

IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL
**COGNIÇÃO,
APRENDIZAGEM
E DESEMPENHO**

LIVRO de ATAS

Joana R. Casanova
Cynthia Bisinoto
Leandro S. Almeida
(Eds.)

Braga
2016

Apoios:



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Departamento de Psicologia da
Educação e Educação Especial

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho

EDITORES

Joana R. Casanova, Cynthia Bisinoto, & Leandro S. Almeida

EDIÇÃO

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

ISBN

978-989-8525-47-5

DATA

Julho de 2016

NOTA

O presente Livro de Atas integra textos referentes a comunicações realizadas no âmbito do *IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*, realizado entre os dias 21 e 23 de julho de 2016, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

NOTA PRÉVIA

Dois grandes temas congregam os textos reunidos neste livro. Por um lado, os trabalhos centrados em variáveis cognitivas e nas suas ligações com a aprendizagem e o desempenho, em particular o desempenho académico percorrendo os ensinos básico e secundário, incluindo aqui os agentes educativos e as respostas que possam ser organizadas em apoio a grupos específicos de alunos, por exemplo os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Por outro lado, um número significativo de trabalhos centrados na adaptação e sucesso académico dos estudantes no Ensino Superior. Acresce, ainda, um novo tema pouco expressivo no presente volume, e que tem a ver com a excelência profissional na idade adulta.

Este conjunto de textos retratam as vertentes da investigação hoje realizada no seio do Grupo de Investigação sobre "Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento: Caracterização, Avaliação e Promoção" (GICAD), que assumiu a organização, entre 21 e 23 de julho de 2016, do IV Seminário Internacional sobre "Cognição, Aprendizagem e Desempenho" (Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação), onde estes textos foram apresentados. Como a própria designação do grupo deixa entender, as questões conceituais, de medida e de intervenção estão presentes nas preocupações dos investigadores reunidos no GICAD, também representadas nos textos agora publicados.

O GICAD agrega estudantes de pós-graduação, investigadores e académicos do Brasil, Espanha, Moçambique e Portugal, nomeadamente. A proximidade linguística e cultural tem sido promotora da aproximação e da partilha académica presente, e que aliás explica a longevidade do Grupo (criado em 1999), apesar da informalidade da sua existência. Esta comunidade de aprendizagem e de investigação, muito assente nos trabalhos dos doutorandos, agradece à Presidência do Instituto de Educação e à Direção do Centro de Investigação em Educação os apoios todos os anos recebidos à realização das suas iniciativas.

Os Editores

ÍNDICE

PRESSUPOSTOS ÉTICOS NA INVESTIGAÇÃO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM CONTEXTO ACADÊMICO: DIMENSÕES CIENTÍFICAS, METODOLÓGICAS E INSTITUCIONAIS	5
<i>Carlos Alberto Gomes</i>	
PSICOLOGIA ESCOLAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO BRASIL: ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES	17
<i>Lígia Feitosa & Claisy Marinho-Araujo</i>	
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL DESARROLLO DEL ANÁLISIS ARGUMENTATIVO.....	30
<i>Carlos Ossa, Silvia F. Rivas, & Carlos Saiz</i>	
EXPECTATIVAS E RENDIMENTO ACADÊMICO: ESTUDO COM ALUNOS DO 1° ANO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE	48
<i>Manuel Crispo Bucuto, Alexandra M. Araújo, & Leandro S. Almeida</i>	
EVALUACIÓN DEL PROCESO CREATIVO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS CIENTÍFICOS	73
<i>Javier Esparza, Mercedes Ferrando, Marta Sainz, & María José Ruiz</i>	
ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL: VALIDAÇÃO NA POPULAÇÃO ADULTA BRASILEIRA	85
<i>Edina Bom Sucesso, Marinele Carvalho, & Virgínia Gherard</i>	
AUTOCONCEITO E AUTOEFICÁCIA: RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÊMICO EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE	100
<i>Farissai P. Campira, Alexandra M. Araújo, & Leandro S. Almeida</i>	
AUTODETERMINACIÓN DEL ALUMNADO CON NEE EN GALICIA: INCONGRUENCIAS EN LA PRAXIS EDUCATIVA	108
<i>Luisa Losada-Puente & Jesús Miguel Muñoz-Cantero</i>	
O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO: RELAÇÃO COM OS CURSOS	124
<i>Rúbia S. Fonseca, Joaquim Escola, & Amâncio Carvalho</i>	
BATERIA DE PROVAS DE RACIOCÍNIO (BPR 8/10): ELEMENTOS DA SUA VALIDAÇÃO JUNTO DE ADOLESCENTES EM MOÇAMBIQUE	138
<i>Argentil O. Amaral, Leandro S. Almeida, & Manuel J. Morais</i>	
CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E AJUSTAMENTO ACADÊMICO	148
<i>Sílvia Amado Cordeiro, Cristina Costa Lobo, & Andreia Coelho</i>	
AUTOPERCEPCIÓN DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	163
<i>Javier Esparza, Mercedes Ferrando, María José Ruiz, & Marta Sainz</i>	
A PRÁTICA PEDAGÓGICA RESPONSÁVEL DO DOCENTE: PRINCÍPIO MOTIVADOR DE UMA APRENDIZAGEM CONSCIENTE E DE QUALIDADE NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE.....	176
<i>Bendita Donaciano Lopes</i>	

PSICOLOGIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO EIXO BRASIL-PORTUGAL: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS 186

Lígia Feitosa & Claisy Marinho-Araujo

PLANIFICACIÓN DEL PERÍODO DE ADAPTACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y LEGISLATIVA 200

Jesús Miguel Muñoz Cantero, Eva María Espiñeira Bellón, & Luisa Losada-Puente

PROGRAMA DE AYUDAS MOTIVACIONALES EM LA INSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: TUTORÍAS DE SEGUIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 212

Sonia Olivares, Carlos Saiz, & Silvia F. Rivas

DIFICULDADES ANTECIPADAS PELOS ESTUDANTES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR 226

Joana R. Casanova & Leandro S. Almeida

PRESSUPOSTOS ÉTICOS NA INVESTIGAÇÃO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM CONTEXTO ACADÉMICO: DIMENSÕES CIENTÍFICAS, METODOLÓGICAS E INSTITUCIONAIS

Carlos Alberto Gomes

Universidade do Minho, Portugal

calberto@ie.uminho.pt

Resumo

Na comunicação focarei algumas dimensões éticas relacionadas com um contexto muito particular de produção científica: o contexto académico, no qual se realizam e avaliam trabalhos desenvolvidos dentro do cânone (modelo) científico. Procurarei especificamente fundamentar os seguintes argumentos: 1) a prática científica deve estar sempre associada a uma prática ética (valores a respeitar) e deontológica (deveres a cumprir); 2) é muito importante que os investigadores assumam uma orientação ética e deontológica, por razões não só relacionadas com o respeito por direitos e interesses legítimos, mas, também, por razões ligadas à criação de condições objetivas e subjetivas para a efetiva realização das pesquisas empíricas projetadas. Terminarei defendendo a ideia de que por um articulado conjunto de razões, a ética constitui, de facto, um dos principais fatores de produção científica, tão ou mais importante ou decisiva que a preparação teórica e técnico-metodológica dos(as) investigadores(as). Este artigo foca algumas dimensões éticas relacionadas com um contexto muito particular de produção científica: o contexto académico, no qual se realizam e avaliam trabalhos desenvolvidos dentro do cânone (modelo) científico. Procurara-se especificamente fundamentar os seguintes argumentos: 1) a prática científica deve estar sempre associada a uma prática ética (valores a respeitar) e deontológica (deveres a cumprir); 2) é muito importante que os investigadores assumam uma orientação ética e deontológica, por razões não só relacionadas com o respeito por direitos e interesses legítimos, mas, também, por razões ligadas à criação de condições objetivas e subjetivas para a efetiva realização das pesquisas empíricas projetadas. Termina-se defendendo a ideia de que por um articulado conjunto de razões, a ética constitui, de facto, um dos principais fatores de produção científica, tão ou mais importante ou decisiva que a preparação teórica e técnico-metodológica dos(as) investigadores(as).

Palavras-chave: ética, investigação, produção científica, conduta ética e deontológica.

Os critérios éticos são padrões de conduta ou convenções aos quais os homens atribuem valores intrínsecos. Por isso, consideram esses padrões como normas para a orientação das suas decisões e condutas. Esses critérios podem ter uma profunda influência sobre a ação humana, mesmo na ausência de punições externas (Gerth & Mills, 1973, p. 285).

Introdução

Neste breve ensaio focarei da forma mais clara e direta possível algumas dimensões éticas relacionadas com um contexto muito particular de produção científica: o contexto académico, no qual se realizam e avaliam trabalhos - dissertações e teses - desenvolvidos dentro do cânone (modelo) científico. Considerando esse cânone, a afirmação central que percorre todo o ensaio é a de que a prática científica deve estar sempre associada a uma prática

ética (valores a respeitar) e deontológica (deveres a cumprir), sendo de evitar a dissociação das duas dimensões, como acontece sempre nos casos de fraude, situações em que o espírito científico é substituído por lógicas, interesses e processos orientados para a tentativa de obtenção de vantagens ilegítimas. Ora o padrão ético é válido para todo e qualquer contexto científico, pois sendo a ciência, como recorda Nunes (1984, p.29) “um corpo de conhecimentos e resultados”, uns e outros devem, nesta perspetiva, ser obtidos no mais estrito respeito pelos valores e normas éticas e deontológicas exigíveis em cada situação.

Dimensão Científica

O que é uma conduta ética na investigação científica?

Para responder a esta questão é importante sabermos do que falamos quando falamos de ética e deontologia na pesquisa científica. Julgo que o debate sobre a conduta ética na pesquisa científica deve justamente começar pela clarificação deste conceito. Assim, de acordo com Germain-Grisez e Russel Shaw (1996, p. 13),

... a palavra ética significa o estudo filosófico da moral, dos seus fundamentos, e das implicações que derivam de um ponto de vista moral sistemático na vida prática. A ética deve começar por clarificar as noções fundamentais de liberdade, ação e sociedade, examinando depois a distinção entre o bem e o mal moral, entre uma ação correta e outra incorreta. Sem dúvida, só daremos respostas verdadeiramente úteis, quando formos capazes de resolver problemas morais concretos: devo fazer isto?

Uma formulação ainda mais precisa é a oferecida por Boto (2001, p. 122):

A ação ética ancora-se (...) na intencionalidade da ação, na relação da consciência para consigo mesmo, na integridade do ser humano frente aos seus semelhantes. O sujeito moral é, por definição, aquele capaz de distinguir entre o bem e o mal; e, portanto, capaz de se desviar do caminho prescrito, capaz de decidir, de escolher, de deliberar – pelo reconhecimento da fronteira entre o justo e o injusto.

Aplicando à atividade científica as categorias éticas de bem e de mal, de justo e de injusto, somos, em primeiro lugar, convidados a decidir, de forma consciente e autónoma, sobre o que na referida atividade consideramos como certo ou errado, apropriado ou desapropriado, correto ou incorreto, justo ou injusto, e, em segundo lugar, somos igualmente interpelados a agir de forma coerente com a nossa decisão ou opção. Na prática, os valores ou normas éticas levam-nos a refletir sobre o que entendemos fazer ou não fazer na globalidade do processo científico em que estamos envolvidos ou comprometidos. Face aos dilemas éticos com que por vezes nos confrontamos na nossa prática científica não há possibilidade de transferir para outrem a responsabilidade da decisão, pois, como sublinham Bogdan e Blikem (1994, p. 78):

Ainda que possam existir linhas de orientação para a tomada de decisão de carácter ético, as decisões éticas complexas são da responsabilidade individual do investigador,

baseando-se nos valores deste e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados.

Assim, no quadro de uma ética de responsabilidade individual, é possível, por exemplo, colocar as seguintes questões:

- Devemos, ou não, tomar a iniciativa de solicitar autorização formal para termos a possibilidade de realizar determinada investigação?
- Devemos ou não assumir, à partida, garantias éticas e deontológicas quando convidamos alguém a participar no nosso projeto de investigação (por exemplo, o consentimento informado, o anonimato, a confidencialidade, o uso exclusivo dos resultados para fins académicos e/ou científicos)?
- Devemos ou não assumir uma atitude ética na recolha, no tratamento, e na apresentação de dados e resultados provenientes de investigação científica em contexto académico?

Assumir uma conduta ética na prática científica implica logicamente uma resposta afirmativa a estas questões. É muito importante que o investigador assuma estas orientações éticas, por razões relacionadas com o respeito pelos direitos e pelos interesses legítimos dos participantes na pesquisa, e também por razões ligadas à indispensável criação de condições para a efetiva realização da pesquisa empírica projetada, aspeto que nem sempre é tão evidente.

Dimensão Metodológica

A ética na literatura metodológica e as mudanças na estrutura da investigação na Academia

Sendo necessário enfatizar que as questões éticas e deontológicas dizem respeito a todas as metodologias de investigação científica, na prática vemos que tais questões recebem uma atenção muito variável por parte dos autores. Para ilustrar essa situação, sem qualquer pretensão de exaustividade, apresento alguns exemplos retirados do campo das metodologias de investigação qualitativas:

- Obras como, por exemplo, *A Investigação nas Ciências Sociais*, de João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto, (1980), ou, *Os Métodos em Sociologia*, de Raymond Boudon (sd), em que não existe referência a questões ou procedimentos éticos no desenho, planeamento, organização, e condução da pesquisa científica, bem como na apresentação dos seus resultados;
- Obras como, por exemplo, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, de Menga Ludke e Marli André (1986), *Métodos Qualitativos em Sociologia*, de Teresa Frota Frota

Haguete (1990), nas quais apenas se encontra uma breve referência, de passagem, às questões éticas;

- Obras como, por exemplo, *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*, de Robert Burgess, de (2001), em que, num capítulo autónomo, é oferecida aos leitores uma mais detalhada e alongada reflexão sobre problemas e questões éticas e deontológicas na pesquisa empírica, incluindo uma crítica clara e consistente a procedimentos antiéticos motivados pela ambição de obtenção de resultados a todo o custo. Pela sua pertinência, vale a pena destacar algumas das questões colocadas pelo autor a propósito da conduta ética na pesquisa social:

(...) Quais são os riscos e os benefícios para todos quantos participam na pesquisa? O que é que se pode dizer às pessoas sobre a forma de conduzir a pesquisa social? Justifica-se fazer investigação secreta? É a pesquisa secreta desejável? Qual a informação que deve ser recolhida? Como é que os dados devem ser divulgados? Qual é a proteção que pode ser dada às pessoas que cooperam com os cientistas sociais? (Burgess, 2001, p. 203)

Que razões poderão explicar o facto de grandes e muito reconhecidos especialistas em metodologia da investigação científica não terem dado destaque às questões éticas e deontológicas? A resposta a esta questão por si só exigiria a realização de uma pesquisa documental (com o objetivo de confirmar ou infirmar certos sinais) e uma profunda reflexão teórica. É possível que muitos autores atribuam o êxito ou o fracasso de projetos de investigação empírica a fatores principalmente relacionados com a preparação teórica e técnico-metodológica dos investigadores. É também possível que vários autores considerem a ética e a deontologia uma questão do foro individual, uma questão cívica, ou uma matéria mais filosófica, sem grandes implicações práticas. E é também possível que muitos autores não tenham desenvolvido uma aguda perceção do papel crucial que o respeito por valores éticos e normas deontológicas tem na própria criação de condições de realização e sustentação social e institucional da investigação científica.

De facto, é preciso sublinhar que sem a conquista de confiança daqueles que se pretende investigar (indivíduos, grupos, organizações, instituições) através, justamente, de garantias éticas e deontológicas, tais como, por exemplo, o anonimato, a confidencialidade, o consentimento informado, o respeito pela privacidade e segurança dos participantes nas pesquisas, a rejeição do recurso a técnicas de dissimulação e ocultação para obtenção de informação não autorizada, a não manipulação e falsificação de dados e resultados, não é possível obter uma atitude socialmente favorável à investigação empírica. Todas estas considerações me levam a pensar que a formação sobre ética e deontologia no campo da

investigação científica é tanto mais necessária quanto, nas últimas décadas, se verificaram algumas importantes alterações no quadro da investigação científica na Academia, nomeadamente com a chegada às universidades de um novo perfil de investigadores constituído por pessoas provenientes das mais diversas proveniências profissionais, sem formação académica de base em teoria e metodologia da investigação científica, sem cultura académica, e, por isso, potencialmente mais vulneráveis a lógicas e motivações que podem entrar em choque mais ou menos frontal com as exigências éticas e deontológicas que devem presidir a todo o trabalho que pretenda reivindicar-se como científico. Com efeito, como bem recordou o grande sociólogo Adérito Sedas Nunes (1984, p. 30), fundador da sociologia em Portugal, uma ciência, enquanto conjunto de conhecimentos construídos com base na pesquisa empírica depende, em significativa medida, do sistema de produção em que está apoiada, ou seja, depende:

(...) de quem são os investigadores, dos interesses científicos e extra - científicos que os motivam (...); dos meios de produção que os cientistas manipulam: métodos, conceitos e teorias disponíveis (...); de quais são, como se formaram e se encontram estruturadas, funcionam e se relacionam com outras estruturas e instituições sociais, as organizações onde a atividade de produção de conhecimentos (a investigação) se exerce (...).

A investigação empírica no mundo real: desafios éticos

A realização de pesquisa empírica de investigação no campo das ciências sociais (e não só) coloca importantes e incontornáveis desafios éticos ao investigador individual, ou coletivo, pois poderá existir a tentação de entrar no jogo perigoso de tentar contornar através de táticas ou expedientes mais ou menos criativos os condicionalismos ou limites que os atores individuais, grupais, enquadrados ou não do ponto de vista institucional ou organizacional podem colocar à concretização dos objetivos traçados nos projetos de pesquisa, em termos de produção de conhecimento. Estas limitações ou restrições podem ser melhor compreendidas (mas não necessariamente aceites) se tivermos em consideração a natureza e a complexidade da investigação científica.

A autorização da investigação: condicionalismos

Em muitos contextos formais/institucionais e/ou informais o investigador é, logo à partida, confrontado com uma série mais ou menos extensa de condicionalismos que afetam diretamente as possibilidades de acesso e movimentação nos contextos sociais visados pelos projetos de investigação. Assim, por exemplo, não será possível realizar pesquisa científica numa escola, num hospital, numa prisão, sem a inevitável obtenção de uma autorização formal

dos responsáveis ou dirigentes dessas instituições. Muitas vezes, mesmo quando a investigação é autorizada, tal permissão é, desde logo, enquadrada num conjunto de exigências e restrições: o anonimato das instituições e dos participantes na pesquisa, a confidencialidade das respostas, a proibição de utilização de certos métodos ou técnicas de recolha de dados, as restrições de acesso a atores-chaves da investigação, etc. Estes condicionalismos e restrições têm que ver com o direito dessas instituições ou agentes sociais a salvaguardarem o seu campo de atuação face à curiosidade científica ou jornalística. Face a estas restrições (e caso se mantenha o interesse na prossecução da pesquisa empírica projetada) a conduta ética consistirá, logicamente, na adoção de uma atitude de aceitação das condições impostas, e na consequente adaptação do plano de investigação.

Contextos sociais resistentes à investigação empírica

Há contextos, situações, e dinâmicas sociais, onde, por várias razões, é ou pode ser muito difícil realizar pesquisa empírica: certos bairros, certos grupos ou meios sociais (Lima, 1997), certos fenómenos sociais, como, por exemplo, o mundo do crime, o mundo da prostituição, o mundo do jogo ilegal, o mundo da delinquência juvenil, o mundo da toxicodependência. Por outro lado, também instituições à partida *respeitáveis*, como, por exemplo, a escola, a empresa, a prisão, o hospital, o clube de futebol, a igreja, podem, também por diferentes razões, oferecer enorme resistência à investigação empírica, no limite tornando-a mesmo impossível. Isto significa que tais instituições e contextos sociais podem invocar ou simplesmente ter interesses, mais ou menos legítimos, a defender e a salvaguardar. São assim possíveis situações de recusa de gravação de entrevistas, de recusa de disponibilização de acesso a documentação, proibição de recolha de imagens ou de contato com atores-chaves da investigação etc.

Perante as situações de limitação ou condicionamento mais ou menos extensivo da pesquisa projetada o investigador individual, ou coletivo, é, por assim dizer, convidado a respeitar integralmente as condicionantes ou restrições que lhe são impostas. Assim, por exemplo, numa pesquisa num estabelecimento prisional o investigador pode ser impedido de ter acesso direto aos reclusos com quem gostaria de falar ou entrevistar, ser-lhe imposto um visionamento ou aprovação prévia de guiões de entrevista, controlo sobre o conteúdos de inquéritos por questionário, ou não lhe ser facultado o acesso a determinada documentação considerada essencial para a pesquisa, numa escola ser impedido de aceder à sala de aula, ou à sala de professores, ou ainda, de realizar entrevistas com os alunos. Escolas, prisões, ou hospitais são contextos organizacionais/institucionais onde a realização de pesquisa empírica depende, totalmente, de uma autorização formal hierárquica, e não é suposto que o investigador

recorra a estratégias mais ou menos criativos ou engenhosos para contornar as restrições ou proibições.

É de supor que o recurso a esse tipo de estratégias pode ser muito mais arriscado quando o investigador se depara com uma das várias componentes do chamado submundo (Silva & Ribeiro, 2010). É nestas situações que se pode compreender melhor a importância decisiva que tem a construção, em parte via formação, de uma cultura ética no interior da comunidade de investigadores académicos, sejam eles institucionais (professores e investigadores de carreira), sejam eles ocasionais (mestrandos ou doutorandos com passagem mais ou menos efémera pelas instituições universitárias).

A ética e a deontologia como facilitadores da investigação

Investigar pode ser uma atividade desestabilizadora, incomodar, e por isso suscitar receios, oposição ou mesmo declarada hostilidade. Seria importante distinguir diversas atitudes ou posições daqueles a quem é solicitada a participação numa pesquisa científica, pois uma atitude defensiva pode estar ligada, por exemplo, a receios ou dúvidas sobre os reais objetivos da pesquisa, sobre a experiência ou grau de compromisso do(a) pesquisador(a) relativamente a questões éticas, a sentimentos de insegurança do participante quanto à sua capacidade de contribuir positivamente para a pesquisa, ou, noutra linha, a interesses de ordem institucional ou organizacional a salvaguardar. Mas não se pode ficar com a ideia de que tais receios ou resistências legítimas ou ilegítimas, mas sempre reais, têm o enorme poder de anular qualquer possibilidade de realizar pesquisa científica. Como bem mostra a história da investigação no campo dos vários tipos de ciências, o caminho é muitas vezes aberto através da aplicação de estratégias de conquista de confiança que passam, em grande medida, por negociar o acesso à investigação com base precisamente em garantias éticas e deontológicas que protegem, a vários níveis, os interesses, mas também os direitos daqueles que pretendemos investigar. Se a estratégia de abordagem resultar é bem possível que o investigador possa ir muito mais longe e mais fundo no seu projeto de construção de conhecimento, e que, portanto, se possa aproximar o mais possível dos seus objetivos de investigação. É neste sentido que se pode dizer que a possibilidade de realizar pesquisa empírica em diversos contextos sociais depende, em boa medida, do resultado do jogo ético que se estabelece entre o investigador e aqueles (instituições, grupos, indivíduos) que convida a participarem na sua investigação. E é também neste sentido muito preciso que o processo de autorização formal ou informal da investigação se revela talvez mais decisivo do que o próprio nível de preparação técnico-metodológica do investigador (Costa, 1986).

É, pois, ilusório pensar ou supor - como fazem crer algumas narrativas de investigação - que a pesquisa depende, exclusivamente, ou principalmente, da perícia ou sofisticação técnica e metodológica do investigador e da qualidade dos seus instrumentos de recolha de dados. O bom investigador é aquele que preparado teoricamente sabe construir um inquérito por questionário ou um bom guião de entrevista, que sabe utilizar as técnicas de observação direta - participante ou não participante - que sabe utilizar a história de vida ou o relato oral, que saber fazer pesquisa documental. Mas toda esta prontidão teórica e técnica-metodológica de pouco servirá se nos depararmos com reservas/suspeições, atitudes defensivas, e, nesta linha, com imposição de fortes restrições ou limitações à pesquisa científica.

Dimensão Institucional

A ética e a deontologia na elaboração de provas académicas (dissertações de mestrado e teses de doutoramento)

Em primeiro lugar é preciso recordar e chamar a atenção para algo que parece óbvio, e até demasiado evidente: a pesquisa científica em contexto académico está expressamente regulamentada, em códigos próprios, aprovada por órgãos de governo académico, e amplamente publicitados em sites das várias escolas e institutos que integram a universidade, como é o caso do Código de Conduta Académica da Universidade do Minho, o qual, no capítulo III, dedicado à conduta ética na investigação científica estabelece, com toda a clareza, que:

Os valores da honestidade intelectual, da autenticidade, da objetividade, do respeito pela propriedade intelectual, do rigor metodológico e experimental, da análise imparcial dos dados, bem como a não violação dos direitos e da dignidade dos sujeitos humanos ou dos animais, são essenciais para preservar a credibilidade e a qualidade da investigação (p. 10).

Nesta linha de pensamento, o referido código condena especificamente a prática de plágio, a fabricação de resultados ou a sua falsificação, a distorção intencional de resultados (p. 11). Para além dos dispositivos éticos de carácter institucional, é também muito importante referir os dispositivos criados por ordens ou associações profissionais, como, por exemplo, no campo da educação, a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), ou, no campo da prática psicológica, o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Dado o interesse que tem para a temática do Seminário vale a pena chamar a atenção para os princípios específicos estabelecidos neste último Código, no que se refere à regulação ética da investigação científica em Psicologia. Dos vários princípios relativos ao tratamento dos participantes em investigações científicas e à conduta profissional dos(as) psicólogos(as) destaco, em primeiro lugar, princípios como a participação voluntária, a

participação informada, o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, e, em segundo lugar, dois princípios, de validade universal, que consistem na obrigatoriedade de apresentação de resultados verdadeiros e o respeito pelo crédito autoral de ideias. Pelo seu interesse direto para a temática tratada neste ensaio vale a pena transcrever o que está estabelecido nestes dois pontos específicos.

Ponto 7.11. Apresentação de resultados verdadeiros. Os investigadores não fabricam resultados, incluindo invenção, manipulação ou apresentação seletiva de resultados e corrigem publicamente erros encontrados.

Ponto 7.13. Crédito autoral de ideias e trabalho nos termos devidos. Os investigadores não apresentam partes de trabalhos ou ideias de outros autores como suas (...).

Face à diversidade de códigos éticos disponíveis e de fácil acesso *on line* aparentemente não deveria ser possível alguém construir uma dissertação de doutoramento alegando desconhecimento de tais códigos reguladores da produção científica em contexto académico. Todavia, é muito possível que se perguntarmos diretamente a um doutorando se conhece ou se já leu um algum código regulador da prática científica a resposta possa bem ser... um rotundo Não!... É, pois, preciso garantir condições para que não seja aceitável alegar desconhecimento das regras do jogo.

Três caminhos na promoção da autenticidade académica

Com base na minha já bastante longa experiência académica como docente, investigador, orientador científico, membro de júris de provas académicas, e investigação e reflexão própria sobre questões éticas relacionadas com a avaliação de conhecimentos em contexto académico (Gomes, 2008) proponho três caminhos possíveis a seguir quando se pretende pôr em prática uma estratégia de combate à fraude na produção (em todas as suas fases) de trabalhos de pesquisa que são suporte empírico de provas académicas ao nível da pós-graduação (dissertações de mestrado e teses de doutoramento. O primeiro caminho é o do controlo, da vigilância e da fiscalização, que é o caminho baseado numa cultura académica de desconfiança e suspeição face aos agentes académicos diretamente envolvidos. É uma estratégia baseada no pressuposto de que é praticamente impossível obter, de forma automática, ou espontânea, uma conduta respeitadora dos princípios éticos e normas deontológicas aplicáveis. Trata-se de uma política de quase risco zero que aposta tudo, ou quase tudo, na eficácia de dispositivos eletrónicos na deteção e comprovação de fraudes ou irregularidades significativas na produção e apresentação de trabalhos científicos em contexto académico. Esta política não valoriza ou promove qualquer esforço de sensibilização, ou de

“educação ética”. Não é, pois, preciso esclarecer ou convencer alguém, é apenas preciso vigiar, controlar e punir.

O segundo caminho é o da construção progressiva de uma cultura acadêmica centrada em princípios éticos, isto é, no *fair-play*, com base na promoção do esclarecimento, da compreensão e da interiorização de ideais, de valores, de regras, em suma, da aceitação de uma conduta ética na produção de trabalhos acadêmicos baseada nos valores da verdade científica, da transparência, e da autenticidade. É, ao contrário da anterior, uma política de confiança na boa-fé dos estudantes responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de investigação científica em meio acadêmico.

O terceiro caminho consiste na articulação dos dois anteriores, ou seja, recusando uma posição de desconfiança e também uma posição de confiança total, esta terceira via aposta tudo na combinação do controlo, da vigilância e do acionamento de dispositivos de deteção de possíveis fraudes (por exemplo, plágios, paráfrases não assinaladas) com a ativa promoção de uma cultura e conduta ética, centradas em múltiplos instrumentos e meios de intervenção: divulgação institucional (serviços académicos, sites, folhetos da escola e institutos, inserção do código académico nos programas das unidades curriculares, criação de módulos sobre o tema nas unidades curriculares de cursos de mestrado e de doutoramento, inserção de informação relevante nos *facebook* das escolas e institutos, etc.).

Revelando a minha posição diria então que a terceira via acima apontada me parece mais realista, e, potencialmente, mais eficaz, pois, por mais que se tente haverá sempre quem arrisque infringir as regras, tentando obter vantagens competitivas, de forma desleal e desonesta, e, portanto, é bom ter algo que possa responder a este tipo de conduta egocêntrica, exclusivamente centrada na obtenção de resultados, sem olhar a meios, numa ação orientada segundo o princípio de que os fins justificam os meios.

Conclusão: o contributo de instâncias de supervisão

Concluo afirmando que em minha opinião é importante apostar na promoção de uma cultura científica acadêmica formação fortemente valorizadora das dimensões éticas e deontológicas na pesquisa científica e na apresentação e defesa dos seus resultados, mas também no controlo e resposta efetiva a situações de desvio grave face aos referidos princípios. É para mim evidente que esse combate ético fundamental pode e deve ser assumido por parte de atores académicos com responsabilidades no funcionamento do sistema institucional regulador da atividade científica, atores esses que passo a destacar:

Comissões Diretivas de cursos de pós-graduação

Para além de uma ação formativa, concretizada na organização de debates sobre a matéria, espera-se capacidade de reação face a situações de comprovado desvio face a valores éticos e correspondentes normas deontológicas.

Orientadores Científicos

Sendo as dissertações de mestrado e as teses de doutoramento trabalhos orientados, espera-se que no âmbito da referida orientação científica e académica se vele para que os(as) mestrandos(as) e/ou doutorandos (as) realizem todas as fases do seu trabalho no máximo respeito pelos valores éticos e normas deontológicas que regem a prática científica.

Júris de Provas Académicas

Enquanto instâncias de triagem e validação, os júris de provas académicas podem, e, em minha opinião, devem desempenhar um importante papel na deteção e denúncia de situações irregulares e, em consequência, agir em conformidade, nomeadamente impedindo a consumação de provas académicas em que tenham sido descobertas fraudes de incontestável gravidade. Deste combate ético depende, em medida significativa, a autenticidade e a credibilidade dos produtos – dissertações de mestrado e teses de doutoramento – que se apresentam à avaliação académica no pressuposto do cumprimento de regras éticas e normas deontológicas que regem a prática científica e a obtenção de graus académicos. Se o travarmos estaremos, sem dúvida, na primeira linha da defesa da credibilidade da ciência, da credibilidade da pesquisa científica em contexto académico, e da credibilidade dos diplomas com marca da Academia.

Referências

- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1980). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boto, C. (2001). Ética e educação clássica. Virtude e felicidade no justo meio. *Educação & Sociedade*, 76, 121-146.
- Boudon, R. (s.d.). *Os Métodos em Sociologia*, Lisboa. Edições Rolim.
- Burgess, R. G. (2001). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*. Oeiras. Celta Editora. (1ª edição em 1984).
- Costa, A. F. (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In A. Santos Silva e J M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Gerth, H., & Mills, W. (1973). *Caráter e Estrutura Social. A Psicologia das Instituições Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, S.A.

- Gomes, C. A. (2008). "Ética e justiça na avaliação: a fraude e o 'copianço' no processo ensino/aprendizagem". *Educação & Linguagem*, 11(17), 147-159.
- Guisez, G., & Shaw, R. (1996). *Ser persona, curso de ética*. Madrid: Rialp.
- Haguette, T. M. F. (1995). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Lima, A. P. (1997). *Trabalho de Campo com Famílias da Elite Empresarial de Lisboa: um terreno para a análise e o exercício de relações de poder*. *Ethnologia*, 6-8, 105-122.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária (E.P.U.).
- Nunes, S. (1984). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. Santa Maria da Feira: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- Silva, M. C., & Ribeiro, F. B. (Orgs.) (2010). *Mulheres da Vida: Mulheres com Vida: Prostituição, Estado e Políticas*. Ribeirão. Editora Húmus.

Referências Documentais

- Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Anexo ao Regulamento nº 258/2011, Diário da República, 2ª série – Nº 78, de 20 de abril de 2011, pp. 17391-17936.
- Código de Conduta Ética da Universidade do Minho. Comissão de Ética da Universidade do Minho (CEUM), julho de 2012. Cap. III. Conduta Ética na Investigação Científica.
- CARTA ÉTICA da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), aprovada em 20124.
- Machado, C., & Gomes, C. (2006). *Relatório Final do Projeto Comportamentos Éticos na Prática Discente*. Universidade do Minho, Conselho de Cursos de Educação e Psicologia.

PSICOLOGIA ESCOLAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO BRASIL: ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES

Lígia Feitosa¹ & Claisy Marinho-Araujo²

¹ Instituto Federal de Goiás e Universidade de Brasília, Brasil

² Universidade de Brasília, Brasil

ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

Resumo

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) são instituições públicas responsáveis pela oferta sistemática de cursos do ensino básico à pós-graduação no Brasil. No ano de 2008, a criação desses Institutos representou a consolidação da política de vanguarda da educação profissional e tecnológica. Essa política pretendeu romper com a concepção de uma educação meramente voltada para preparação de mão de obra especializada e de cariz instrucional que, historicamente, vigorou nesses espaços formativos. Na última década, com a democratização da educação superior e a melhoria do padrão da qualificação profissional que ocorreu no contexto brasileiro, houve o fortalecimento da oferta dessa modalidade de ensino nos Institutos Federais. A educação superior nos Institutos representou um grande diferencial qualitativo para as políticas educacionais do país. O compromisso institucional em contribuir para a articulação desde a educação básica até o nível superior de ensino dos discentes proporcionou ao contexto da educação profissional e tecnológica a possibilidade da oferta de cursos em prol do crescimento social e econômico brasileiro e, ainda, discutir a formação acadêmica sob a ótica do desenvolvimento de competências. O caráter educativo inovador trazido pelo nível superior de ensino nos IFET's, por permitir diferentes escolhas dos estudantes nos percursos da formação, a inclusão de oportunidades na formação discente, a consolidação das mudanças no âmbito do ensino profissionalizante e o fortalecimento da comunidade acadêmica, tornou-se dimensão de interesse para a Psicologia Escolar. O compromisso com ações que envolvam o coletivo institucional, de modo a promover o desenvolvimento consciente e competente dos atores educativos, constitui o modelo de intervenção institucional do psicólogo escolar. Nesta comunicação, o objetivo é defender as possibilidades da atuação do psicólogo escolar em um cenário no qual o percurso acadêmico pode manter uma forte interface com as inovações profissionais do mundo do trabalho.

Palavras-chave: psicologia escolar, educação profissional e tecnológica, educação superior, atuação institucional.

Introdução

No Brasil, inicialmente, a oferta do ensino profissionalizante foi proposta sob o argumento central de preparar, técnica e profissionalmente, os cidadãos para o mundo do trabalho (Cunha, 2000). As primeiras instituições federais de ensino técnico no país eram responsáveis por viabilizar a oferta do ensino profissional e primário gratuito em oficinas de trabalhos manuais para os futuros operários. Mesmo com empreitada do governo brasileiro para a consolidação desses espaços educativos, muitas instituições enfrentaram sérios problemas com a falta de infraestrutura para funcionamento, a escassez tanto de mestres de ofícios especializados quanto de professores qualificados para conduzir a formação dos alunos, o alto índice de evasão do público e a reduzida mão-de-obra qualificada exigida pelo mercado (Ramos, 2011; Sales & Oliveira, 2011; Santos, 2007).

A partir da década de 1990, inúmeros marcos regulatórios foram implementados para reconfigurar as políticas educativas no Brasil, incluindo a modalidade da educação profissional e tecnológica (Guimarães & Silva, 2010; Oliveira, 2013). A mudança mais recente e complexa ocorreu em 2008 com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 (MEC, 2008). Esse dispositivo legal viabilizou a incorporação de algumas Escolas Técnicas Federais e a transformação dos Centros Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's). Com essa medida, a retomada pela reestruturação da articulação do ensino médio e ensino técnico na modalidade integrada, o aumento da oferta da educação superior, a expansão do ensino através da implantação de novas instituições e formação de professores foram contemplados no contexto educativo dos IFET's (Batista & Muller, 2013; Frigotto & Ciavatta, 2003; Ruiz, 2010; Kuenzer, 2006; Kuenzer & Lima, 2013; Lima Filho, 2010; Otranto, 2010, 2013; Ramos, 2011). Atualmente, o Brasil dispõe de 40 Institutos Federais, sendo 30 instituições com sede na capital e as outras 10 localizadas em regiões no interior do país, constituindo 603 campi distribuídos em vinte seis Estados e no Distrito Federal (INEP, 2014). Em contraponto a concepção de que a educação profissional e tecnológica está associada a um ensino de “segunda ordem”, os IFET's protagonizaram a retomada da valorização da educação profissional e tecnológica por meio da defesa de um currículo acadêmico integrado à práxis desde o ensino técnico integrado à educação superior. Neste sentido, a ampliação da função social da escola, a democratização do ensino e a formação integral dos estudantes tornaram-se dimensões de interesse para a construção das políticas de ensino dessas instituições.

Nos Institutos Federais há espaços para a discussão em favor de uma educação profissional e tecnológica capaz de formar sujeitos tecnicamente qualificados como profissionais e cidadãos comprometidos socialmente. Essa nova institucionalidade dos IFET's fundamentou a concepção e o planejamento dos processos educativos envolvendo todos os atores educativos, inclusive, o psicólogo escolar. O percurso acadêmico oferecido aos estudantes em espaços compartilhados pelo ensino, pesquisa e extensão nos diferentes níveis de ensino e áreas de formação; a heterogeneidade do perfil de estudantes e a potencialidade em se articular a formação acadêmica e a formação profissional, alinhada com as principais discussões do mundo trabalho, são destaques e desafios constantes para a Psicologia Escolar.

A atuação do psicólogo escolar pode contribuir para o fortalecimento de espaços formativos potencializadores do desenvolvimento humano, por meio da mobilização de recursos cognitivos, técnicos, éticos e estéticos, na construção e reconstrução de competências teórico-metodológicas para instrumentalizar as atividades junto aos atores educativos (Marinho-Araujo, 2014). Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo defender as possibilidades da

atuação do psicólogo escolar em um cenário no qual o percurso acadêmico pode manter uma forte interface com as inovações profissionais do mundo do trabalho. Para tanto, torna-se importante discutir a concepção da educação superior oferecida nos Institutos Federais, a fim de demarcar as especificidades da formação acadêmica e profissional e, assim, contextualizar e defender as contribuições da Psicologia Escolar para esses espaços.

A educação superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil

No Brasil, a educação superior compareceu no escopo de importantes reformas no sistema educativo do país. As políticas de expansão e democratização do acesso ao nível superior de ensino foram propostas com o intuito de oportunizar uma formação qualificada para muitos (Dias Sobrinho, 2013; Marinho-Araujo, 2014). A análise e a previsão das necessidades da sociedade, a promoção do saber mediante a pesquisa e a difusão das produções científicas, e a cooperação com o mundo do trabalho são destaques dessa modalidade de ensino para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico brasileiro (Lima, 2013).

As diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e a diversificada oferta de cursos nesses espaços produziram modelos organizacionais e institucionais repletos de concepções e de interesses distintos sobre os processos de formação acadêmica e profissional (Dias Sobrinho, 2010). No tocante ao segmento de IES federais no Brasil, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) são responsáveis pelo nível superior de ensino na modalidade da educação profissional e tecnológica e na área da formação de professores em espaços não-universitários. A proposta dos IFET's é proporcionar trajetórias acadêmicas em articulação com as questões do trabalho, promovendo espaços e recursos para desenvolver a autonomia reflexiva, teórica e prática de sua comunidade (Andrade & Kipnis, 2010) e, ainda, o desenvolvimento socioeconômico e produtivo do país (Moura, 2005).

No atual cenário da educação, os Institutos Federais estão reunidos em 40 (37%) unidades e detêm 15% (47.023) das vagas no âmbito das IES públicas federais no Brasil. Ainda que em relação à organização administrativa e à oferta de vagas de cursos prevaleça o domínio das Universidades no segmento público federal, os IFET's dispõem de 603 *campi* distribuídos em vinte e seis Estados e Distrito Federal do país. Esse considerável quantitativo de IFET's é fruto da política de expansão e implantação de instituições responsáveis pela educação profissional e tecnológica em regiões que, até então, eram desprovidas de espaços educativos de qualidade e de oportunidades no ensino técnico e superior. Entre 2008 e 2014 o aumento progressivo de matrículas (de 40.935 para 123.288) na educação superior dos IFET's

proporcionou a escolarização e profissionalização de estudantes que aguardavam por oportunidades para ingressar no ensino superior público.

Nos Institutos Federais prevalece a oferta de cursos de graduação presenciais na área da Educação (formação de professor de disciplinas profissionais) e da Engenharia, Produção e Construção (eletrônica e automação) (INEP, 2014). O investimento nessas áreas materializou a inovação do caráter educativo nos IFET's quanto à proposta de integração do currículo acadêmico entre a formação docente e a formação técnica em nível superior. Nesse cenário, a educação superior, por um lado, tem pretendido romper com a valorização exacerbada da preparação de mão de obra sob o cariz instrucional que, historicamente, vigorou nesses espaços formativos e, de outro, defender a interdependência da ampla formação do sujeito com a formação profissional qualificada.

A proposta de articulação entre a formação acadêmica e a formação profissional nos IFET's tem sido pautada no diálogo entre a educação básica (de nível médio), o ensino profissionalizante (técnico) e a educação superior (Tecnólogos, Bacharelados e Licenciaturas). A proposição do ensino integrado nesses espaços tem ampliado o debate e as conexões sobre a produção do conhecimento e a preparação para o mercado de trabalho (entendida para além da aquisição de uma técnica). A defesa por uma construção dialética entre a produção do conhecimento e a profissionalização qualificada é fruto da concepção de que se pode aproximar os aspectos históricos e culturais da comunidade acadêmica de uma possível reorganização dos currículos e envolver os atores educativos no processo de desenvolvimento de competências dos futuros profissionais em benefício do aperfeiçoamento socioeconômico do país.

No conjunto de princípios norteadores dos Institutos Federais, a ampliação da função social da escola, a democratização do ensino e a formação integral dos estudantes fundamentam as políticas de ensino dessas instituições. Neste sentido, a educação superior nos Institutos Federais elevou a discussão sobre a inclusão de oportunidades de formação, em que as concepções educacionais voltadas para as competências e para as questões do mundo do trabalho são necessárias para compor o perfil acadêmico e institucional (Lefosse, 2010).

Vale ressaltar que associar a formação acadêmica com a formação profissional não se restringe ao compromisso de preparar o estudante exclusivamente para o mercado de trabalho. Na conjuntura atual, a modalidade da educação profissional e tecnológica em nível superior tem problematizado sobre a defesa de um ensino compreendido somente sob a ótica do manejo da técnica e dissociada da formação e experiência humana no processo formativo (Fischer & Franzoi, 2009; Otranto, 2013). De acordo com Marinho-Araujo e Rabelo (2015), compreender o construto da competência nos processos de formação do sujeito envolve contemplar, para além

dos aspectos cognitivos e de habilidades, os processos subjetivos, afetivos e socioculturais que acompanham a trajetória acadêmica. Nessa direção, cabe aos Institutos Federais viabilizar as ações que sejam voltadas para a produção do conhecimento científico, profissional e tecnológico no processo educativo, a fim de consolidar uma educação democrática, inclusiva e emancipatória no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Nesse contexto, acompanhar o debate das políticas institucionais frente à oferta da educação superior no contexto da educação profissional e tecnológica, participar das ações envolvendo o projeto político-pedagógico, apoiar a trajetória dos estudantes, contribuir para a construção do perfil acadêmico e profissional da comunidade acadêmica compõem como dimensões importantes para a Psicologia Escolar. Nessa perspectiva, é necessário discutir a atuação do psicólogo escolar no nível superior de ensino à luz da intervenção institucional e ampliada (Marinho-Araujo, 2016).

A psicologia escolar na educação superior: Reflexões para a atuação nos Institutos Federais

A psicologia escolar é concebida como área de produção de conhecimento, intervenção e pesquisa (Marinho-Araujo, 2010) que, em diálogo com a Educação, estabeleceu-se como um campo de atuação para os psicólogos nos mais diferentes espaços formativos (Cruces, 2005; Guzzo, 2005; Marinho-Araujo, 2010; Martínez, 2010). Fundamentado pela psicologia crítica (Martín-Baró, 1996; Parker, 2014) e pelo compromisso com as questões sociais e institucionais no contexto educativo (Guzzo, 2003; Marinho-Araujo, 2010; 2014a; Petroni & Souza, 2014), a intervenção do psicólogo escolar foi pautada em práticas capazes de mediar intencionalmente os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos atores educativos.

Nessa direção, a proposta da intervenção institucional e coletiva do psicólogo escolar evidencia o papel desse profissional na mobilização e conscientização da comunidade acadêmica acerca de seus papéis e de suas responsabilidades frente às oportunidades de práticas pedagógicas de sucesso e às diversas estratégias formativas favorecedoras da transformação social (Marinho-Araujo, 2014a). Essa atuação, de caráter preventivo, define o trabalho da psicologia escolar em favor da construção e implementação de práticas coletivas e, em contraponto a intervenção psicológica tradicional, busca propor ações para superar as concepções conservadoras de ajustamento e individualização dos processos de desenvolvimento dos sujeitos que integram os contextos educativos.

No tocante ao contexto da educação profissional e tecnológica e à proposta da intervenção ampliada e institucional do psicólogo escolar (Marinho-Araujo, 2016), tem-se à

modalidade da educação superior como locus privilegiado a ser investigado e discutido quanto às possíveis contribuições da psicologia escolar para o diálogo entre a formação acadêmica e profissional. De acordo com Marinho-Araujo (2009) é no nível superior de ensino que os processos de formação de sujeitos autônomos, críticos, protagonistas e comprometidos ética e socialmente com sua realidade são constituídos e, ainda, potencializadas a produção de conhecimentos e instrumentalização dos atores educativos para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem, transformação social, conscientização e o empoderamento dessa comunidade acadêmica. Esse cenário tornou-se fértil para uma atuação do psicólogo escolar promotora de ações coletivas em prol de mudanças no cotidiano institucional (democratização do acesso, permanência e inclusão), a partir do desenvolvimento psicológico complexo daqueles que integram o espaço educativo (Marinho-Araujo, 2016).

Dentro do cenário de possibilidades para a Psicologia Escolar na educação superior dos Institutos Federais, a articulação crítica entre a formação acadêmica e a formação profissional dos estudantes nesses espaços é vista como uma dimensão de relevância para a intervenção do psicólogo escolar. Ainda que nos IFET's o diálogo entre a produção do conhecimento e às questões do mundo do trabalho seja constituído por diferentes concepções e finalidades educativas, para esse estudo inicial considerou-se que essas dimensões contribuem para uma trajetória formativa integradora e de qualidade do estudante. Nessa direção, serão elencados os aspectos da atuação do psicólogo escolar capazes de promover as construções subjetivas e de desenvolvimento profissional competente dos atores educativos (Marinho-Araujo, 2009).

Com base nessa perspectiva, o modelo de intervenção institucional (Marinho-Araujo, 2009; 2014a, 2016) defende a atuação ampliada da do psicólogo escolar no desenvolvimento de práticas coerentes e intencionadas no espaço formativo, imprimindo um caráter crítico, criativo e implicado socialmente na mediação desse profissional, não somente, diante das demandas encaminhadas e, sim, para todos aqueles sujeitos que compartilham dos espaços educacionais. Nessa direção, as contribuições da psicologia escolar para a educação superior podem ser materializadas a partir da estruturação dos seguintes eixos: (a) mapeamento institucional; (b) escuta psicológica; (c) gestão de políticas, programas e processos educacionais; (d) propostas pedagógicas e funcionamento de cursos; (e) perfil do estudante (Marinho-Araujo, 2016). Em caráter de síntese convém apresentar os aspectos constituintes dos eixos de intervenção do psicólogo escolar na educação superior, segundo as produções teóricas de Marinho-Araujo (2009, 2014b, 2016), a fim de evidenciar as possíveis contribuições para a realidade dos Institutos Federais. Vale ressaltar que essas dimensões de trabalho não são

constituídas por processos de hierarquização, pelo contrário, assumem caráter integrador e associado às prioridades e às dinâmicas do contexto educativo.

Para a compreensão do contexto acadêmico, o mapeamento institucional é constituído pela análise histórica de todas as ações do psicólogo escolar desenvolvidas no e para o espaço educativo. A consulta do projeto político-pedagógico, das resoluções institucionais, da proposta pedagógica dos cursos ou disciplinas, do regimento acadêmico, dos projetos educacionais e do plano de desenvolvimento institucional da escola e, ainda, observações sistematizadas desse cotidiano pode permitir que esse profissional efetue registros e proponha atividades coadunadas com a realidade da instituição, permitindo nesse processo oportunidades de reflexão e planejamento de atividades que envolvam a participação do coletivo da escola (Marinho-Araujo, 2014).

Compreender historicamente as reformas no ensino profissionalizante e, por conseguinte, a ampliação das concepções e da oferta formativa nesse contexto são aspectos importantes para o psicólogo escolar desenvolver ações de planejamento e mobilização do coletivo institucional em prol da integração entre a produção do conhecimento e o mundo do trabalho na realidade dos Institutos Federais. Para tanto, o mapeamento institucional pode comparecer como um eixo norteador das atividades desenvolvidas por esse profissional. A partir da análise histórica e institucional de documentos legais sobre o funcionamento das instituições, projetos educativos, relatórios acerca das políticas de ensino, comissões constituídas por diferentes atores educativos e suas produções, o psicólogo escolar poderá privilegiar uma atuação coletiva dedicada à apresentação das especificidades desses espaços educativos e no levantamento de indicadores para atuação desse profissional frente à promoção do desenvolvimento humano da comunidade acadêmica.

Em relação à escuta psicológica no contexto da educação superior, diferentemente do paradigma “clínico-médico”, o psicólogo escolar poderá recuperar e analisar, de forma dinâmica, os fenômenos psicológicos e subjetivos construídos e partilhados pelos atores educativos no cotidiano institucional (Marinho-Araujo, 2016). Embora nos Institutos Federais seja mais comum oferecer acolhimento individualizado das demandas acadêmicas e de inclusão escolar, o psicólogo escolar poderá ampliar os espaços de fala para a comunidade acadêmica circular os significados e sentidos que produziram acerca dos processos educativos e das expectativas para a formação, a partir da mobilização de recursos cognitivos, afetivos, práticos, éticos e criativos. Neste sentido, a intervenção psicológica no nível superior de ensino estabelece canais promotores de desenvolvimento por competências (técnicas e transversais) necessárias para a

integração da formação acadêmica e profissional desses estudantes, professores, coordenadores de curso e técnicos.

No âmbito da gestão de políticas, programas e processos educacionais nas IES, o psicólogo escolar poderá intervir por meio de ações de assessoria às políticas institucionais e aos responsáveis pela condução da gestão acadêmica (Marinho-Araujo, 2014b, 2016). Na proposta de uma educação integral defendida pelas políticas institucionais dos IFET's, discutir a aproximação da formação em nível superior de ensino com a profissionalização qualificada também pode ser objeto de análise e proposição para o trabalho do psicólogo escolar nesse eixo de intervenção. Para tanto, esse profissional poderá acompanhar as trajetórias acadêmicas dos estudantes, a partir da implementação de projetos educacionais acerca da oferta em nível superior de ensino e conduzir ações que envolvam a participação conjunta dos coordenadores, docentes e técnicos responsáveis pela elaboração e revisão do projeto de desenvolvimento institucional, político-pedagógico institucional, bem como sua apropriação por parte dos atores educativos. Além disso, a intervenção psicológica será capaz de acompanhar os procedimentos de autoavaliação institucional e, por conseguinte, assessorar a equipe de coordenações de cursos no cumprimento dos indicadores de compromissos educacionais firmados ao longo de cada ano letivo.

No tocante às propostas pedagógicas e ao funcionamento de cursos, a intervenção do psicólogo escolar colaborará na análise dos documentos institucionais, no monitoramento da dinâmica dos cursos e outras iniciativas políticas e educacionais envolvendo uma atuação conjunta com coordenadores e professores (Marinho-Araujo, 2014b). A contribuição da psicologia escolar nesse eixo também é relevante para assessorar os atores educativos diante dos processos de ensino e aprendizagem, do desenvolvimento de competências e da ampliação curricular dos diferentes cursos oferecidos nesses espaços.

Na realidade dos Institutos Federais, as contribuições da psicologia escolar podem ser estendidas para o apoio da equipe acadêmica na proposta de ampliação do Catálogo Nacional dos Cursos superiores em Tecnologia e das Diretrizes dos Cursos em Licenciaturas. Essa assessoria resulta em fortalecer as práticas de ensino que articulem a formação prática com a teórica, em observância à necessidade de se desenvolver projetos interdisciplinares integrados no contexto da educação profissional e tecnológica. Ainda nessa perspectiva, o psicólogo escolar poderá atuar na análise dos projetos pedagógicos de cursos da graduação e pós-graduação, a fim de apoiar o processo de desenvolvimento de competências transversais para o corpo docente e discente. Além disso, por meio da intervenção psicológica torna-se possível mapear e analisar as concepções que os profissionais têm de educação, ensino, desenvolvimento,

aprendizagem e processos avaliativos, proporcionando conscientização e intencionalidade às práticas educativas institucionais e, ainda, propor ações coletivas para garantir o sucesso acadêmico e a continuidade aos programas de formação dessa comunidade acadêmica.

Essa frente de trabalho também conduz o psicólogo escolar para o desenvolvimento de ações relacionadas à concepção do perfil do estudante (Marinho-Araujo, 2016). Nessa dimensão, o psicólogo poderá acompanhar e apoiar ações de mapeamento e pesquisas acerca das características acadêmicas, profissionais e expectativas dos estudantes no nível superior de ensino. Diferentemente da intervenção direcionada para “alunos problemas” e “rendimento acadêmico”, o psicólogo escolar é capaz de conduzir diálogos com os coordenadores de cursos e docentes sobre os aspectos constituintes do desenvolvimento humano adulto, da formação acadêmica e profissional qualificada, em consonância com os indicadores de perfil profissional e da trajetória acadêmica para o desenvolvimento de competências dos estudantes (Marinho-Araujo, 2016).

Nos Institutos Federais é muito comum os estudantes buscarem o nível superior de ensino como uma melhor condição para uma formação voltada para o mundo do trabalho. Na conjuntura atual, essa concepção tem sido ampliada e ressignificada, tanto pelos discentes quanto pela política institucional, para um reconhecimento de uma formação ampla e qualificada na educação superior. Neste sentido, o psicólogo escolar poderá contribuir para a proposição de discussões a respeito do desenvolvimento adulto, das transições no desenvolvimento e das inserções acadêmicas nesse contexto, o delineamento de estudos que construam o perfil discente, especialmente quanto aos aspectos sociodemográficos, familiares, socioeconômicos e suas relações com o processo de formação e construção da cidadania. A atuação desse profissional também comparece na construção de estratégias para mapear o desenvolvimento de competências técnicas e transversais dos estudantes, a partir de ações conjuntas com os coordenadores de curso e docentes. Além disso, no tocante ao diálogo entre a formação acadêmica e profissional sob a ótica crítica e emancipatória dos estudantes, o psicólogo escolar é capaz de propor ações de mapeamento das expectativas dos discentes ao ingressarem na educação superior e implementar programas que apoiem a trajetória de desenvolvimento do aluno no nível superior de ensino.

Diante do exposto, a atuação do psicólogo escolar na educação superior pode ser considerada uma referência importante para a proposição de um diálogo teórico com uma das dimensões centrais dos processos educativos no contexto da educação profissional e tecnológica: diálogo entre a formação acadêmica e formação profissional. Vale ressaltar que essa articulação inicial, por um lado, é uma defesa de que a intervenção psicológica é capaz de

facilitar diversas estratégias formativas e mediar inúmeras possibilidades de desenvolvimento dos atores educativos e, de outro, é um recorte das contribuições dessa atuação para a mobilização intencional da comunidade acadêmica em busca do conhecimento e da contínua formação (Marinho-Araujo, 2014b).

Considerações Finais

No Brasil, o contexto da educação profissional e tecnológica não foi constituído pela oferta exclusiva de uma única modalidade de ensino. A educação superior nos Institutos Federais configurou uma das iniciativas para a reestruturação da política do ensino profissionalizante, a fim de aprimorar a educação básica por meio de atividades formativas integradoras (capacitação, pesquisa, extensão) entre esses níveis de ensino e de oportunizar a democratização do acesso por meio da expansão e de novas ofertas de vagas nos Institutos Federais.

Os investimentos políticos, técnicos e financeiros para a promoção de uma formação acadêmica e profissional qualificada nos Institutos Federais envolveram a articulação entre a produção do conhecimento, da pesquisa e das questões do mundo do trabalho nos mais diferentes níveis de ensino (ensino básico técnico à educação superior). No âmbito da educação superior, esses espaços formativos defendem a urgência e relevância em se formar sujeitos tecnicamente qualificados como cidadãos e profissionais no contexto da educação profissional e tecnológica. Para tanto, são viabilizados à comunidade acadêmica oportunidades para o aperfeiçoamento em diferentes percursos formativos (ensino, pesquisa, estágios, extensão), para a inclusão escolar para muitos e para a construção de um currículo acadêmico integrado à prática. Neste sentido, os IFET's propõem políticas institucionais que, para além do compromisso com o ensino, envolvem os estudantes, docentes e a equipe técnica no desafio de implementarem uma formação integral no escopo da educação profissional e tecnológica.

É nesse contexto que a atuação do psicólogo escolar na educação superior poderá contribuir para a ampliação do papel da formação, promovendo ações coletivas e coadunadas com a realidade institucional. A intervenção psicológica, de caráter institucional e preventivo (Marinho-Araujo, 2016), é capaz de fortalecer os processos educativos de sucesso, a partir da mobilização intencional dos atores educativos em prol do conhecimento, do rompimento com modelos deterministas de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, bem como promover a formação continuada dos atores educativos (Marinho-Araujo, 2014a).

Os eixos integradores da intervenção institucional do psicólogo escolar descritos e articulados com o cotidiano dos Institutos Federais evidenciaram as potencialidades da atuação

desse profissional para o fortalecimento da articulação entre a formação acadêmica e profissional. Essa proposta para a educação superior representa um esforço da psicologia escolar para superar as perspectivas conservadoras, psicologizantes e adaptacionistas presentes em práticas tradicionais nos contextos educativos. Nessa direção, o nível superior de ensino ofertado nos IFET's também traz uma proposta inovadora para a formação acadêmica ao criticar o cariz tecnicista que foi defendido, por muito tempo, no ensino profissionalizante. Diante desse cenário, espera-se que a atuação do psicólogo escolar nesses espaços possa consolidar ações ampliadas e coletivas para uma formação acadêmica e profissional qualificada dos atores educativos, contribuindo também para o desenvolvimento de futuros trabalhadores competentes e críticos em suas realidades.

Referências

- Andrade, A. F. B., & Kipnis, B. (2010). Cursos superiores de tecnologia: Um estudo sobre as razões de sua escolha por partes dos estudantes. In J. Moll (Eds.), *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo* (pp. 175-191). Porto Alegre: Artmed.
- Batista, E. L., & Müller, M. T. (2013). *A educação profissional no Brasil*. Campinas: Alínea editora.
- Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 89-108.
- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: Nova ética, novos compromissos. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas: Alínea.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da Educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245.
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: Bem público, equidade e democratização. *Revista de Avaliação da Educação Superior*, 18(1), 107-126.
- Fischer, M. C. B., & Franzoi, N. L. (2009). Formação humana e educação profissional: Diálogos possíveis. *Educação, Sociedade & Cultura*, 29, 35-51.
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24(82), 93-130.
- Guimarães, M., & Silva, M. C. M. (2010). As políticas da educação tecnológica no Brasil do século XXI: Reflexões e considerações do SINASEFE. In J. Moll (Ed.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo* (pp. 244-252). Porto Alegre: Artmed.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, Psicologia da libertação e Psicologia Escolar: uma práxis para a liberdade. In S. F. C. de Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. Mitjans Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). *Censo da Educação Superior 2014*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- Kuenzer, A. Z. (2006). A educação profissional nos anos de 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, 27(96), 877-910.

- Kuenzer, A. Z., & Lima, H. R. (2013). As relações entre o mundo do trabalho e a escola: A alternância como possibilidade de integração. *Educação*, 38(3), 523-535.
- Lefosse, M. Z. C. M. (2010, setembro). *Educação profissional e tecnológica: As interfaces dos IFET's*. Trabalho apresentado no V Encontro pesquisa em educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social, Maceió.
- Lima, P. G. (2013). Políticas de Educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação*, 18(1), 85-105.
- Lima Filho, D. L. (2010). Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: Concepções e práticas em disputa. In J. Moll (Ed.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo* (pp. 141-158). Porto Alegre: Artmed.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M (2010). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23, 15-35.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014a). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153 – 175). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014b). Psicologia escolar na educação superior: desafios e potencialidades. In R. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 219 – 239). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211.
- Marinho-Araujo, C. M. & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: A abordagem por competências. *Avaliação*, 20(2), 443-466.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2, 7-27.
- Martínez, A. M. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Ministério da Educação. (2008). *Lei Nº 11.892 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Moura, D. H. (2005). Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional. *Holos*, 21(4), 4-14.
- Oliveira, R. (2013). A reforma da educação profissional nos anos 90. In E. L. Batista & M. T. Müller (Eds.). *A educação profissional no Brasil* (pp. 219-234). Campinas, SP: Alínea Editora.
- Otranto, C. R. (2010). Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista Retta*, 1(jan./jun), 89-108.
- Otranto, C. R. (2013). A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. *Revista Temas em Educação*, 22(2), 122-135.
- Parker, I. (2014). *Revolução na psicologia: Da alienação à emancipação*. Campinas: Editora Alínea.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(1), 444-459.
- Ramos, M. N. (2011). *Educação profissional: História e legislação*. Curitiba: IFPR.
- Ruiz, A. I. (2010). Ensino médio, educação profissional: Outros caminhos para a mudança. *Revista Retratos da Escola*, 4(7), 341-352.

- Sales, P. E. N. & Oliveira, M. A. M. (2011). Políticas de educação profissional no Brasil: Trajetórias, impasses e perspectivas. In M. L. M. de Carvalho (Ed.), *Cultura, saberes e práticas* (pp. 165-184). São Paulo: Centro Paula Souza.
- Santos, J. A. (2007). A trajetória da educação profissional. In E. M. T. Lopes, L. M. Veiga, & C. Greive (Eds.). *500 anos de educação no Brasil* (pp. 234 - 256). Belo Horizonte: Autêntica.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL DESARROLLO DEL ANÁLISIS ARGUMENTATIVO¹

Carlos Ossa¹, Silvia F. Rivas² & Carlos Saiz²

¹ Universidad del Bio-Bio, Chile

² Universidad de Salamanca, España

coossa@ubiobio.cl

Resumen

Presentamos un trabajo sobre el uso de estrategias metacognitivas en habilidades de argumentación y metacognición con estudiantes de primer curso de Psicología. Se ha realizado un estudio cuasi experimental con grupo control y medidas pre y pos-test. En esta investigación, participaron 39 estudiantes, 19 en el grupo de intervención y 20 en el de control. La intervención consistió en dos sesiones presenciales para el entrenamiento en diagramas decisionales. La evaluación se realizó mediante un test de rendimiento, tareas prácticas, la escala de argumentación del test Pencilisal, y el test de metacognición (MAI). Los resultados encontrados ponen de manifiesto diferencias entre los grupos, siendo mayores las medias del grupo intervención en el test de rendimiento en argumentación y algunas de las dimensiones metacognitivas. Por lo tanto, se puede concluir que existe un apoyo parcial a nuestra hipótesis.

Palabras-clave: metacognición, pensamiento crítico, argumentación, instrucción y evaluación.

Introducción

En los últimos 20 años se han desarrollado investigaciones que han demostrado la importancia de saber pensar, para mejorar el aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández, 2002; Gargallo, 2006; Marugán, Martín, Catalina, & Román, 2013; Monereo, 1995). En particular, se ha hecho un gran esfuerzo en el uso de la metacognición y sus implicaciones en el aprendizaje profundo y significativo (Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003; Díaz Barriga 2013; Efklides, 2009; Garrison & Akyol, 2013; Ossa & Aedo, 2011).

Las capacidades metacognitivas que posee el alumno condicionan su aprendizaje, siendo estas unos indicadores de rendimiento académico mejores que otras mediciones intelectuales (Añino & Perazzi, 2008; Zorzoli, Lopardo, & Pérez Aguirre, 1999). Así mismo, el tener acceso al conocimiento metacognitivo contribuiría, según estas autoras, a la resolución de problemas. Se puede observar, en algunos trabajos e investigaciones, la utilidad de la metacognición en los logros de aprendizaje (Añino & Perazzi, 2008; De Baker, Van keer, & Valcke, 2012; Garrison & Akyol, 2013; González, 2006; Martínez Fernandez, 2004).

Sin embargo, a pesar de las diversas experiencias e investigaciones que han demostrado el impacto y efectividad de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de estudiantes universitarios (Bran & Balaç, 2011; Osses & Jaramillo, 2008; Sarzoza, 2013; Seraphin,

¹ Parte del estudio de esta publicación se realizó con el financiamiento de CONICYT Chile (CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2015-21150389).

Philippoff, Kraupp, & Vallin, 2012), ha habido un mayor interés en la medición de estas habilidades que en el uso de metodologías didácticas, que permitan a los docentes utilizarlas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre las áreas donde ha existido un mayor interés por trabajar la metacognición en la educación superior, encontramos el campo de las ciencias (Campanario, 2000; Escanero-Marcén, Soria, Escanero-Ereza, & Guerra, 2013; Seraphin, Philippoff, Kaupp, & Vallin, 2012; Tovar, 2008), en el uso de tecnologías (Chirinos, Vera, & Luque, 2013; Garrison & Akyol, 2013; Jones, Antonenko, & Greenwood, 2012) y, tal vez una de las áreas más prolíficas, en el de la lectura y escritura (Aragón & Caicedo, 2009; Cosenza, Pontes, Almeida, & Silva, 2014; Flores, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón, & Pérez, 2005; Mostacero, 2013; Ochoa & Aragón, 2007; Rahimi & Katal, 2012; Reina & Sánchez, 2000; Sanhueza, 2012; Valencia & Caicedo, 2015).

Muchas de las estrategias utilizadas para fomentar la metacognición se han basado en preguntas (metacognitivas) o instrucciones personales (think aloud), que permiten conocer y regular el proceso cognitivo en una actividad o tarea (Dabarera, Renandya, & Jun, 2014; Pinto, Iliceto, & Melogno, 2012; Yusuff, 2015; Ayagöska & Aslan, 2014). Además, se han aplicado estrategias de instrucción apoyadas en los diálogos con los docentes o con los pares (Chirinos et al., 2013; De Baker et al., 2012; Garrison & Akyol, 2013; Ruiz, 2002; Seraphin et al., 2012). Sin embargo, han sido menos utilizadas las estrategias dirigidas a la memorización, al control efectivo de recuerdos (Littrell-Baez, Friend, Caccamise, & Okoshi, 2015), y a las estrategias escritas (Campanario, 2000; Ochoa & Aragón, 2007).

Guiados por las investigaciones realizadas en estos últimos años, en el estudio presente se propone que el uso de estrategias metacognitivas en dispositivos escritos (digitales o analógicos), podría generar mayor facilidad y permanencia en el aprendizaje que las estrategias basadas en formatos orales (preguntas, diálogos) o de autoinstrucciones. De este modo, nuestra suposición es que se reconoce mejor el tipo de pregunta y los procesos que se estén empleando, cuando empleamos medios escritos, en comparación con los verbales.

Antecedentes conceptuales

Estrategias de metacognición en el aprendizaje

La metacognición es un concepto que ha estado muy relacionado con el aprendizaje, puede ser entendida, no solo como un conjunto de saberes sobre el conocimiento (conocimiento metacognitivo), sino también como un conocimiento sobre cómo se lleva a cabo una actividad (experiencia metacognitiva) (Mateos, 2001). Esta última clase de conocimiento aporta la información que el aprendiz necesita para evaluar y seleccionar las estrategias apropiadas para

regular su proceso de aprendizaje. Esto, claro está, asumiendo que él sea consciente de que ese proceso de aprendizaje no discurre por los cauces adecuados o, simplemente, ha fracasado (Efklides, 2009).

De este modo, sabemos que el conocimiento y las estrategias metacognitivas ayudan en el proceso de aprendizaje, de modo eficaz. Esto obliga a enfatizar y tratar la dimensión de regulación como especialmente relevante para dicho proceso. La capacidad de autorregulación es importante para lograr un mejor aprendizaje, como ha sido puesto de manifiesto por varios autores (De la Fuente, Pichardo, Justicia, & Berbén, 2008; Núñez, Solano, González-Pienda, & Rosario, 2006). Esta estrategia aporta al docente una herramienta de reflexión sobre sus conocimientos específicos de la disciplina académica, sobre sus conocimientos pedagógico-didácticos y, finalmente, sobre sus planteamientos epistemológicos. Todo esto, le permitirá guiar su propia formación con mejores resultados (Chávez, 2006). Así, al aplicar estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de aprendizaje, se logra una mayor significación del mismo, lo cual debería llevarnos a valorar más, de lo que se hace actualmente, la toma de conciencia del proceso formativo, que de su producto. Dicho de otro modo, que el producto más significativo del aprendizaje sea el logro de una conciencia más profunda de aquello que se ha aprendido (Chirinos et al., 2013; Tovar, 2008; Ossa & Aedo, 2011).

Análisis argumentativo en la formación del pensamiento

La argumentación ha sido el pilar fundamental del pensamiento crítico (Saiz, 2015). Sus inicios, desde la lógica informal *toulminiana* (Toulmin, 1958, 2003), han permitido disponer de un modelo general de argumentación donde han tenido cabida todas las formas de razonamiento humano. Además, este marco conceptual ha posibilitado integrarse con otros mecanismos de pensamiento, no menos importantes. Desde este enfoque, pensar críticamente es razonar y decidir para resolver eficazmente un problema, o alcanzar unas metas. Así pues, la argumentación es una de las habilidades fundamentales de nuestra maquinaria cognitiva de orden superior. Argumentación, razonamiento, deducción o juicio, esencialmente, consisten en crear conocimientos nuevos, derivándolos de los ya existentes, infiriéndolos (Saiz, 2011). Existe un continuo entre todos los mecanismos de razonamiento. Deducción e inducción, por ejemplo, dependen una de otra. La segunda aporta los principios y la primera establece conclusiones necesarias. Pero no se debe olvidar que toda argumentación, sea del tipo que sea, solo tiene un fin, establecer su solidez (Govier, 2010). De una u otra forma, este mecanismo fundamental seguirá siendo esencial en la consecución de nuestros fines, pues no hay conocimiento sin una inferencia sólida, y ésta nos la ofrece el razonamiento en sus diferentes manifestaciones.

La argumentación es fundamental para la formación de profesionales, ya que les permite solucionar mejor sus problemas o alcanzar sus metas, en combinación con buenas estrategias de decisión. Como decíamos, el pensamiento crítico depende del buen uso de sus habilidades fundamentales, de las que la argumentación es el punto de partida para el logro de nuestros fines (Saiz & Rivas, 2011). Y lo bueno de las habilidades cognitivas es que pueden aprenderse o enseñarse. El programa ARDESOS busca precisamente fomentar el pensamiento crítico (Saiz & Rivas, 2011, 2012). Sin embargo, no se centra solo en el desarrollo de los componentes cognitivos, pues sería una limitación importante. Desde la década de los noventa, se sabe que los componentes no cognitivos juegan un papel crucial en el desarrollo del pensamiento crítico. Por ello, esa iniciativa de intervención, contempla ambas dimensiones, donde los procesos metacognitivos desempeñan un papel esencial, al proporcionar mecanismos de evaluación y control sobre la dimensión cognitiva.

La metacognición, como proceso de reflexión y control sobre el conocimiento, sería un componente relevante al permitir evaluar y regular los procesos argumentativos, alcanzando una conciencia progresiva de su uso (Mostacero, 2013). Esto ayudaría a mejorar la habilidad de argumentación, tanto desde el punto de vista de su comprensión como de su producción. Se incrementaría la capacidad de discriminar los argumentos sólidos de los falaces, por un lado, y de exponerlos, de modo oral o escrito, de forma clara y fundamentada (Chaverra, 2008; Mostacero, 2013). Sin embargo, el uso de la reflexión metacognitiva no es una tarea sencilla, ni generada naturalmente por los estudiantes, ya que, por lo general, presentan habilidades de argumentación y razonamiento muy pobres, por lo que debe ser entrenada, para que su uso sea efectivo y se logren procesos de aprendizaje más profundos (Mostacero, 2013; Palencia, 2012).

Diagramas decisionales como herramientas de evaluación metacognitiva

El uso de diagramas decisionales (o de decisión), para fortalecer las habilidades metacognitivas, es una herramienta que se ha trabajado desde la perspectiva de la evaluación de las tareas, la cual es un ámbito de aplicación de la metacognición en el desarrollo de proyectos y de planificación de tareas (Monereo, 2001; Crooks en Campanario, 2000). Este es un medio útil para tomar decisiones, pues permite clarificar el uso de algoritmos y heurísticos que intervienen en tales decisiones (Monereo, 2001), al establecer, tanto los pasos necesarios que se pueden dar, como las alternativas o consecuencias a las que llevan.

Este método, si bien ha sido utilizado como medio de verificación de la acción (Campanario, 2000), puede ser empleado como forma de reflexión en la planificación o ejecución de las tareas (Chávez, 2006). En este sentido, tiene una relación muy cercana con el

modelo metacognitivo de Brown (en Mateos, 2001), en el que se distinguen claramente los procesos de planificación, control y evaluación. Estos procesos orientan a la persona cuando actúa sin conocimiento suficiente de los pasos que tiene que dar. De este modo, la planificación puede orientar el nivel de conocimiento y comprensión que se tiene de una tarea o tema que se va a trabajar o preparar; por ejemplo, si se hace una actividad sobre los diagramas de flujo, uno debe saber si conoce lo suficiente de ese tema, si han realizado previamente actividades de ese tipo, si los participantes conocen o no del tema, etc. Cada una de esas situaciones puede dividirse en dos alternativas, Si o No, la alternativa Si permite continuar con el siguiente paso, pues se sabe dominado (efectividad en tarea), mientras que, si no se sabe o se tienen dudas, puede plantearse realizar una acción correctiva, ya sea repasando, rehaciendo, rediseñando, etc.

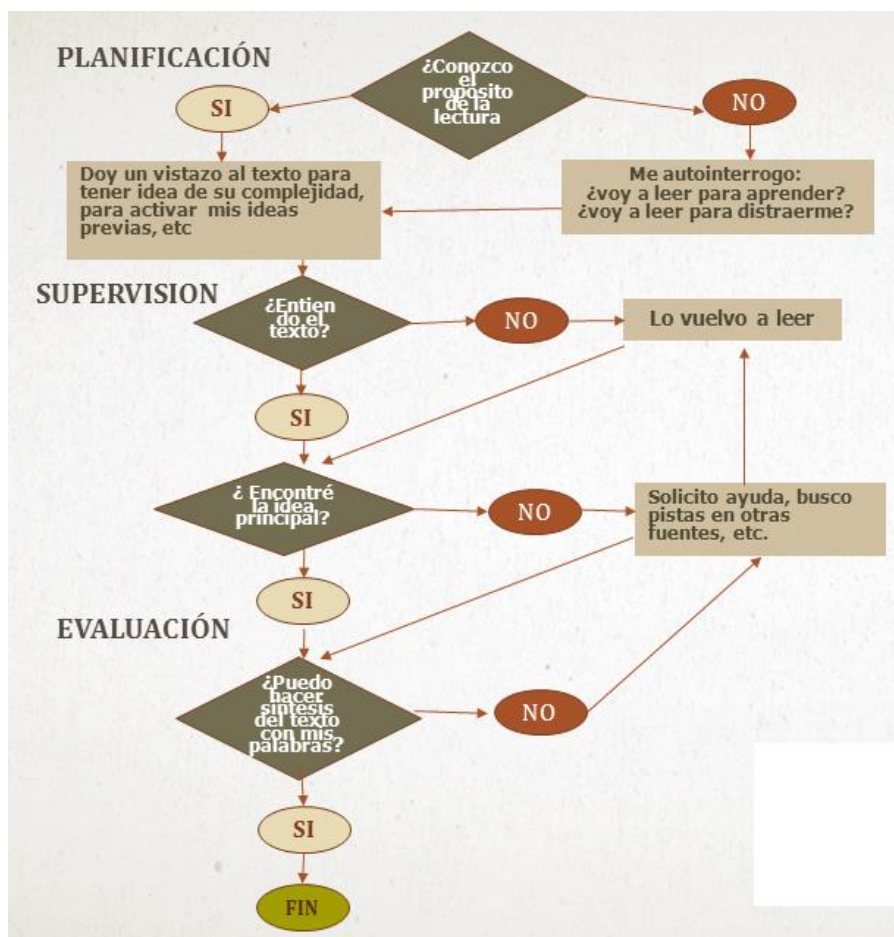


Figura 1. Modelo de diagrama de decisión para el proceso metacognitivo global de la comprensión lectora (tomado de Chávez, 2006, p. 12).

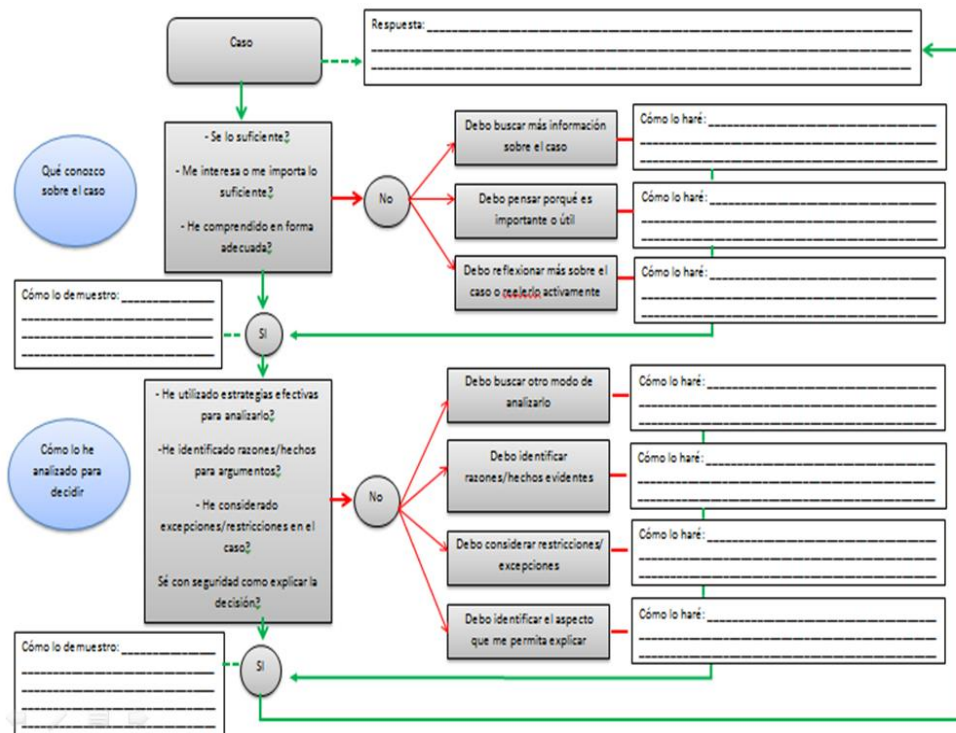


Figura 2. Diagrama de decisión metacognitivo para análisis argumentativo utilizado en el estudio.

En el diagrama de decisión desarrollado de forma específica para el estudio, se tuvieron en cuenta los procesos de planificación y control de la tarea, dejando de lado el de evaluación. Se ha procedido así porque el trabajo se ha centrado más en el proceso de realización supervisada (metacognitivamente) de la tarea, que en su valoración final. Nos hemos centrado más en el modelo conceptual de Flavell, en el que se señala la existencia de dos grandes ámbitos, el conocimiento metacognitivo -orientado a la tarea- y la experiencia metacognitiva -orientada a las estrategias- (Chirinos et al., 2013; Mateos, 2001). Adicionalmente, se incorporó un paso de evaluación para cada uno de los ámbitos, con el fin de determinar el conocimiento del conocimiento (fundamentación de cómo se demuestra qué domina o se conoce de los aspectos de la tarea y de los aspectos de las estrategias). Esto debería servir de “bucle” metacognitivo (Littrell, Friend, Caccamise, & Okochi, 2015), que estimule la reflexión sobre el conocimiento, con el fin de que la tarea no sea abordada meramente como un conjunto de acciones cognitivas.

Dado que el diagrama se aplicaría a tareas argumentativas, su estructura se adaptó para ese fin, permitiendo que los estudiantes analizaran un caso, usando el diagrama y, después, identificaran y analizaran los argumentos relevantes, que permitieran establecer la mejor decisión para cada caso. De este modo, en coherencia con la tarea, se señaló que,

intuitivamente, se generaba una primera respuesta para cada caso, y posteriormente se revisara, con la ayuda del diagrama, para determinar si esa respuesta era o no la correcta.

Después de esto, se comienza a desarrollar el trabajo metacognitivo, en paralelo al razonamiento práctico (análisis y evaluación de argumentos). El primer paso es reflexionar sobre qué se sabe de la tarea, del tema o disciplina que la contextualiza y del mismo estudiante, en relación a la tarea (conocimiento de tarea/persona). El diagrama permite generar una evaluación de esas condiciones de la tarea y, si el estudiante las domina, puede continuar con el siguiente conjunto de pasos, donde previamente debe señalar cómo fundamenta que los conoce y domina; en caso contrario, si no conoce o no comprende la tarea o el tema, el diagrama le permitirá generar una acción que remedie esa situación (control sobre la tarea/persona).

Una vez dados estos pasos, el diagrama se centra en el uso de las estrategias (cómo las utiliza), ocupándose de analizar reflexivamente el proceso de razonamiento que solicita la tarea (conocimiento de estrategias); si el estudiante tiene la seguridad de que está realizando la tarea de razonamiento, de la manera correcta, considerando los elementos necesarios y siendo consciente del producto, puede pasar a generar la respuesta o solución al problema planteado. Y, al igual que en el paso anterior, indicar la fundamentación que le permite estar seguro de que la tarea está bien realizada. En caso contrario, si no está seguro, o no comprende adecuadamente la decisión que debe tomar, el diagrama le orienta para que busque la forma de actuación más adecuada (control sobre las estrategias).

De este modo, el diagrama de decisión metacognitivo, se plantea como una herramienta que ayuda al estudiante a conocer y realizar la tarea de la mejor forma posible. Esto le permitirá alcanzar un mayor nivel de eficacia en su proceder, al aportarle tanto el conocimiento como el control de ese conocimiento. Todo lo cual, le lleva a tener la seguridad de saber lo que hace y por qué lo hace (experiencia metacognitiva).

El objetivo del estudio es analizar la influencia de las estrategias metacognitivas con diagramas de decisión en la mejora de las habilidades de argumentación. Lo que se espera es que el grupo de intervención mejore su rendimiento en estas habilidades y en las de metacognición, en comparación con el grupo control.

Método

Participantes

El estudio lo realizaron 39 estudiantes de 1º del Grado en Psicología de la Universidad de Salamanca. De este total, 19 pertenecían al grupo de intervención en metacognición (G1) y los 20 restantes al grupo control (G2). En el grupo 1, un 74% eran mujeres y un 26% hombres,

mientras que en el grupo 2 la proporción era de un 65% de mujeres y un 35% de hombres. La media de edad de los participantes en el grupo 1 era de 19.16 años (d.t. 3.877), mientras que en el grupo 2 de 19.45 años (d.t. 2.767).

Procedimiento

El estudio se realizó en el segundo semestre del curso 2015-2016, en la asignatura de Pensamiento Crítico, que incorpora una consolidada metodología activa de aprendizaje, ARDESOS v.2, para la adquisición de las habilidades de pensamiento crítico (Saiz y Rivas, 2011, 2012; Saiz, Rivas y Olivares 2015). Resumiendo, muy brevemente la instrucción, ésta se fundamenta en una metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Esto obliga al alumno a un aprendizaje más activo y resolutivo. Deben abordar cada situación como una tarea de solución de problemas, donde es necesario comprender, documentarse, razonar, decidir y resolver. El trabajo en el aula se centra en el desarrollo de actividades guiadas con la orientación del profesor, donde su misión es aclarar todas las dudas que existan mientras se lleva a cabo la tarea. Una característica muy importante de nuestra actividad en el aula consiste en trabajar las situaciones-problema con una mínima base de conocimiento. Antes de las sesiones, el alumno ya ha resuelto todos los problemas y, durante las mismas, se corrigen convenientemente. La evaluación es semanal, aportando el *feedback* necesario, e indicando la forma adecuada de resolución de cada actividad. Esta evaluación es cuantitativa, según se establece en cada una de las rúbricas. Se emplea un sistema de evaluación continua por bloques de habilidades, que incluye diferentes actividades (test de bloque y tareas prácticas con los diferentes materiales).

En este marco de instrucción es donde se efectuó el estudio con los estudiantes del curso, y se les motivó para que participaran en el mismo. Posteriormente se seleccionó aleatoriamente a los participantes de los grupos experimental (intervención) y control. El grupo de intervención trabajó durante dos sesiones obligatorias, de una hora de trabajo, sobre el uso de los diagramas de decisión. Aquí se les instruyó en las bases conceptuales del diagrama, como herramienta metacognitiva y, como ejemplo, se les pidió que aplicaran este método a uno de los casos de clase; posteriormente, para la segunda sesión, se les solicitó aplicar, de forma individual, el diagrama con un segundo caso, a modo de entrenamiento, evaluándoles las actividades y aclarando sus dudas. Además de las dos sesiones, se ofrecieron tutorías de 15 minutos para responder a las dudas que les hubieran surgido de la aplicación del instrumento. El grupo control no tuvo intervención sobre el uso de los diagramas metacognitivos, sino que recibió la instrucción normal de la asignatura.

Instrumentos

Como medida de las habilidades de argumentación se utilizó la escala de Argumentación del PENCRISAL, test de Pensamiento Crítico (Rivas y Saiz, 2012; Saiz y Rivas, 2008). Esta escala consta de 7 ítems/situaciones problema de producción, con un formato de respuesta abierta, que evalúan el razonamiento práctico.

Así mismo, se midió el rendimiento en argumentación mediante las tareas y test, que se enmarcan dentro del sistema de evaluación continua de la asignatura de Pensamiento Crítico, donde se realizó dicha investigación y que pasamos a describir. La instrucción en pensamiento crítico ARDESOS está estructurada en tres bloques, a saber: argumentación, razonamiento condicional y analogías, y explicación y decisión. Los test de bloque miden rendimiento individual y se realizan al finalizar cada uno, mientras que las tareas aplicadas o prácticas son grupales y se evalúan antes de disponer del feedback correspondiente a su resolución correcta. Dentro del bloque de argumentación, que es el que vamos a evaluar, se incluyen:

- Test de bloque (individual): test de rendimiento de 30 preguntas aplicadas sobre los materiales trabajados en la instrucción

Tareas prácticas o de desempeño (grupales):

- Tarea 1: análisis y evaluación de un texto argumentativo
- Tarea 2: análisis y evaluación de las líneas argumentales de los diálogos de un capítulo de la serie del Dr. House
- Tarea 3: elaboración de una argumentación para decidir de manera eficaz ante una problemática profesional presentada

Por último, la evaluación de las habilidades metacognitivas se realizó a través del Inventario de Habilidades Cognitivas, de Schraw y Denninson (MAI) (Huertas Bustos, Vesga Bravo, & Galindo León, 2014). El cuestionario consta de 52 ítems de escala tipo Likert, de 5 puntos. Los ítems se distribuyen en dos dimensiones, la primera, el conocimiento de la cognición, donde se encuentran las subcategorías de conocimiento declarativo, procedimental y condicional; y la segunda, la regulación de la cognición, que incluye la planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación.

Diseño

Para la consecución de nuestros objetivos, realizamos un diseño cuasi-experimental pre-post, con grupo de intervención (G1) y grupo cuasi-control equivalente (G2). Ambos grupos recibieron la instrucción en las habilidades de pensamiento crítico (ARDESOS); el grupo experimental pasó, además, por la instrucción en metacognición.

Análisis estadístico

Para el análisis estadístico, se ha empleado el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 23. Se realizaron pruebas de significación de diferencia de medias t de Student, con el fin de contrastar las posibles diferencias entre los grupos en las variables de rendimiento en argumentación. Asimismo, y con objeto de analizar el efecto de la aplicación de los programas, se realiza un ANOVA de medidas repetidas con un factor inter y otro intra tratamiento de los valores de las variables argumentación (PENCRISAL) y metacognición (MAI).

Resultados

Se procedió a un análisis descriptivo de las propiedades de la muestra según los momentos de medida pre-post, tanto a nivel global (muestra total), como por grupos de intervención. La mayoría de las variables se distribuían según la curva normal. La prueba t de Student demostró que en el momento de medida pre no se dieron diferencias significativas. De esta manera, podemos concluir, que ambos grupos son equivalentes en las variables de argumentación y metacognición.

Con el fin de evaluar, si existían o no diferencias entre los grupos en el rendimiento de los test y en las tareas de argumentación, realizamos las pruebas de significación de diferencia de medias t de Student. Como podemos observar en la tabla 1, los resultados muestran que la intervención en metacognición con diagramas de decisión produce diferencias significativas entre los grupos, en el rendimiento en argumentación en el test de bloque ($t=2.208$; $gl=37$; $p=.034$). En las tareas aplicadas de argumentación (ARG1, AGR2 y ARG3) no se encuentran diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 1

Comparación de Medias en Argumentación en Función de los Grupos

Variables		n	Media	Desviación Típica	Diferencia medias	Prueba t Student		
						Valor T	g.l.	p-sig. (bilateral)
TEST_ARG	g.1.	19	5.62	1.35	.753	2.208	37	.034*
	g.2.	20	4.87	.69				
TAREA_ARG1	g.1.	19	5.37	1.30	.468	.622	37	.538
	g.2.	20	4.90	3.02				
TAREA_ARG2	g.1.	19	5.34	2.61	.917	.958	37	.344
	g.2.	20	4.42	3.30				
TAREA_ARG3	g.1.	19	5.42	1.21	.071	.141	37	.888
	g.2.	20	5.35	1.84				

*Significativo al .05

** Altamente significativo .01

Seguidamente, se llevó a cabo la prueba ANOVA donde se comparan las medidas pre-post y los grupos entre sí. En nuestro caso, lo que nos interesa es la comparación entre los grupos y la interacción. Con respecto a los resultados obtenidos en la variable argumentación (ARG) del test PENCRIASAL no se observan diferencias entre los grupos, ni en la interacción de los dos niveles (ver tabla 2).

Tabla 2

Resumen de la Significación de los Efectos de la Variable ARG (PENCRIASAL)

Variabes	Medias y d.t.		FACTOR	gl	MC	F	p
ARG PENCRIASAL	Aplic. pre. 5.95 (d.t. 2.74)	Aplic. post. 8.54 (d.t.2.03)	Aplic. Pre/Post	1 y 37	131.733	24.058	.000**
	G.1. 7.76 (d.t. 2.83)	G.2. 6.75 (d.t. 2.84)	Grupo1/Grupo2	1 y 37	20.003	3.527	.068
	G.1. pre. 6.26 (d.t. 2.49)	G.1. post. 9.26 (d.t.1.62)	Grupo/Aplicac.	1 y 37	3.118	.569	.455
G.2. pre. 5.65 (d.t. 2.92)	G.2. post. 7.85 (d.t. 2.18)						

*Significativo al .05 ** Altamente significativo .01

Con respecto a la variable metacognición (MAI), en la comparación entre grupos encontramos diferencias significativas en el total, el conocimiento condicional, el total de regulación, y en la organización ($F_{TOT}(1;37) = 4.455, p = .042$; $F_{COND}(1;37) = 8.344, p = .006$; $F_{MAI_REGU}(1;37) = 3.846, p = .054$; $F_{ORG}(1;37) = 10.955, p = .002$). Como se preveía, las puntuaciones obtenidas en el grupo 1 son mayores que las del grupo 2 (ver tabla 3).

Por último, en la interacción de los dos niveles, encontramos diferencias significativas en el conocimiento procedimental, en la planificación, y en la depuración ($F_{PROC}(1;37) = 4.319, p = .006$; $F_{PLANI}(1;37) = 4.142, p = .049$; $F_{DEPU}(1;37) = 4.975, p = .032$).

En este caso, cabe señalar que solo en el factor planificación es donde el G1 empezaba por debajo y terminaba por encima del G2. Por lo tanto, encontramos que ha mejorado bastante más el G1 que el G2, según lo que se esperaba. Sin embargo, en el conocimiento procedimental y en la depuración es el G2 el que mejora más, en comparación con el G1, esto va en contra de nuestro planteamiento.

Tabla 3

Resumen de la Significación de los Efectos de la Variable Metaconocimiento

Variables	Medias y d.t.		FACTOR	gl	MC	F	p
MAI_TOT	Aplic. pre. 187.21 (d.t. 15.13)	Aplic. post. 204.82 (d.t.23.93)	Pre/Post	1 y 37	6127.85 2	24.92 3	.000* *
	G.1. 201.52 (d.t. 251.74)	G.2. 190.77 (d.t. 252.05)	G1/G2	1 y 37	2252.53 8	4.455	.042*
	G.1. pre. 190.37 (d.t. 14.07)	G.1. post. 212.68 (d.t.26.60)	Grupo/Aplic	1 y 37	409.288	1.665	.205
	G.2. pre. 184.20 (d.t. 15.83)	G.2. post. 197.35 (d.t. 18.83)	.	.	.	.	.
MAI_CONO	Aplic. pre. 64.62 (d.t. 6.36)	Aplic. post. 68.05 (d.t. 5.99)	Pre/Post	1 y 37	226.319	8.086	.007*
	G.1. 67.57 (d.t. 23.40)	G.2. 65.15 (d.t. 23.32)	G1/G2	1 y 37	114.970	2.457	.126
	G.1. pre. 66.42 (d.t. 5.30)	G.1. post. 4.74 (d.t. 2.12)	Grupo/Aplic	1 y 37	23.242	.830	.368
	G.2. pre. 62.90 (d.t. 6.92)	G.2. post. 4.34 (d.t. 2.06)	.	.	.	.	.
Declarativo	Aplic. pre. 30.21 (d.t. 3.38)	Aplic. post. 31.15 (d.t. 3.04)	Pre/Post	1 y 37	18.177	2.655	.112
	G.1. 31.44 (d.t. 6.48)	G.2. 29.95 (d.t. 6.47)	G1/G2	1 y 37	43.692	3.369	.074
	G.1. pre. 30.63 (d.t. 2.91)	G.1. post. 32.26 (d.t. 2.55)	Grupo/Aplic	1 y 37	8.638	1.262	.269
	G.2. pre. 29.80 (d.t. 3.80)	G.2 post. 30.10 (d.t. 3.14)	.	.	.	.	.
Procedimenta l	Aplic. pre. 15.33 (d.t. 1.51)	Aplic. post. 18.10 (d.t. 6.04)	Pre/Post	1 y 37	143.867	7.715	.009*
	G.1. 16.07 (d.t. 9.09)	G.2. 17.32 (d.t. 9.11)	G1/G 2	1 y 37	30.257	1.662	.205
	G.1. pre. 15.74 (d.t. 1.55)	G.1. post. 16.42 (d.t. 1.77)	Grupo/Aplic	1 y 37	80.534	4.319	.045*
	G.2. pre. 14.95 (d.t. 1.39)	G.2. post. 19.70 (d.t. 8.03)	.	.	.	.	.
Condicional	Aplic. pre. 19.08 (d.t. 2.94)	Aplic. post. 18.79 (d.t. 3.25)	Pre/Post	1 y 37	1.747	.240	.627
	G.1. 20.05 (d.t. 5.54)	G.2. 17.87 (d.t. 5.53)	Grupo 1/Grupo 2	1 y 37	92.410	8.344	.006*
	G.1. pre. 20.05 (d.t. 2.73)	G.1. post. 20.00 (d.t. 2.24)	Grupo/Aplic	1 y 37	1.474	.240	.627
	G.2. pre. 18.15 (d.t. 2.88)	G.2. post. 17.60 (d.t. 3.64)	.	.	.	.	.
MAI_REGUL	Aplic. pre. 122.59 (d.t. 11.07)	Aplic. post. 136.77 (d.t. 22.28)	Pre/Post	1 y 37	3998.87 9	17.26 8	.000* *
	G.1. 133.94 (d.t. 174.43)	G.2. 125.62 (d.t. 175.23)	G1/G2	1 y 37	1349.71 7	3.846	.057*
	G.1. pre. 123.95 (d.t. 12.20)	G.1. post. 143.95 (d.t. 24.57)	Grupo/Aplic	1 y 37	627.597	2.710	.108
	G.2. pre. 121.30 (d.t. 10.04)	G.2. post. 129.95 (d.t. 17.90)	.	.	.	.	.

Planificación	Aplic. pre. 23.00 (d.t. 4.82)	Aplic. post. 31.49 (d.t. 15.44)	Pre/Post	1 y 37	1448.33 7	11.29 4	.002*
	G.1. 27.97 (d.t. 62.24)	G.2. 26.55 (d.t. 62.65)	G1/G2	1 y 37	39.498	.315	.578
	G.1. pre. 21.05 (d.t. 4.61)	G.1. post. 34.89 (d.t. 17.93)	Grupo/Aplic	1 y 37	531.209	4.142	.049*
	G.2. pre. 24.85 (d.t. 4.36)	G.2. post. 28.25 (d.t. 12.23)	.	.	.	.	.
Organización	Aplic. pre. 36.28 (d.t. 4.95)	Aplic. post. 36.08 (d.t. 6.48)	Pre/Post	1 y 37	.380	.034	.854
	G.1. 38.52 (d.t. 18.62)	G.2. 33.95 (d.t. 18.62)	G1/G2	1 y 37	408.113	10.95 5	.002*
	G.1. pre. 38.26 (d.t. 3.88)	G.1. post. 38.79 (d.t. 4.14)	Grupo/Aplic	1 y 37	9.911	.499	.484
	G.2. pre. 34.40 (d.t. 5.20)	G.2. post. 33.50 (d.t. 7.36)	.	.	.	.	.
Monitoreo	Aplic. pre. 24.49 (d.t. 3.03)	Aplic. post. 28.36 (d.t. 5.59)	Pre/Post	1 y 37	296.800	16.34 2	.000* *
	G.1. 27.02 (d.t. 10.97)	G.2. 25.85 (d.t. 10.95)	G1/G2	1 y 37	26.965	1.229	.275
	G.1. pre. 24.47 (d.t. 3.06)	G.1. post. 29.58 (d.t. 6.69)	Grupo/Aplic	1 y 37	28.185	1.552	.221
	G.2. pre. 24.50 (d.t. 3.08)	G.2. post. 27.20 (d.t. 4.15)	.	.	.	.	.
Depuración	Aplic. pre. 19.64 (d.t. 2.08)	Aplic. post. 20.95 (d.t. 2.79)	Pre/Post	1 y 37	31.941	7.126	.011*
	G.1. 20.47 (d.t. 3.51)	G.2. 20.12 (d.t. 3.52)	G1/G2	1 y 37	2.369	.324	.573
	G.1. pre. 20.37 (d.t. 2.03)	G.1. post. 20.58 (d.t. 2.36)	Grupo/Aplic	1 y 37	22.300	4.975	.032*
	G.2. pre. 18.95 (d.t. 1.93)	G.2. post. 21.30 (d.t. 3.16)	.	.	.	.	.
Evaluación	Aplic. pre. 19.18 (d.t. 3.74)	Aplic. post. 19.90 (d.t. 3.06)	Pre/Post	1 y 37	9.765	1.440	.238
	G.1. 19.94 (d.t. 8.45)	G.2. 19.15 (d.t. 8.45)	G1/G2	1 y 37	12.390	.733	.397
	G.1. pre. 19.79 (d.t. 3.98)	G.1. post. 20.11 (d.t. 3.52)	Grupo/Aplic	1 y 37	2.996	.442	.510
	G.2. pre. 18.60 (d.t. 3.51)	G.2. post. 19.70 (d.t. 2.63)	.	.	.	.	.

*Significativo al .05 ** Altamente significativo .01

Consideraciones Finales

El desarrollo de la metacognición es un factor relevante para el logro del aprendizaje profundos (Añino & Perazzi, 2008; De Baker et al., 2012). Por ello, se han desarrollado estrategias que permitan mejorar los procesos formativos (De Almeida et al., 2014; Flores et al., 2005; Mostacero, 2013; Ochoa & Aragón, 2007). Si bien existen pocas estrategias en formato escrito, los diagramas de decisión suplen esta laguna y, además, es una herramienta útil en la

formación de habilidades de pensamiento, ya que reforzarían este proceso formativo, ampliando la acción del docente y el trabajo en el aula.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las estrategias metacognitivas mediante diagramas de decisión influyen, en cierta medida, en el rendimiento de las habilidades de argumentación y en la metacognición. Ambos grupos, tanto el grupo 1 como grupo 2 presentaban un rendimiento semejante antes de la intervención. De este modo, las diferencias que se encuentran en las medidas post podemos asumir que se deben a la intervención.

El entrenamiento en estrategias metacognitivas ha influido solo en el rendimiento de los alumnos en el test de bloque de argumentación. Las diferencias encontradas entre los grupos son consistentes con nuestro planteamiento. Por ello, podemos inferir que las estrategias de diagramas de decisión facilitan los procesos de conocimiento y realización de las tareas. Esto se traduce en una actuación y resolución más eficaz. Sin embargo, en las tareas prácticas los grupos no se diferencian. Esto puede deberse a que el tiempo de instrucción no ha sido suficiente. El trabajo individual no consume tanto tiempo como el de grupo, aunque solo sea por el mínimo necesario para la comunicación entre todos los miembros respecto a la actividad a desarrollar. Es de esperar que con más tiempo de intervención aparezcan estas diferencias, pero esto ya será objeto de una investigación futura.

En la escala de argumentación del test PENCRISAL tampoco encontramos diferencias. El test PENCRISAL es una medida estandarizada que nos permite una evaluación de las competencias generales de pensamiento crítico, no asociadas a contenidos específicos como los test de rendimiento empleados para evaluar las habilidades de pensamiento. Al evaluar de este modo captamos habilidades menos dependientes de los contenidos. Por ello, es más difícil detectar cambios o diferencias con una medida de esta naturaleza, que requeriría, probablemente, más tiempo de instrucción. Un aprendizaje más consolidado nos permitiría captar estas diferencias con una prueba estandarizada. De nuevo, esto será objeto de un trabajo posterior.

Por otra parte, en relación con las habilidades metacognitivas, se dieron diferencias entre los grupos, en la dirección de nuestra hipótesis, en la puntuación total del cuestionario (MAI). Esto pone de manifiesto que los diagramas de decisión mejoran, en cierta medida, las habilidades metacognitivas. Las diferencias encontradas en la dimensión *conocimiento* de la cognición arrojan unos resultados contradictorios. Por un lado, el grupo de intervención mejora en la dimensión *conocimiento condicional*, el control, en la dimensión *conocimiento procedimental*. Sería de esperar que la mejora del primero fuera en ambas dimensiones.

Conceptualmente, no es posible tal contradicción. Debemos esperar a estudios futuros que nos ayuden a entender estos resultados inesperados.

En la dimensión de *regulación de la cognición*, las diferencias se dan en planificación y organización. Aquí, podemos inferir que el entrenamiento en estrategias metacognitivas permite evaluar y regular los procesos argumentativos, lo que produce una mejora de dichas habilidades. El hecho de que no se den diferencias en la *depuración, monitoreo y evaluación* puede estar relacionado con la naturaleza de la herramienta ya que se centra más en los procesos reflexivos de la planificación y menos en los relacionados con la evaluación.

Aunque estos resultados son preliminares, muestran que el uso de diagramas decisionales fortalece las habilidades metacognitivas y permiten el desarrollo de las competencias de argumentación. No obstante, creemos que en futuros estudios y cuando la instrucción tenga una mayor duración (sesiones de trabajo), y con una muestra mayor, la eficacia puede ser mejorada. Esta afirmación se puede sostener, desde nuestros datos, por las tendencias de los mismos en la mayoría de las variables.

Referencias

- Añino, M., & Perassi, M. (2008). *Evaluación Formativa y Metacognición. Una experiencia innovadora en un curso de Bioingeniería*. Ponencia presentada en el VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería CAEDI, septiembre 2008, Salta, Argentina. Disponible en: <http://www.caedi.org.ar/pcdi/paginatrabajosportitulo/7-598.PDF>
- Aragón, L., & Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Ayazgöka, B., & Aslan, H. (2014). The Review of Academic Perception, Level of Metacognitive Awareness and Reflective Thinking Skills of Science and Mathematics University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 781–790.
- Brana, C., & Balaş, E. (2011). Metacognitive regulation and in-depth learning. A study on the students preparing to become teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 107-111. doi:10.1016/j.sbspro.2011.01.043
- Campanario, J. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 369-380.
- Chávez, J. (2006). *Guía para el desarrollo de los procesos metacognitivos*. Ministerio de Educación. Kinko's Impresores: Lima.
- Chaverra, D. (2008). La actividad metacognitiva durante la producción de un texto hipermedial. *Revista Lectura y Vida*, XX, 30–42.
- Chirinos, N. M., Vera, L. J., & De Luque, A. (2013). Empleo de wordpress con estudiantes de postgrado para el diseño de un modelo metacognitivo de enseñanza. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 199–212. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.15>
- Cosenza, M., Pontes, M., Almeida, R., & Silva, R. M. (2014). Intervención en habilidades cognitivas y metacognitivas de lectura en los estudiantes del programa de educación tutorial – PET. *Psicología: Teoría e Práctica*, 16(1), 181-190. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n1p181-190>

- Dabarera, C., Renandya, W., & Jun Z. L. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462-473. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.12.020>
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559-588.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Devés, R., & Reyes, P. (2007). Principios y Estrategias del Programa de Educación en Ciencias basada en la Indagación (ECBI). *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 115-131.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª Ed.). México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 105-117. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Escanero-Marcén, J., Soria, M., Escanero-Ereza, M., & Guerra-Sánchez, M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *FEM*, 16(1), 23-29.
- Facione, P. (2011). *Critical Thinking: What It is and Why It Counts*. *Insight Assessment*, 1-28. Disponible en: http://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf
- Flórez, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., & Pérez, C. (2005). Metalinguistic skills, metacognitive operations and their relationship with the different levels of reading and writing competence: an explorative study. *Forma y Función*, 18, 15-44. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0120-338X2005000100001&lng=en&tlng=en
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *Internet and Higher Education*, 17, 84-89.
- Govier, T. (2010). *A practical study of argument* (7ª Ed.). Wadsworth, Cengage Learning: Belmont, CA.
- Gutierrez-Braojos, C., Salmeron-Vilchez, P., Martin-Romera, A., & Salmerón, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 29(1), 159-170.
- Huertas Bustos, A. P., Vesga Bravo, G. J., & Galindo León, M. (2014). Validación del instrumento *Inventario de Habilidades Metacognitivas* (MAI) con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 56-74.
- Jiménez A., M., & Díaz, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: Cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 359-370.
- Jones, M. E., Antonenko, P. D., & Greenwood, C. M. (2012). The impact of collaborative and individualized student response system strategies on learner motivation, metacognition, and knowledge transfer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(5), 477-487.
- Kelly Y. L. Ku, & Irene T. Ho (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition Learning*, 5, 251-267. doi: 10.1007/s11409-010-9060-6
- Littrell-Baez, M., Friend, A., Caccamise, D., & Okochi, C. (2015). Using Retrieval Practice and Metacognitive Skills to Improve Content Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 682-689. doi: 10.1002/jaal.420
- Martínez Fernández, J. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral Programa de Doctorado: Procesos Cognitivos Bienio 1997 - 1999. Universitat de Barcelona.

- Marugán, M., Martín, L., Catalina, J., & Román, J. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19, 13-20. doi:10.5093/ed2013a3
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique: Bs.As.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de Innovación Educativa*, 34, 74-80.
- Monereo, C. (Coord.) (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Graó.
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169-200.
- Muñoz, V. M. (2014). "Aprender a aprender" competencia clave para la empleabilidad. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 282-289. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.001
- Núñez Perez, J. C., Solano Pizarro, P., González-Pianda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Ochoa, A. S., & Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas. *Univ. Psychol. Bogotá*, 6(3), 493-506.
- Ossa, C., & Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 79-88. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000100008&lng=es&nrm=iso
- Osses B., S., & Jaramillo, M. S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Palencia, M. (2012). Escritura en español de estudiantes de educación de la Universidad de Carabobo. *Zona Próxima*, 17, 86-10.
- Pinto, M. A., Iliceto, P., & Melogno, S. (2012). Argumentative abilities in metacognition and in metalinguistics: a study on university students. *European Journal Psychology Education*, 27, 35-58. doi: 10.1007/s10212-011-0064-7
- Rahimi, M., & Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1153-1161. doi: 10.1016/j.chb.2012.01.025
- Reina, T., & Sánchez, P. (2000). Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida. *Nueva Epoca*, 4(8), 77-88.
- Revel, A., Couló, A., Erduran, S., Furman, M., Iglesia, P., & Adúriz-Bravo, A. (2005). Estudios sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 23, Número extra, 1-5. Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRA400estens.pdf
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Rivas, S. F., & Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps/article/viewfile/27901/27031>
- Ruiz B., C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17 (2), 53 - 82
- Sanhueza, C. (2012). The use of metacognitive strategies in L2 reading. *Lenguas Modernas*, 40, 125-147.
- Saiz, C. (2011). Razonamiento práctico: método de análisis. En C. Saiz (Ed.), *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas* (pp. 21-44). Madrid: Pirámide.

- Saiz, C. (2015). Efficacy, the heart of critical thinking. En Domínguez, C. (Ed.), *Pensamento crítico na educação: Desafios atuais. (Critical thinking in education: Actual challenges)* (pp. 159-168). Vila Real: UTAD.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2008). Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22-23, 25-66.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2011). Evaluation of the ARDESOS program: an initiative to improve critical thinking skills. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 34-51.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346.
- Saiz, C., Rivas, S. F., & Olivares, S. (2015). Collaborative learning supported by rubrics improves critical thinking. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 10-19. doi:10.14434/josotl.v15i1.12905
- Sarzoza Herrera, S. (2013). Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: Modelo Teórico de Enseñanza y Aprendizaje 3P. *Acción Pedagógica*, 22, 114-121.
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Seraphin, K., Philippoff, J. Kaupp, L., & Vallin, L. (2012). Metacognition as means to increase the effectiveness of inquiry-based science education. *Science Education International*, 23(4), 366-382.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península (original, 2003).
- Tovar-Gálvez, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7). Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/2161Tovarv2.pdf
- Valencia, M., & Caicedo, A. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, 8(2), 1-30.
- Yusuff, K. B. (2015). Does self-reflection and peer-assessment improve Saudi pharmacy students' academic performance and metacognitive skills? *Saudi Pharmaceutical Journal*, 23, 266-275.
- Zorzoli, P, Lopardo, G., & Pérez Aguirre, A. (1999). Triadas para la intervención solidaria: Una metodología didáctica. *Gestión Ambiental*, 5, 35-49.

EXPECTATIVAS E RENDIMENTO ACADÉMICO: ESTUDO COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Manuel Crispo Bucuto¹, Alexandra M. Araújo², & Leandro S. Almeida³

¹Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique

² Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal

³ Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

bucuto@gmail.com

Resumo

As expectativas que os estudantes apresentam no momento da sua entrada no ensino superior (ES) são consideradas um bom preditor dos níveis de participação académica e, em particular, do seu envolvimento nas atividades curriculares. O presente estudo teve como objetivo o estudo das expectativas académicas dos estudantes no momento do seu ingresso no ensino superior e como tais expectativas se relacionam com o rendimento académico antes da entrada na Universidade, bem como com o rendimento académico dos estudantes no final do 1º ano. Para o efeito foi considerada uma amostra de 652 estudantes que ingressaram nas Universidades Pedagógica (Delegação do Niassa) e UniLúrio (Faculdade de Ciências Agrárias), no ano letivo de 2014. Para avaliação das expectativas foi usado o Questionário de Perceções Académicas – Versão de Expectativas (QPA-E). Paralelamente foram tomados os resultados dos exames de admissão e médias da 12ª classe (rendimento académico antes do ingresso na universidade) e as classificações no final do ano letivo (rendimento académico no final do 1º ano). Os resultados indicam que os estudantes, no momento de ingresso no ES, expressam elevadas expectativas, sendo estas diferenciadas em função da idade, género e situação socioprofissional dos estudantes. Por outro lado, os resultados sugerem que o rendimento escolar dos estudantes no final do 1º ano, não é determinado pelas expectativas que estes manifestam no momento do ingresso, mas pela competência académica com que os estudantes chegam à universidade (resultados no ensino médio e do exame de admissão). Discutem-se estes resultados deixando algumas pistas para futuros estudos.

Palavras-chave: expectativas académicas, rendimento académico, ensino superior, estudantes do 1º ano, Moçambique.

Introdução

O ensino superior (ES) em Moçambique atravessa mudanças, quer a nível da expansão das instituições públicas e privadas que lecionam esta formação, quer do volume de alunos que recebe. É evidente que esta crescente procura do ES por parte dos jovens moçambicanos está relacionada com as elevadas expectativas dos jovens e das famílias de que esta formação académica possibilita um melhor enquadramento profissional e social no futuro. Se outrora o ingresso numa IES era entendido como um fator diferenciador e legitimador de uma determinada condição intelectual e socioeconómico, hoje um número crescente de estudantes chega ao ES, não com o objetivo de saber, mas na busca de uma formação que assegure a sua realização pessoal e profissional. Esta discrepância, inclusive, pode estar na origem de algum desfasamento entre aquilo que os estudantes procuram e aquilo que lhes é oferecido pelas IES (Nico, 1995, 2000; Soares & Almeida, 2002).

Estudos mais recentes indicam que as expectativas iniciais dos estudantes constituem um bom preditor dos índices de participação académica e, em particular, do seu envolvimento

nas atividades curriculares (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Soares 2003). As expectativas académicas são entendidas como os objetivos ou aspirações com que os estudantes justificam a sua candidatura e frequência no ES, refletindo-se no seu envolvimento e aproveitamento académico (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Araújo, Almeida, Costa, Alfonso, Conde, & Deaño, 2015; Araújo, Fleith, Almeida, Bisinoto, & Rebelo, 2015; Bucuto, Almeida, & Araújo, 2014). A literatura na área indica que os estudantes ingressam no ensino superior com expectativas académicas muito elevadas, sendo as dimensões relacionadas ao acesso ao emprego ou à carreira profissional e as relacionadas com o relacionamento interpessoal aquelas que apresentam pontuações mais elevadas. De igual modo, alguns estudos indicam existir diferenças das expectativas segundo algumas variáveis pessoais dos estudantes. A título de exemplo, considerando o género, os estudantes do sexo feminino, são apontados como manifestando expectativas mais elevadas que os seus colegas do sexo masculino (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2013; Araújo et al., 2015; Soares & Almeida, 2001).

Por outro lado, tomando em conta as diferenças nos tipos de expectativas, alguns estudos indicam que os estudantes do sexo masculino apresentam resultados mais elevados nas expectativas relacionadas com o acesso ao mercado de emprego e à carreira enquanto as estudantes de sexo feminino manifestam altas expectativas no domínio do relacionamento interpessoal (Araújo et al., 2015). Igualmente, os estudantes mais jovens são indicados como aqueles que apresentam expectativas mais elevadas em todas as dimensões e em especial nas dimensões de interação social e de pressão social, enquanto os mais velhos apresentam elevadas expectativas nas dimensões de formação para o emprego e pressão social (Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013). Em estudos que avaliam a associação das expectativas dos estudantes com o seu rendimento no final do 1º ano de frequência do ES, não aparecem correlações muito relevantes, associando o rendimento académico no final do 1º ano sobretudo com as classificações com que os estudantes ingressam na universidade (Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Fernandes & Almeida, 2005).

O presente estudo analisa se as expectativas iniciais dos alunos ingressantes no ES se diferenciam em função do sexo, idade, situação profissional e o regime dos seus estudos. Por outro lado, pretende analisar se tais expectativas iniciais estão relacionadas quer com o rendimento académico antes de entrar na Universidade quer com o rendimento no final do 1º ano. Por último, tendo estas duas medidas de rendimento académico, pretendemos analisar se em Moçambique o rendimento académico anterior ao ingresso se constitui como um bom preditor do rendimento obtido no final do 1º ano na Universidade.

Metodologia

Amostra

Participaram, no presente estudo, 652 alunos da Universidade Pedagógica - Delegação do Niassa (92,5%) e da UniLúrio (7.5%), sendo 59,8% dos estudantes do sexo masculino. Quanto à situação profissional atual dos estudantes foi registado que 67.3% são estudantes a tempo inteiro sendo estes provenientes do ensino secundário e admitidos no ES por via de exames de admissão, enquanto 32.7% são estudantes-trabalhadores. Em relação ao regime de frequência do curso, registamos que 465 (71.3%) estudantes são do regime diurno que funciona no período de manhã e tarde, enquanto 187 estudantes (28.7%) são do regime pós-laboral que funciona no período noturno.

Instrumento

Neste estudo foi utilizado o Questionário de Perceções Académicas, na sua versão Expectativas (QPA-E; Deaño, Diniz, Almeida, Alfonso, Costa, Señorán, Conde, Araújo, Sarmiento, Gonçalves, & Tellado, 2013). Trata-se de um instrumento de autorrelato constituído por 30 itens, com resposta numa escala de formato *Likert*, com 5 pontos, desde 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). O questionário avalia cinco dimensões de expectativas: Qualidade de formação, Desenvolvimento pessoal e social, Formação para o emprego, Interação social com os colegas, e Envolvimento político e cidadania. A Dimensão “Qualidade da formação” refere-se a qualidade da formação tendo em vista a aprender e aprofundar conhecimentos, saber mais sobre a área de interesse ou curso, esta apresenta 7 itens; “Formação para o emprego”, avalia as expectativas do desenvolvimento da carreira para obter melhores condições de trabalho, para obter um diploma ou grau para entrar no mundo de trabalho, sendo constituída por 6 itens; “Desenvolvimento pessoal e Social” avalia o desenvolvimento de aspetos ou dimensões do self, como identidade, autonomia, empreendedorismo, autoconfiança e o pensamento crítico, apresentando 7 itens; “Interação social”, representa expectativas ligadas a participação em convívio, festas académicas, associação académica, ter diversidade de contactos e novos amigos, sendo composta por 5 itens; e “Envolvimento político e cidadania” que avalia a previsão do seu envolvimento político e cidadania, valores, ética, envolvimento na solução de problemas ou questões sociais, e tem 5 itens.

Procedimentos

Depois do processo de adaptação do instrumento à realidade moçambicana, procedeu-

se à sua aplicação sem limite de tempo no início do ano letivo de 2014 (mês de março). Os estudantes foram informados do objetivo do estudo e da confidencialidade das suas respostas, tendo participado livremente no estudo. Para completar o processo de levantamento de dados, foi recolhido o rendimento académico dos estudantes correspondente ao primeiro e segundo semestre, facto que decorreu no fim do ano letivo, após a realização dos exames de recorrência. A análise estatística dos resultados recorreu ao programa SPSS (versão 20.0 para *Windows*).

Resultados

Análises estatísticas foram conduzidas no sentido de verificar o impacto de algumas variáveis sociodemográficas (sexo, grupos etários, situação profissional) e académicas (regime de frequência, resultados do ensino médio e do acesso ao ES) nos níveis de expectativas iniciais dos estudantes. Na Tabela 1 apresentamos os valores de média e desvio-padrão dos resultados nas cinco dimensões do questionário de expectativas, tomando os alunos agrupados por sexo e idade (considerando três grupos etários: até 20 anos, de 21 a 27 anos, e com mais de 28 anos).

Tabela 1

Comparação das Dimensões das Expectativas Académicas em Função do Sexo e da Idade

	Sexo Masculino						Sexo Feminino					
	Até 20 (n= 106)		21 a 27 (n= 170)		28 a 55 (n= 114)		Até 20 (n= 88)		21 a 27 (n= 86)		28 a 55 (n= 88)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
QF	4.50	.64	4.52	.49	4.35	.67	4.65	.39	4.57	.49	4.52	.62
DPS	3.94	.78	4.04	.71	4.01	.68	4.10	.62	3.98	.70	4.14	.80
FE	4.42	.63	4.41	.60	4.28	.61	4.63	.42	4.51	.58	4.46	.55
IS	4.08	.74	4.09	.74	3.87	.80	4.28	.54	4.13	.79	4.21	.71
EPC	4.29	.60	4.36	.61	4.32	.66	4.23	.72	4.24	.54	4.39	.61

As médias obtidas sugerem que os estudantes do sexo feminino apresentam, em geral, expectativas mais elevadas em várias dimensões e em todos os grupos etários (exceção para o grupo etário “até 20 anos” na dimensão *Envolvimento político e cidadania*). Como se pode observar, os estudantes do sexo feminino do grupo “até 20 anos” alcançaram médias superiores nas dimensões *Qualidade de formação*, *Formação para o emprego* e *Interação social*. Para apreciarmos estas discrepâncias nos resultados segundo o sexo e a idade procedemos à análise da variância nas cinco dimensões (*F-Manova*: 2 x 3). Os coeficientes obtidos sugerem a ausência de efeitos de interação das duas variáveis, observando-se, no entanto, diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Qualidade de formação* ($F=7.28$, $p<.007$),

Formação para o emprego ($F=12.08$, $p<.001$) e *Interação social* ($F=11.03$, $p < .001$) em função do sexo dos estudantes, sempre a favor do sexo feminino.

Na Tabela 2 apresentamos os resultados dos estudantes nas cinco dimensões das expectativas académicas em função do regime de frequência das aulas (regime diurno ou pós-laboral) e do seu estatuto de estudante (apenas estudante ou estudante trabalhador).

Tabela 2

Resultado nas Cinco Dimensões das Expectativas Académicas em Função do Regime de Frequência e da Situação Profissional do Estudante

	Regime Diurno				Regime Pós-laboral			
	Tempo Inteiro		Est. Trabalhador		Tempo Inteiro		Est. Trabalhador	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
QF	4.57	.49	4.37	.65	4.51	.66	4.44	.63
DPS	4.02	.70	4.06	.77	4.06	.86	4.04	.67
FE	4.47	.60	4.41	.55	4.49	.55	4.35	.57
IS	4.16	.70	4.03	.80	4.08	.67	3.97	.81
EPC	4.33	.60	4.31	.68	4.27	.61	4.29	.68

As médias obtidas nesta análise, indicam que os estudantes a tempo inteiro manifestam, no geral, níveis mais elevados de expectativas, podendo-se diferenciar ainda em função da situação profissional do estudante. Nesta interação, revela-se que os estudantes que frequentam a tempo inteiro, tanto em regime diurno como em pós-laboral, revelam médias mais elevadas nas dimensões *Qualidade de formação*, *Formação para o emprego* e *interação social*, relativamente aos colegas do regime pós-laboral. Procurando analisar o significado estatístico das oscilações verificadas nas médias dos estudantes, os resultados da análise de variância (F-Manova) indicam não haver diferenças estatisticamente significativas. A única exceção ocorre na dimensão *Qualidade de formação* ($F=5.531$, $p < .019$), registando-se expectativas mais elevadas por parte dos estudantes que apenas estudam face aos colegas trabalhadores-estudantes.

Para verificar o grau de relacionamento entre as expectativas académicas iniciais e o rendimento académico antes de entrar na Universidade e no final do 1º ano, foram tomados dois indicadores de aproveitamento: (i) média geral do aproveitamento que foi calculado com base no somatório das classificações em cada disciplina dividido pelo número das disciplinas efetuadas no ano letivo; (ii) número de disciplinas com classificação positiva ou seja, classificação igual ou superior a 10 valores.

Na Tabela 3 descrevem-se as correlações obtidas (método produto x momento de

Pearson, probabilidade bilateral) entre os resultados nas cinco dimensões da escala de expectativas, médias do rendimento académico prévio (médias no ensino secundário e classificação no exame de admissão) e os dois indicadores do rendimento académico obtido pelos estudantes no final do 1º ano (média das classificações e nº de disciplinas aprovadas).

Tabela 3

Correlação entre o Rendimento Académico no Final do 1º Ano e o Rendimento Escolar Anterior com as Dimensões de Expectativas Académicas

	Exame Admissão	Ensino Médio	QF	DPS	FE	IS	EPC
Média Geral	.154*	.121**	.005	-.082*	-.067*	-.106*	.087**
Nº Disciplinas	-.095	-.097*	-.052	.085*	.018	.048	-.125**

Legenda: * $p < .05$; ** $p < .01$

Embora se obtenham alguns coeficientes de correlação estatisticamente significativos, os valores são tendencialmente muito baixos, sugerindo ausência de correlações relevantes entre as variáveis em presença (rendimento académico e expectativas). Os indicadores de rendimento académico considerados, em especial a média geral, parecem ter alguma relação com as classificações obtidas no ensino médio e no exame de admissão. Contudo, os resultados obtidos mostram que as dimensões das expectativas não se apresentam correlacionadas com os dois indicadores de rendimento no final do 1º ano letivo.

Discussão e Considerações Finais

Ao analisarmos as expectativas dos alunos aquando do seu ingresso no ES, verificamos que existem algumas diferenças nas médias obtidas, por exemplo os estudantes apresentam maiores expectativas em termos da sua formação académica, dos diplomas a obterem e das relações a estabelecerem com os seus colegas. Por outro lado, os estudantes do sexo feminino relatam índices mais elevados de expectativas nas dimensões de Qualidade de formação, Formação para emprego e Interação social. De igual modo, tomando em consideração a variável idade, registamos que são os estudantes mais jovens (com idade não superior a 20 anos) que apresentam níveis elevados de expectativas. Também os estudantes a tempo inteiro, tanto frequentando em regime diurno como em regime pós-laboral, manifestam níveis mais elevados de expectativas em comparação com os estudantes-trabalhadores. Com efeito, esses são estudantes com idades mais novas e com mais expectativas de acederem ao mercado de emprego e a uma profissão socialmente reconhecida com base na formação académica que

vão auferir. Os resultados das correlações entre as dimensões das expectativas e o rendimento escolar antes do ingresso no ES e no final do 1º ano revelam existir uma fraca associação entre tais variáveis, situação também relatada noutros estudos (Araújo et al., 2014; Fernandes & Almeida, 2005).

Os resultados revelam, ainda, que os índices de aproveitamento escolar que os estudantes apresentam ao entrarem no ES (exame de admissão e aproveitamento no ensino secundário) são bons indicadores do rendimento académico no final do 1º ano. Deste modo, pode-se considerar que o rendimento dos estudantes no final do primeiro ano de frequência universitária não está associado às expectativas que trazem na sua entrada no ES, mas o *background* académico anterior mostra-se relevante para o seu sucesso académico no 1º ano. De referir que, por vezes, as expectativas iniciais dos estudantes são demasiado elevadas e irrealistas por desconhecimento da realidade académica (Araújo & Almeida, 2015; Davies, Stack, Hughes, Mogan, & Vigus, 2008; Gomes & Soares, 2013). Por outro lado, importa destacar que o facto do rendimento académico no 1º ano estar associado aos resultados no ensino médio e classificação na candidatura ao ES, permite-nos pensar que os alunos com melhores competências académicas apresentam expectativas mais realistas, o que dificulta correlações mais elevadas entre expectativas iniciais e rendimento académico.

Por último, consideramos que a Universidade, em especial a Universidade Pública, deve estar atenta as particularidades sociodemográficas dos seus estudantes, ao seu passado escolar e às suas expectativas académicas. A grande diversidade de alunos que hoje é atendida pela Universidade justifica tal atenção e a mobilização de apoios à sua integração e adaptação, esperando-se assim favorecer a sua satisfação e rendimento académico. A investigação na área deve, por isso, ser incrementada e procurar ampliar as variáveis consideradas por forma a um melhor conhecimento dos estudantes e das condições que favorecem a sua adaptação e sucesso académico.

Referências

- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação, 11*(2), 57-70.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología, 28*(3), 860-865.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura, 16*(1), 70-85.

- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Acadêmicas – Expectativas: Contributo para a sua validação interna e externa. *Revista Eletrónica de Psicologia e Saúde*, 4(1), 156-178.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Revista Científica da Educação*, 1(1), 13-32.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudos com alunos do ensino superior do norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.
- Araújo, C. M. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rebelo, M. L. (2015). Adaptação da escala expectativas académicas de estudantes ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141.
- Bucuto, M., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2014). Expectativas académicas de estudantes universitários em Moçambique: Validação de uma versão do Questionário de Percepções Acadêmicas (QPA – Expectativas). Trabalho apresentado no I Seminário Internacional “Cognição, Aprendizagem e Rendimento”. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não tradicionais de Engenharia: *Revista de Peruana de Psicologia y Trabajo Social*, 1(2), 63-74.
- Davies, P., Stack, K., Hughes, A., Mongan, J., & Vigus, K. (2008). *Knowing where to study? Fees, bursaries and fair access*. Staffordshire: Staffordshire University.
- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psicológica*, 40, 267-278.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas académicas no desempenho do estudante universitário. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Nico, J. B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: Ser-se caloiro*. Tese de mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Nico, J. B. (2000). *Tornar-se estudante universitário(a): Contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Dissertação de doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Soares, A. P. C. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. C., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do questionário de expectativas académicas (QEA). In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. B., Francschitto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19, 49-60.
- Soares, A. P. C., & Almeida, L. S. (2002). Trajetórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral, & T. Sarmento (Orgs.), *Pedagogia em Campus: Contributos* (pp. 21-34). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

AVALIAÇÃO DA COMPLEXIDADE EPISTEMOLÓGICA NO 3º CICLO DO ENSINO SUPERIOR

Cláudia Figueiredo¹ & Maria do Rosário Pinheiro²

¹ Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal
claudiafigueiredo@ua.pt

Resumo

A promoção de competências no domínio da Epistemologia Pessoal é em todo o ensino superior um desafio. Procurando contribuir para a avaliação deste constructo construiu-se, com recurso a uma metodologia mista, uma medida de complexidade epistemológica. Neste trabalho são apresentados e discutidos os resultados dos estudos que deram origem à Escala de Posicionamento Epistemológico (EPE): uma análise temática do discurso retrospectivo de 19 recém-doutorados e um estudo psicométrico da EPE numa amostra de 429 doutorandos de diferentes universidades portuguesas.

Palavras-chave: epistemologia pessoal, complexidade epistemológica, educação doutoral, avaliação.

Introdução

Neste trabalho pretende-se contribuir para a discussão em torno da problemática da medida dos constructos de Epistemologia Pessoal. Partindo da revisão de diferentes quadros conceptuais e de instrumentos de medida amplamente citados, e assente num estudo com uma abordagem mista de dados explora-se uma possibilidade de medida quantitativa de avaliação assente em crenças epistemológicas.

Estabelecido como campo científico há cerca de 20 anos, a Epistemologia Pessoal de acordo com Hofer e Printrich (1997, 2002) compreende o estudo das crenças pessoais relativas ao conhecimento e ao processo de conhecer (*beliefs about knowledge and knowing*). De um modo mais específico, aborda o modo como os indivíduos conhecem, as teorias e crenças que possuem relativamente ao conhecimento, e a forma como as abordagens epistemológicas internas à pessoa influenciam os processos cognitivos de pensamento e raciocínio.

A literatura sublinha o interesse por este domínio científico apoiando-se nos resultados que sugerem uma importante relação entre os construtos da Epistemologia Pessoal e diferentes variáveis escolares e académicas. E, ainda, destas com o desenvolvimento de diferentes competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas ou a flexibilidade cognitiva (e.g., DeBacker & Crawson, 2006; Hofer, 2004; Kienhues & Bromme, 2011; Schommer-Aikins, 2004, 2011; Schommer-Aikins & Easter, 2006). A relevância do desenvolvimento destas dimensões tem estado, ainda, marcadamente presente nos pressupostos decorrentes do Tratado de Bolonha, assim como no discurso de entidades internacionais e nacionais, que apontam o desafio de se desenvolver competências transversais tais como a reflexão crítica, o

pensamento criativo, a capacidade de resolução de problemas e a autonomia na aprendizagem (e.g., DL 76/2006; EHEA, 2015; González, Isaacs, & Wagenaar, 2008; UNESCO, 1999).

Contudo, os estudos acerca do desenvolvimento intelectual, incluindo o desenvolvimento epistemológico revelam a complexidade e morosidade inerente à sua promoção (Marchand, 2008; Perry, 1981). A literatura quer nacional (Oliveira, 2005) quer internacional (Perry, 1981; King, Kitchner, & Wood, 1994) têm mostrado que a maioria dos estudantes em etapas de ensino posteriores à licenciatura não se posiciona nos níveis mais elevados de complexidade epistemológica e que, sendo mais frequente encontrar estes níveis em doutorandos, somente uma parte pontuam de forma consistente com os níveis de maior sofisticação (Creamer, 2010; King & Kitchener, 2004).

Os modelos compreensivos no domínio da Epistemologia Pessoal assumem duas visões ou metodologias alternativas: (1) modelos desenvolvimentais, e (2) sistemas de crenças epistemológicas (Greene, Azevedo, & Torney-Purta, 2008). Os primeiros agrupam as primeiras leituras sistemáticas do campo de investigação e baseiam-se, essencialmente, em abordagens metodológicas qualitativas. Dentro deste grupo encontram-se conceptualizações como o modelo de desenvolvimento intelectual e moral de Perry (1981), o modelo de pensamento reflexivo de King & Kitchener (2004), o modelo de Khun e Weinstock (2002). O segundo grupo assume a conceção de um sistema multidimensional de crenças epistemológicas, sugerido inicialmente por Schommer (1990) e revisitado por Hofer e Pintrich (1997, 2002). Esta abordagem tem visto, nos últimos anos, o seu corpo de investigação aumentar de forma considerável, apoiado fundamentalmente em instrumentos quantitativos de recolha de dados (Hofer, 2000S; Schommer-Aikins, 2004). De acordo com esta perspetiva, concebe-se o processo interno e pessoal de aprender como uma crescente sofisticação nas crenças e atitudes face ao conhecimento e ao modo como os indivíduos se posicionam, apropriam e o relacionam (Schommer-Aikins & Hutter, 2002). Neste sentido, quanto maior complexidade epistemológica maior flexibilidade na compreensão do conhecimento e na aprendizagem. No contexto desta abordagem, e baseado numa perspetiva multidimensional das crenças epistemológicas, a noção de sofisticação ou crenças “maduras” remete para a capacidade de se escolher e assumir uma posição, permanecendo crítico em relação à mesma, consciente da sua natureza construída, evoluída e tentada (Elen, Stahl, Bromme, & Clarebout, 2011).

As crenças, que estão na base desta segunda visão da Epistemologia Pessoal, têm sido apontadas na literatura como um conceito de difícil operacionalização, remetendo para uma construção cognitiva, implícita aos sujeitos a qual pode não estar acessível para verificação (Briell, Elen, & Clarebout, 2013; Hofer & Pintrich, 1997; Murphy & Mason, 2006). De acordo com

Richardson (1996; referido por Hofer & Pintrich, 1997) as crenças são compreensões psicológicas, premissas ou proposições sobre o mundo que são assumidas como verdades. A complexidade da sua definição, assim como a sua natureza altamente abstrata e implícita, tem sido apontada como os motivos explicam a dificuldade de as avaliar e medir (Briell et al., 2013).

O presente momento da Epistemologia Pessoal é marcado por um crescente interesse e extensão da produção científica permanecendo, contudo, diversos desafios por responder. Desafios que ao nível conceptual passam pela integração dos diferentes modelos teóricos, pelas questões referentes aos contextos culturais e à compreensão mais generalista ou mais específica dos domínios do conhecimento (e.g., Briell, Elen, Verschaffel, & Clarebout, 2011; Briell et al., 2013; Greene et al., 2008; Palmer & Marra, 2008; Schraw, 2013).

Ao nível metodológico, estes desafios remetem para aspetos como a validade dos constructos, a estabilidade das medidas ou a dispersão de instrumentos não comparáveis e relacionáveis entre si (Briell et al., 2011; Greene et al., 2008; Schraw, 2013; Schraw & Olafson, 2008; Stahl, 2011). Os resultados de diferentes estudos destacam as limitações dos instrumentos construídos com escalas de *Likert*, que apresentam problemas nas análises fatoriais, com variâncias explicadas e saturações fatoriais baixas, um reduzido número de itens retidos por dimensão, assim como níveis de consistência interna abaixo do adequado (Clarebout, Elen, Luyen, & Bamps, 2001; DeBacker, Crowson, Thoma, & Hestevold, 2008; Hofer, 2000; Wood & Kardash, 2002).

Considerando este ponto de desenvolvimento da literatura e a importância de uma avaliação que sustente o planeamento de intervenções intencionais de desenvolvimento de uma maior sofisticação na forma como doutorandos abordam as questões relativas à construção de conhecimento, optou-se por integrar duas abordagens distintas, qualitativa e quantitativa, para a disponibilização de um instrumento de medida assente em crenças epistemológicas.

Metodologia

De modo tentar responder aos objetivos de investigação recorreu-se a uma metodologia mista, tendo-se optado por um plano de investigação misto fixo, denominado de acordo com Creswell e Clark (2011), Design Exploratório Sequencial. Este plano consiste em dois estudos, o primeiro de vertente qualitativa que informa um segundo de vertente quantitativa. Neste sentido, os dois estudos acontecem em momentos diferentes, ou seja, sequencialmente, sendo o segundo momento dependente da informação recolhida no primeiro.

Uma vez que este *design* é fundamentalmente indicado para estudos de natureza exploratória (Creswell & Clark, 2011), a sua escolha assenta nas seguintes premissas: (1) reduzido nível de conhecimento na literatura acerca do modo como doutorandos reportavam o desenvolvimento de competências ao nível da epistemologia pessoal; (2) a dificuldade quanto ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação da complexidade epistemológica, no geral, particularmente inexplorada para uma população de doutorandos; e (3) a necessidade de se considerar o contexto da Educação Doutoral em Portugal.

Participantes

Na vertente qualitativa, foram realizadas 19 entrevistas a um grupo de participantes, selecionados por um procedimento de conveniência. Estes participantes caracterizavam-se por serem recém-doutorados, que tinham efetuado a defesa pública há menos de um ano. A amplitude temporal variou entre 6 dias e 1 ano, ou seja, 1 participante foi entrevistado poucos dias depois das suas provas públicas e 2 foram entrevistados na semana em que faria um ano desse momento. Os 19 participantes possuíam idades, à data da entrevista, entre os 27 e os 43 anos com uma média de 33.37 ($DP=5.07$). Quanto ao género, 13 são do género feminino (68.4%) e 6 do género masculino (31.6%; Tabela 1).

Tabela 1

Distribuição dos Entrevistados Quanto a Características dos Seus Estudos Doutorais

Instituição que confere o grau	N	%
Universidade de Aveiro	11	57.9
Universidade de Coimbra	6	31.5
Universidade do Porto	1	5.3
Universidade Técnica de Lisboa	1	5.3
Total	19	100.0

Estes recém-doutorados encontravam-se distribuídos por 4 domínios científicos: 5 Ciências da Saúde (26.3%), 5 Ciências Naturais e Exatas (26.3%), 4 Ciências Sociais e Humanas (21.1%) e 5 Engenharia (26.3%). A maioria dos participantes possuía habilitação de licenciatura ($n=10$; 52.6%), e 9 de mestrado (47.4%), entre os quais 1 mestrado integrado (pós-Bolonha; 5.3%; Tabela 1). Relativamente às características dos seus estudos doutorais, estavam inscritos em 4 diferentes universidades do país, sendo a maioria da Universidade de Aveiro ($n=11$; 57.9%) e da Universidade de Coimbra ($n=6$; 31.5%; Tabela 1).

Na vertente quantitativa deste estudo, participaram 429 doutorandos inscritos no ano letivo de 2013/2014 em diferentes Universidades portuguesas, selecionados por um

procedimento não probabilístico. Estes indivíduos possuíam entre 23 e 66 anos, tendo em média 34.13 anos ($DP=8.49$). Quanto ao género, 289 são do género feminino (67.4%) e 140 do género masculino (32.6%). A maioria é de nacionalidade portuguesa ($n=366$; 85.3%), seguida de Brasileira ($n=45$; 10.5%), observando-se estudantes de 14 nacionalidades.

Tabela 2

Distribuição dos Participantes Quanto a Características Ligadas aos seus Estudos Doutorais

Domínio científico	N	%
Ciências Naturais e Exatas	92	21.5
Ciências da Saúde	65	15.2
Ciências Sociais e Humanas	176	41.1
Engenharia	95	22.2
Total	428	100.0
Tipo de doutoramento	N	%
Programa doutoral com componente letiva obrigatória	332	77.8
Doutoramento sem componente letiva	92	21.5
Outro	3	0.7
Total	427	100.0
Primeira matrícula	N	%
Há mais de 4 anos	91	21.4
Há 4 anos	75	17.6
Há 3 anos	66	15.5
Há 2 anos	96	22.7
Há 1 ano	82	19.3
No presente ano	15	3.5
Total	425	100.0

Relativamente ao domínio científico dos seus doutoramentos, 176 (41.1%) estão inscritos em doutoramentos no âmbito da Ciências Sociais e Humanas, 95 (22.2%) em Engenharia, 92 (21.5%) em Ciências Naturais e Exatas e 65 (15.2%) em Ciências da Saúde. Quanto ao tipo de doutoramento, a maioria dos participantes encontra-se inscrito num programa doutoral com componente letiva obrigatória ($n=332$; 77.8%). O ano da primeira matrícula permite observar que os indivíduos se encontram distribuídos de forma relativamente equilibrada ao longo de vários anos, sendo o grupo maior o daqueles que se encontram inscritos há dois anos ($n=96$; 22.6%) (Tabela 2).

Instrumentos

O protocolo da entrevista semiestruturada foi adaptado de protocolos usados em estudos anteriores (Berger, 2010; Magolda, 2004, 2010; Perry, 1981), considerando o contexto

específico de desenvolvimento de um doutoramento. Este instrumento de recolha de dados, com uma duração estimada de 60 minutos, é constituído por 7 blocos de questões: (1) Notas introdutórias e motivacionais, (2) Questões de caracterização sociodemográficas, académica, (3) Questões gerais – Epistemologia Pessoal, (4) Questões específicas – o percurso do doutoramento, (5) Perceção de ganhos, (6) Supervisão e (7) Questões finais. Com estas questões pretendeu-se de forma relativamente estruturada que os entrevistados recordassem a história do desenvolvimento dos seus doutoramentos considerando diferentes domínios, entre os quais da epistemologia pessoal (Figueiredo, 2016).

A Escala de Posicionamento Epistemológico (EPE), para a vertente quantitativa do estudo, foi desenvolvida com o objetivo de disponibilizar uma medida de avaliação das crenças epistemológicas de estudantes e candidatos a doutoramento, que se configurasse como uma tentativa de ultrapassar algumas das dificuldades reportadas pelos instrumentos mais comumente usados em estudos anteriores (Figueiredo, Pinheiro, & Huet, 2015). O desenvolvimento da EPE assentou em dois processos: (1) revisão dos itens de instrumentos alternativos, referenciados na literatura, para a medida de crenças epistemológicas e (2) análise às entrevistas realizadas aos 19 recém-doutorados. Pretendia-se fazer uma seleção de itens dos instrumentos considerando as expressões dos entrevistados, com vista a marcar 5 dimensões amplamente referenciadas na literatura (e.g., Hofer, 2000; Hofer & Pintrich, 1997, 2002; Schommer-Aikins, 2004): (1) Conhecimento simples versus complexo; (2) Conhecimento estável versus mutável, (3) Capacidade de conhecer inata versus construída; (4) Conhecer rápido versus demorado; e (5) Autoridade e Legitimidade do Conhecimento. As 5 dimensões são compreendidas em 3 eixos que denominamos Conhecimento, Conhecer e Justificação e legitimidade do conhecimento. O eixo conhecer abarca os aspetos relativos à dimensões Natureza da Aprendizagem de Schommer (1990) e o eixo da justificação tenta delimitar esta dimensão que compõem a Natureza do Conhecer de Hofer e Pintrich (1997, 2002) de forma específica. Deste modo, pretendia-se averiguar a adequação de um novo instrumento, pensado a partir do contexto da Educação Doutoral, assumindo uma conceção multidimensional de crenças epistemológicas (e.g., Greene et al., 2008; Hofer & Pintrich, 1997, 2002; Schommer-Aikins & Hutter, 2002).

Na revisão dos instrumentos analisaram-se 4 propostas constituídas por itens com escalas de resposta de tipo *Likert*: (1) o Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ), na sua versão adaptada e traduzida para a população de estudantes do Ensino Superior Português por Oliveira (Oliveira, 2005; Oliveira & Simões, 2001); (2) o Inventário de Crenças Epistémicas (EBI) de Schraw e colaboradores (2002); (3) o Questionário de Crenças Epistemológicas de

Wood e Kardash (2002); e (4) a Escala de Crenças Epistemológicas de Gómez (2010). Com exceção do primeiro instrumento todos os itens foram traduzidos partindo da sua versão original. Os 4 instrumentos revistos consideram as respostas numa escala de *Likert* de 5 pontos, na qual se pede o nível de concordância com cada uma das afirmações (crenças) que compõe os itens, desde (1) discordo totalmente a (5) concordo totalmente.

Deste modo, a EPE é composta por 43 itens, respondidos numa escala de Likert de 5 pontos, semelhante à utilizada pelos referidos instrumentos. Os itens foram selecionados, e em alguns casos reescritos, partindo de uma análise comparativa de cada um dos instrumentos, e o texto das entrevistas e pretende marcar aproximadamente as cinco dimensões referidas anteriormente. Nos casos onde aspetos que se pretendiam marcar através dos itens não tivessem sido alvo de reflexão tão detalhada pelos entrevistados optou-se pelo item que pareceu mais simples e menos ambíguo.

Procedimentos

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e junho de 2012. Após a constituição de uma lista de contactos foi enviado por correio eletrónico uma apresentação do estudo com um pedido de participação a vários recém-doutorados que se encontravam em situação de inclusão na amostra: ter realizado a defesa pública da tese num período até um ano. Todos os que responderam positivamente foram contactados telefonicamente para marcação do local de entrevista de acordo com a sua preferência. Após o consentimento informado presencial de cada um dos entrevistados, a totalidade das entrevistas foi gravada e posteriormente transcrita de forma integral. Os dados assim recolhidos foram analisados através de uma Análise Temática, com recurso ao *software* NVivo 9. Este procedimento de análise qualitativa, proposto por Boyatzis (1998) é recomendado quando existe uma extensão considerável de informação recolhida por entrevista e focada na descrição de uma experiência pessoal (Boyatzis, 1998). Na Análise Temática foi considerada a totalidade das respostas de cada um dos entrevistados ao protocolo de entrevista, uma vez que não existiam questões explícitas referentes às dimensões subjacentes aos modelos de Epistemologia Pessoal. Deste modo, a estrutura hierárquica proposta comporta uma delimitação prévia das dimensões que compõem os modelos teóricos de compreensão da Epistemologia Pessoal, tendo a codificação sido, maioritariamente, efetuada com base num processo dedutivo (Boyatzis, 1998).

Para a vertente quantitativa, os questionários foram recolhidos entre os meses de março e julho de 2014 através da plataforma de questionários online da Universidade de Aveiro e em formato de papel. Os participantes foram contactados pessoalmente, através de email ou de

notificação na plataforma de ensino à distância da sua instituição de acolhimento. Nesse contacto esclareceram-se os objetivos da investigação, a duração do preenchimento do protocolo e assegurada a confidencialidade e o anonimato. A participação foi voluntária. A análise estatística foi efetuada com recurso ao IBM SPSS (v.20). No estudo de dimensionalidade da EPE efetuou-se uma Análise em Componentes Principais (ACP). Esta técnica permite resumir o padrão de intercorrelações subjacente aos itens, considerando a extração e composição de dimensões que combinam as variáveis observadas (Tabachnick & Fidell, 2007). Este foi, igualmente, o método usado nos estudos de validade dos instrumentos que suportaram a construção da EPE. Calculou-se, ainda, a consistência interna de cada dimensão extraída através do alfa Cronbach, procedimento comumente usado como estimativa de fidelidade (Muñiz, 2001).

Resultados

A tentativa de compreensão das conceções de epistemologia pessoal subjacentes ao modo como cada um dos entrevistados descreve e avalia retrospectivamente o seu desenvolvimento como aprendente, a produção de conhecimento na área científica onde os seus trabalhos de investigação se desenrolaram e o percurso do seu doutoramento permitiu organizar um conjunto de subtemas que foram sendo integrados em temas que, no seu conjunto, compõem uma matriz hierárquica organizada em função de uma visão integradora ou, em alguns casos alargada, de diferentes modelos teóricos. Na construção desta matriz recorreu-se essencialmente às conceptualizações baseados em sistemas multidimensionais de crenças epistemológicas, tendo, no entanto, subjacente uma visão de desenvolvimento epistemológico que parece estar inerente à construção de perspetivas sofisticadas (Barzilai & Weinstock, 2015; Hofer, 2000), com vista à extração de estruturas semânticas que permitissem construir ou rescrever itens para a EPE.

O tema agregador da Epistemologia Pessoal considera a codificação de 5 temas mais específicos e integradores (Figura 1). O primeiro tema, Desenvolvimento Epistemológico foca os aspetos em torno da ideia de desenvolvimento como uma construção progressiva de formas de maior complexidade no modo como se lida com o conhecimento e como se aprende. Os dois temas seguintes foram considerados em função da proposta de Hofer e Pintrich (1997, 2002) e de Schommer (1990) e referem-se à Natureza do Conhecimento e à Natureza do Conhecer. O quarto tema, Natureza da Aprendizagem, reúne aspetos descritos por Schommer (1990) no seu modelo e que se encontram presentes na literatura através das numerosas investigações realizadas com o instrumento proposto por esta autora. Por último, agruparam-se expressões

verbalizadas pelos entrevistados que continham subjacente a definição interna de diferentes crenças acerca do processo de conhecer ou aprender numa categoria designada de Crenças².

Estes temas podem ser exemplificados no discurso dos seguintes entrevistados:

1. “Porque tínhamos a nossa mente estruturada para que o conhecimento viesse ter connosco e não nós irmos em busca do conhecimento” (E3 – Desenvolvimento epistemológico).
2. “E isso foi uma questão que me acabou por acompanhar durante os quatro anos e que me causava bastante ansiedade, sobretudo porque eu tinha bastante receio e tenho receio, que fazendo as coisas com todo o grau de isenção que no final houvesse alguma... que os resultados não refletissem uma verdade, que pudessem vir a ser desmentidos” (E2 – Natureza do conhecimento);
3. “Primeiro eu arranjei uns livros na internet, uns livros todos em inglês, e imprimi aquilo e comecei a ler e à medida que lia, pronto, também ia ficando a saber mais e também ia ficando a saber que não sabia o suficiente para fazer o tratamento que eu precisava” (E15 – Natureza do conhecer).
4. “Acho que no início... tenho duas etapas na forma de eu funcionar: talvez uma primeira etapa mais difícil de concentração, e de começar a entrar no tema e depois uma outra fase em que já flui com mais rapidez” (E8 – Natureza da aprendizagem).
5. “O estar duas cabeças a pensar sobre o mesmo assunto é mais fácil e resolve mais facilmente os assuntos” (E17 – Crenças).

² Uma maior explicitação da estrutura temática considerada na Figura 1 pode ser encontrada em Figueiredo (2016).

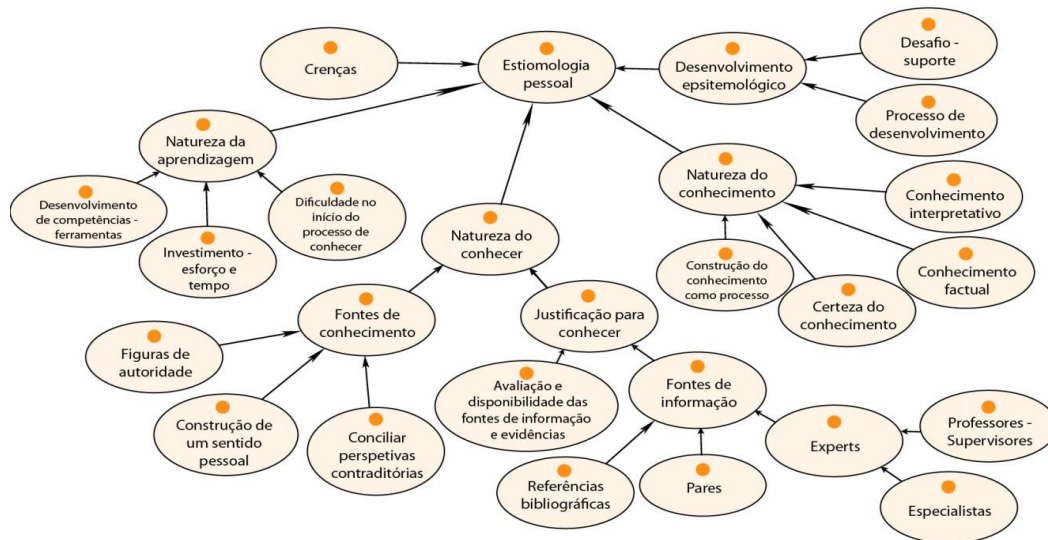


Figura 1. Esquema de codificação do tema Epistemologia Pessoal (6 níveis).

Reportando-nos aos resultados na vertente quantitativa, o estudo das características psicométricas da EPE considerou inicialmente as 5 configurações de base e os seus eixos de agrupamento. Contudo, esta análise revelou inconsistências na medida assim como baixos níveis de consistência interna (Figueiredo, Pinheiro, & Huet, 2015). Deste modo, optou-se por compreender a estrutura fatorial subjacente ao instrumento considerando a totalidade dos itens (43) que compõem o instrumento, recorrendo a uma ACP. Num primeiro momento e observando o *Scree teste* de Cattell assumiu-se a retenção de 4 dimensões, tendo-se procedido a uma ACP com rotação varimax. A matriz encontrada apresentou-se teoricamente interpretável, tendo, no entanto, vários itens com saturações fatoriais reduzidas, ou seja, inferiores ao ponto de corte adotado (.45; Tabachnick & Fidell, 2007). Considerando-se este critério foram excluídos 16 itens. A solução final possuía critérios aceitáveis de adequação quanto à amostra e matriz de dados (*Kaiser-Meyer-Olkin* = .727; *Bartlett's Test of Sphericity*, $\chi^2(351) = 1773.338$, $p < .001$), e reteve 27 itens (Tabela 3).

As 4 componentes extraídas explicam 35.50% da variância, sendo 11.45% explicados pela primeira dimensão (valor próprio=3.07), 9.87% pela segunda componente (valor próprio=2.36), 7.44% pela terceira (valor próprio=2.01) e 6.74% pela quarta (valor próprio=1.61). O cálculo da consistência interna revelou, respetivamente, valores de alfa de Cronbach de .72, .64, .62 e .50 (Tabela 4). No estudo da consistência interna da terceira dimensão observaram-se valores de correlação corrigidas baixas e a indicação de que a sua exclusão conduziria ao aumento do valor do alfa de Cronbach (.19: item 37; .22: item 2). A análise ao conteúdo destes itens permitiu compreender que se afastavam da ideia central da

dimensão, ou seja, de que é possível aceder a uma verdade. Após esta exclusão o alfa situou-se em .62 (Tabela 4).

Quanto às componentes extraídas, a primeira dimensão reteve 10 itens, com saturações fatoriais entre .63 e .45. Esta dimensão compreende o agrupamento das crenças que apontam para a perspetiva do conhecimento como construção pessoal, da mutabilidade, evolução e complexidade do conhecimento e para a importância da própria pessoa na procura, avaliação e construção de justificações. Neste sentido, designou-se *Sofisticação Epistemológica* (Tabela 3). A segunda componente composta por 8 itens com saturações fatoriais entre .60 e .50, no sentido oposto à anterior, reporta um posicionamento mais simplista e intuitivo. Nessa dimensão o processo de conhecer é visto como algo dependente de capacidades inatas e justificado em autoridades externas, tendo sido denominada de *Ingenuidade Epistemológica* (Tabela 3).

A terceira componente, na sua versão final, reteve 3 itens (Itens 11, 35 e 29) com saturações fatoriais entre .63 e .58, e remete para a *Imutabilidade do Conhecimento*. Nesta dimensão o conhecimento é percebido como permanente, estável e imutável, assumindo-se a possibilidade de se atingir a Verdade (Tabela 3). A última componente, *Aprender com rapidez*, agrega as crenças de que o processo de aprender deverá ser rápido, considerando 4 itens com saturações fatoriais entre .66 e .48 (Tabela 3).

Tabela 3

Saturações Fatoriais, Comunalidades (h²) da Matriz Final da ACP (n=429)

	Item Conteúdo	Componente				h ²
		1	2	3	4	
30	É necessário dar tempo para que as ideias amadureçam.	.63	.05	-.08	-.17	.43
17	Repensar as ideias é conhecer melhor.	.59	-.14	.04	-.12	.38
18	É interessante ouvir um orador que se posiciona e assume os seus valores relativamente ao conhecimento que quer transmitir.	.57	-.16	.03	-.01	.35
42	O entendimento de um texto depende não só do que está escrito mas da pessoa que o lê.	.56	-.03	.05	.02	.32
8	Nem sempre há uma resposta certa para os maiores problemas da vida.	.54	.05	-.30	-.04	.38
41	As pessoas com mais sucesso são aquelas que descobriram como melhorar as suas capacidades de aprendizagem.	.48	.23	.15	-.09	.31
7	Quanto mais se sabe acerca de um assunto mais consciência se tem do que ainda há para saber.	.48	-.12	-.02	-.06	.24
15	Mesmo os conselhos de especialistas devem ser questionados	.45	-.12	-.08	.03	.23
28	Todas as pessoas precisam de aprender a aprender.	.45	.00	.07	.04	.21

43	Para mim, é estimulante pensar em assuntos, em relação aos quais os peritos não estão de acordo.	.45	-.36	.10	.24	.40
5	Se eu procurar integrar as novas ideias de um livro no conhecimento que já tenho acerca de um assunto é provável que fique mais confuso/a.	-.12	.60	.03	-.21	.42
9	Se uma pessoa faz grandes esforços para compreender um problema, o mais provável é que acabe por ficar confusa.	.02	.57	-.35	.10	.46
33	Por vezes temos de aceitar as respostas do professor, mesmo que as não compreendamos.	.00	.57	-.02	.00	.33
23	Trabalhar arduamente num problema difícil, por um longo período de tempo, só é vantajoso para os alunos verdadeiramente inteligentes.	-.18	.49	.03	.12	.28
4	Os alunos que são "médios" na escola, permanecerão "médios" para o resto da vida.	-.14	.48	.09	.11	.27
27	Quando uma pessoa com autoridade me diz o que fazer, eu normalmente faço-o.	.02	.46	.17	.09	.25
14	As pessoas que desafiam a autoridade científica têm demasiada confiança em si próprias.	-.02	.45	.11	-.04	.22
2	Os professores deviam centrar-se nos factos em vez de se centrarem nas teorias.	-.02	.45	.02	.04	.20
11	Os cientistas conseguirão, finalmente, chegar à verdade.	-.20	.12	.63	.27	.52
35	Se nos esforçarmos e investirmos bem numa determinada área de estudo é possível dominá-la completamente.	.16	.18	.62	-.03	.44
29	Se os cientistas se esforçarem conseguirão encontrar a verdade de quase todas as coisas.	.01	.24	.58	.46	.60
37	Normalmente, consegue-se perceber conceitos difíceis se nos focarmos cuidadosamente sobre o assunto.	.29	-.15	.50	-.12	.37
21	É possível estudar sobre um assunto durante anos e mesmo assim não o dominar.	.32	.02	-.50	.14	.36
40	Consegue-se apreender quase toda a informação de um livro ou texto, ao lê-lo, pela primeira vez.	-.03	.02	.03	.66	.44
3	Se arranjar tempo para reler um capítulo dum livro, consigo que a leitura seja muito mais eficaz à segunda vez.	.11	.23	.08	-.63	.47
31	Ler várias vezes um capítulo difícil de um livro, habitualmente, não contribui para o compreender melhor.	-.18	.30	-.24	.49	.42
19	A primeira ideia que me vem à cabeça é normalmente a resposta certa.	.06	.18	.19	.48	.30

Calculou-se para esta solução as pontuações dos fatores e ao observar a matriz de correlações verificou-se um padrão baixo de correlação entre as dimensões. A correlação mais elevada era de sentido positivo entre a Ingenuidade Epistemológica e Aprender com Rapidez ($r=.29$). A correlação entre a Sofisticação Epistemológica e a Ingenuidade Epistemológica, como seria de esperar, era de sentido negativo, no entanto, de magnitude baixa ($r=-.19$). Esta relação permite compreender que estas duas dimensões remetem para aspetos com um nível elevado

de independência entre si, o que de algum modo reforça a posição defendida por Schommer (1990; Tabela 4).

Tabela 4

Médias (M), Desvios Padrão (DP), Alfas de Cronbach (α) e Correlação Entre as Dimensões Extraídas na EPE na Globalidade (n=429)

	Dimensão	N itens	M (DP)	α	1	2	3
1	Sofisticação Epistemológica	10	4.19 (0.35)	.72	1		
2	Ingenuidade Epistemológica	8	2.40 (0.47)	.64	-.19**	1	
3	Imutabilidade do Conhecimento	3	3.16 (0.60)	.62	.11*	.13*	1
4	Aprender com rapidez	4	2.79 (0.42)	.50	-.10*	.29**	.15**

Nota: ** $p < .001$; * $p < .050$

Discussão

A integração dos resultados das duas vertentes (qualitativa e quantitativa) facilitou a construção de uma imagem mais ampla do domínio da Epistemologia Pessoal e dos aspetos do desenvolvimento epistemológico no contexto da educação doutoral. A metodologia mista adotada permitiu esta maior abrangência de entendimentos ao possibilitar explorar os diferentes aspetos desta temática de modo razoavelmente espontâneo, no âmbito da vertente qualitativa, e a análise dimensional a um instrumento de medida, na vertente quantitativa. Por outro lado, a existência de duas amostras de características distintas, compostas por sujeitos em diferentes momentos dos seus doutoramentos, assim como com uma visão avaliativa final, assegurou esta amplitude e diversidade de perspetivas sobre a temática. Sendo este um estudo exploratório acerca de uma temática que ainda não tinha sido abordada especificamente no contexto da educação doutoral em Portugal, esta abrangência e diversidade podem ser consideradas uma vantagem, em particular no que possibilita quanto a novas linhas e problemas de investigação.

Ao desenhar-se a proposta de instrumento operacionalizada no EPE, pretendia-se poder contribuir para a problemática levantada pelos desafios metodológicos que a epistemologia pessoal tem enfrentado. No desenho desta escala assumiu-se uma abordagem assente num sistema de crenças mais ou menos independentes (e.g., Hofer, 2000; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004) como modelo de conceptualização dos construtos a avaliar.

A análise à EPE permitiu a emergência de dois fatores (Sofisticação Epistemológica e Ingenuidade Epistemológica) que comportam uma abordagem alternativa, revestida de sentido quando à questão da avaliação. Efetivamente, a epistemologia pessoal, para além desta conceptualização centrada no sistema de crenças, tem sido marcada pela formulação de modelos que descrevem e estudam o desenvolvimento epistemológico num crescendo de complexidade. Estas duas dimensões, em nosso entender, poderão permitir aceder com alguma abrangência, por um lado, a um posicionamento mais sofisticado ou complexo e, por outro, a um posicionamento mais ingénuo, em que os indivíduos ainda não repensaram as suas crenças intuitivas relativas ao conhecimento e ao processo de conhecer.

Os resultados reforçam o entendimento de se estar perante uma linha de investigação interessante que poderá trazer contributos válidos para operacionalização de medidas de avaliação que conciliem o desenvolvimento epistemológico com a abordagem baseada no sistema de crenças. Neste sentido, continua a ser pertinente refletir acerca dos aspetos que se assume conceptualmente marcarem os construtos e que podem não se encontrar devidamente contemplados nas soluções retidas, como é o exemplo das crenças acerca da estrutura do conhecimento, tantos nos aspetos que remetem para a simplicidade como para a imutabilidade. Ambas as facetas mais simples ou intuitivas perderam itens que se consideram relevantes à sua delimitação.

Outro aspeto a atender, e uma vez que a presente investigação incide especificamente na população de estudantes de doutoramento, é a possibilidade de que a amostra possa ser limitada na amplitude de desenvolvimento dos construtos, e logo a medida possa beneficiar de se incluírem também indivíduos em diferentes etapas do percurso no ensino superior. Este passo poderia trazer outra compreensão das variáveis extraídas e da sua adequabilidade como medida de avaliação, e além disso, tal como é sugerido por diferentes autores (Greene et al., 2008; Wood & Kardash, 2002) esta maior amplitude nas etapas e níveis de desenvolvimento talvez possa melhorar a consistência interna e proporcionar a retenção de estruturas mais abrangentes dos construtos.

Sendo nossa convicção, de que no futuro, as intervenções educativas beneficiarão da disponibilização de instrumentos quantitativos de avaliação do desenvolvimento epistemológico, que possam validar a sua eficácia, considera-se a importância de se continuar a investigação acerca desta medida. A proposta aqui explorada assume uma perspetiva distinta das anteriores que poderá ser assumida como uma alternativa de aproximação ao construto. Contudo, outros estudos serão necessários para validar esta perspetiva e talvez considerar uma população de adultos na sua abrangência de desenvolvimento e não um instrumento específico

de uma população, tal como se tentou no presente estudo. A resolução desta problemática acerca da avaliação destas variáveis beneficiará sempre a qualidade da avaliação no âmbito da educação doutoral, mas poderá ter igualmente impacto nos outros dois ciclos do ensino superior.

Referências

- Barzilai, S., & Weinstock, M. (2015). Measuring epistemic thinking within and across topics: A scenario-based approach. *Contemporary Educational Psychology, 42*, 141-158.
- Berger, J. (2010). Using the subject-object Interview to promote and assess self-authorship. In M. Baxter-Magolda, E. Cramer, & P. Meszaros (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concepts across cultures* (pp. 245-264). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Boyatzis, R. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Briell, J., Elen, J., & Clarebout, G. (2011). Seeking convergent evidence of epistemological beliefs: A novel survey. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(2), 473-500.
- Briell, J., Elen, J., Verschaffel, L., & Clarebout, G. (2011). Personal epistemology: Nomenclature, conceptualizations, and measurement. In J. Elen, E. Stahl, R. Bromme, & G. Clarebout (Eds.), *Links between beliefs and cognitive flexibility: Lessons learned* (pp. 7-36). Dordrecht: Springer.
- Clarebout, G., Elen, J., Luyten, L., & Bamps, H. (2001). Assessing epistemological beliefs: Schommer's questionnaire revisited. *Educational Research and Evaluation, 7*(1), 53-77.
- Creamer, E. (2010). Demonstrating the link between reasoning and action in the early stages of self-authorship. In M. Baxter-Magolda, E. Creamer, & P. Meszaros (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures* (pp. 207-222). Sterling, VA: Stylus publishing.
- Creswell, J., & Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- DeBacker, T., & Crowson, H. (2006). Influences on cognitive engagement: Epistemological beliefs and need for closure. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 535-551.
- DeBacker, T., Crowson, H., Beesley, A., Thoma, S., & Hestevold, N. (2008). The challenge of measuring epistemic beliefs: An analysis of three self-report instruments. *The Journal of Experimental Education, 76*(3), 281-312.
- Decreto-lei 76/2006 de 24 de março. Diário da República nº60/2006 – I Série A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
- EHEA (2015). *Yerevan communiqué*. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf.
- Elen, J., Stahl, E., Bromme, R., & Clarebout, G. (2011). *Links between beliefs and cognitive flexibility: Lessons learned*. Dordrecht: Springer.
- Figueiredo, C. (2016). *Educação doutoral, epistemologia pessoal e autonomia: uma metodologia mista para a avaliação de competências* (tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.
- Figueiredo, C., Pinheiro, M., & Huet, I. (2015). Desenvolvimento epistemológico e avaliação de crenças pessoais relativas ao conhecimento e ao processo de conhecer: Estudo de validação da Escala de Posicionamento Epistemológico para estudantes de doutoramento. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 49*(1), 105-130.

- Gómez, E. (2010). Propiedades Psicométricas de un instrumento para medir creencias epistemológicas. *Fundamentos en Humanidades*, XI(21), 67-80.
- González, J., Isaacs, K., & Wagenaar, R. (2008). *Applying the tuning approach to the third cycle*. Retrieved from <http://www.unidesto.org/tuningeu/tuning-3rd-cycle/ applying.html>.
- Greene, J., Azevedo, R., & Torney-Purta, J. (2008). Modeling epistemic and ontological cognition: Philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist*, 43(3), 142-160.
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in different classroom contexts: Students interpretations during first year college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129-163. doi: 10.1016/j.cedpsych. 2004.01.002.
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B., & Pintrich, P. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khun, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kienhues, D., & Bromme, R., (2011). Beliefs about abilities and epistemic beliefs: Aspects of cognitive flexibility in information-rich environments. In J. Elen, E. Stahl, R. Bromme, & G. Clarebout (Eds.), *Links between beliefs and cognitive flexibility: Lessons learned* (pp. 105-124). Dordrecht: Springer.
- King, P., & Kitchener, K. (2004). Reflexive judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- King, P., Kitchener, K., & Wood, P. (1994). Research on developing reflective judgment model. In P. King, & K. Kitchener (Eds.), *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults* (pp. 124- 188). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Marchand, H. (2008). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior: Implicações pedagógicas. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 7, 9-18.
- Magolda, M. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.
- Magolda, M. (2010). The interweaving of epistemological, intrapersonal, and interpersonal development in the evolution of self-authorship. In M. Baxter-Magolda, E. Cramer, & P. Meszaros (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concepts across cultures* (pp. 25-43). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Muñiz, J. (2001). *Teoría clásica de los tests* (7ª ed.). Madrid, Spain: Ediciones Pirámide.
- Murphy, K., & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In P. Alexander, & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 305-324). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliveira, A. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior* (tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering & Associates (Eds.), *The modern American college: Responding to new realities of diverse students and a changing society* (pp. 76-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-24.
- Schommer-Aikins, M. (2011). Spontaneous cognitive flexibility and an encompassing system of epistemological beliefs. In J. Elen, E. Stahl, R. Bromme, & G. Clarebout (Eds.), *Links between beliefs and cognitive flexibility: Lessons learned* (pp. 61-77). Dordrecht: Springer.
- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology*, 26(3), 411-423.
- Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20.
- Schraw, G. (2013). Conceptual integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in educational research. *ISRN Education*.
- Schraw, G., & Olafson, L. (2008). Assessing teacher's epistemological and ontological worldviews. In M. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across cultures* (pp. 25-44). New York, NY: Springer.
- Schraw, G., Bendixen, L., & Dunkle, M. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory. In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stahl, E. (2011). The generative nature of epistemological judgments: Focusing on interactions instead of elements to understand the relationship of epistemological beliefs and cognitive flexibility. In J. Elen, E. Stahl, R. Bromme, & G. Clarebout (Eds.), *Links between beliefs and cognitive flexibility: Lessons learned* (pp. 37-60). Dordrecht: Springer.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- UNESCO (1999). *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*. Paris: UNESCO.
- Wood, P., & Kardash, C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 231-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EVALUACIÓN DEL PROCESO CREATIVO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS CIENTÍFICOS

Javier Esparza, Mercedes Ferrando, Marta Sainz, & María José Ruiz

Universidad de Murcia, España

mariajose.ruiz4@um.es

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto comprobar si las respuestas creativas de un grupo de alumnos a un problema de ciencias (disoluciones químicas) mejoran a lo largo de la resolución de la tarea. En el estudio han participado 82 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (45 chicos y 37 chicas). Para comprobar esta hipótesis se ha utilizado la Tarea 3 (disoluciones químicas), extraída del test de creatividad científica C-SAT (Sak & Ayas, 2011; 2013). Según la hipótesis de la "variación ciega", propuesta por Simonton (2010), las respuestas creativas se producirían de forma azarosa, no estando ligadas ni al principio ni al final del proceso creativo. En el presente estudio, siguiendo a Silvia, Nusbaum y Beaty (2015) se ha intentado establecer la regresión para predecir la creatividad de las respuestas dependiendo del orden en que éstas fueron dadas. Los resultados mostraron un modelo de regresión significativo, probándose que la capacidad de los estudiantes para dar respuestas creativas sufre un incremento hacia la mitad de la tarea y un decrecimiento al final de la misma.

Palabras clave: solución de problemas; pensamiento científico-creativo; evaluación.

Introducción

Los procesos creativos y cómo surgen las ideas creativas han sido muy estudiados. La hipótesis de la "variación ciega" establece que el proceso creativo se compone de dos etapas: la variación ciega y la retención selectiva. Según dicha teoría una buena solución creativa no tiene más o menos posibilidades de ocurrir en un punto dado en una serie de intentos (Simonton, 2010). Pero, como indica el autor, la hipótesis de la "variación ciega" sólo ha sido probada a través de informes retrospectivos de algunos creadores eminentes.

La investigación en el efecto del orden de respuesta contradice la hipótesis de la "variación ciega", puesto que estudios clásicos han probado que las primeras respuestas son más originales que las últimas (Christensen, Guilford, & Wilson, 1957; Milgram & Rabkin, 1980; Olczak & Kaplan, 1969; Phillips & Torrance, 1977; Runco, 1986). Más recientemente, diversos autores, además de examinar el orden de las respuestas, se han centrado en el tiempo de emisión de respuesta (Beaty & Silvia, 2012; Benedek, Mühlmann, Jauk, & Neubauer, 2013; Johns, Morse, & Morse, 2001; Silvia, Nusbaum, & Beaty, 2015).

Johns, Morse y Morse (2001) quisieron estudiar los efectos de la presión del tiempo en las respuestas creativas. Para ello, utilizaron diferentes condiciones experimentales (con tiempo limitado, avisando del tiempo restante, pidiendo que se piensen tantas respuestas diferentes como se pueda y que nadie haya pensado), comparando el primer conjunto de respuestas emitidas por los estudiantes con el segundo. Los resultados mostraron que, en casi todas las

condiciones, la puntuación media de la creatividad de los participantes se incrementaba en la segunda mitad de la prueba.

En 2012, el estudio de Beaty y Silvia tuvo como objetivo comprobar si las “ideas viejas” (aquellas que son rescatadas desde la memoria) aparecen antes en el proceso creativo que las “ideas nuevas” (aquellas que el evaluado acaba de inventar). Los resultados indicaron que las “ideas nuevas” puntuaban más en creatividad que las “ideas viejas”; además, estas “ideas nuevas” solían ocurrir al final del proceso creativo. También Silvia, Nusbaum y Beaty (2002) comprobaron el efecto del orden en la creatividad según las respuestas dadas. Los datos demostraron un efecto significativo, e incluso encontraron un modelo de regresión cuadrática que explicaba dicho efecto. También, hipotetizaron que tal efecto podía deberse al uso de diferentes estrategias de pensamiento.

La explicación clásica del efecto del orden de dichas respuestas es que en la primera fase del proceso creativo se utilizan las asociaciones que son más comunes y cuando dichas asociaciones se agotan, se recurre a asociaciones más raras e infrecuentes. Estos autores proponen una explicación alternativa: la teoría de la “atención controlada”, según la cual el pensamiento creativo es un proceso que va de arriba abajo, que se relaciona con la habilidad para controlar la atención y la cognición, de forma que las personas más capaces de usar dichas estrategias son a su vez más creativas (Beaty, Silvia, Nusbaum, Jauk, & Benedek, 2014).

El modelo de la “variación ciega” que comienza con Campbell (1960) y fue seguido por Simonton (2010), parece contradecir las hipótesis del modelo anteriormente comentado, pues defiende que la creatividad no surge al final del proceso, sino que puede surgir al principio o a lo largo del mismo. No obstante, según nuestro conocimiento, ninguna de las investigaciones previas ha revisado el papel que juegan los errores, es decir, se han centrado en la originalidad media de los participantes durante una serie de respuestas, obviando un aspecto importante en la teoría de la “variación ciega”: una idea brillante puede aparecer tras muchos errores. Veamos un ejemplo: si dos niños responden a una tarea de pensamiento divergente, y cada respuesta obtiene una puntuación de creatividad, puede ser que tengamos las siguientes puntuaciones de creatividad en cada respuesta (ver Tabla 1).

Si analizamos la Tabla 1, el niño más creativo sería el A (puesto que su puntuación media es de 47 sobre 100) y el menos creativo sería el B (puntuación media de 22 sobre 100). Sin embargo, la respuesta más brillante de todas las dadas, es la respuesta quinta del niño B (100 sobre 100). En tal caso, el niño B ha necesitado cometer errores antes de dar una solución brillante y dicha solución es mejor que las ofrecidas por el niño A; es decir, mucho más brillante que las de su compañero. Esto es lo que en esencia, postula la teoría de la “variación ciega”.

Por tanto, para comprobarla o verificarla, se debe tener en cuenta tanto las respuestas brillantes como los errores.

Tabla 1

Ejemplo de Respuestas de Dos Estudiantes en una Tarea de Creatividad

	Resp. 1	Resp. 2	Resp. 3	Resp. 4	Resp. 5	Resp. 6	Resp. 1 ^a Mitad (de la 1 a la 3)	Resp. 2 ^a Mitad (de la 4 a la 6)	*Media Total
Niño A	10	40	40	80	60	50	30	63	47
Niño B	0	0	10	0	100	20	3,3	40	22

R: Respuesta; 1^a Mitad: Respuestas de la 1 a la 3; 2^a Mitad: Respuestas de la 4 a la 6 ; Media Total: Media Nota: *Media Total: puntuación media de las respuestas de la 1 a la 6

La investigación previa ha utilizado tests de pensamiento divergente que apenas penalizan los errores de los alumnos: por ejemplo, en el test de usos múltiples es difícil dar una respuesta no válida, aunque esta pueda ser una respuesta muy común y carezca de originalidad. El objetivo de este trabajo es comprobar la hipótesis de la “variación ciega”, utilizando, para ello, una tarea que sí penaliza los errores de los alumnos en el dominio de la creatividad en el área de ciencias.

Método

Participantes

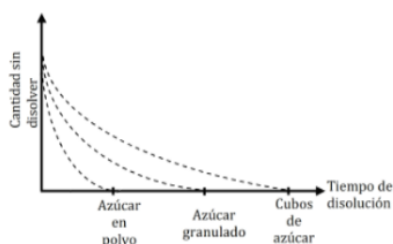
En este estudio han participado un total de 82 alumnos (45 chicos y 37 chicas) de ESO: 10 de ellos de primer curso, 13 de segundo curso, 33 de tercer curso y 24 de cuarto curso. Asimismo, 2 de los participantes no indicaron su curso.

Instrumento

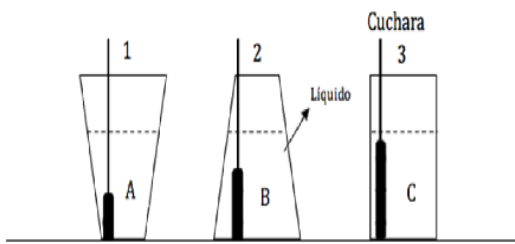
En este estudio se ha utilizado la tarea 3 (disoluciones químicas) del test de Creatividad Científica diseñado por Sak y Ayas (2011). Dicho test ha sido utilizado con éxito en muestra española (Esparza, Ruiz, Ferrando, Sainz, & Prieto, 2015). Asimismo, se distingue de otras pruebas como la diseñada por Hu y Adey (2002) en que las respuestas pueden ser válidas o no y, además, requieren de un conocimiento científico previo (Ruiz, Bermejo, Prieto, Ferrándiz, & Almeida, 2013).

En la tarea que hemos utilizado en este estudio se le plantea al estudiante lo siguiente:

Un investigador piensa que el tiempo necesario para que los distintos tipos de azúcar (azúcar en polvo, azúcar granulado y cubos de azúcar) se disuelvan, es diferente (puedes ver el gráfico a la izquierda). Tu tarea consiste en encontrar qué cambios tendría que hacer el investigador para probar su idea.



(Hipótesis del investigador)



(Diseño del experimento)

Esta tarea pertenece al área de conocimiento de química y el objetivo es medir la capacidad del alumno para evaluar las hipótesis formuladas. Además, mide la fluidez, flexibilidad y el coeficiente creativo (ver Tabla 2).

Tabla 2

Criterio de la Evaluación de Creatividad Científica y Procedimiento Seguido para su Cálculo

CRITERIO	Procedimiento de cálculo por:	
	RESPUESTA	TOTAL ESTUDIANTE
Fluidez	Se descartaron aquellas respuestas incorrectas	Se contaron el total de respuestas correctas ofrecidas por el alumno
Flexibilidad	Se asignó una categoría a la respuesta dada	Se contaron el número total de categorías utilizadas
Compuesto creativo	Se calcula haciendo uso de la fórmula propuesta por los autores	$CQ = \log_2\{(1+ u1^*) (1+ u2) \dots (1+uc)\}$

En este trabajo, no hemos utilizado la forma de corrección propuesta por los autores (Sak & Ayas, 2011), ya que nos interesa comprobar la creatividad de cada respuesta individual. Hemos seguido el procedimiento propuesto por Esparza, Ferrando, Ferrándiz y Prieto (2015). Por tanto, para puntuar la originalidad, cada respuesta fue codificada de forma que se extrajo la idea principal. Los alumnos dieron un total de 324 respuestas, las cuales se redujeron a 42 ideas principales.

Cada respuesta además se valoró en términos de adecuación o validez. Hubo casos en los que la idea principal se podía “intuir”, pero no estaba expresada explícitamente y, por tanto, dichas respuestas puntuaban 0 en adecuación; así pues, la misma idea podía ser considerada válida o no válida, dependiendo de las especificaciones dadas por el alumno. Se decidió que la puntuación máxima de la originalidad debía corresponder con 100, por tanto, se utilizó la siguiente fórmula:

$$\text{Originalidad de la respuesta} = 100 - \frac{\text{Frecuencia de la respuesta}}{\text{frecuencia de la respuesta más Frecuencia de la respuesta más repetida}}$$

Para cada idea principal extraída se calculó un índice de creatividad que combinaba: a) las puntuaciones en adecuación (1 si era válida y 0 si no era válida); y b) la originalidad entendida como la infrecuencia de las respuestas. El Índice de Creatividad de la respuesta es: Adecuación * Originalidad.

Análisis de datos

Los análisis realizados fueron: a) aquellos en los que cada respuesta específica se trata como un caso individual, independientemente de qué niño haya aportado dicha respuesta; y b) aquellos análisis en los que interesan las puntuaciones globales de cada niño individual. En lo que se refiere a las ideas principales, hemos calculado los estadísticos descriptivos en función del orden de respuesta en el que fueron dadas. Para corroborar la hipótesis de la “variación ciega” no deberíamos encontrar grandes diferencias entre las primeras respuestas y las últimas a lo largo del proceso creativo. Las ideas principales se dividieron en cuatro grupos, dependiendo de su nivel de creatividad y se utilizó un análisis de comparación de medias para comprobar diferencias en el orden de aparición de dichas respuestas. También se calculó la correlación entre el orden de respuesta y la creatividad de las mismas. Y, siguiendo el trabajo de Silvia et al. (2015), se realizó un análisis de regresión para predecir el nivel de creatividad dependiendo del orden de respuesta.

En lo referente a los análisis que incluían las puntuaciones de cada niño, se centraron en buscar las diferencias en creatividad entre las puntuaciones de los alumnos en la primera y segunda mitad de la tarea. También se han analizado los errores cometidos por los alumnos (errores y respuestas repetidas) y su relación con la aparición de ideas brillantes (aquellas que solo fueron dadas una vez por todos los participantes).

Resultados

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos según el orden de respuesta (Tabla 3). Según se esperaba, la mayoría de los alumnos son capaces de dar hasta 5 respuestas, el 52% (n= 36) dan más de 5 respuestas. Y sólo un alumno fue capaz de dar más de 11 respuestas. En cuanto a la creatividad de las respuestas dadas, esta parece ir aumentando hasta alcanzar un punto máximo en la respuesta 8.

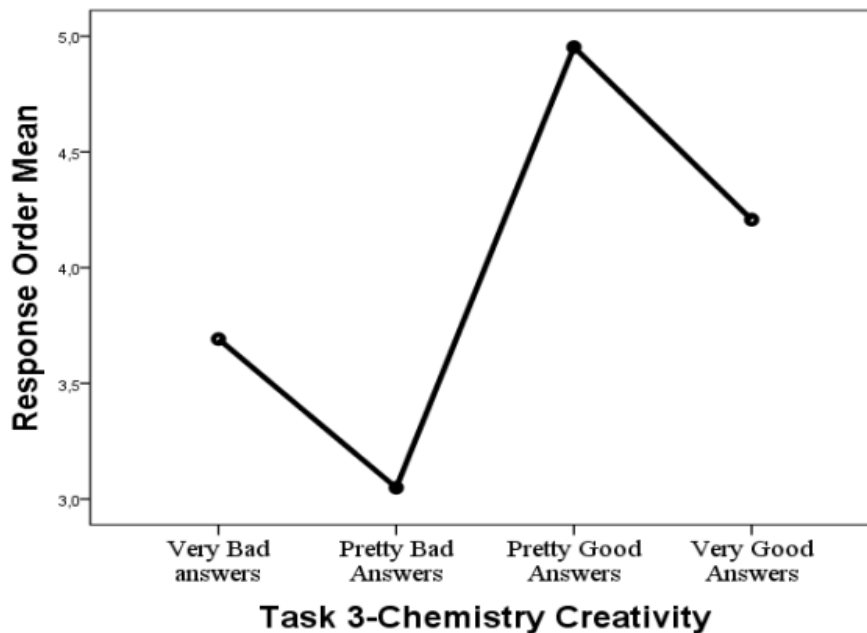
Tabla 3

Análisis Descriptivos de los Índices de Creatividad Científica en Función del Orden de Respuesta

Serie de orden de respuestas	N	Mín-Max	M (DT)
1ª Respuesta	69	0 - 98	19,77 (30,16)
2ª Respuesta	62	0 - 100	29,65 (36)
3ª Respuesta	54	0 - 100	30,26 (31,32)
4ª Respuesta	42	0 - 96	44,86 (37,30)
5ª Respuesta	36	0 - 98	51,39 (42,16)
6ª Respuesta	26	0 - 98	49,46 (42,19)
7ª Respuesta	18	0 - 98	33,11 (41,53)
8ª Respuesta	14	0 - 98	50,14 (44,95)
9ª Respuesta	3	0 - 66	28 (34,12)
10ª Respuesta	2	0 - 18	9 (12,73)
11ª Respuesta	1	0 - 0	0
12ª Respuesta	1	0 - 0	0
13ª Respuesta	1	0 - 0	0
14ª Respuesta	1	0 - 0	0
15ª Respuesta	1	0 - 0	0
16ª Respuesta	1	0 - 0	0
17ª Respuesta	1	0 - 0	0
18ª Respuesta	1	0 - 0	0
19ª Respuesta	1	0 - 0	0

A la vista de los resultados recogidos en la Tabla 3, la cuestión que se nos plantea es: ¿será que las mejores ideas ocurren más tarde en el proceso creativo? Para comprobarlo, se realizó un ANOVA. Se agruparon las respuestas según su índice de creatividad en cuatro grupos: a) respuestas muy malas (con índice de creatividad por debajo del percentil 25); b) respuestas malas (índice de creatividad entre 25 y 50); c) respuestas buenas (índice de creatividad entre 50-75); y d) respuestas muy buenas (índice de creatividad superior a 75). Los resultados del ANOVA indicaron que existían diferencias estadísticamente significativas [$F(3, 331) = 2763, p = .042$] en la creatividad de las respuestas, dependiendo del orden en que fueron dadas. Los análisis *post-hoc* indicaron que dichas diferencias se encontraban entre las respuestas muy malas y las buenas; entre las malas y las buenas; y entre las malas y las muy buenas. Sin

embargo, no se encontraron diferencias según el orden entre las respuestas muy buenas y las muy malas (ver Figura 1).



$$F(3, 331) = 2763; p = .042$$

Figura 1. Gráfico del orden de respuesta dependiendo de la calidad.

En segundo lugar, se analizó la correlación entre la creatividad de las respuestas y su orden de aparición, encontrando que dicha correlación no era, estadísticamente significativa [$r = .061$, $p = .263$] Siguiendo el trabajo de Beaty y Silvia (2012), se pensó que esta falta de correlación podía deberse a un umbral que se alcanzaría hacia la mitad de las respuestas de la tarea. Por eso, se calcularon los efectos del orden de las respuestas sobre la creatividad de las mismas, utilizando un modelo de regresión cuadrática (siendo la variable dependiente la creatividad de las respuestas y la independiente el orden de la respuesta). Se obtuvo un modelo de regresión significativo [R^2 ajustada = .071; $F(2, 332) = 13.672$, $p < .001$] para el cual tanto los efectos lineales [$B = .138$, $S.E. = .016$, $p < .001$] como los efectos cuadráticos [$B = .018$; $S.E. = .004$, $p < .001$] fueron significativos. La Figura 2 representa la curva de creatividad de las respuestas dadas. Podemos apreciar un pico en creatividad hacia la décima respuesta, antes de que la creatividad de las ideas comience a decrecer. No obstante, deberíamos hacer notar que sólo dos alumnos dieron más de nueve respuestas.

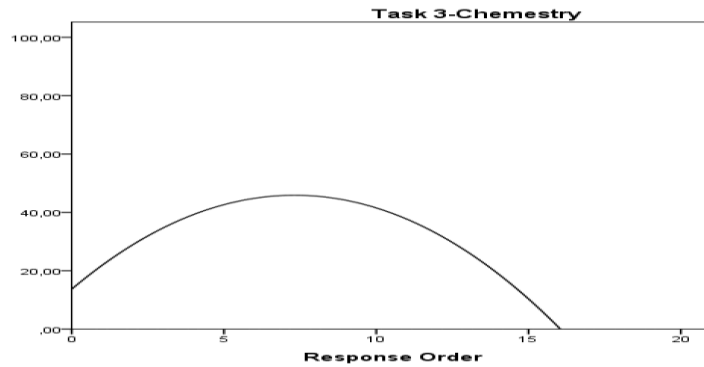


Figura 2. Gráfico de la curva de regresión de las respuestas de creatividad científica en función del orden de respuesta.

Para comprobar cómo el orden de respuesta afecta a la creatividad intra-sujetos, hemos estudiado los patrones de respuesta. Para ello, las respuestas de cada alumno fueron divididas en dos grupos: en el primero se recogió la mitad y en el segundo la otra mitad de respuestas. La creatividad media del primer grupo de respuestas fue de 25,32 ($DT = 4.48$), así como, la creatividad media del segundo grupo fue de 32,63 ($DT = 4.48$). Los resultados arrojados por la prueba t de Student, indicaron que las diferencias entre las medias era estadísticamente significativa [$t(52) = -3,459, p = .000$]. En tercer lugar, para comprobar si las respuestas brillantes ocurrían en un proceso de “variación ciega”, se correlacionaron los errores con las respuestas brillantes (muy buenas). Para ello, se seleccionaron a los alumnos que tuvieron al menos una respuesta brillante (respuesta válida que nadie más había dado) y se calculó la frecuencia de fallos (respuestas no válidas). La Tabla 4 muestra las contingencias entre la ocurrencia de las respuestas brillantes y el número de fallos del alumnado. Sólo hay dos estudiantes que llegan a dar respuestas brillantes, ambos cometieron sólo un fallo.

Tabla 4

Tabla de Contingencia entre las Respuestas Brillantes y los Errores

	Alumnos con ninguna idea brillante	Alumnos con 1 respuesta brillante	Alumnos con 2 respuestas brillantes	Total
0 errores	41	0	0	41
1 errores	13	1	1	15
2 errores	11	0	0	11
3 errores	7	0	0	7
4 errores	2	0	0	2
5 errores	1	0	0	1
6 errores	2	0	0	2
7 errores	1	0	0	1
8 errores	1	0	0	1
9 errores	1	0	0	1
Total	80	1	1	82

Discusión y Conclusiones

Los datos de este estudio muestran que la evolución del proceso creativo se caracteriza por un incremento en la creatividad de las respuestas dadas hasta llegar a un umbral (o punto álgido), en el que la creatividad de las respuestas comienza a decrecer. Por tanto, los datos procedentes de nuestro estudio no apoyan la hipótesis de la “variación ciega”, ya que el orden de la respuesta dada sí que afecta a la creatividad de la misma.

Es decir, que nuestro hallazgo concuerda con los hallados por Kang, Park y Hong (2015), quienes, utilizando tareas de creatividad científica, demostraron que la capacidad de los estudiantes para dar buenas respuestas se mantenía durante un cierto periodo de tiempo. De hecho, al principio de la tarea los alumnos dieron mayor número de ideas, mientras que al final de la tarea apenas se les ocurrían respuestas. Estos mismos autores demostraron que el periodo de tiempo en el que los alumnos eran capaces de mantener la atención en la tarea y seguir dando respuestas, era diferente para los alumnos superdotados (62 minutos) que para sus compañeros (19 minutos).

Por tanto, nuestros datos al igual que los de Kang, Park y Hong (2015), confirman la teoría planteada por Dippo & Kudrowitz (2013), denominada “The Bounded Ideation Theory” (que podría traducirse como “Teoría de la Ideación Limitada”). Según dicha teoría, la relación entre la cantidad y la calidad de las respuestas no es necesariamente lineal, dicha relación se puede visualizar como una función de ideación. Según su teoría esta función sería como una curva en *s-positiva*: el número de buenas ideas se incrementa gradualmente según se va comprendiendo mejor el problema; después, según los participantes se van cansando/agotando, el número de buenas ideas decrece (Kudrowitz & Dippo, 2013).

En nuestro estudio, hemos tenido en cuenta la aparición de errores, para verificar si ciertamente las buenas respuestas o las respuestas brillantes pueden aparecer tras varias respuestas fracasadas. Nuestros datos, en este sentido, son limitados: sólo dos alumnos dieron respuestas brillantes, por lo que no podemos generalizar lo que ocurre en estos casos. En cuanto a estos dos alumnos, habían cometido un error en sus respuestas. Lo que parece indicar que, por lo general, las respuestas brillantes suelen aparecer en series de respuestas buenas; desmintiendo otra vez la hipótesis de la “variación ciega”.

Debemos considerar que los datos aquí presentados, no se han extraído de una muestra elevada; además, sólo hemos utilizado para nuestros análisis una de las tareas propuestas en el test C-SAT (Sak & Ayas, 2011, 2013), dada la complejidad adicional que ha supuesto el cálculo de la originalidad. A la luz de estos resultados, se necesita profundizar más en esta línea de investigación. Pues si bien hemos comprobado que la calidad de las respuestas aumenta hacia

la mitad de la tarea, esto podría suponer que los alumnos con mayor fluidez tienen, por tanto, más posibilidades de dar buenas respuestas a la tarea (originales y adecuadas).

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado con la ayuda de la Subdirección General de Proyectos de Investigación I+D+i. Ministerio de Ciencia y Tecnología (España). (Ref: EDU2014-53646-R).

Referencias

- Beaty, R. E., & Silvia, P. J. (2012). Why do ideas get more creative across time? An executive interpretation of the serial order effect in divergent thinking tasks. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 309.
- Beaty, R. E., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Jauk, E., & Benedek, M. (2014). The roles of associative and executive processes in creative cognition. *Memory & Cognition*, 42(7), 1186-1197.
- Benedek, M., Mühlmann, C., Jauk, E., & Neubauer, A. C. (2013). Assessment of divergent thinking by means of the subjective top-scoring method: Effects of the number of top-ideas and time-on-task on reliability and validity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 341.
- Christensen, P. R., Guilford, J. P., & Wilson, R. C. (1957). Relations of creative responses to working time and instructions. *Journal of Experimental Psychology*, 53(2), 82-88.
- Dippo, C., & Kudrowitz, B. (2013). Evaluating the alternative uses test of creativity. *Proceedings of the National Conference On Undergraduate Research (NCUR)*. Available at <http://ncurproceedings.org/ojs/index.php/NCUR2013/article/viewFile/547/346>
- Esparza, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C., & Prieto, M. D. (2015). Índice de Creatividad Científica (IC): Originalidad y calidad. *I Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia*. Retrieved from: <http://congresos.um.es/jdoctorado/jdoctorado2015/paper/view/40531>
- Esparza, J., Ruiz, M.J., Ferrando, M., Sainz, M., & Prieto, L. (2015). Creatividad científica y alta habilidad: Diferencias de género y nivel educativo. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 21, 49-62.
- Hu, W., & Adey, P. A. (2002). Scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Johns, G. A., Morse, L. W., & Morse, D. T. (2001). An analysis of early vs. later responses on a divergent production task across three-time press conditions. *The Journal of Creative Behavior*, 35(1), 65-72.
- Kang, D., Park, J., & Hong, H. (2015). Changes in the number of ideas depending on time when conducting Scientific Creativity activities. *Journal of Baltic Science*, 14(4), 448-458.
- Kudrowitz, B., & Dippo, C. (2013). When does a paper clip become a sundial? Exploring the progression of originality in the alternative uses test. *Journal of Integrated Design and Process Science*, 17(4), 3-18.
- Milgram, R. M., & Rabkin, L. (1980). Developmental test of Mednick's associative hierarchies of original thinking. *Developmental Psychology*, 16(2), 157-158
- Olczak, P. V., & Kaplan, M. F. (1969). Originality and rate of response in association as a function of associative gradient. *The American Journal of Psychology*, 82, 157-167.
- Phillips, V. K., & Torrance, E. (1977). Levels of originality at earlier and later stages of creativity test tasks. *The Journal of Creative Behavior*, 11(2), 147.

- Ruiz, M. J., Bermejo, M. R., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., & Almeida, L. S. (2013). Evaluación del Pensamiento Científico-Creativo: Adaptación y validación de una prueba en población española. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 175-194.
- Runco, M. A. (1986). Flexibility and originality in children's divergent thinking. *The Journal of Psychology*, 120(4), 345-352.
- Sak, U., & Ayas, B. (2011). *Creative Scientific Ability Test (C-SAT)*. Manuscrito sin publicar.
- Sak, U., & Ayas, M. B. (2013). Creative Scientific Ability Test (C-SAT): A new measure of scientific creativity. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55(3), 316-329.
- Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., & Beaty, R. E. (2015). Old or new? Evaluating the old/new scoring method for divergent thinking tasks. *The Journal of Creative Behavior*, 1-12. doi: 10.1002/jocb.101
- Simonton, D. K. (2010). Creative thought as blind-variation and selective-retention: Combinatorial models of exceptional creativity. *Physics of Life Reviews*, 7(2), 156-179.
- Lópes, B. G., Esteban, P. R. G., Peris, F. S., Ros, C. R., & Carbonell, B. S. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*, 20(1), 16-28.
- López, J. M. B., & Velásquez, F. R. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación a Distancia*, 44, 1-13.
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of Self-Concept in educational psychology*. Durham University: The British Psychology Society.
- Matovu, M. (2014). A structural equation modeling of the academic self-concept scale. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 185-198.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Autoconceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e sua influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206-218.
- Oliveira, M. B., & Soares A. B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary, & J. P. Tagney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Peinado, J. E., Ornelas, M., Blanco, J. R., & González, M. A. (2015). Invarianza factorial de la escala de autoeficacia en la solución de problemas y comunicación en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 8(4), 85-92.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutorado em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2014). Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 31(2), 159-167.
- Pool-Cibrian, W. J., & Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37.
- Rodrigues L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 41-53.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In S. E. Hobfoll, & M.W. deVries (Eds.), *Extremestress and communities: Impact and intervention* (pp. 159-177). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research, 46*(3), 401-441.
- Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional, 2*(9), 261-268.
- Souza, L. F. N. I., & Brito, M. R. F. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia, 25*(2), 193- 201.
- Stocker, J., Neves, S. P., & Faria, L. (2010). Competência percebida e realização escolar: Que relações em alunos do ensino secundário? *Psychologia, 52*(1), 427-446.
- Veliz-Burgos, A. L. (2010). *Dimensiones del autoconceito en estudiantes chilenos: Estudio psicométrico*. Tesis doctoral en Psicología y Educación. Universidade del País Vasco.
- Véliz-Burgos, A., & Urquijo, P. A. (2012). Dimensiones del autoconceito de estudantes chilenos: Un estudio psicométrico. *Revista Educativa Hekademos, 11*(5), 47-58.
- Vispoel, W. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement, 53*(4), 1023-1033.
- Wang, M. (2013). The study on the relationship between English self-concept and significant others. *Theory and Practice in Language Studies, 8*(3), 1406-1411.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL: VALIDAÇÃO NA POPULAÇÃO ADULTA BRASILEIRA

Edina Bom Sucesso, Marinele Carvalho, & Virgínia Gherard

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

edinabomsucesso49@hotmail.com

Resumo

Este artigo constitui a segunda fase da adaptação da “General Self-Efficacy Scale”, de Schwarzer & Jerusalem (1995), originalmente em alemão, para o português falado no Brasil. Este estudo foi realizado com o pressuposto de que a autoeficácia é um constructo psicossocial universal dos indivíduos suscetível de ser avaliado através de escalas nos diferentes idiomas. Nessa fase preliminar de validação da escala para o português, partimos das versões em alemão, inglês e espanhol. O presente estudo tomou uma amostra 719 participantes, maioritariamente do sexo feminino (n=470), distribuídos em 4 faixas etárias: idade inferior a 23 anos, entre 23 e 42 anos, entre 43 e 62 anos e com 63 e mais anos. A par dos 10 itens da escala, foram incluídos mais cinco itens da Escala de Depressão (Beck, Ward, Mendelson, Mock, & Erbaugh, 1961) e outros cinco itens da Escala de Ansiedade de Beck (Beck & Steer, 1984), objetivando uma contrastação de resultados face à natureza dos constructos em presença, servindo os objetivos de validação da escala de autoeficácia. Os indicadores psicométricos de dimensionalidade da escala e de consistência interna mostram-se adequados, verificando-se correlações negativas com os resultados na escala de depressão e de ansiedade como seria de esperar. Não havendo diferenças segundo o gênero, essa diferenciação assume significado estatístico quando se consideram os grupos etários, aparecendo os participantes mais novos com índices superiores de autoeficácia.

Palavras-chave: autoeficácia, escala de autoeficácia, validade.

Introdução

O tema da autoeficácia remete ao estudo da Teoria Social Cognitiva (TSC), sendo o constructo de autoeficácia elemento central dessa teoria (Azzi & Polydoro, 2006). As bases da Teoria Social Cognitiva foram lançadas em Miller e Dollard (1941), no quadro da sua teoria da aprendizagem social. Os teóricos da TSC abriram as portas para um melhor entendimento do papel dos indivíduos na interpretação e na escolha de comportamentos e condutas em diversos contextos (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008).

Durante a década de 1960, Bandura e Walters ampliaram essa teoria, explicando o comportamento humano mediante um modelo de reciprocidade triádica (Bandura, 2002). Neste modelo, três fatores - a conduta, os fatores pessoais internos (eventos cognitivos, afetivos e biológicos) e o ambiente externo - operam como determinantes interativos e recíprocos. Dessa forma, o indivíduo se torna agente e receptor de situações que determinarão seus pensamentos, emoções e comportamento futuro (Bandura, 1989; Martínez & Salanova, 2006).

Por meio de inúmeras evidências de pesquisa acumuladas, Bandura (1981, 2002) postulou a previsibilidade da emissão de uma determinada resposta esperada em determinados contingências adequadas, vinculada ao conjunto de crenças ligadas a um comportamento (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008). Uma destas crenças seria, então, a autoeficácia.

Como demonstram Azzi e Polydoro (2006), em seu estudo sobre a evolução do conceito de autoeficácia, esse construto tem sido desenvolvido por Albert Bandura e seus colaboradores há mais de três décadas, tendo sido formalmente lançado por Bandura (1977), no artigo *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Neste artigo assume que a “expectativa de eficácia é a convicção de alguém para realizar com sucesso a execução do comportamento requerido para produzir os resultados” (in, Azzi & Polydoro, 2006, p. 12). Desde então, seu conceito vem sendo modificado e sua definição mais recente postula que a “autoeficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (Azzi & Polydoro, 2006, p. 12).

A autoeficácia é objeto de pesquisas nos vários contextos da psicologia (e.g., saúde, educação, justiça, organizações, desporto) e nas diversas etapas do curso de vida. Os resultados da investigação mostram que o julgamento sobre as próprias capacidades determina o modo como cada indivíduo organiza e implementa as ações conducentes aos resultados desejados (Bandura 1977; Bandura & Adams, 1977), sendo também uma variável importante na explicação dos níveis de rendimento atingido (Bandura, 1989; 1993).

A autoeficácia, enquanto construto central ao self e à identidade pessoal, pode ser estudada sob vários ângulos. As primeiras definições de autoeficácia apresentavam este construto como uma crença na capacidade de executar com êxito e de atingir objetivos (Bandura, 1977, 1997). Progressivamente, este conceito passou a integrar uma componente motivacional, definindo-se então como a capacidade de se automotivar e de mobilizar recursos cognitivos frente às diferentes exigências das situações de vida (Wood & Bandura, 1989). Estas crenças face à realização afetam tanto a iniciação, quanto a persistência em lidar com problemas e situações desafiadoras, antecipando-se que pessoas que duvidam de suas capacidades tendem a evitar situações que acreditam exceder as suas habilidades de enfrentamento e ser bem sucedido (Bandura, 1993). Assim, as expectativas de eficácia pessoal determinam o quanto de esforço a pessoa vai despender e por quanto tempo suportará experiências aversivas ou superará obstáculos (Bandura, 1977).

Martínez e Salanova (2006) afirmam que as crenças de eficácia se baseiam no julgamento que a pessoa faz sobre as suas próprias capacidades. As crenças de autoeficácia têm, assim, um papel crucial para a determinação do comportamento humano, mesmo que a expectativa sozinha não produza o resultado esperado, se faltar ao indivíduo a capacidade para o desempenho (Bandura, 1997). Neste sentido, importa diferenciar crenças de autoeficácia de capacidade de realização. Schunk (1991) defende que as crenças de autoeficácia referem-se à avaliação ou à percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades ou conhecimentos,

representados pelo termo genérico de “capacidades”. Não se trata de se ter ou não tais capacidades, pois não basta que estas estejam presentes, mas sim pela crença que a pessoa as possui. Neste sentido, a autoeficácia relaciona-se, ainda, com a capacidade pessoal para levar em frente ações que envolvem elementos ambíguos, imprevisíveis e muitas vezes estressantes (Bandura & Shunck, 1981). Além disso, os julgamentos sobre a autoeficácia, quer sejam corretos quer não, influenciam a forma como a pessoa lida com o seu ambiente. As pessoas tendem a evitar atividades que acreditam exceder as suas capacidades de enfrentamento, mas empreendem e executam seguramente aquelas em que se julgam capazes de controlar as variáveis ambientais (Bandura, 1977).

Face ao exposto, a autoeficácia atua como um preditor do sucesso escolar e profissional, bem como com a realização noutras tarefas da vida. Por exemplo em contexto escolar, uma melhor autoeficácia do professor está associada à escolha de estratégias mais eficazes de ensino, melhores explicações dos conteúdos e respostas mais adequadas às diferentes características dos alunos (Bandura 1993). Assim, os professores com níveis mais elevados de auto-eficácia parecem assegurar melhor o controle da sala de aula, possuem mais estratégias de enfrentamento e de persistência face às dificuldades profissionais, e mostram maior entusiasmo e compromisso com as metas pessoais (Azzi, Polydoro, & Bzuneck, 2006). O sentido de eficácia parece estar relacionado com uma percepção de controle, tal como indica o estudo qualitativo conduzido por Hammond (2004), que mostra que a educação ao longo da vida permite o desenvolvimento da autoeficácia, e que esta é entendida como a crença na capacidade para controlar eventos significativos da vida.

Na fase de vida adulta, o sentido de eficácia se estabiliza em muitas áreas de funcionamento e em idades mais avançadas as perdas de memória e de capacidade física parecem ser compensadas por mecanismos protetores do envelhecimento, sendo que a capacidade de autorregulação permanece inalterada ao longo da vida (Neri, 2006). Neri (2006) aponta como mecanismos autorreguladores do self: a possibilidade de se apoiar em diferentes papéis assumidos ao longo da vida; a substituição de metas de expansão por metas mais cômodas; os mecanismos de comparação social com grupos semelhantes; a especialização cognitiva adquirida por meio da cultura e do trabalho, podendo significar o exercício de funções significativas, como o de supervisão, monitoria e aconselhamento (Fontes, 2006), e a seletividade socioemocional, ou seja, a capacidade de priorizar a rede social de contatos, dando preferência aos mais significativos e de reduzir as emoções negativas.

Segundo Parstensen (1998), no processo de desenvolvimento na vida adulta mais avançada, esta reorganização cognitiva é fonte na geração de diferentes motivações, levando o

adulto maduro a concentrar-se no tempo de vida que lhe resta e na busca de recompensas afetivas (satisfação emocional). Neste ponto, ele muda a natureza das suas interações sociais e passa a reavaliar as estratégias cognitivas promotoras das emoções. Não obstante, autores (Ackerman, 2014; Warr, Miles, & Platts; 2001) defendem que a extroversão e a abertura às novas experiências decrescem nos adultos mais velhos, tornando-os menos ansiosos à medida que também demonstram maior nível de consciência, menor sociabilidade, expansividade e afabilidade do que adultos mais jovens. Segundo Erikson (1994) níveis superiores de necessidades, ou seja, afiliação e auto atualização, ocorrem mais tarde na vida adulta, ao passo que a necessidade de se sentir útil ou produtivo, no sentido de generatividade (McAdams & St. Aubin, 1992), vai além do cuidar dos filhos. Antes, refere-se à preocupação genuína em criar resultados positivos para outras pessoas (família, trabalho, sociedade e gerações futuras).

Independente do contexto etário entretanto, para Bandura e Locke (2003), quem se sente incapaz de atingir determinado objetivo tem pouco incentivo para agir ou perseverar frente às dificuldades encontradas. Desta forma, as crenças de autoeficácia afetam o modo como os indivíduos se motivam frente às pressões, influenciando a qualidade de vida e bem-estar emocional, definindo ainda o grau de vulnerabilidade ao estresse e à depressão. Frente aos desafios, a pessoa precisa da resiliência para atingir os resultados desejados, esforçando-se para permanecer imperturbável frente aos contratemplos. Neste sentido, os estudos mostram que a autoeficácia está correlacionada com a autoestima, locus de controle e neuroticismo, verificando-se ainda correlações positivas entre tarefas desafiadoras e a satisfação e o compromisso no trabalho (Schyns & von Collani, 2002).

No domínio das empresas e da gestão, os resultados sugerem igualmente o efeito positivo da autoeficácia na realização pessoal. O estudo de Bandura e Wood (1989) junto de futuros gestores e administradores de negócios mostrou que gestores que consideravam a organização como controlável mantinham um forte sentido de autoeficácia, tendiam a autopropor-se metas desafiadoras e exibiam um pensamento analítico efetivo. Além disso, quanto maior a sua experiência, mais o desempenho era regulado pela autoeficácia. Ainda no contexto empresarial, Stajcovic (2006) apresenta o constructo de "core de confiança", referindo-se a quatro variáveis: (i) a imaginação do que e como pode ser feito (esperança), (ii) a crença de que se pode fazer tarefas específicas em determinados contextos (autoeficácia), (iii) a visualização positiva dos resultados (otimismo), e (iv) a crença de que se pode voltar atrás se as coisas não caminham bem (resiliência).

Vários pesquisadores defendem o sentimento geral de autoeficácia, ou seja, quão eficaz se avalia uma pessoa para lidar com uma variedade de situações estressantes (Luszczynska,

Gibbons, Piko, & Tekozel, 2004; Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005; Schwarzer, 1993, 1995). A relevância deste constructo é facilmente perceptível. Numa sociedade em permanente mudança e inovação, a percepção geral de autoeficácia possibilita aos indivíduos agirem em consonância com os desafios desta sociedade e beneficiarem dos avanços dessas mudanças. Bandura (1998) afirma que na vida moderna, cada vez mais regulada por complexas tecnologias, algumas pessoas não as entendem e não acreditam que são capazes de exercer influência sobre elas. Nesta altura, estas tecnologias, embora criadas para serem controladas pelas pessoas, acabam controlando a forma como pensam e se comportam. O mundo atual requer iniciativas sociais que edifiquem o senso de autoeficácia coletiva para modelar as suas vidas e a das futuras gerações.

Face a tal relevância, algumas escalas estão disponíveis na investigação e na prática psicológica para se avaliar o constructo de autoeficácia geral. Dentre elas podemos mencionar a Escala de Autoeficácia Geral – EAG (General Self-Efficacy Scale – GSS, Sherer et al., 1982), a Escala de Autoeficácia Geral Percebida – EAGP (General Perceived Self-Efficacy Scale – GPSS, Schwarzer & Jerusalem, 1995, e a Nova Escala de Autoeficácia Geral – NEAG (New General Self-Efficacy Scale – NGSS, Chen et al., 2001). Para o presente estudo, será utilizada a General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995), já validada em Portugal junto de uma amostra de 449 estudantes, alunos do 9.º ano, de ambos os gêneros. Neste estudo, os resultados dos alunos apresentam níveis de autoeficácia mais elevados relativamente a profissões que correspondem, em termos de estereótipos, ao seu próprio gênero. Observa-se ainda que, quanto mais elevado o nível sócio econômico, mais elevada a autoeficácia percebida para profissões de elevado estatuto. Outro estudo, conduzido por Araújo e Moura (2011), com a mesma escala aplicada a uma amostra de 536 professores portugueses, procurou avaliar o sentimento geral de eficácia pessoal para lidar adequadamente perante uma variedade de situações estressantes em sua atuação profissional. A análise dos resultados evidenciou adequadas propriedades psicométricas, apoiando a sua unidimensionalidade e consistência interna. Além disso, o estudo aponta que na análise de invariância (configural, métrica e escalar) há evidência de equivalência da estrutura fatorial da escala tomando as amostras portuguesa e alemã.

Este artigo constitui a segunda fase da adaptação da “General Self-Efficacy Scale”, de Schwarzer & Jerusalem (1995), originalmente em alemão, para o português falado no Brasil. Este estudo é realizado com o pressuposto de que a autoeficácia é uma construção psicossocial universal dos indivíduos que se aplica a diferentes culturas, podendo ser avaliado através de inventários similares em diferentes idiomas. Neste artigo mais concretamente apresentamos informação de índole estatística sobre a precisão e validade dos resultados desta escala.

Método

Amostra

Tomaram parte neste estudo 719 participantes, repartidos pelo sexo masculino (n=245) e feminino (n=470), e nas seguintes faixas etárias: 110 tinham idade inferior a 23 anos, entre 23 e 42 anos encontravam-se 368 sujeitos, entre 43 e 62 anos existiam 220, e com 63 e mais anos haviam 21 sujeitos. A maioria dos participantes tinha habilitações acadêmicas a nível de pós-graduação (n=320), havendo ainda 210 com graduação, 50 com o ensino básico (1º grau) e 103 com ensino secundário (2º grau) - 50 sujeitos não especificaram as suas habilitações. Em termos de estado civil, a maioria é solteiro(a) (n=321), registando-se 296 casados, 91 divorciados e 7 viúvos. Por último, a maioria vivia em cidades com mais de um milhão de habitantes (n=490), havendo 53 em cidades entre meio milhão e um milhão de habitantes, havendo 132 participantes provenientes de cidades entre 50 mil e meio milhão de habitantes, e 33 vivendo em cidades até 50 mil habitantes.

Instrumento

A Escala de Autoeficácia Geral Percebida – EAGP (*General Perceived Self-Efficacy Scale* – GPSS; Schwarzer & Jerusalem, 1995) avalia em um sentido amplo e estável, a competência pessoal para lidar eficazmente com variadas situações estressantes (Schwarzer et al., 1997). Vazquez e colaboradores (2010) validaram a *General Self Efficacy* (GSES) numa amostra de 292 participantes, concluindo pela sua boa consistência interna (alfa de 0.76) e correlações significativas com algumas variáveis psicológicas: planeamento, atividades estratégicas de enfrentamento do estresse e locus de controle externo (neste último caso correlação negativa). Também Luszczynska e outros (2004, 2005) encontraram correlações com o bem-estar, enfrentamento do estresse, relações sociais e conquistas. Índices adequados de fiabilidade foram encontrados noutros estudos (Chen et al., 2001; Schwarzer & Jerusalem, 1981), havendo versões da *Self-efficacy Geral Scale* (GSES) em muitos países (no site dos autores encontram-se versões da GSES em 31 idiomas).

No Brasil, um dos estudos analisou as propriedades psicométricas da *Escala de Autoeficácia Geral Percebida* (EAGP) junto de uma amostra de adolescentes no Estado do Rio Grande do Sul (n=1.007 estudantes de escolas públicas, sendo 60,5% meninas, com idades entre 12 e 18 anos). Índices adequados de precisão (alfa de 0,85) e de validade foram obtidos (Sbicigo, Teixeira, Dias, et al., 2012). Outro estudo foi realizado por Souza e Souza (2004), com uma amostra de 283 sujeitos com média de idades de 22 anos, verificando-se uma correlação negativa com a anomia e, positiva, com a masculinidade, feminilidade e satisfação com o

suporte social. O nosso estudo, também no Brasil, procurou analisar a compreensão e a relevância dos itens para a avaliação da autoeficácia geral percebida (Almeida, Bom Sucesso, Carvalho, & Santos, 2013). A par dos 10 itens da escala, incluímos cinco itens da *Escala de Depressão* (Beck, Ward, Mendelson, Mock, & Erbaugh, 1961) e outros cinco itens da *Escala de Ansiedade de Beck* (Beck & Steer, 1984). Este procedimento serve os objetivos de validação da escala de autoeficácia tomando estas variáveis psicológicas a correlacionar, ao mesmo tempo que permite que os sujeitos não associem todos os itens à autoeficácia, o que poderia gerar um padrão estereotipado de resposta aos itens dessa escala (Schwarzer & Jerusalem, 1997).

Procedimentos

Na primeira fase, partindo das escalas em alemão, inglês e espanhol, foram efetuadas versões para o português falado no Brasil, por profissionais com formação superior (três nascidos em países falantes destas três línguas e outros três brasileiros, fluentes naqueles idiomas (Almeida, Bom Sucesso, Carvalho, & Santos, 2012). Esses profissionais foram orientados para proceder à tradução individualmente, de forma independente, sem se comunicarem. Por exemplo, Bandura (2006b) alerta que um instrumento que se propõe a mensurar as crenças de autoeficácia deve ter itens formulados com o termo “posso”, que representa um juízo de capacidade, e não com os termos “vou” ou “faço”, que deliberam uma intenção.

Na segunda fase, o procedimento de adaptação seguiu com o julgamento das traduções, procedimento feito por 39 profissionais com formação acadêmica superior sendo parte deles com conhecimento relativo ao tema autoeficácia percebida e seus reflexos no comportamento e a outra parte com experiência em validação de instrumentos. Os juízes foram escolhidos por serem homogêneos nas dimensões essenciais como escolaridade, grau de experiência profissional e situação socioeconômica e sendo heterogêneos quanto à idade, sexo e formação acadêmica. De acordo com Pasquali (2003), seis especialistas, no mínimo, são necessários para fazer a avaliação, e o item representa bem o fator se houver concordância mínima de 80% quanto à classificação em categorias e fatores. As três versões foram entregues aos juízes sem a identificação do idioma de origem (escala A - Alemão; escala B - Espanhol e Escala C - Inglês). Essa informação foi apresentada às mesas, após os debates.

Com o objetivo de avaliar a qualidade dos itens quanto a clareza e compreensão dos conteúdos bem como a clareza das instruções e da escala de respostas (Sempre, Muitas vezes, Raramente e Nunca) recorreremos ao método da reflexão falada (*Thinking aloud*). Solicitamos aos sujeitos (n=719), que, enquanto preenchessem a escala, verbalizassem seus pensamentos

e impressões em relação a cada item: o que entendiam, como entendiam e as facilidades ou dificuldades que encontravam. Este método permite-nos apreciar a clareza, compreensibilidade e adequação dos itens, no que se refere ao seu conteúdo e forma, aos objetivos da prova (Almeida & Freire, 2007).

A reflexão falada (Ericsson & Simon, 1993) tem sido amplamente utilizada, mesmo susceptível de críticas. Estes autores distinguem três níveis de expressão do pensamento em voz alta: O primeiro refere-se à expressão do pensamento em voz alta se dá durante realização de tarefas presentes no foco de atenção do sujeito; o segundo diz respeito às informações solicitadas dos sujeitos precisam ser recodificadas antes de serem relatadas em voz alta como, por exemplo, imagens e conceitos abstratos que devem ser transformados em palavras para então serem relatados; o terceiro nível foi o que adotamos no presente estudo. Trata-se da apresentação de ideias ocorridas durante o processo de complementação de uma tarefa e relatadas posteriormente em voz alta.

Cabe esclarecer que associamos a Reflexão Falada à metodologia do grupo focal (*Focus group*). O debate em grupo surgiu como método de pesquisa como uma das críticas à entrevista padronizada (Flick, 2005). O aspecto mais crítico desta metodologia é a escolha dos sujeitos, que devem ter perfil adequado ao tema em debate. Para a condução dos debates, os moderadores adotaram (Dreher 1994): (i) a condução temática, introduzindo novas questões e orientando os debates, estimulando a participação de todos; e (ii) a orientação dinâmica, intervindo nos casos em que alguns sujeitos se alongavam muito nas suas considerações, inibindo a manifestação dos participantes mais reservados. Assim as opiniões expressas e compartilhadas, permitiram ajustar de pontos de vista extremos, por meio da análise em profundidade dos pontos de vista dos sujeitos.

Resultados

Apresentamos na Tabela 1 a frequência das respostas dos sujeitos aos itens da escala de autoeficácia, ao mesmo tempo que apresentamos a média e o desvio-padrão de tais resultados. Tendo igualmente as respostas dos sujeitos para os itens da escala de depressão e ansiedade, achamos oportuno fazer também a descrição estatística das respostas a tais itens. O número associado a cada item traduz a ordem em que estava apresentado na escala aplicada.

Tabela 1

Descrição das Respostas aos Itens

	Sempre	Muitas Vezes	Raramente	Nunca	M	DP
AUTOEFICACIA						
1. Encontro maneiras de atingir o que quero, ainda que alguém se oponha.	146	483	89	1	1.92	.57
3. Consigo resolver problemas difíceis, esforçando-me o suficiente.	226	459	31	2	1.73	.55
5. Tenho facilidade para persistir no que me proponho, até alcançar minhas metas.	258	395	60	5	1.74	.64
7. Confio em minhas capacidades para lidar eficazmente com acontecimentos inesperados.	233	420	64	1	1.77	.61
9. Posso superar situações imprevistas, graças às minhas qualidades e recursos.	180	478	57	3	1.85	.57
11. Permaneço tranquilo nas dificuldades, porque possuo habilidades para lidar com situações difíceis.	107	437	159	15	2.11	.67
13. Venha o que vier, sou capaz de lidar com as situações.	210	436	61	11	1.82	.64
15. Quando surge um problema, consigo encontrar várias soluções.	134	471	106	7	1.98	.61
17. Diante de dificuldades, consigo pensar no que fazer.	248	422	42	6	1.73	.60
19. Frente a um problema, descubro várias alternativas para resolvê-lo.	180	443	94	0	1.88	.61
DEPRESSÃO						
2. Levo os desapontamentos tão a sério que não me saem do pensamento.	51	296	328	43	2.51	.72
4. Ideias sem importância entram em minha cabeça e ficam-me preocupando.	42	154	401	121	2,84	.77
6. Sinto-me incapaz de me manter relaxado por mais do que alguns minutos.	53	197	355	113	2.74	.81
8. Experimento tensão e preocupação com problemas pouco importantes.	35	204	404	75	2.72	.71
10. Costumo apresentar baixa concentração e esquecimento.	40	201	404	73	2.71	.72
ANSIEDADE						
12. Sou pessimista quanto ao futuro.	30	107	300	281	3.16	.87
14. Eu me sinto culpado por tudo de mal que acontece comigo.	52	143	340	183	2.91	.86
16. Sinto-me inútil, ruim ou inferior	14	65	233	406	3.44	.74
18. Tenho a sensação que faço coisas erradas ou dececiono as pessoas	28	127	433	130	2.93	.71
20. Sinto-me insatisfeito comigo mesmo.	33	124	342	219	3.04	.81

Como podemos observar existe uma dispersão de respostas dos participantes ao longo dos níveis de resposta para cada um dos itens, situação que apenas não se verifica no item 19 (aliás nalguns outros itens é escassa a frequência de respostas no nível “nunca”). Com base nestes resultados procedemos à análise da estrutura fatorial trabalhando com os itens das três escalas aplicadas (autoeficacia, depressão e ansiedade). Para esta análise recorreremos ao métodos dos componentes principais, fixando um valor-próprio igual ou superior à unidade para identificar os fatores, e pedindo uma rotação varimax dos componentes isolados. Previamente,

importa referir índices adequados de homogeneidade ($KMO = .901$) e de esfericidade de Bartlett ($qui\text{-}quadrado = 4051.184$, $gl = 190$, $p < .001$).

Na Tabela 2 apresentamos uma síntese dos fatores identificados e saturação dos respetivos itens. Os itens de cada uma das três escalas agrupam-se de forma bastante satisfatória pela respetivo constructo psicológico que avaliam.

Tabela 2
Análise Fatorial dos Itens das Três Escalas

Itens	Componentes		
	1	2	3
IT19	,767		
IT15	,717		
IT7	,700		
IT13	,689		
IT17	,655		
IT9	,639		
IT11	,590		
IT3	,503		
IT5	,442		
IT16		,700	
IT20		,687	
IT18		,678	
IT14		,660	
IT12		,622	
IT10		,435	
IT2			,625
IT6			,529
IT1			,509
IT8		,445	,506
IT4		,445	,469
Valores-próprio	5.762	2.312	1.068
% Variância explicada	28.8%	11.6%	5.3%

De referir que o item 1 da escala de autoeficácia “Encontro maneiras de atingir o que quer, ainda que alguém se oponha” se associa aos itens da escala de depressão (sendo o primeiro itens da escala aplicada, é possível que a situação de início de resposta possa ter contribuído para esta deslocação do item para outro constructo). Por sua vez os itens 4 (Ideias sem importância entram em minha cabeça e ficam-me preocupando) e 8 (Experimento tensão e preocupação com problemas pouco importantes) que, sendo da escala de depressão, saturam também acima do nível crítico fixado ($.40$) na escala de ansiedade. De acrescentar que, procedendo-se ao cálculo do coeficiente de consistência interna dos itens obtiveram-se coeficientes muito satisfatórios de precisão, em particular na escala de autoeficácia (alfa de Cronbach = $.84$), sendo de $.67$ tomando os cinco itens da escala de depressão e de $.78$ para os

cinco itens da escala de ansiedade. Avançando com novos elementos sobre a validade dos resultados na escala de autoeficácia, podemos observar que os resultados dos participantes nesta escala se apresentam negativamente correlacionados quer com a depressão ($r = -.435$, $p < .001$) quer com a ansiedade ($r = -.330$, $p < .001$), sugerindo que estamos face a constructos pessoais de significado psicológico diferenciado. Por último, pretendemos analisar os níveis de autoeficácia tomando em consideração a idade (quatro grupos etários) e o género dos participantes.

Na Tabela 3 indicamos os valores da média e do desvio-padrão, assim como os coeficientes obtidos.

Tabela 3
Resultados na Escala de Autoeficácia em Função do Género e dos Grupos Etários

Sexo	Grupo Etário	N	Média	Desvio-Padrão
Feminino	Até 22 anos	37	32,89	5,67
	23 a 42 anos	271	31,72	3,74
	43 a 62 anos	151	31,26	3,75
	Mais de 62 anos	9	29,49	3,89
Masculino	Até 22 anos	72	32,75	3,31
	23 a 42 anos	93	32,62	3,86
	43 a 62 anos	67	31,75	3,43
	Mais de 62 anos	12	31,01	3,85

Analisando as discrepâncias nos resultados através de uma análise de variância (F-Anova: 2 x 4), não se observa um efeito estatisticamente significativo da interação do género com o grupo etário dos participantes ($F(3, 704) = .577$, $p = .631$), não havendo igualmente um efeito significativo da variável género tomada isoladamente ($F(1, 704) = 2.012$, $p = .157$), registando-se no entanto uma ligeira superioridade nas médias por parte dos participantes do sexo masculino.

Por último, observa-se um efeito estatisticamente significativo tomando o grupo etário dos participantes ($F(3, 704) = 6.345$, $p < .001$), no sentido de níveis superiores de autoeficácia por parte dos participantes mais novos.

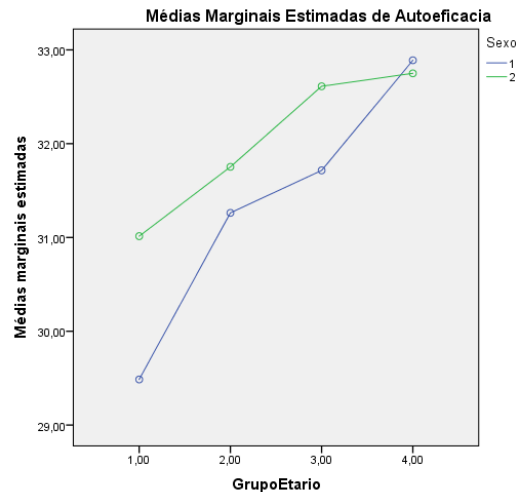


Figura 1. Média na escala de autoeficácia segundo o gênero e o grupo etário.

Na Figura 1 ilustramos a oscilação nas médias da autoeficácia tomando o gênero e o grupo etário dos participantes (1 mais velhos; 4 mais novos), ajudando a perceber o sentido da diferença observada tomando os quatro grupos etários dos participantes.

Considerações Finais

Em complemento de um outro estudo mais qualitativo centrado na tradução e adaptação da “General Self-Efficacy Scale” de Schwarzer e Jerusalem (1995) para a população brasileira, este estudo descreve essencialmente as análises estatísticas conduzidas tendo em vista a sua validação. Trata-se de um contributo na área da avaliação da Autoeficácia, pois que até ao momento não identificamos a tradução e adaptação deste instrumento no Brasil.

Centrando-nos na análise da dimensionalidade dos itens da escala, os resultados da análise fatorial permitiu confirmar o agrupamento dos itens num único fator, confirmando assim a unidimensionalidade da escala (apenas um item aparece menos associado ao conjunto). De referir que este princípio da unidimensionalidade foi não só proposto pelos autores da escala original (Schwarzer & Jerusalem, 1995), como foi igualmente observado em estudos noutros países e amostra. Nesta nossa análise fatorial acrescentamos itens de duas outras escalas (depressão e ansiedade), sendo importante destacar que os itens de cada um destes três construtos psicológicos aparecem suficientemente diferenciados entre si, em particular no que diz respeito aos itens da escala de autoeficácia, nosso objetivo central. De seguida, procedemos ao estudo da consistência interna dos itens desta escala. O valor do alfa de Cronbach obtido (.84) é claramente superior ao critério de .70 ou .75 apontando para este tipo de escalas. De novo, os itens aparecem agrupados em torno do constructo avaliado, com suficiente homogeneidade. Avançando para a análise da validade de critério (validade externa), verificam-se correlações negativas entre a autoeficácia e os resultados nas escalas de depressão e de ansiedade como seria de esperar, sendo essa correlação negativa mais elevada

com a depressão, o que também reforça o estarmos face a constructos pessoais de significado psicológico diferenciado.

Por último, os resultados obtidos sugerem uma não diferenciação nos índices avaliados de autoeficácia em função do género dos participantes na amostra, observando-se no entanto uma diferença com significado estatístico em função da idade. Tendencialmente os participantes mais novos, com menor experiência de vida, em termos sociais, profissionais e familiares, expressam níveis mais elevados de autoeficácia. A terminar importa referir a necessidade de repetir estas análises em novos estudos em que a escala venha a ser usada, aproveitando novas amostras e, sobretudo, a possibilidade de a mesma ser aplicada presencialmente. Por outro lado, seria interessante recolher informação sobre o desempenho académico e/ou profissional dos participantes pois que mais próximos do constructo de autoeficácia.

Referências

- Almeida, L. S., Bom Sucesso, E. P., Carvalho, M. F., & Santos, V. G. (2013). *Adaptação de uma escala de autoeficácia geral para aplicação no Brasil*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura. Vila Nova de Gaia, Portugal: ISPGaya.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Araújo, M., & Moura, O. (2013). Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Auto-Eficácia Geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1), 95-105.
- Azzi, R. G., Polydoro, S. A., & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a autoeficácia docente. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Autoeficácia em diferentes contextos* (149-159). Campinas: Alínea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2) 191-215.
- Bandura, A. (1981). *Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy*. *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*, 200-239.
- Bandura, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. *American Psychologist*, 44(9), 1175-84.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8-10.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human development adaptation and change. In J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: vol. 1, Personal, social and cultural aspects* (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A., & Adams, N. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A., & Schunck (1981). *Cultivating competence, self-efficacy an intrinsic interest through proximal*

self-motivation, 41(3), 586-598.

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression: A study of the influence of the child training practices and family inter-relationships*. New York: Ronalds Press.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989a). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Arch Gen Psychiatry*, 4(6), 561-571.
- Beck, A. T., & Steer R. A. (1984). *Internal consistencies of the original and revised beck depression inventory*. *J Clin Psychol*, 40(6), 1365-7.
- Beck, A. T., Brown, G., Epstein, N., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Chen, G., Eden, D., & Gully, S. M. (2001). Validation of a new General Self Efficacy Scale. *Organizational Research Methods January*, 4(1), 62-83.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). The mediating role of Self-Efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375-395.
- Costa, A. E. B. (2003). Auto-eficácia e burnout. *Interação Psy*, 20(1), 34-67.
- Dreher, M. (1994). *Qualitative research methods from the reviewer's perspective*. In J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methodology* (pp. 281-297). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis*. Cambridge, MA: MIT press.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (Pereira, trad.). Lisboa: Monitor. Instituto de Segurança Social (2004). *O estudo dos sem-abrigo*.
- Fontes, A. P. (2006). *Enfrentamento do estresse na idade adulta*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000395776>
- Gherard, V., Carvalho, M., Sucesso, E. B., & Almeida, L. S. (2013). Adaptação de uma escala de autoeficácia geral para aplicação no Brasil. In *Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura. Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas*. Vila Nova de Gaia: ISPGaya.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Hammond, C. (2004). Impacts of life long learning upon of emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1989). Anxiety and self-concept as antecedents of stress and coping: A longitudinal study with German and Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 785-792.
- Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. F., & Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparisons, perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey and USA. *Psychology and Health*, 19, 577-593.
- Luszczynska, A. Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The General Self-efficacy Scale: Multicultural validation studies. *Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Martínez, M., & Salanova, M. (2006). Auto eficácia en el trabajo: El poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 279, 175-202.
- Neri, A. L. (2006). *Teorias psicológicas do envelhecimento: Percurso histórico e teorias atuais*. *Tratado*

de Geriatria e Gerontologia (2ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.

- Pasquali, L., & Primi, R. (2003). *Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI. Avaliação Psicológica*, 2(2), 99-110.
- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring General Self-Efficacy - A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Sherer, M., & Adams, C. H. (1983). Construct validation of the Self-Efficacy Scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- Souza, I., & Souza, M. A. (2004). Validation of the General Self-Efficacy Scale. *Revista Universidade Rural: Série Ciências da Vida, Seropédica, RJ: Edur*, 26(1-2), 12-17.
- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., et al. (2012). Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). *Psicologia*, 43(2), 139-146.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived Self-efficacy. Psychometric scales for cross cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., & Fuchs, R. (1995). Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs. *Self-efficacy in Changing Societies*, 259-288.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & Johnston. M. (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35- 37). Windsor, Uk: Nfer-Nelson.
- Schwarzer, R., Lange, B., & Jerusalem, M. (1981). Selbstkonzept und Ängstlichkeit bei deutschen und ausländischen Grundschulern. *Unterrichtswissenschaft*, 9(112-119).
- Schwarzer, R., & Mittag, W. (1993). Interaction of employment status and self-efficacy on alcohol consumption: a two-wave study on stressful life transitions. *Psychology and Health*, 8(77-87).
- Schwarzer, R., Bäßler J., Kwiatek, P., & Schroder, K. (1995). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 69-88
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology*, 46(1), 69-88.
- Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.
- Soria, M. S., & Martínez, I. M. M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: El poder de creer que tú puedes. Estudios financieros. *Revista de trabajo y seguridad social: Comentarios, casos prácticos: recursos humanos*, 279, 175-202.
- Souza, I. S. R. A. E. L., & Souza, M. A. D. (2004). Validação da Escala de Auto Eficácia Geral. *Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas*, 26 (1-2), 12-17.
- Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence-higher order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1208-1224.
- Vazquez, N., Brenlla, E., Aranguren, & Rossaro, F. (2010). Adaptation to Buenos Aires of the General Self-Efficacy Scale. *Interdisciplinaria*, 27(1), 77-94.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving Self-regulation. The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescence*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

AUTOCONCEITO E AUTOEFICÁCIA: RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÊMICO EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE

Farissai P. Campira¹, Alexandra M. Araújo², & Leandro S. Almeida³

¹ Universidade Pedagógica, Moçambique; Universidade do Minho, Portugal.

² Universidade Portucalense, Porto, Portugal.

³ Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.

fcampira@live.com

Resumo

Este artigo analisa as relações entre autoconceito, autoeficácia e desempenho académico em estudantes universitários de Moçambique. Participaram neste estudo 510 alunos da Universidade Pedagógica de Moçambique na Beira com idades entre 17 a 59 anos ($M = 25.50$; $DP = 6.80$), sendo 269 (52.7%) do sexo masculino. Foram aplicados dois instrumentos nomeadamente Questionário de Autoconceito para Estudantes Universitários de Moçambique e a Escala de Autoeficácia Geral. Os resultados apontam para a existência de uma associação fraca, embora estatisticamente significativa, entre o autoconceito e a autoeficácia geral. Considerando as 5 dimensões de autoconceito, surge uma associação mais elevada nas dimensões de autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito físico (sendo fraca essa relação com o autoconceito religioso e artístico). Relacionando o autoconceito com a medida global do desempenho escolar (notas finais), de novo essa relação é baixa com a autoeficácia e com o autoconceito (apenas na dimensão académica), não se tendo verificado outra associação com significado estatístico nas restantes dimensões do autoconceito. Neste mesmo sentido, o autoconceito académico aparece como o melhor preditor do desempenho académico na análise de regressão, seguido pela dimensão de autoconceito físico, contudo o seu conjunto explica apenas 5% do desempenho escolar dos alunos universitários. O artigo conclui apontando algumas sugestões para futuras investigações na área.

Palavras-chave: autoconceito, autoeficácia, desempenho académico, estudantes universitários, Moçambique.

Introdução

O autoconceito é um constructo de grande importância na vida dos indivíduos, sendo a sua relevância reconhecida em vários domínios de realização (e.g., saúde, educação, desenvolvimento psicossocial). Numa perspectiva clássica, o autoconceito define-se como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo (Peixoto, 2003; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), diferenciando-se essa percepção em função dos domínios de realização humana (e.g., académica, física, social). Nesta altura o autoconceito aparece definido como um constructo multidimensional, apresentando uma estrutura hierárquica consoante as dimensões mais gerais ou mais específicas que se deseje considerar (Batican, 2011; Marsh, 2005; Shavelson et al., 1976; Vispoel, 1993).

A construção e desenvolvimento do autoconceito devem ser compreendidos no contexto do desenvolvimento humano. Por exemplo, com a idade e com as variações de contextos de vida os diversos domínios do autoconceito vão assumindo diferentes pesos, implicando diferenças na forma como cada individuo se percebe e fazendo emergir novas dimensões de autoconceito em função dos papéis que o indivíduo realiza (Campira, 2016; Campira, Araújo, &

Almeida, 2014, 2015; Cazalla-Luna & Molero, 2013; Oyserman, Elmore, & Smith, 2012; Pipa & Peixoto, 2014).

A literatura tem referenciado o autoconceito como constructo que se reporta à expectativa ou competência pessoal percebida (Bzuneck, Boruchovitch, Miranda, & Almeida, 2014; Faria & Santos, 2006; Neves & Faria, 2009). Nesta altura, o autoconceito aproxima-se do constructo da autoeficácia (Bzuneck et al., 2014). Uma definição clássica baseada na teoria sociocognitiva de Bandura, assume a autoeficácia como a crença que o indivíduo tem das suas capacidades para realizar com sucesso uma determinada tarefa (Bandura, 1994; Barros & Batista-dos-Santos, 2010; Bzuneck et al., 2014; Neves & Faria, 2009; Schunk, 1984). Estes julgamentos das competências percebidas envolvem processos cognitivos, afetivos, motivacionais e seletivos (Bandura, 1994, 1995).

Contudo, e apesar desta proximidade concetual, existem diferenças assinaláveis entre estes dois constructos. Por exemplo, o autoconceito centra-se no julgamento de competências pessoais enquanto a autoeficácia reporta-se ao julgamento da competência numa tarefa específica (Bandura, 1994, 1995; Bardagi & Boff, 2010; Bzuneck et al., 2014; Neves & Faria, 2009). Mais ainda, enquanto o autoconceito é retrospectivo ou se reporta a uma percepção construída com base nas experiências vivenciadas, a autoeficácia é prospetiva ou tem essencialmente a ver como o indivíduo se avalia nas realizações futuras (Neves & Faria, 2009; Pool-Cibrían & Martínez-Guerrero, 2013).

Reportando-nos ao ensino superior (ES), o autoconceito e a autoeficácia são variáveis relevantes no ajustamento, no desenvolvimento psicossocial e no desempenho escolar dos alunos universitários. Mais concretamente, vários estudos referem uma relação estatisticamente significativa entre o autoconceito e o desempenho escolar dos alunos (Baltasar, 2014; Barros & Moreira, 2013; Campira, 2016; Campira et al., 2015; Silva & Vendramini, 2005). Tomando essa relação entre autoconceito e o desempenho escolar dos alunos universitários, a maioria dos estudos tem-se centrado no autoconceito académico, sendo a dimensão com maior impacto no envolvimento e realização das tarefas escolares (Anitha & Parameswari, 2013; Ghazvini, 2011; Lawrence & Vimala, 2013; Matovu, 2014; Wang, 2013). Por outro lado, a literatura tem reconhecido a relevância da autoeficácia no desempenho escolar dos alunos universitários (Costa, Araújo, & Almeida, 2014; Kirmizi, 2015; Neves & Faria, 2009; Zimmerman, 2000), podendo aparecer como a variável que maior impacto exerce sobre o desempenho académico (Oliveira & Soares, 2011). Mais ainda, essa relação tende a ser mais robusta quando se associa domínios específicos da auto-eficácia a tarefas específicas de aprendizagem. Assim, a autoeficácia académica aparece na literatura mais correlacionada com

as atividades acadêmicas (Rodrigues & Barrera, 2007; Stocker et al., 2010). Por exemplo, o estudo de Pool-Cibrán e Martínez-Guerrero (2013) reporta uma associação significativa, e em sentido positivo, entre autoeficácia e metas de aprendizagem estabelecidas pelos estudantes. Mais ainda, os estudantes que têm sucesso na realização de uma determinada tarefa apresentam maior autoeficácia nesta atividade, sugerindo que experiências de fracasso inibem o desenvolvimento da autoeficácia num determinado domínio, a não ser que esse fracasso seja atribuído ao uso de estratégias inapropriadas ou à falta de dedicação do estudante (Oliveira & Soares, 2011; Peinado, Ornelas, Blanco, & González, 2015; Schunk, 1984).

Com este estudo pretendemos i) estudar a relação entre o autoconceito e a autoeficácia em estudantes universitários, e ii) relacionar as medidas de autoconceito e de autoeficácia com o desempenho escolar destes estudantes, tomando uma amostra de universitários de Moçambique.

Metodologia

Participantes

Participaram no estudo 510 estudantes frequentando o 1º ano da Universidade Pedagógica na Beira, com idades compreendidas entre 17 a 54 anos ($M = 25.50$; $DP = 6.70$). De referir que 50% dos estudantes tem até 23 anos de idade, 10% são estudantes acima de 35 anos, sendo uma amostra constituída na sua maioria por jovens até 23 anos. Destes 269 são do sexo masculino (53%) e 240 são do sexo feminino (47%). Os estudantes frequentam diversos cursos ministrados nesta instituição de ES nomeadamente, Ciências da Educação (5.1%), Ensino Básico (15.1%), Administração e Gestão Educacional (25%), Filosofia (5.5%), Física (4.3%), Matemática (6.1%); Geologia (8%), Biologia (7.8%), Português (2.9%), Psicologia Educacional (6.3%), Educação de Infância (5.5%), Gestão de Recursos Humanos (15.3%), Sociologia (7.1%), História (0.8%), Educação Física (1.2%) e Educação Visual (4.1%). Em relação a mobilidade geográfica para frequentar o ES, grande parte da amostra não mudou de residência (62%), por oposição aos restantes 38% tiveram que mudar de residência. De salientar que a maior parte da amostra (68%) não tem uma ocupação profissional.

Instrumentos

Para o presente estudo foram usados dois instrumentos, nomeadamente o Questionário de Autoconceito para Estudantes Universitários de Moçambique (Campira, 2016; Campira et al., 2015) a Escala de Autoeficácia (Schwarzer & Jerusalem, 1995, adaptada para a língua portuguesa por Araújo & Moura, 2011).

O questionário de autoconceito avalia 5 dimensões: autoconceito académico (e.g., *Sou um(a) aluno(a) dedicado(a) aos estudos*); autoconceito social (e.g., *Sinto-me aceite no meu grupo de amizades*); autoconceito físico (e.g., *Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente*); autoconceito artístico (e.g., *Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas*); e autoconceito religioso (e.g., *As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento*). Os coeficientes de consistência interna dos itens nas cinco dimensões (alfa de Cronbach) oscilam entre .70 e .83. Estas cinco dimensões explicam 56.8% da variância total da escala.

A Escala de autoeficácia é uma escala unidimensional (Schwarzer & Jerusalem, 1995), formada por 10 itens (e.g., *Graças às minhas competências, sei como lidar com situações imprevistas*), com 4 opções de resposta variando desde 1 (discordo fortemente) e 4 (fortemente de acordo). O alfa de Cronbach situa-se em .87 tomando o conjunto dos 10 itens da escala (Campira, 2016).

Procedimentos

Os alunos responderam aos questionários no período extralectivo após um pedido formal, tendo sido convidados a realizar a actividade livremente. Mais ainda, para garantir a liberdade na realização desta tarefa de auto-avaliação, antes da aplicação dos questionários, foram expostos os objetivos do estudo aos estudantes, assim como foi garantida a confidencialidade no tratamento da informação. De seguida foram aplicados em simultâneo os dois instrumentos de recolha de dados a uma amostra de 510 estudantes da Universidade Pedagógica da Beira. As notas finais foram colectadas a partir da plataforma universitária após autorização dos serviços académicos da instituição. Os resultados foram analisados com recurso ao programa SPSS (versão 20.0 para windows).

Resultados

Num primeiro momento do estudo procuramos explorar a relação entre o autoconceito e a autoeficácia geral dos estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique. Para o efeito recorremos à correlação produto x momento de *Pearson*. Os resultados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Relação entre Autoconceito e Autoeficácia em Estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique

	Autoconceito Artístico	Autoconceito Religioso	Autoconceito Académico	Autoconceito Físico	Autoconceito Social
Autoeficácia	.15**	.17***	.29***	.21***	.25***

p < .01, *p < .001

Observando os resultados da Tabela 1, pode-se constatar que o autoconceito apresenta correlações fracas, mas estatisticamente significativas com a autoeficácia. Essa relação tende a ser mais elevada nas dimensões de autoconceito académico ($r = .29, p < .001$), autoconceito social ($r = .25, p < .001$), e autoconceito físico ($r = .21, p < .001$). De acrescentar que, nas dimensões de autoconceito religioso e artístico, a correlação encontrada é bastante fraca.

Tendo em conta a importância destes constructos (autoconceito e autoeficácia no desempenho académico) e indo de encontro com o segundo objectivo deste estudo, procuramos cruzar as pontuações das respostas dos alunos universitários com as notas obtidas no ano académico de 2014/2015. Os resultados desta relação são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Relação entre Autoconceito e Autoeficácia com o Desempenho Académico dos Estudantes Universitários de Moçambique

	Notas Finais	Pedagogia	MEIC	Psicologia	Didáctica	Práticas
Autoconceito Artístico	-.05	-.13*	-.06	-.03	-.07	-.12*
Autoconceito Religioso	.04	.10	.09	.02	.10	-.05
Autoconceito Físico	-.04	-.08	-.04	-.04	-.02	.07
Autoconceito Académico	.18***	.11*	.03	.11*	.09	.02
Autoconceito Social	-.02	.06	.05	.02	.05	.06
Autoeficácia Geral	.12*	.07	.06	.10	.03	.02

* $p < .05$, *** $p < .001$; MEIC – Métodos de Estudo e Investigação Científica

Os resultados da Tabela 2 indicam uma associação baixa entre o autoconceito académico e as notas finais dos alunos universitários ($r = .18, p < .001$), essa relação baixa ainda quando se relaciona a autoeficácia e o desempenho escolar dos alunos ($r = .12, p < .05$). Mais ainda, quando se relaciona o autoconceito e o desempenho escolar tomando as disciplinas frequentadas pelos alunos, verifica-se uma associação fraca e apenas com o autoconceito académico e as disciplinas de Pedagogia e Psicologia, já a disciplina de Práticas Pedagógicas e a de Pedagogia correlaciona-se negativamente com o autoconceito. Finalmente não se constata uma relação entre autoeficácia geral e o rendimento nas disciplinas específicas.

Tomando esses resultados, procuramos explorar o impacto conjunto das variáveis autoconceito e autoeficácia no desempenho escolar dos estudantes universitários. Na Tabela 3 apresentamos os resultados da regressão linear, recorrendo nesta análise ao método *stepwise*.

Tabela 3

Análise da Correlação entre as Medidas de Rendimento Escolar, o Autoconceito e a Autoeficácia

Modelo	Variável	R	R ²	R ² Ajustado	B	Beta	t
1	Autoconceito acadêmico	.18	.03	.03	.09	.18	4.00***
2	Autoconceito físico	.23	.05	.05	-.08	-.17	-3.31**

** p< .01; *** p< .001

O modelo é estatisticamente significativo, obtendo-se valores de $F = 16.00$, $p < .001$ para autoconceito acadêmico, e $F = 13.65$; $p < 0.001$ quando se acrescenta o autoconceito físico. Assim, a exploração da regressão linear para as notas escolares permite observar um efeito significativo do autoconceito acadêmico, contudo situa-se apenas em 3% a variância do rendimento acadêmico. Acresce o efeito significativo, mas em sentido inverso, do autoconceito físico. Estas duas variáveis (autoconceito acadêmico e autoconceito físico) explicam, em conjunto, 5% da variância nos resultados escolares.

Considerações Finais

Os resultados da relação entre as dimensões de autoconceito e a medida de autoeficácia geral sugerem uma correlação moderada, sobretudo nas dimensões tradicionais do autoconceito (autoconceito acadêmico, autoconceito físico e autoconceito social), observando-se uma relação fraca com as dimensões de autoconceito religioso e autoconceito artístico. Estes resultados vão de encontro a pesquisas sugerindo uma relação positiva entre o autoconceito e autoeficácia (Campira, 2016; Neves & Faria, 2009; Veliz-Burgos, 2010), e apontam para a relevância das actividades académicas, físicas ou desportivas e relacionamento interpessoal nas vivências dos alunos universitários (López, Esteban, Peris, Ros, & Carbonell, 2008; Neves & Faria, 2009; Véliz-Burgos, 2010; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012).

No segundo momento do estudo procuramos explorar a relação entre as medidas de autoconceito e de autoeficácia com os resultados do desempenho escolar dos alunos, tomando as classificações finais e o desempenho nas disciplinas específicas. Os resultados apontaram para uma relação fraca entre as percepções pessoais e o desempenho acadêmico, sendo ligeiramente superiores quando nos reportamos à dimensão de autoconceito acadêmico e à autoeficácia. Tais resultados afastam-se, de algum modo, dos estudos que sugerem uma associação entre o desempenho acadêmico e o autoconceito (Baltasar, 2014; Barros & Moreira, 2013; Campira et al., 2015; Carneiro, 2003; Marsh, 2005; Neves & Faria, 2009; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2010; Silva & Vendramini, 2005) ou entre o rendimento acadêmico e a autoeficácia (Costa, Araújo, & Almeida, 2014; Kirmizi, 2015; Neves & Faria, 2009; Pool-Cibrían & Martínez-Guerrero, 2013; Zimmerman, 2000). A falta de associação entre autoeficácia e

desempenho acadêmico dos estudantes pode ser explicada tomando em consideração que a medida de autoeficácia utilizada é generalizada não permitindo avaliar a percepção de eficácia em áreas acadêmicas específicas tal como ocorre em outros estudos (Souza & Brito, 2008; Stocker et al., 2010). Também neste sentido se compreende a melhor relação entre o desempenho escolar e a dimensão acadêmica do autoconceito, em consonância com outros estudos recentes (Anitha & Parameswari, 2013; Campira, 2016; Matovu, 2014; Flowers, Raynor, & White, 2013). Contudo, reportando-nos aos dados da análise de regressão, apenas 5% da variância nos resultados acadêmicos dos estudantes pode ser explicada com base nas medidas de autoconceito. Neste caso concreto, a relação é positiva relativamente ao autoconceito acadêmico (Lopes et al., 2008; López & Velásquez, 2014), mas negativa com o autoconceito físico, sugerindo incidências diversas de ambos nas vivências acadêmicas dos estudantes do ensino superior. Tomando estes resultados, importa em futuros estudos aprofundar a incidência acadêmica dos itens nas medidas de autoconceito e de autoeficácia a utilizar, podendo aproximá-los mais das situações de estudo, aprendizagem e realização acadêmica. Por outro lado, parece-nos fundamental precisar a medida de desempenho escolar dos alunos, envolvendo por exemplo o registo da participação dos estudantes nas atividades em sala de aula e nos trabalhos de grupo, a sua assiduidade nas aulas e a sua satisfação com as condições de aprendizagem e com os resultados escolares alcançados, até porque, em função dos objetivos de cada estudante, a sua satisfação pode ser atingida com classificações escolares bem diferenciadas.

Referências

- Anitha, J., & Parameswari, G. (2013). Correlates of self-concept among high school students in Chennai city. *International Journal of Current Research and Academic Review*, 1(4), 30-34.
- Baltasar, D. M. S. (2014). *Relación entre autoconceito, ansiedade e inteligência emocional: Eficácia de intervencione en adolescentes universitarios*. Tesis doctoral. Badajoz: Universidade de Extremadura.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, 1(15), 41-56.
- Barros, M., & Batista-dos-Santos, A. (2010). Por dentro da auto-eficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, 112, 1-9.
- Barros, R., & Moreira, J. A. M. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: Um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia em Revista*, 19(2), 232-249.

- Batican, E. D. (2011). *Development of multidimensional self-concept scale (mSCS) for Filipino college students at the Ateneo de Davao University*. A dissertation for Doctor of Philosophy in Clinical Psychology. Ateneo de Davao University.
- Bzuneck, J. A., Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L. S. (2014). Motivação acadêmica dos alunos. In L. S. Almeida, & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 172-213). Braga-Portugal: ADIPSIEDUC.
- Campira, F. P. (2016). *Construção e validação de uma escala de autoconceito: Estudo com alunos do 1º ano da universidade pedagógica de Moçambique*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Psicologia da Educação. Braga, Portugal: Universidade do Minho (não publicada).
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Estudo diferencial do autoconceito de estudantes universitários de moçambicanos em função do género e residência. In *III Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp.112-121). Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Construção e validação de uma escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(19), 74-88.
- Carneiro, R. G. (2003). Autoconceito académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 359-374.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisão teórica sobre o self e sua importância na adolescência. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Chaudhary, B., & Jain, R. (2015). A study of the college self-efficacy inventory and its impact on university student's academic success. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(4), 42-53.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o *engagement* de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 307-314.
- Faria, L., & Santos, N. L. (2006). Autoconceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225-235.
- Flowers, L. O., Raynor, J. E., & White, E. N. (2013). Investigation of academic self-concept of undergraduates in STEM courses. *Journal of Studies in Social Sciences*, 5(1), 1-11.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- Kirmizi, Ö. (2015). The interplay among academic self-concept, self-efficacy, self-regulation and academic achievement of higher education I2 learners. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 32-40.
- Lawrence, A. S. A., & Vimala, A. (2013). Self-concept and achievement motivation of high school students. *Conflux Journal of Education*, 1(1), 141-205.

AUTODETERMINACIÓN DEL ALUMNADO CON NEE EN GALICIA: INCONGRUENCIAS EN LA PRAXIS EDUCATIVA

Luisa Losada-Puente & Jesús Miguel Muñoz-Cantero

Universidad da Coruña, España

luisa.losada@udc.es

Resumen

La autodeterminación es el eje central de la mayoría de las intervenciones que se dirigen a mejorar la calidad de vida de la adolescencia con NEE dadas sus implicaciones en el desarrollo personal y en la transición a la vida adulta. Uno de los entornos facilitadores del aprendizaje de la autodeterminación es la escuela. Este estudio pretende indagar en la influencia del entorno educativo sobre la adquisición y desarrollo de la autodeterminación en adolescentes con NEE. Se emplea una metodología cualitativa, descriptiva y basada en el análisis de contenido. Se aplican entrevistas semiestructuradas a cuatro agentes educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados revelan ciertas incongruencias entre los planteamientos teóricos que se encaminan hacia un modelo de enseñanza inclusivo, desde el que se atiende a la diversidad del alumnado en las aulas, y la realidad de los profesionales. Esta primera aproximación al estado de la cuestión en materia de autodeterminación del alumnado con NEE en Galicia desde una perspectiva escolar nos permite detectar carencias relacionadas con la falta de apoyos, recursos económicos, humanos y materiales, así como de desconexión entre escuela y familias. Finalizamos con la propuesta de algunas estrategias de mejora a nivel de centro y de relación familia-escuela.

Palabras-chave: autodeterminación, calidad de vida, adolescencia, necesidades educativas especiales, inclusión educativa.

Introducción

El Sistema Educativo Español actual promueve un modelo de enseñanza inclusivo, desde el que se atiende a la diversidad de alumnado en las aulas, se fomente su participación activa, y se le ofrezca las oportunidades, los recursos y la instrucción para obtener el control sobre aquellos aspectos que le afectan y le son propios, esto es, para lograr su plena autodeterminación y, a partir de esta, mejorar su calidad de vida. Es posible referirse a tres ejes clave involucrados en cualquier propuesta educativa orientada a la promoción de la autodeterminación del alumnado: la inclusión, la atención a la diversidad y los apoyos.

La *inclusión educativa* hace referencia al proceso sistemático de mejora y de innovación de las escuelas, a fin de incrementar la presencia y la participación de todo el alumnado en las aulas, siendo un eje prioritario la atención a aquel más vulnerable a los procesos de exclusión educativa y social y de abandono o fracaso escolar (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; du Plessis, 2013; Echeita, 2013). La base que sustenta las propuestas inclusivas es la *atención a la diversidad*, un principio fundamental que trata de organizar la enseñanza de modo que asegure la igualdad de oportunidades de todo el alumnado en el proceso educativo (Miranda, Burguera, & Arias, 2015).

Lograr la igualdad, la equidad y la justicia social en las escuelas requiere de nuevas metodologías, herramientas y recursos que faciliten al docente la labor de educar desde el

respeto y la atención a las diferencias individuales (Arnáiz & Guirao, 2015; Domínguez & Vázquez, 2015). Por ello, en las últimas décadas en España, se introduce en el terreno educativo una nueva forma de pensar la educación, el *paradigma de los apoyos*, que apuesta por la inclusión efectiva del alumnado, sobre todo aquel que presenta mayores dificultades para el aprendizaje, facilitándole los medios y las oportunidades para su desarrollo integral en el marco de la interacción en el aula. Este paradigma toma como base la mejora de la calidad de vida del alumnado y el aumento de sus niveles de autodeterminación, proponiendo que las escuelas integren estos constructos dentro de las propuestas curriculares de modo que repercutan sobre el conjunto de estudiantes del Sistema Educativo (Muntaner, 2010).

Esto supone, para las escuelas, el reconocimiento de las individualidades, las diferencias y las características propias de cada alumno/a que lo/la diferencian del resto de sus compañeros/as. La diversidad aporta un valor añadido a las aulas de los centros educativos, pues enriquece las relaciones entre el alumnado y con el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que aquel alumnado que presenta mayores dificultades pueda adaptarse al ritmo del aula, se involucre con sus compañeros, comparta y coopere con éstos en las experiencias de aprendizaje, y reciba los apoyos adecuados y ajustados a su ritmo de aprendizaje dentro del aula.

No obstante, los planteamientos teóricos desarrollados hasta el momento no han logrado materializarse en una verdadera atención a la diversidad en las aulas debido, fundamentalmente, a las dificultades que presenta nuestro Sistema Educativo para adaptar sus respuestas a los requerimientos de una escuela inclusiva real que, en demasiadas ocasiones, continúa generando situaciones de segregación y de exclusión. Si bien atención a la diversidad se asume como principio fundamental, de carácter universal y eje de una escuela inclusiva, en España la teoría y la práctica se encuentran en gran desequilibrio dada la presencia de una ley educativa de carácter marcadamente mercantilista que promueve la competitividad y la excelencia a través de evaluaciones que permiten diferenciar al alumnado talentoso de aquel que no cumple con los estándares establecidos, generando así procesos sistemáticos de exclusión de todo aquel alumnado que no resulta *rentable* para la sociedad (Ainscow et al., 2006; Arnáiz & Guirao, 2015). Esta tendencia a homogeneizar las capacidades y dificultades del alumnado, impide ofrecer una verdadera respuesta a las demandas de apoyo individualizado, adaptado a las características del alumnado y de su entorno (Echeita, 2013; Echeita et al., 2008; Muntaner, 2010).

Lograr una educación efectiva e inclusiva requiere de un modelo de enseñanza individualizado, que atienda a las potencialidades y dificultades de cada alumno y alumna, con

el fin de facilitarles la adquisición de aquellas habilidades y capacidades que les permitan actuar como agentes activos en su aprendizaje, participar de las decisiones que le afectan y que le son propias, autorregular sus aprendizajes y sus actuaciones, esto es, una enseñanza que fomente su autodeterminación personal. La literatura científica revela la influencia que ejerce el entorno escolar sobre las posibilidades del alumnado de convertirse en agente causal de su propia vida. Aspectos como el tipo de centro o aula –ordinario o específico–, las prácticas y actitudes del profesorado, y las posibilidades que se le brinda al alumnado para participar activamente en las decisiones que le afectan, tienen un amplio potencial sobre su desarrollo integral (Cho, Wehmeyer, & Kinston, 2012, 2013; Grigal, Neubert, Moon, & Graham, 2003; Vega, Gómez, Fernández, & Badía, 2013).

El aprendizaje y expresión de las habilidades de independencia, autonomía, autorregulación personal tiene su máximo exponente en la adolescencia (Arrovalle & Freyle, 2009; Shogren, Wehmeyer, Palmer, & Paek, 2013; Vega et al., 2013) y es por ello que nuestro interés se centra en comprender el modo en que se lleva a cabo la promoción de la autodeterminación en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde las actuaciones docentes se tornan todavía más complejas. Lograr que el alumnado adquiera progresivamente las habilidades y capacidades que les permitan ser autodeterminados exige la voluntad, dedicación e interés del profesorado; es imprescindible que el profesorado ponga a disposición del alumnado las condiciones que permitan un aprendizaje autorregulado, que aumente y mejore sus estrategias de resolución de problemas y aumente la confianza en sus capacidades (Cho et al., 2013; Shogren & Shaw, 2016).

El profesorado de la ESO se enfrenta al desafío de dar respuesta a las necesidades un número cada vez mayor de alumnado que requiere atención y apoyo educativo específico, ajustar su enseñanza a un curriculum común, homogéneo y poco flexible (Domínguez & Vázquez, 2015) y tratar de instruir y favorecer la expresión de habilidades relacionadas con la autonomía, la autorregulación, y de facilitar su empoderamiento y mejorar su autoconocimiento.

Por todo lo expuesto, el objetivo del presente trabajo es indagar acerca de la influencia que ejerce el entorno educativo sobre la adquisición y el desarrollo de la autodeterminación en el alumnado en Galicia, sobre todo en aquel que presenta mayores dificultades de aprendizaje, como puede ser el alumnado con Discapacidad Intelectual, con Trastorno del Espectro Autista, de la Comunicación y/o del Lenguaje, etc. al cual, teniendo en cuenta la legislación educativa actual, denominaremos alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Método

El estudio adopta una perspectiva cualitativa con el fin de acercarnos a los actores clave y a sus construcciones sociales (Bryman, 2016; Flick, 2014) tomando como base sus experiencias en el ejercicio de la docencia. Se emplea la metodología de estudio de casos múltiples, de tipo descriptivo-interpretativo y de contrastación teórica (Yin, 2009).

Los escenarios de la investigación son los Centros Educativos Públicos y Privados de la Comunidad Autónoma de Galicia, siendo nuestros informantes clave cuatro agentes educativos: dos orientadoras, una pedagoga terapéutica y una profesora de un aula de Diversificación Curricular, que cumplen los requisitos establecidos para la selección de informantes: (a) contar con un tiempo mínimo de permanencia en la institución de tres años; (b) tener formación básica en relación a la atención a la diversidad; y (c) tener contacto directo con alumnado con NEE.

Para la recogida de datos se empleó una entrevista semiestructurada individual, diseñada *ad hoc* tomando como base la teoría, desde la que se define la autodeterminación como dimensión de la calidad de vida individual (Schalock & Verdugo, 2002) y como eje clave para la mejora del bienestar y la satisfacción de la persona en las diferentes áreas de su vida (Lachapelle et al., 2005; Rojas, 2008), aunque cabe destacar que nos abstuvimos de realizar una delimitación precisa de los contenidos, a fin de facilitar que los conceptos fueran surgiendo y definiéndose para construir el conocimiento (Flick, 2014). Este instrumento fue sometido a validación por expertos y a una prueba piloto con dos informantes, tras lo que se establecieron las modificaciones oportunas, quedando la entrevista diseñada en cuatro bloques, tal y como se presenta en la Tabla 1 de forma resumida.

Tabla 1

Resumen del Guion de Entrevista Semi-Estructurada para Agentes Educativos

BLOQUE I. AUTODETERMINACIÓN Y DESARROLLO PERSONAL

- ¿Cree que el alumnado con NEE de este centro actúa según sus intereses, preferencias y deseos en los contextos en los que se desarrolla? ¿cree que tienen claros cuáles son?
- ¿Cree que estos estudiantes que tienen la capacidad para fijarse metas, establecer planes de futuro y alcanzarlos? ¿podría ponerme algún ejemplo?
- ¿Qué expectativas de futuro observa en su alumnado? ¿Cree que se sienten capaces de lograr exitosamente lo que se proponen?
- Cuando se enfrentan a situaciones difíciles ¿son ellos quienes toman el control?
- ¿Diría usted que estos estudiantes son autodeterminados? ¿Porqué?

BLOQUE II. RELACIONES INTERPERSONALES, INCLUSIÓN Y DERECHOS

- ¿Cree que el alumnado sin NEE acepta, aprecia y apoya a sus compañeros con NEE?
 - ¿Cómo percibe el papel de las personas con discapacidad en la sociedad?
 - ¿Cree que la sociedad actúa como facilitadora o barrera a la inclusión de este alumnado?
 - ¿Considera la autodeterminación como un derecho básico de la educación y la sociedad?
 - Y la calidad de vida ¿debería ser un objetivo prioritario a lograr en su educación?
-

BLOQUE III. BIENESTAR FÍSICO, EMOCIONAL Y MATERIAL

- Si tuviese que explicar la situación que vive en el centro con este alumnado, ¿qué diría?
- ¿Qué postura y medidas adopta el profesorado ante el alumnado de estas características?
- ¿Considera que este alumnado conoce sus limitaciones y dificultades? ¿Conoce alguna estrategia que empleen para compensar sus limitaciones?
- ¿Cree que las familias reconocen las potencialidades y limitaciones de sus hijos?
- ¿Diría que las familias actúan como facilitadoras o como barreras a la adquisición y expresión de la autodeterminación de sus hijos?
- ¿Cree que, para las familias, la calidad de vida de sus hijos es un objetivo prioritario?

BLOQUE IV. AUTODETERMINACIÓN Y CALIDAD DE VIDA

- ¿Conoce algún programa, proyecto o actividad en el que se trabaje la promoción de la autodeterminación del alumnado con NEE? ¿Se lleva a cabo algún programa en el centro?
- ¿Qué tipo de apoyos se ofrecen en su centro para atender al alumnado con NEE?
- ¿Con qué recursos cuentan en el centro y cuáles considera necesarios?
- ¿Cree que existe relación entre alcanzar una mayor autodeterminación y la mejora de la calidad de vida del alumnado con NEE y también del resto de alumnado?

Nota: Fuente: elaboración propia.

A partir de la exploración de las vivencias de las participantes fue posible analizar e interpretar la perspectiva de los agentes educativos acerca de la promoción de la autodeterminación en el alumnado con NEE y su repercusión sobre la mejora de su calidad de vida. El procedimiento de análisis fue descriptivo-interpretativo y, dada nuestra intención de analizar cada caso como entidad única, se optó por un análisis manual de la información en dos fases: (a) fase descriptiva: codificación de la información más relevante y clasificación de los códigos en categorías de análisis, descritas y analizadas teóricamente para su mejor comprensión; (b) fase interpretativa: comprensión de las relaciones entre variables relevantes en base a las categorías propuestas, y comparación de los códigos y categorías principales en cada caso estudiado.

A continuación se presentan los resultados del análisis del discurso de las cuatro profesionales participantes, en respuesta al objetivo central de este trabajo, prestando atención a tres aspectos centrales en la promoción de la autodeterminación en las escuelas: (a) la instrucción que se ofrece en autodeterminación en los centros, (b) las expectativas y las percepciones de los agentes educativos acerca de las capacidades y habilidades del alumnado con NEE para ser autodeterminados y (c) las oportunidades que se les ofrece al alumnado para el aprendizaje y la expresión de conductas autodeterminadas.

Cabe destacar que, en nuestros análisis, omitimos el nombre de las personas entrevistadas, utilizando en su lugar un sistema de códigos: Orientadora 1 (O1), Orientadora 2 (O2), Pedagoga Terapéutica (PT) y Docente (D), al igual que utilizamos “X” para sustituir el nombre del alumnado al que se refiere cada profesional en la entrevista.

Resultados

A fin de ajustarnos a la estructura de la entrevista (Tabla 1) y al discurso de las informantes, se presentan cuatro bloques de resultados: (a) autodeterminación y desarrollo personal, (b) relaciones interpersonales, inclusión y derechos, (c) bienestar emocional y material, y (d) autodeterminación y calidad de vida.

Autodeterminación y desarrollo personal

Si bien el discurso de las cuatro participantes revela que su alumnado actúa en función de sus preferencias, intereses y deseos, algunas de ellas matizan que éste no tiene claros cuáles son. Como afirma la Docente del Aula de Diversificación Curricular “ellos quieren estar integrados, quieren ser aceptados y quieren... pero no saben lo que van a hacer en el futuro, ni para qué, no, no, eso no” (D); comentarios más duros ofrecen la Pedagoga Terapéutica, quien afirma que “están por estar” (PT), y una de las orientadoras quien, además de compartir la misma opinión que la PT, afirma que este alumnado se encuentra influido por el entorno (sobre todo, el familiar) que determina su presente y su futuro. Expresan así que:

El ejemplo está en que no les apetece, en general, ni les gusta hacer las actividades porque les obliga a esforzarse intelectualmente; les cuesta respetar las normas, acatar horarios, ... (...) no son capaces de... percibir que es lo que (...) en la vida que les espera. (...) están como por estar, de alguna manera (PT).

Los intereses que ellos tienen son los que les han inculcado en su casa, fundamentalmente, y es, eh, vamos a tratarle como los demás, que pueden hacer lo de los demás y todo esto. Eso cuando las familias tienen expectativas con ellos, ya cuando no las tienen, ni se lo cuestionan, siquiera, es inconcebible. Vienen porque tienen que venir y... cumplen lo mínimo porque tienen que cumplir... pero eso es mi opinión con ellos (O1).

Se observa una pobre percepción de los intereses y motivaciones del alumnado; además, de la mano de estos conceptos, las profesionales destacan otros condicionantes internos como la inseguridad, la baja autoestima, una trayectoria vital cargada de fracasos y sin metas claras de futuro, y que, como resultado, les lleva a dejarse guiar por las decisiones de sus familiares:

Generalmente el autoestima también la tienen muy baja, o sea, en su trayectoria suele estar cuajada de fracasos, entonces tienen el autoestima en los pies (D).

Normalmente tienen una autoestima tan baja como para, en cuanto fallan a la primera autoconvencerse de que no vale la pena. Entonces si ocurre con muchos niños llamemos entre comillas más *normales*, con estos niños más todavía. Pero eso porque el, vuelvo al principio, yo creo que es que el ENTORNO no le:: no es exigente con ellos (O1).

Está instaurado en un infantilismo, provocado por la familia, que le hace comportarse de esa manera y no hacer tanto como podría (...). Él da menos de lo que puede dar (O2).

En este sentido, encontramos además que las expectativas respecto a su futuro académico y laboral, en opinión de algunas profesionales, son muy bajas:

Yo los veo muy negativos ¿eh?, no, no, no. No les veo eh, expectativas de decir mmm..., pues de mayor voy a trabajar mmm... pues no se donde, en una fábrica por decir algo. No, en ese tema, no, no. No. Se les ve muy en el presente, muy acomodados en el presente (PT).

El principal problema es que no quiere hacer nada. En el antiguo cole, tenía apoyo continuo de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, pero aquí eso no funciona así. Con apoyo, hace la ACI en el aula específica. En el aula ordinaria, incordia, molesta a los compañeros, a los profesores... (O1).

Resalta esta última profesional que se trata de jóvenes muy limitados, con buena voluntad, pero que seguramente no terminen la ESO, augurándoles en el futuro estudios de Formación Profesional básica y adaptada, en labores de tipo mecánico. A nivel general, las profesionales advierten de una problemática muy concreta relacionada, por un lado, con sus niveles de motivación, autoestima e interés y, por el otro, con la permisividad o la falta de exigencia familiar que provoca, en muchos casos, situaciones de dependencia y falta de autonomía en el alumnado y que repercuten, no solo sobre sus habilidades académicas, sino también sobre su capacidad para relacionarse de forma efectiva con sus compañeros y para desarrollarse en un entorno más inclusivo.

Relaciones interpersonales, inclusión y derechos

Las profesionales revelan la existencia de una problemática a nivel social en el alumnado con NEE de los centros en los que trabajan puesto que éstos se encuentran bajo la presión, fundamentalmente, familiar, aunque también del profesorado, que limita su autonomía y su capacidad de elegir:

No, yo creo que están condicionados ¿vale?, o sea, actúan digamos aparentemente como quieren, pero entiendo que están condicionados o presionados psicológicamente (...) por lo que opinan los demás, por las presiones eso si fundamentalmente familiares ¿eh? y están mediatizados pues por la opinión que profesorado tiene de ellos y las expectativas que tienen con ellos. Y yo en ese sentido creo que no actúan digamos, libremente (PT).

Yo lo que veo es que, eso, ellos tienen una inseguridad es: nunca se plantean una meta (...) o sea no, tu les preguntabas ¿y qué quieres hacer y qué: tal? y “no sé, no sé” NUNCA, nunca. Luego, eh, el equipo de orientación pues les ofrece más que nada a las familias, que no a ellos, un abanico de sus posibilidades, más o menos reales, y por ahí se decantan ¿no?. Su FAMILIA... que no ellos (D).

X está acostumbrado a que le dirijan, tanto en casa como en el colegio, a que le digan lo que tiene que hacer. Con ayuda, podría seguir las clases (...) (O2).

Del mismo modo, de sus discursos se puede extraer que, si bien son jóvenes aceptados por sus compañeros, la integración más allá del contexto de aula o de centro educativo es, en la mayoría de los casos, inexistente:

Yo creo que apreciarlos, si los aprecian ¿sabes? (...) muchas veces, llevan muchos años

con ellos, metidos en el mismo grupo y entonces si los aprecian, pero luego eso, introducirlo en su núcleo de amigos o tal, no, estos niños están un poco al margen o están con otro niño parecido o con los mismos problemas por los pasillos y tal, lo que es con un niño también diferente o están, hombre, solos, solos no los veo pero, y si hablamos de fuera, de puertas para fuera del instituto, el niño está solo con su madre:: y con su padre, pero no lo ves nunca jamás con nadie (D).

No tiene amigos en el instituto, si compañeros, pero no sale con ellos. En clase, le cuesta ser aceptado. Es muy infantil, y en clase sus compañeros eso no lo acaban de aceptar (O2).

Se trata, por tanto, de jóvenes generalmente, aceptados por sus compañeros e incluso apreciados, que participan de la vida del aula y del centro, aunque sus relaciones fuera de estos espacios son menores. En algunos casos si cuentan con una importante red de apoyo social: “X tiene amigos, si, y también capacidad para hacerlos” (O1), en la que se reconoce la importante labor del profesorado “depende de la dinámica del grupo, de cómo sean cuestionados, de la labor de tutoría (...)” (PT) o “tienes que presentarlos, tienes que decirles que son compañeros exactamente iguales que el resto, que necesita ayuda y que lo tienen que acoger” (O2), aunque en su mayoría, las relaciones resultan más complicadas debido a las escasas o deficitarias habilidades sociales: “no tiene amigos en el colegio. (...) Le gusta el protagonismo y le cuestan las habilidades sociales” (O1).

También señalan los problemas que surgen, por un lado, de la continua intervención familiar en sus vidas para la resolución de sus propios conflictos: “Ellos siempre están con su mamá detrás ¿sabes? (...).claro en estos casos, pues ya te digo, cualquier decisión que hay que tomar, cualquier .hhhhh siempre es con... las mamás detrás, entonces no...” (D) y por el otro, del papel que este alumnado tiene en el entorno escolar y social:

Pienso que está cambiando mucho ¿eh? este tema. Cada vez están más incluidos en la vida diaria, en trabajos eh, pero creo que queda mucho por hacer ¿eh? (...) este tipo de alumnos hh van muy por detrás, muy por detrás del resto del alumnado, entonces mmmm, va a costar mucho NORMALIZAR de alguna manera esta situación, pero bueno, se está cambiando mucho desde que yo empecé a trabajar hasta ahora, pienso que si son mucho más incluidos en, bueno, en la rutina diaria, si, si. Pero aún queda mucho por hacer (PT).

Bueno, yo creo que todavía se acoge con mucha reticencia (...) en el sentido de superprotección. Tenemos tendencia a superprotegerlos y a no dejar que sean lo más autónomos posibles. Yo estoy segura de que muchos de los que vienen aquí o la mitad, por lo menos, podrían ser más autónomos si no estuvieran tan pendientes de ellos. (...) es decir, el profesorado pues (.) vas a una evaluación, y pobrecito mio, entonces, de los demás comentan esto, lo otro, y lo de más allá... con estos niños ya no comentan, se da por hecho que es lo que es y... si no dan la lata y si hacen lo que se les pide y tal, ya vale. Entonces, yo, para mí, hay poca exigencia con todos estos niños. La sociedad en general, deberían de (.) ser más exigentes con ellos porque la mayoría, todos no, pero la mayoría podrían dar más (O1).

Si bien observan una tendencia hacia la integración, consideran que aún queda mucho por andar para lograr la plena inclusión de este alumnado en todas las esferas de la sociedad; aunque destaca, por lo esperanzador del discurso, lo siguiente: “Yo si soy partidaria de eso que se dice que, si eres capaz de adaptarte a esos alumnos, les estás facilitando todos los aprendizajes y todo lo demás a los demás, con lo cual sería interesante tenerlos en cuenta” (O2).

Bienestar emocional y material.

En gran medida, se concibe la familia como el pilar básico del bienestar emocional y material del alumnado, sobre todo de aquel que presenta NEE, siendo posible distinguir, en el discurso de las profesionales, dos tipos de familia: (a) familias que se vuelcan en sus hijos, que se interesan y preocupan por la educación de éstos y mantienen un contacto continuo con el centro y (b) familias que se *desentienden* de la vida escolar y, en ocasiones, también social de sus hijos. Estas últimas, se caracterizan por preocuparse más por garantizar el bienestar material y físico de sus hijos, en términos de alimentación, vestido, vivienda, etc. que por su bienestar emocional en lo referente a aspectos como la motivación, el interés o su autoestima. Esta actitud familiar puede deberse a su rechazo al reconocimiento de la necesidad de apoyos específicos en sus hijos:

Lo primero es que la familia lo asuma como tal. Si la familia lo asume como tal, van a salir adelante, a ver, incluso casos extremos como el de... X ¿mm? que la madre le dijo siempre que él no tenía ningún tipo de dificultad y, efectivamente, salió adelante excepto en su desarrollo emocional, que claro ahí la madre no aceptaba todo lo que había. Pero si, si, si la familia lo facilita, no hay ningún problema (O2).

Las familias tienen una función muchísimo más importante que el centro, porque la AUTONOMÍA para mí ya viene desde abajo, desde que empieza a... comer solo, o desde que empieza a andar solo, desde que empieza a... exigirles las cosas normales que se les pueden exigir a los demás dentro de sus limitaciones (O1).

Se extrae, por tanto, la importancia que desde los centros educativos ofrecen a la labor de apoyo y soporte familiar en la educación de este alumnado y, sobre todo, en la mejora de su calidad de vida. En esta misma línea, la capacidad de este alumnado para reconocer sus potencialidades y sus dificultades es relacionada tanto con los valores y creencias personales, como con su entorno próximo, tanto el familiar “todo depende de la persona y de su familia, y del entorno que le demos. Los hay que si, y la mayoría no” (O2), “hay que trabajar mucho con las familias” (PT), como el educativo donde “no solo depende de... del profesorado, sino que hay que estar implicados todos los agentes sociales” (PT), puesto que:

Los recursos son todo el profesorado. (...) [Existe] la necesidad de coordinar actuaciones entre todos los profesores y entre todos los departamentos. En la medida en que se haga así pues se mejora la calidad de vida, dejamos de ser compartimentos estancos (...) los

recursos están, pero... la formación del profesorado en este tema no... no se avanza nada y... y luego las voluntades pues son muy pocas (O2).

En la misma línea, destaca la profesora de Pedagogía Terapéutica quien afirma que, si bien la obligación del profesorado es “trabajar con estos alumnos de manera más personalizada (...) el tipo de alumnos, con la cantidad de alumnos que hay por aula mmmm no es fácil para el profesor” (PT). En este sentido, las reflexiones acerca de la labor docente en las aulas resultan desalentadoras pues existe desmotivación, desinterés o impotencia: “ellos se sienten impotentes, atienden al chiquillo, le dan a su nivel, pero claro, es un nivel de primero de primaria y el niño va en segundo de la ESO” (O1) y acaban por “aceptar que están ahí y que tienen que tenerlos” (O1). Es destacable también la visión homogeneizadora de las características del alumnado en la etapa de la ESO, invisibilizando las diferencias, lo que da como resultado unas medidas de atención “más que nada burocráticas” (D) que resultan segregadoras y excluyentes:

El pobre está ahí arrinconado, sinceramente, que tiene su trabajo... que sí, que yo le proporciono, que tiene unas horas de ayuda con la PT que en teoría es la que:: bueno, sabe ¿no? Más... como... abordarlo y tal, .hhh pero que en mis clases está allí, arrinconado (D).

En primaria si tienes... un alumno que te entra con cuatro años (...) está desde los cuatro hasta los doce y ahí ya tienes un período de trabajo importante. Cuando nos llegan a nosotros, realmente están cuatro cursos (.) con lo cual, no te da tiempo a hacer mucho porque el primer año, sólo la adaptación que les cuesta a todos. Y después, el tipo de alumnado que tienes en secundaria y más en nuestro centro... ¿Vale? Entonces mmm lo veo complicado. Ojalá se pudiera hacer... pero, supongo que eso supondría... (...) una organización... CLARA de qué es lo que se pretende con, y entonces, no dejar de lado el tema de que estén integrados pero exigiéndoles algunas cosas que a lo mejor dicen que ya no es de aquí, y si ya te lo dicen los padres en primaria, cuanto más en secundaria (O1).

Observamos con preocupación las dificultades a las que se enfrentan todos los agentes educativos (profesorado, profesionales de la orientación y de pedagogía terapéutica...) para la incorporación del alumnado en las actividades del aula y para planificar y desarrollar las medidas de apoyo adecuadas e individualizadas.

Autodeterminación y calidad de vida

Los datos revelan la existencia de realidades muy distintas en los centros participantes, condicionadas por la confluencia entre factores individuales y ambientales que repercuten, de forma positiva o negativa, sobre la consecución de niveles superiores de autodeterminación del alumnado y sobre la mejora de su calidad de vida en un contexto educativo normalizado e inclusivo. Por un lado, se puede observar una postura más rígida por parte de dos de las profesionales, quienes afirman que las medidas de escolarización específica son la vía más

adecuada para la atención al alumnado con NEE, dada la falta de preparación del profesorado y la incapacidad de los centros ordinarios de adecuar su respuesta a la diversidad de alumnado:

En este centro hay unos 14-15 alumnos con apoyo. Cuatro o cinco de ellos son de centro específico. Hay alumnos que van pudiendo desenvolverse en ordinaria con apoyos; estos están integrados. Hay otros que, por estar en estos centros, no reciben el apoyo adecuado. Los alumnos aquí, lo que pueden es observar normas generales, moviéndose con los demás. (O1).

Creo que la integración m... no es la vía. hhhh creo que los profesionales de los centros especializados en alumnado, yo trabajé en un colegio de sordos, he visto lo que hacen con los sordos y... aquí, aunque nos pusiéramos verdes del esfuerzo, no conseguiríamos porque no hay gente para empezar, que conozca lo que es un sordo. (...) como eso, cualquier rama de cualquier minusvalía me imagino que será un mundo, entonces TÚ a un profesor que sabe de literatura, como yo, pues dile 'ala, ahí tienes a este niño' y yo (...) a lo mejor al cabo de X años de experiencias, pues sí, CONSIGO hacer algo pero, sinceramente, (...) creo que el especialista puede sacar de ahí mucho más (D).

Lo que estas profesionales reclaman es una mayor formación y la dotación de más apoyos "HAY que poner los medios y la gente, trabajadores y los hay que SABEN trabajar con ellos, y no somos todos, ni muchísimo menos" (D) pues, por el momento, existe "lo básico que determina la administración: un aula y una profesora de PT, no hay más" (O2). Así mismo, se demanda una mayor coordinación entre el profesorado para facilitar una adecuada inclusión en las aulas:

Todas estas cosas hay que hacerlas trabajando con los tutores y en las tutorías, pero no hay ningún tutor, yo todavía no conocí a ningún tutor que me diga 'mira, vamos a trabajar juntos en tal cosa'. A veces me dicen 'mira, quiero hacer tal cosa m... eh bibliografía'. Vale, yo se la doy y le digo 'Vale, yo trabajo contigo'. Todavía no me invitaron nunca a trabajar así, y entonces como las tutorías no dependen de mí, yo no doy tutorías, pues no, no hay nada (O2).

En la misma línea, se evidencia la falta de recursos, ya no materiales, sino humanos en lo referente a la preparación de los docentes para adecuar los contenidos curriculares a las actividades que promuevan la autodeterminación:

En el centro no se trabaja con ellos. No hay proyectos individualizados. X acude al aula ordinaria y, sus limitaciones, se compensan aprobándolo, o poniéndole suspensos con notas altas. X2 tiene menos dificultad en eso, aunque tampoco existe un programa específico para él (O2).

Tienen un aula de apoyo que son... con la pedagoga terapéutica, que salen unas cuantas horas pero... tampoco están la mayor parte del tiempo ahí. Están casi siempre integrados, en su grupo, pero... ahora no se... pueden estar cuatro horas a la semana o así [y en el aula] nada. Las adaptaciones que puedas hacer tú en el aula (...) pero si, bueno, son... lo que le llaman adaptaciones curriculares, por llamarle algo (...) (D).

Se observa, de esta forma, que los procesos de planificación de la enseñanza continúan siendo rígidos, donde todo el alumnado debe alcanzar los mismos objetivos curriculares, bien

sea de manera ordinaria, bien sea a través de medidas que reducen los contenidos, pero que no se adaptan a las necesidades individuales de aprendizaje, a su nivel de desarrollo más allá de lo meramente académico (e.g. aprendizaje de habilidades sociales, comunicativas, habilidades de la vida diaria, estrategias de resolución de conflictos...). Así, si bien el objetivo último de la educación inclusiva es la mejora de la calidad de vida del alumnado (Muntaner, 2010; Schalock & Verdugo, 2002), los discursos de las profesionales evidencian cómo el sistema educativo traslada a un segundo plano la inclusión educativa pues “no funciona en todos los casos” (O1), y además

(...) hay que poner los medios y la gente, trabajadores y tal que sabe trabajar con ellos, y no podemos todos, ni muchísimo menos (...). Yo lo tengo clarísimo, aunque no es muy políticamente correcto decir ‘aquí los niños no pintan nada’. Y por lo menos, luego ya si uno alcanza ya un nivel pues de universidad, imagínate, que ya se que es imposible, pero bueno, vamos a suponerlo ¿no?. Ahí ya sería uno más, pero para darle las herramientas para alcanzar eso, un pensamiento abstracto, lo que necesitan es un especialista no un profe de... primaria (D).

Estos discursos reflejan el conflicto entre actividad docente diaria y los requerimientos de un sistema educativo cuyo eje central es la atención a la diversidad. El profesorado se siente inseguro, ajeno a una realidad que se les plantea sin la adecuada capacitación y formación para dar la atención requerida por su alumnado, y sin el tiempo, los recursos materiales y profesionales, ni el apoyo de agentes externos suficientes. La inclusión educativa, en opinión de una de las orientadoras “no existe; pese a que se propuso, sobre todo con la LOGSE de forma muy clara, ésta no se ha materializado en la práctica, ni se han utilizado recursos para su control en los centros” (O2).

Lograr la calidad de vida y la autodeterminación de este alumnado se convierte así en una ardua tarea que requiere tanto el compromiso de la administración como la voluntad, dedicación e interés del profesorado. El profesorado debería actuar como facilitador de las condiciones que permitan un aprendizaje autorregulado de sus alumnos y los capacite para aumentar y mejorar sus estrategias de resolución de problemas y de afrontamiento de situaciones aumentando así su autoconcepto y sus creencias de control y autoeficacia puesto que la calidad de vida de estos jóvenes estará, en cierta medida, condicionada por su capacidad de hacer elecciones, tomar decisiones, resolver situaciones, tomar el control... es decir, su habilidad para desarrollar conductas autodeterminadas.

Pero, como expresábamos anteriormente, el desconocimiento o falta de formación e información del profesorado acerca de cómo individualizar la instrucción y el apoyo que ofrecen al alumnado con NEE puede suponer un freno a la iniciativa y el deseo de desarrollar planes y programas individualizado, y centrados en las características y necesidades de cada alumno en

cada etapa de su desarrollo (Arrovalle & Freyle, 2009; Shogren et al., 2013) y, consecuentemente, el profesorado “quiere más apoyo fuera. No se sienten motivados ni interesados en que estén en el aula” (O1) y además, “no sabe, ni se interesa por saber más acerca del tema. Hace algún tiempo propuse que se trabajase con este alumnado, intenté hablar con los profesores, pero no tienen interés. Si me siento algo infravalorada y si tengo tan poco trabajo aquí es porque mis propuestas son rechazadas por desinterés” (O2). Se evidencia cierto desinterés y desmotivación del profesorado, inmovilismo de los centros y frustración por parte de algunas profesionales, materializándose en discursos derrotistas: “la inclusión es un mito, un algo imposible y utópico” (O2), o que evaden el problema, culpabilizando al sistema educativo “el problema es que la Administración Pública se empeña en mantener a cierto alumnado en educación ordinaria” (O1).

Consideraciones Finales

Este primer acercamiento nos permite aproximarnos al estado de la cuestión en materia de autodeterminación, atención a la diversidad e inclusión educativa. El modelo de educación inclusivo que pretende alcanzar el Sistema Educativo Español apuesta por dar una respuesta a las necesidades individuales y colectivas de todo el alumnado, desde el respeto a las individualidades y a las diferencias humanas, la adaptación a las necesidades individuales a través de un curriculum flexible y, en definitiva, la atención a la diversidad de cada aula. No obstante, los planteamientos teóricos que sostienen esta propuesta no están obteniendo los resultados esperados en la realidad de las aulas. La falta de coordinación y cooperación entre los agentes implicados en la educación del alumnado, sobre todo de aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, la sobreprotección familiar y la descoordinación entre familia-escuela en la educación integral y la falta de formación, información o incluso, desinterés, por parte del profesorado y el tipo de medidas de apoyo predimentantes (fuera del aula), suponen un freno a la mejora de la calidad educativa en términos de atención a la diversidad, inclusión y adecuación de los apoyos a las necesidades individuales.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos en investigaciones previas en las que se revela las limitaciones en la praxis docente derivadas de la falta de tiempo, preparación, formación (Chambers et al., 2007) o incluso, las propias restricciones que los docentes realizan a la enseñanza en habilidades de autodeterminación en el aula en función del tipo de NEE de su alumnado (Cho et al., 2012; Shogren et al., 2007). Estos resultados hacen comprensible que las medidas de escolarización específica o la presencia de aulas específicas se consideren todavía una herramienta útil para atender a una diversidad cada vez mayor en las aulas, para la

que el profesorado no está suficientemente preparado y que, como consecuencia, ofrece resultados superiores en términos de autodeterminación, autonomía y autoconocimiento del alumnado (Cho et al., 2012; Shogren et al., 2007; Shogren et al., 2013; Vega et al., 2013).

La atención a la diversidad es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los centros educativos y, sobre todo, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la que los agentes educativos manifiestan de manera explícita no estar preparados para dar respuestas ajustadas a las diferencias individuales y a las necesidades específicas de su alumnado, bien sea por la falta de información, formación, interés o motivación. En la misma línea, investigaciones recientes como las de Echeita et al. (2008), González Gil et al. (2013) o Miranda, Burguera y Arias (2015) reconocen la falta de formación del profesorado para trabajar con todo el alumnado dentro del aula y evidencian la necesidad de diseñar propuestas formativas ajustadas a la realidad de los centros educativos que faciliten que el profesorado pueda dar una respuesta eficaz a la diversidad y, consecuentemente, mejorar los resultados del alumnado, no solo académicos sino en lo que refiere a su preparación para la vida, para la adopción de responsabilidades, para la asunción del derecho a elegir y a tomar decisiones en los aspectos que le importan y le son propios, para la resolución de sus propios conflictos y, en definitiva, para la mejora su calidad de vida.

Nuestro estudio evidencia una clara preocupación por la atención educativa que se está ofreciendo al alumnado con NEE al alcanzar la ESO. Las actuaciones del profesorado-tutor son insuficientes e ineficaces, con grandes dosis de sobreprotección y falta de exigencia y de aprovechamiento de sus potencialidades, lo que parece estar repercutiendo sobre su autoestima, su autonomía, su iniciativa y su capacidad de esfuerzo, tal y como expresan las informantes y que coincide con los resultados de estudios previos (Field & Hoffman, 2002; Green & Piel, 2016).

En definitiva, lograr una verdadera escuela inclusiva, en la que primen los principios de atención a la diversidad y apoyos individualizados, en la que los aprendizajes académicos se equilibren con los aprendizajes para la vida, y en la que el alumnado actúe como agente activo, tomando sus propias decisiones, con plena conciencia acerca de sus capacidades, de sus necesidades y de sus deseos, requiere de un amplio esfuerzo de implicación y coordinación entre diversos agentes (familias, profesorado y demás agentes escolares, alumnado). La base del cambio reside en ellos; las posibilidades de que el alumnado alcance una plena autodeterminación y, con ella, mejore su calidad de vida, dependerán tanto de las capacidades y habilidades que adquiera y exprese la propia persona, como las oportunidades que le facilite el entorno para lograr su desarrollo integral.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. United Kingdom: Routledge.
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. doi: 10.6018/reifop.18.1.214341
- Arrovaye, M. M., & Freyle, M. L. (2009). Autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Innovar*, 19(1), 53-64.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (6th ed.). New York: Oxford University Press.
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go?. *Exceptionally*, 15(1), 3-15.
- Cho, H. -J., Wehmeyer, M. L. & Kingston, N. M. (2012). The effect of social and classroom ecological factors on promoting self-determination in elementary school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1),19-28. doi:10.1080/1045988X.2010.54419
- Cho, H. -J., Wehmeyer, M. L., & Kingston, N. M. (2013). Factors that predict elementary educators' perception and practice in teaching self-determination. *Psychology in the Schools*, 50(8), 770-780. doi:10.1002/pits.21707
- Domínguez, J. & Vázquez, E. (2015). Atención a la diversidad: Análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 139-152.
- du Plessis, P. (2013). Legislation and policies: Progress toward the right to inclusive education. *De Jure*, 46(1), 76-93.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., & Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Field, S., & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: quality indicators of school's environments that promote the acquisition of knowledge, skills, and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy Studies*, 3(2), 114-119. doi:10.1177/10442073020130020701
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). London: Sage.
- Green, M.G. & Piel, J.A. (2016). *Theories of human development: A comparative approach* (2nd ed.). Nueva York: Routledge.
- Grigal, M., Neubert, D.A., Moon, M.S., & Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: views of parents and teachers. *Exceptional Children*, 70(1), 97-112. doi: 10.1177/001440290307000106
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: Análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewick, M. -C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R. L., ... Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x
- Miranda, M., Burguera, J.L., & Arias, J.M. (2015). La atención a la diversidad en los centros de secundaria: Diseño y propiedades de un cuestionario de opinión dirigido a orientadores. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 103-112). Cádiz: Bubook.

- Muntaner, J. L. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, M. D. Hurtado, & F.J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Rojas, S. (2008). La “voz” de las personas con discapacidad intelectual en la investigación educativa: Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Quality of life for human service practitioners*. Washington: AAMR.
- Shogren, K. A., & Shaw, L. A. (2016). The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting outcomes for youth with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(1), 55-62. doi:10.1177/0741932515585003
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality: a Special Education Journal*, 21(3), 147-157. doi:10.1080/09362835.2013.802231
- Vega, C., Gómez, M., Fernández, R., & Badía, M. (2013). El papel del contexto educativo en la autodeterminación. Análisis de su influencia en el proceso de transición a la vida adulta de alumnos con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 19-33.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods* (4ª ed.). London: Sage.

O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO: RELAÇÃO COM OS CURSOS³

Rúbia S. Fonseca¹, Joaquim Escola², & Amâncio Carvalho³

¹ Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

² Departamento de Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

³ Centro de Investigação em Estudos da Criança, Escola de Enfermagem, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
rubiasalf@yahoo.com.br

Resumo

A importância de se conhecer o perfil do aluno é evidenciada pela UNESCO (2011), quando afirma que a educação deverá estar centrada nos alunos, sendo estes considerados protagonistas da sua aprendizagem e não meramente recetores de conteúdos. Neste sentido é de extrema relevância a identificação do perfil do aluno, para que o método de ensino-aprendizagem possa ser adequado às suas características e potenciar o desenvolvimento das suas competências. Neste estudo pretendemos avaliar a relação entre o perfil sociodemográfico dos participantes e os cursos frequentados. Trata-se de um estudo descritivo-correlacional, transversal, de abordagem quantitativa, no qual participaram 533 estudantes universitários, aos quais foi aplicado um questionário de autorrelato composto por questões abertas e fechadas construídas para o efeito e quatro escalas já validadas. O tratamento de dados foi efetuado com recurso ao SPSS (22.0). Do total da amostra a maioria era do sexo feminino (53.5%) e pertencia ao grupo etário do 19-20 anos. A média da idade foi de 20.11±2.901 anos, sendo o mínimo 17 e o máximo 45 anos. A maioria era solteira (98.5%), coabitava em tempo de aulas com os amigos (60.25%) e pertencia à classe média alta (53.8%). Os cursos diferem significativamente quando ao sexo dos estudantes que os frequentam e grupo etário. O perfil sociodemográfico dos estudantes inclui predominantemente mulheres, com idade compreendida entre os 19-20 anos. Constatamos existir relação entre o sexo, grupo etário e o NSE dos estudantes relativamente aos cursos frequentados.

Palavras-chave: estudantes universitários, universidade, perfil sociodemográfico, processo de ensino-aprendizagem.

Introdução

A obtenção do diploma de curso superior é uma meta para grande parte dos jovens como se pode notar no crescimento das taxas de inscrição no Ensino Superior (ES). De acordo com a Pordata (2016) “o crescimento do número de inscritos permitiu a gradual qualificação da população portuguesa, tendo a percentagem de população residente com um grau superior aumentado de 0.5% em 1960 (49.065 indivíduos) para 12% em 2011 (1.244.742 indivíduos)”.

Conforme relata Fiolhais (2011), em 1971, quando foi anunciada uma reforma educativa por José Veiga Simão, houve um impulso no acesso dos jovens à educação, com reflexos visíveis no Ensino Superior. Conforme o Censo de 1971, menos de 50 mil portugueses tinham

³ Este artigo é parte de tese de Doutorado de Rubia Salheb Fonseca pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

completado o ES, e este número aumentou para mais do triplo no censo de 1981 (Pordata, 2011). Em 1982 a Constituição Portuguesa de 1976 foi revista pela primeira vez e os dados apontavam só cerca de 87 mil estudantes que frequentavam o ES, quando em 2011 eram cerca de 375 mil, portanto cerca de quatro vezes mais.

Entre 1974 e 1986, ano que Portugal entrou na União Europeia, a situação política passou por várias tribulações, mas, a partir de 1986, com o cenário político estabilizado e com o rumo do país colocado na Europa, começaram a ser evidenciados os sinais de mudança. Os licenciados em Portugal começaram a tornar-se comuns. O panorama do ES modificou-se nas últimas duas décadas do século XX, sendo a sua marca maior e frequência alargada, que originou uma maior formação em média da população. Na década de 90, essa expansão foi particularmente significativa, devido ao crescimento do ensino superior privado. Segundo a Pordata (2001), em 2001, já havia 631.521 portugueses com mais de 25 anos que tinham o curso superior completo, a maior parte dos quais eram do sexo feminino (366.592). Segundo a Pordata (2008), em 2008, frequentavam o ensino superior 376.917 pessoas, a maior parte mulheres. Em 2011 existiam cerca de um milhão de licenciados, dos quais aproximadamente metade era do sexo feminino. O acesso maciço das mulheres ao ES foi uma das maiores mudanças a que o país assistiu após a Revolução de 1974.

Segundo a PORDATA (2014), a população residente em Portugal no ano de 2014 registrou o número de 10.401.1, tendo como população residente de 15 e mais anos com ensino superior 16.5% e, em 2015, 17.1%. O número de alunos diplomados era de 72.906 e o total dos que efetuaram a matrícula pela primeira vez no ES foi de 104.255. Destes, 46.120 eram homens e 57.518 mulheres, demonstrando mais uma vez a permanência deste quadro de ascensão das mulheres na história dos alunos no ES em Portugal.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), posteriormente alterada nalguns dos seus articulados pelas Leis nºs 115/97 de 19 de setembro e 49/2005 de 30 de agosto, republicada e renumerada, estabelece o quadro geral do sistema educativo. De acordo com a referida Lei, a educação escolar desenvolve-se em três níveis: os ensinos básico, secundário e superior. Em 2005 foram efetuadas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo de modo a implementar o Processo de Bolonha. Os primeiros passos para a reforma do Sistema de Ensino Superior envolveram a introdução de um novo sistema de créditos (ECTS) para ciclos de estudo, mecanismos de mobilidade, suplemento ao diploma, entre outros. A nova estrutura organizada em três ciclos de estudo foi introduzida em 2006 e totalmente implementada, em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010.

A partir desse quadro, encontra-se uma diversidade de contextos que, por sua vez, permitem aos estudantes diferentes experiências. Ingressar na universidade acarreta grandes e novos desafios afetivos, cognitivos e sociais. Os anos que os estudantes passam na universidade são importantes, tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto para a formação profissional, refletindo no desenvolvimento da própria sociedade onde irão atuar quando graduados. Dada essa diversidade, é importante conhecer qual é o perfil universitário do século XXI. Como estabelece a UNESCO (2011), “os alunos não são o objecto da educação, mas sujeitos com direito a uma educação que potencie ao máximo o seu desenvolvimento como pessoas, e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos” (p. 10).

As exigências de qualificação profissional e de aprendizagem contínua (Jenschke, 2003; Soares, 2000), somadas à expansão e à democratização do acesso ao Ensino Superior (Ministério da Educação, 2007) têm estimulado o ingresso de um número cada vez maior de estudantes nas universidades. Como consequência disso, constata-se a heterogeneidade dos estudantes universitários em termos de idade, classe social e procedência geográfica (Macedo, Trevisan, Trevisan, & Macedo, 2005; Soares, 2002; Zago, 2006). Ao mesmo tempo que se observa a ampliação do sistema de educação superior, verifica-se a necessidade de apoio e orientação aos universitários, no decorrer de seus anos de formação, a fim de facilitar sua aprendizagem, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial (Almeida & Soares, 2004). O estudo de Almeida e Vasconcelos (2008) refere algumas mudanças das universidades portuguesas, como o processo de massificação em que a universidade de elite passou a receber alunos diversificados em termos de motivações e conhecimentos prévios; aumento das taxas de insucesso escolar e abandono; as mudanças decorrentes da adesão ao processo de Bolonha resultando na reorganização curricular; metodologias de ensino e métodos de estudos à aprendizagem dos alunos.

O ingresso na universidade por si só pode gerar tanto expectativas positivas quanto receios e ansiedade, impondo desafios de ordem pessoal, interpessoal e acadêmica, dentre outros (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Santos & Almeida, 2001). Nesse sentido, surge o interesse em conhecer em maior profundidade o perfil sociodemográfico dos alunos (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). O estudo de Santos (2012), ao analisar o perfil sociodemográfico dos estudantes, concluiu que o acesso de estratos mais baixos da população ao Ensino Superior deve ser acompanhado por medidas de suporte ao estudante durante sua vida universitária, para garantir uma formação de qualidade e a conclusão do curso. Os estudos de Almeida et al. (2012) também afirmam que o Ensino Superior se abriu a estratos sociais e a públicos menos tradicionais, mas que, contudo, permanecem acentuadas assimetrias sociais nas instituições e

nos cursos ao mesmo tempo em que a permanência e abandono também se diferenciam socialmente. No estudo de Dias et al. (2011) também as taxas mais elevadas de insucesso escolar e abandono estão associadas com o aluno em desvantagem social.

Os estudos de Nardelli et al. (2013) afirmam que poucas vezes, durante a formulação do processo ensino-aprendizagem, dados relativos aos alunos vêm sendo considerados relevantes, porém a criação de um perfil do ingressante pode ajudar a universidade no estabelecimento de políticas que interfiram positivamente na vida do estudante, bem como proporcionar subsídios para uma melhor interação entre professor-aluno e para o processo de ensino-aprendizagem. Os estudos de Sarriera et al. (2012) também apontaram para a importância da identificação das características, pessoais e institucionais, para a melhor integração dos alunos nos seus contextos universitários. Já ao analisar o perfil de estilo de vida dos universitários do desporto, Nogueira et al. (2014) obtiveram um panorama onde a principal preocupação recaiu sobre a importância de melhor gerir o stress, obter prática de atividade física e cultivar boas amizades nos relacionamentos. Também o estudo de Carvalho (2016) valida que analisar o perfil do estilo de vida dos estudantes é importante, pois os universitários constituem um dos públicos com maior mudança no seu estilo de vida. Já sobre o aspeto do perfil de cosmovisão, Hammes (2015) destacou a formação (*bildung*) dentre os muitos conceitos possíveis de educação, enquanto processo construtivo de identidade do ser humano para ser ele mesmo diante de si e de sua visão de mundo. Para o perfil de competências de estudo, Silva e Silva (2015) defendem que a criação de estratégias institucionais que favoreçam os hábitos de estudo dos estudantes é fundamental para melhorar o desempenho acadêmico no ES.

Adorno (1995) adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a formação social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. Para Zabalza (2004), a universidade é cenário específico e especializado de formação, devendo esta formação estar necessariamente vinculada ao crescimento e aperfeiçoamento global dos sujeitos em formação como pessoas. Portanto, é imprescindível pensar a formação “a lo largo de la vida” (Zabalza, 2004, p. 40) e não apenas na formação inicial, na perspectiva de ir “mejorando como personas”.

Ao considerar o ES como um dos polos da educação ao longo da vida, Delors et al. (2001) afirmam que o mesmo se torna, em qualquer sociedade, um impulso ao desenvolvimento económico e, ao mesmo tempo, criador e depositário de conhecimentos. Também afirmam que o ES se coloca como instrumento principal de transmissão da experiência científica e cultural acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de

desenvolvimento, se tornam cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ES e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior (Delors et al., 2001).

No dizer de Ferreira et al. (2001, p.8) “a educação universitária deve promover o desenvolvimento de competências académicas, cognitivas e pessoais. Estas competências devem ser promovidas através de atividades curriculares e extracurriculares, tendo em vista a preparação dos alunos para a vida ativa, considerando as coordenadas histórico-socio-culturais e geográficas em que vivem”. Taveira (2001) considera o período de transição dos jovens para a Universidade um processo longo de desenvolvimento, em que esta, como instituição educativa, deve contribuir cada vez mais, facilitando atitudes, conhecimento e competências para que eles possam saber enfrentar os desafios sociais, económicos e políticos do mundo atual. Ainda segundo Ferreira et al. (2001, p.8) a Universidade deve encarar o “sucesso académico dos seus estudantes para além dos resultados obtidos em cada disciplina, devendo tomar isso em consideração desde o 1º ano dos seus cursos”. Ao reduzir o sucesso académico dos estudantes às suas classificações curriculares torna-se, muitas vezes, o desenvolver competências nos alunos em apenas reproduzir informação, o que conduz a enfatizar pouco a preparação dos estudantes para que possam, no futuro, se integrarem em ambientes profissionais e sociais.

Outros autores (Soares et al., 2006) consideram que os objetivos da educação universitária se estendem para lá do domínio cognitivo, pois são contexto de transformação do conhecimento e desenvolvimento humano. Também Etzkowitz (2000, *cit. in* Oliveira, 2006) defende que as novas missões das universidades agregam, para além da função de *ensino*, a função de *investigação* e a função de *desenvolvimento económico e social*. Silva (2008, *cit. in* Fernandes, 2011) defende que às instituições universitárias podem ser atribuídos vários objetivos, tais como: desenvolvimento do estudante, através do crescimento de capacidades e o alcance de uma vida feliz; desenvolvimento da sociedade, através do fomento da democracia, da diminuição da desigualdade, da justiça e da promoção da variedade cultural; crescimento da economia, ao assegurar que as competências de trabalho correspondem à realidade económica e tecnológica. Assim, segundo Gouveia (1992, *cit. in* Oliveira, 2006), a Universidade poderá contribuir para a conservação e desenvolvimento das sociedades modernas através de: criação de novos conhecimentos por meio da investigação; difusão de novos conhecimentos através de programas educativos adequados às realidades do desenvolvimento empresarial e regional; oferta de oportunidades de aprendizagem a pessoas com aptidões de nível médio e superior;

intensificação do enquadramento geral numa época em que a ciência e a tecnologia constituem dimensões fundamentais para todos.

Zabalza (2004) destaca como função do Ensino Superior a qualificação de pessoas, integrando na formação superior as dimensões que o estudante pode desenvolver e regular como consequência das próprias experiências e aponta os seguintes caminhos formativos: a) aprender a aprender, b) aprender a fazer, c) aprender a ser, d) aprender a (con)viver. Na atualidade, a universidade é considerada uma *Multipurpose University*, de acordo com os documentos da OCDE (1981, cit. in Oliveira, 2006), permitindo não só a reprodução de conhecimento, mas igualmente a criação, a difusão e a inovação. De acordo com Freire (1983, p.16):

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe doce e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá e impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. É preciso fazer o levantamento do universo vocabular do estudante a fim de identificar as palavras geradoras, as palavras de uso mais frequente, o viver tecnológico, globalizado, cultural, social e profissional que o educando já traz em si. Pois o processo educativo vai além da sala de aula, além de conceitos pré-concebidos e documentados através de livros e planos de aula.

Segundo Maestro (2014), os acadêmicos deste século, nativos da geração Y (nascidos entre 1980 a 2000), têm mais facilidade em lidar com tecnologias, ditam as regras, têm ideias inusitadas, inovam, porém nada os satisfaz, são imediatistas e de pouca paciência. Nesse contexto estão os universitários de hoje: criativos e em constante busca pelo conhecimento, também característica do mercado de trabalho atual. Nunca se produziu tanto conhecimento como nesta era, e somente estarão no mercado aqueles que detêm de conhecimento, Maestro (2014) ressalta ainda as mudanças no mercado de trabalho, apontando a forte ascensão na prestação de serviço e não mais na agricultura e nas fábricas, a exemplo do início do século passado, mostrando que no mundo pós-industrial o trabalho não é mais como obrigação opressora, mas, sobretudo como um prazer criativo e estimulante.

Educar é um ato complexo, onde não se pode menosprezar o fato de que o aluno é o objeto de estudo, este também com todo o seu contexto, sua vivência e complexidade e diante de tais, a educação deve levar em consideração as dimensões deste ser em sala de aula. Faure (1983) também respalda o mesmo pensamento, quando apresenta que todo o ser educado é

eminentemente concreto. Tem a sua história própria, que não se confunde com nenhuma outra. É determinado por um conjunto de dados biológicos, fisiológicos, geográficos, sociológicos, económicos, culturais e profissionais. Como não nos preocuparmos em o ter em conta na determinação das finalidades, dos conteúdos e das modalidades da educação? é o indivíduo adulto, nas suas dimensões de produtor, de consumidor, de cidadão, de chefe de família, de ser feliz ou infeliz, que é o objeto da educação contínua. Assim como defende Kant (1983) que só o homem pode ser educado, sublinhando uma dimensão incontornável do homem, a sua educabilidade. Portanto, a existência do homem perspectiva-se como processo, projeto, isto é, também ele se encontra arremessado em direção ao futuro, onde procura a plena realização (Escola, 2011). É no âmbito desta problemática que este estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre o perfil sociodemográfico dos estudantes universitários participantes no estudo e os cursos por eles frequentados.

Metodologia

Desenvolveu-se um estudo descritivo-correlacional, transversal, de abordagem quantitativa (Fortin et al., 2013). A amostra incluiu 533 alunos que frequentavam 10 cursos da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), (Biologia, Ciências do Desporto, Comunicação e Multimédia, Educação Básica, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica e de computadores, Engenharia Informática, Línguas, Literatura e Cultura e Psicologia) e que estavam presentes no momento de recolha de dados e aceitaram participar no estudo. Estabelecemos como critérios de seleção, ser aluno dos cursos selecionados e frequentar o 1º, 2º ou 3º ano dos cursos.

Para a recolha de dados foi aplicado um questionário de autopreenchimento, com questões abertas e fechadas, de escolha múltipla, com questões abertas construídas e validadas para o efeito, através de um teste piloto. Este instrumento é composto por quatro partes: A primeira parte inclui um conjunto de questões de caracterização sociodemográfica e a escala de Graffar (1956). A segunda parte integra questões abertas e fechadas sobre a origem do homem e crenças e práticas religiosas e a escala validada de atitudes acerca das teorias evolutivas e criacionistas (Pagan, 2009); a terceira parte inclui o questionário validado estilos de vida Fantástico (Añez, Reis, & Petroski, 2008); a quarta parte, e última, integra a escala de competências de estudo (Almeida & Joly, 2013) e questões acerca do estudo autónomo. O presente estudo reporta-se apenas às características sociodemográficas.

Antes da aplicação do questionário foi realizado um pré-teste ou teste piloto com uma turma não participante no estudo, para validar as questões abertas e fechadas que não

compõem as escalas já validadas do questionário, e introduzir melhorias ou alterações, caso necessário. Foi também realizado um pedido de autorização para a realização do estudo à comissão de ética da UTAD, que deu o seu parecer favorável (7/2016). De seguida foi agendada por email a recolha de dados com os professores de cada um dos cursos. A investigadora deslocou-se às salas de aula, tendo informado os estudantes sobre o objetivo do estudo, e realizada a entrega e recolha dos questionários em sala de aula.

Para o tratamento dos dados utilizou-se o software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0 para Windows, no qual foi construída uma base de dados e os mesmos foram editados. Recorremos à estatística descritiva, utilizando as frequências absolutas e relativas, a média e o desvio-padrão da idade e à estatística inferencial com os testes não paramétricos de χ^2 e Kruskal-Wallis. O nível de significância adotado foi de 5% (Marôco, 2014).

Resultados e Discussão

O perfil sociodemográfico abrangeu as variáveis sexo, grupo etário, estado civil, coabitação em tempo de aulas, tipo de habitação, meio de deslocação para a universidade, manutenção financeira, nível socioeconómico (NSE), curso e ano frequentado pelo estudante. No total da amostra (n=533), conforme podemos visualizar na Tabela 1, a maioria dos estudantes era do sexo feminino (53.5%). Tal permite-nos observar uma clara emancipação das mulheres no Ensino Superior, algo que lhes foi dificultado durante muitos anos no país e no mundo em geral. Estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos por Silva, Baptista e Lisboa (2015), os quais documentam que a maioria dos alunos ingressados em 2015/2016 na UTAD é do sexo feminino (61%), assim como também os dados da PORDATA (2015), referentes a Portugal, registram que a maioria dos alunos matriculados pela primeira vez no Ensino Superior era do sexo feminino (56%).

A média da idade foi de 20.11 ± 2.901 anos, o mínimo 17 anos e o máximo 45 anos. A maior parcela dos alunos inquiridos enquadrava-se no grupo etário dos 19-20 anos (43.5%), ou seja, estamos perante estudantes relativamente jovens que ambicionam adquirir conhecimentos e que procuram uma melhor qualidade de vida, ou condição financeira. Já segundo Silva et al (2015), a maioria dos estudantes que ingressaram no ano de 2015 na UTAD tinham idades até aos 18 anos (69%), sendo ainda um pouco mais jovens do que os participantes no presente estudo.

Tabela 1

Perfil Sociodemográfico dos Estudantes da UTAD (%)

Variáveis/ Categorias	BIO	DES	COM	ENB	ENF	ECI	EEL	EIN	LIN	PSI	Total
Sexo											
Feminino	72.6	25.0	50.0	86.8	80.3	23.1	4.3	91.1	87.5	94.9	53.5
Masculino	27.6	75.0	50.0	13.2	19.7	76.9	95.7	8.9	12.5	5.1	46.1
Grupo etário											
17-18 A	30.6	20.3	30.0		34.2		34.8	35.7	8.3		25.7
19-20 A	51.6	51.6	50.0	60.5	15.8	23.1	30.4	38.4	37.5		43.5
21- 22 A	14.5	25.0	12.5	31.6	42.1	23.1	17.4	14.3	37.5		21.4
≥23 A	3.2	3.1	7.5	7.9	7.9	53.8	17.4	11.6	16.7		9.4
Estado civil											
Solteiro	98.4		97.5	97.4	97.4	91.7		100.0	100.0	98.8	98.5
Casado		100.0	2.5	2.6	2.6	8.3	100.0	100.0	100.0	1.2	0.9
Divorciado											0.2
Dependentes											
Não			100.0		97.4					98.8	98.9
Sim	98.4				2.6	84.6				1.2	1.1
Nº de filhos	1.6	100.0		100.0		15.4	100.0	100.0	100.0		
1 filho					100.0					100.0	66.6
2 filhos						100.0					16.7
Coabitação											
Com os pais	4.8	14.1	25.0	28.9	22.4	38.5	52.2	23.2	16.7	10	19.7
Com o conjuge			2.5	2.6	2.6	23.1	4.3	2.7	4.2	2.5	2.6
Com familiares	6.5	14.1	2.5	5.3	5.3	7.7	17.4	12.5	8.3	1.3	7.9
Com os amigos	83.9	62.5	60.0	55.3	61.8	23.1	26.1	50.9	58.3	71.3	60.2
Sozinho	4.8	9.4	10.0	7.9	7.9	7.7		10.7	12.5	15.0	9.4
Tipo habitação											
Casa/apto mantido pela família	56.5	59.4	75.0	47.4	74.3	46.2	43.5	59.1	41.7	51.9	57.8
Casa/apto mantido pelo próprio aluno	25.8	4.7	7.5	15.8	85.1	15.4	26.1	13.6	37.5	20.3	15.8
Residência da Universidade	8.1	15.6	7.5	15.8	89.2	23.1	4.3	10.9	8.3	17.7	11.1
Pensão/hotel			2.5	2.6				3.6		1.3	1.3
Casa familiares	8.1	18.8	7.5	18.4	100.0	15.4	26.1	12.7	12.5	8.9	14.6
Meio deslocação											
A pé	35.5	9.4	27.5	21.1	14.5	23.1	17.4	33.9	25.0	8.6	21.8
Boleia/carona	8.1	40.6	5.0	15.8	6.6		8.7	7.1	4.2	13.6	12.4
Autocarro	46.8	14.1	37.5	34.2	47.4	46.2	17.4	36.6	62.5	64.2	41.3
Veículo	8.1	34.4	27.5	28.9	30.3	30.8	52.2	21.4	8.3	13.6	23.5
Bicicleta			2.5		1.3			0.9		13.6	0.8
Taxi		1.6					4.3				0.2
Manutenção financeira											
Atividade académica		37.5	40.0	55.3	34.2	16.7	28.6	28.6	37.5	40.7	35.6
Trabalho com contrato	33.9	1.6	2.5	5.3		8.3	9.5	2.7		3.7	2.4
Empréstimo bancário	64.5				1.3			1.8			0.8
Mesada família		56.3	55.0	36.8	63.2			64.3			58.9
Poupança		3.1	2.5	2.6	1.3	75.0	61.9	2.7	62.5	55.6	1.7
NSE											
Classe alta	8.1	7.8	20.0	7.9	1.3	23.1	21.7	8.9	41.7	2.5	7.9
Média alta	50.0	50.0	37.5	42.1	60.0	53.8	47.8	61.6	37.5	63.0	53.8
Média	40.3	34.4	35.0	44.7	30.7	23.1	30.4	22.3	20.8	32.1	32.1
Média baixa	1.6	7.8	7.5	5.3	8.0			7.1		2.5	6.0
Curso											
1.Biologia											11.6
2.Ciências do desporto											12.0
3.Comunicação e Multimédia	100										7.5
4.Educação Básica		100	100	100							7.1
5.Enfermagem					100						14.3

6. Engenharia Civil					100						2.4
7. Engenharia Eletrotécnica						100					4.3
8. Engenharia Informática							100				21.0
9. Línguas								100			4.5
10. Psicologia									100		15.2
Ano do Curso											
1º ano	48.4	34.4	65.0	52.6	50	15.4	56.5	55.4	16.7	63.0	50.3
2º ano	16.1	31.3	35.0	47.4		53.8	21.7	17.9	58.3	24.7	29.0
3º ano	35.5	34.4			50	30.8	21.7	26.8	25.0	12.3	25.7

Legenda: BIO – Biologia; DES-Ciências do Desporto; CEM- Comunicação e Multimédia; ENB- Ensino Básico; ENF- Enfermagem; ECI- Engenharia Civil; EEL- Engenharia Eletrotécnica; EIN- Engenharia Informática; LIN- Línguas e Literatura; PSI- Psicologia.

Sobre o estado civil 98.5% eram solteiros e 98.9% não tinham filhos. Estes resultados poderão ser explicados pelo facto de os jovens nesta faixa etária ainda não tencionarem casar ou constituir família, em vez disso estão mais preocupados com os seus estudos e com as suas carreiras profissionais. Salienta-se que 9.4% dos estudantes viviam sozinhos e 35,6% asseguravam a sua manutenção financeira através de bolsa de estudo (Tabela 1). Não se verificaram diferenças estatísticas significativas entre o estado civil e manutenção financeira dos estudantes entre os diferentes cursos em estudo.

Quanto à coabitação dos alunos em tempo de aulas, verificamos que 60.2% residem com os amigos em tempo de aulas, numa casa/apartamento (57.8%), mantidos pela família através de mesada (58.9%). Estes achados corroboram os do estudo de Silva et al. (2015), quando afirmam que o meio de financiamento dos estudos é garantido essencialmente pelos pais (91%). Pelos resultados do mesmo estudo podemos ainda também constatar que o número de alunos trabalhadores estudantes que acabaram de integrar o Ensino Superior na UTAD é muito reduzido, sendo no total apenas 17 alunos. Estes resultados fornecem uma explicação, sobre o facto de a maioria dos estudantes do nosso estudo pertencerem à classe média alta (53.8%). No que diz respeito à deslocação dos estudantes para a universidade, a maioria deslocava-se de transporte público (autocarro/ómnibus) (41.3%) e 21.8% deslocavam-se a pé.

O maior grupo de participantes frequentava o curso de Engenharia Informática (21.0%) e o 1º ano do curso (50.3%). O sexo dos estudantes difere significativamente entre os cursos frequentados pelos mesmos ($p < 0.001$), sendo que nos cursos de Biologia, Educação Básica, Línguas e Literatura, Enfermagem e Psicologia a proporção de estudantes do sexo feminino é mais elevada do que a do sexo masculino, tendo obtido resíduos ajustados, respetivamente, de +5.2, +4.3, +3.4, +8.0, +5.0 casos, do sexo feminino, do que o esperado. Por seu lado, nos cursos de Desporto, Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica e Engenharia Informática, a proporção de estudantes do sexo masculino é mais elevada, tendo obtido resíduos ajustados, respetivamente, de +4.9, +2.2, +4.9, +10.7 casos do sexo masculino, do que o esperado.

O grupo etário dos estudantes difere significativamente entre os cursos ($p < 0.001$), sendo que os cursos de Engenharia Civil, Línguas e Literatura e Educação Básica obtiveram a média de ordenação mais elevada, respetivamente, 430.73, 345.50 e 328.26, sendo frequentados por alunos mais velhos e os cursos de Biologia, Comunicação e Multimédia e Psicologia, obtiveram as médias de ordenação mais baixas, respetivamente, 230.30, 238.90 e 250.75, sendo frequentados por alunos mais novos.

O nível socioeconómico dos estudantes, analisado segundo Graffar (1956), apresenta diferenças significativas entre os cursos ($p < 0.05$), sendo que os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia Informática, Comunicação e Multimédia, Psicologia, Biologia e Desporto, obtiveram as médias de ordenação mais baixas, respetivamente, 200.88, 219.93, 246.04, 258.04, 270.40, 277.69 e 363.06, significando que são frequentados por estudantes com melhor NSE. Já os cursos com o pior nível socioeconómico (NSE) são os de Enfermagem, Educação Básica e Línguas e Literatura, cujas ordenações médias foram, respetivamente, 280.47, 292.86, e 340.73.

Existem diferenças significativas na questão do meio de deslocação dos estudantes para a universidade, entre os cursos ($p < 0.001$), sendo que os estudantes de Engenharia Informática e de Biologia deslocam-se mais a pé (RA = + 3.5 e +2.9, respetivamente), os do curso do Desporto utilizam mais a boleia/carona (RA= + 7.3) e de veículo motorizado (RA= + 2.2), assim como os estudantes de Engenharia Eletrotécnica (RA=+ 3.3), que utilizam mais o táxi (RA= + 4.7) e os de Línguas e Psicologia utilizam mais o autocarro (RA = +2.2 e +4.5, respetivamente).

Considerações Finais

O perfil dos estudantes da UTAD que frequentavam os dez cursos e que participaram neste estudo, pode considerar-se ser um estudante do sexo feminino, pertence ao grupo etário de 19 a 20 anos, coabita com amigos numa casa/apartamento mantido pela família, recebe mesada da família e pertence ao NSE médio alto, pelo que a universidade aparenta ser um espaço elitista.

Constatamos existir relação entre o sexo dos estudantes, grupo etário e NSE e os diferentes cursos frequentados pelos alunos. Os cursos de Biologia, Educação e Saúde são frequentados, predominantemente, por mulheres e os cursos de Desporto e Engenharia por homens. Os cursos de Engenharia Civil e de Educação são frequentados por alunos mais novos e os cursos de Biologia, Comunicação e Psicologia por alunos mais velhos. Os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica e Engenharia Informática são frequentados por

alunos com melhor NSE e os cursos Línguas e Literaturas, Educação Básica e Enfermagem são frequentados por alunos com NSE mais baixo.

Os resultados obtidos poderão contribuir para que os docentes que lecionam nestes cursos, possam ficar a conhecer melhor os seus estudantes e adequar melhor as suas estratégias de ensino-aprendizagem, melhorando o processo de ensino aprendizagem e o sucesso académico dos estudantes.

Referências

- Adorno, T.W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, 12(2), 189-208.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899-920.
- Almeida, L. S., & Joly, M. C. R. A. (2013). *Escala de competências de estudo - ECE (S&H)*. Teste em construção. Universidade do Minho (Portugal)/Universidade de Brasília (Brasil).
- Añez, C. R. R., Reis, R. S., & Petroski, E. L. (2008). Versão Brasileira do Questionário “Estilo de Vida Fantástico”: Tradução e Validação para Adultos Jovens. *Arq Bras Cardiol*, 91(2), 102-109.
- Carvalho, A. (2016). Nível de atividade física, capacidade cardiorrespiratória e estilo de vida em estudantes universitários. Trabalho apresentado ao Curso (Graduação em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- CNE. (2015). *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI*. Textos do Seminário realizado no Auditório da Universidade de Évora – Colégio do Espírito Santo a 7 de abril de 2015.
- Delors, J. et al. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir* (6a edição) São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO. (Título original: Learning: The Treasure Within. Trad. José Carlos Eufrazio. Brasil)
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L. S., & Amaral, A. (2011). The democratization of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 1-22.
- Escola, J. (2011). *Gabriel Marcel. Comunicação e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Faure, E.(1981) *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.
- Fernandes, V. M. P. (2011). *Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). *Adaptação Académica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso*. *PsicoUSF*, 6(1), 01-10.
- Fiolhais, C. (2011). *A ciência em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fortin, M., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Graffar, M. (1956). *Une methode de classification sociale d'échantillons de population*. *Courrier*, 6(8), 455-459.
- Hammes, E.J. (2015). Educação e ciência na Universidade Católica: a perspectiva do diálogo entre teologia e ciências naturais. *Reflexão, Campinas*, 40(2), 155-166
- Jenschke, B. (2003). *A cooperação internacional: Desafios e necessidades da orientação e do aconselhamento em face das mudanças mundiais no trabalho e na sociedade*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 35-55.
- Kant, (1983). *Traité Pédagogie*, Paris: Hachette.
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de bases do sistema educativo*. http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf
- Macedo, A. R., Trevisan, L. M. V., Trevisan, P., & Macedo, C. S. (2005). *Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 13, 127-148.
- Maestro, V. (2014). *Palestra trata do perfil universitário no século XXI*. Retirado de <http://uaumais.com.br/palestra-trata-do-perfil-universitario-no-seculo-xxi/>
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Ministério da Educação. (2007). *O plano de desenvolvimento da educação: Razão, princípios e programa*. Recuperado em 21 agosto 2012, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>
- Nardelli, G. G., Gaudenci, E. M., Garcia., B. B., Carleto, C. T., Gontijo, M. L., & Pedrosa, L. A. K. (2013). Perfil dos alunos ingressantes dos cursos da área da saúde de uma universidade federal. *REAS*, 2(1), 3-12.
- Nogueira, A. P., Rossato, M., Soares, A. A., Bezerra, E. S. & Seabra, M. (2014). O estilo de vida dos Universitários da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da UFAM. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 14 (S1A), 689-701.
- Oliveira, J. B. (2006). *Aprendizagem auto-regulada, envolvimento e ganhos acadêmicos em estudantes do ensino superior*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro. Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4752/1/2007001149.pdf>
- Pagan, A. A. (2009), *Ser(animal)humano: evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em ciências biológicas*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- PORDATA Base de Dados Portugal contemporâneo (2011). <http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Alunos+Matriculados+do+Ensino+Superior-74>
- PORDATA Base de Dados Portugal contemporâneo (2014). <http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Alunos+Matriculados+do+Ensino+Superior-74>
- PORDATA Base de Dados Portugal contemporâneo (2015). <http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Alunos+Matriculados+do+Ensino+Superior-74>
- PORDATA Base de Dados Portugal contemporâneo (2016). <http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Alunos+Matriculados+do+Ensino+Superior-74>
- Santos, L. & Almeida, L. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com universitários do 1 ano. *Análise Psicológica*, 2(19), 205-217.
- Santos, C. T. (2012). Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. *RBEP- Revista brasileira de estudos pedagógicos*. 93 (235), 770-790.

- Sarriera, J. C., Paradiso, A. C., Schtz, F. F. & Howes, G. P. (2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 163-172.
- Silva, A.P., Baptista, D, Lisboa, S., & GESQUA-UTAD. (2015). *Perfil dos alunos ingressados na UTAD*. Núcleo Gráfico SDB.
- Silva, K. R. X. & Silva, D. B. (2015). Estratégias de autorregulação da aprendizagem no curso de educação física do UNIABEU Centro Universitário. *Gestão & Sociedade: Revista de Pós-Graduação da Uniabeu*, 4(1), 56-71.
- Soares, D. H. P. (2000). *As diferentes abordagens em orientação profissional*. In M. D. Lisboa & D. H. P. Soares (Eds.), *Orientação profissional em ação: Formação e prática de orientadores* (pp. 24-47). São Paulo: Summus.
- Soares. M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. 23(81), 143-160.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. A. P. M., & Guisande, M. A. (2006). *Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário* (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24 (1), 15-27. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/153>
- Taveira, M. C. (2001). *O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional*. *ADAXE - Revista de Estudos e Experiências Educativas*, 17, 65-77. Retirado de <http://hdl.handle.net/10347/657>
- UNESCO. Institute for Statistics. (2011). *Global Education Digest: Comparing education statistics across the world*. Quebec: Author. Retirado de <http://www.uis.unesco.org/Education/GED%20Documents%20C/GED-2011-Book-EN-web2.pdf>
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zago, N.(2006). Do acesso à permanência no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), 226-237.

BATERIA DE PROVAS DE RACIOCÍNIO (BPR 8/10): ELEMENTOS DA SUA VALIDAÇÃO JUNTO DE ADOLESCENTES EM MOÇAMBIQUE

Argentil O. Amaral^{1,2} Leandro S. Almeida², & Manuel J. Morais¹

¹Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane, Moçambique

²Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal
doamaral2015@gmail.com

Resumo

A inteligência e os testes de inteligência representam um dos domínios mais explorados na psicologia aplicada à Educação. Neste sentido, a literatura considera que os testes de inteligência saturados em *g*, ou fator geral, são as medidas mais robustas e mais capazes de prever os problemas de aprendizagem e de rendimento escolar. Contudo, recentemente a inteligência surge referenciada como habilidade de múltiplos fatores primários e independentes entre si, ou, ainda, como integrando uma inteligência fluida e uma inteligência cristalizada associadas à base neurológica e à aprendizagem, respetivamente. Com este artigo pretendemos apresentar alguns elementos da validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR 8/10, versão adaptada para Moçambique). Uma amostra de 1080 alunos moçambicanos, entre os 12 aos 18 anos, da cidade de Quelimane, a frequentar o Ensino Secundário Geral (8.ª à 10.ª classe), do 1º Ciclo, foi considerada. Os resultados da análise fatorial por componentes principais apontam a existência de um fator geral, traduzindo a unidimensionalidade da bateria. Estes resultados sugerem a importância da operação cognitiva avaliada (raciocínio) no desempenho das cinco provas da bateria, ainda que ao nível das correlações com o rendimento académico nas diversas disciplinas curriculares o conteúdo (verbal, numérico, espacial) das provas ganhe relevância.

Palavras-chave: inteligência, fator geral, bateria de provas de raciocínio, Moçambique.

Introdução

Nos últimos anos, o estudo da inteligência continua relevante e os testes de inteligência saturados em *g* são ainda considerados como medidas robustas na predição do rendimento escolar dos alunos. O conceito, mesmo que polémico na sua definição e estrutura, legitimou a origem dos testes de medida (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Salgado, Araújo, Cruz, & Almeida, 2014).

Nos princípios do século XIX, Spearman (1904) elaborou a primeira teoria de inteligência baseada na correlação de resultados em provas de inteligência, propondo um fator geral de inteligência ou fator *g*, comum a toda a realização cognitiva, responsável pelas diferenças individuais em testes de inteligência ou tarefas escolares e profissionais que requerem as habilidades cognitivas (Almeida & Araújo, 2014). Neste quadro, o fator *g* de Spearman (1904) equivale à capacidade para apreender o significado das coisas, ou unidades de informações, e a posterior, aplicar tais relações a novas situações (indução e dedução de relações ou simplesmente raciocínio). A investigação da área aponta para a atualidade e importância da definição operativa do fator *g*, até porque, “a aprendizagem envolve processos cognitivos diversos, desde processos atencionais e perceptivos até processos mnésicos e lógico-dedutivos,

e os testes de inteligência, por norma, reúnem tarefas que avaliam de forma adequada esses mesmos processos” (Almeida & Araújo, 2014, pp. 60-61).

Progressivamente, ao longo do século passado, esta visão unitária da inteligência foi rejeitada por Thurstone (1938). Na sua opinião, a inteligência deve ser definida como conjunto de várias aptidões independentes entre si. Neste caso, o autor definiu sete aptidões primárias responsáveis pela estrutura da inteligência humana: raciocínio (R), memória (M), velocidade preceptiva (P), compressão verbal (V), aptidão numérica (N), aptidão espacial (S) e fluência verbal (W). Por sua vez, Guilford (1959) com o seu modelo teórico “*structure -of- intelligence*” (SOI), sugere um número mais elevado de aptidões cognitivas, capazes de definir melhor a inteligência, combinando cinco tipos de processos cognitivos, com quatro tipos de conteúdos e com seis tipos de produtos, perfazendo 180 aptidões (Almeida, 1988). Mais recentemente, Gardner (1983) no seu modelo teórico “Múltiplas Inteligências” menciona nove inteligências diferenciadas entre si, por exemplo inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical ou corporal-quinestésica, entre outras (Almeida, 1988; Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Lemos, 2007; Krechvsky & Gardner, 1994; Ribeiro, 1998; Sternberg, 1992).

Muito recentemente, o conceito da inteligência através do modelo hierárquico de inteligência, buscando a conciliação entre fatores cognitivos mais gerais e mais específicos na explicação do desempenho cognitivo, conquistou simpatia dos investigadores da área (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009). Referimo-nos à teoria da inteligência fluida (*gf*) e cristalizada (*gc*) proposta por Raymond Cattell (1963). Para Cattell, o fator geral de Spearman estaria na origem da inteligência fluida mais associada ao substrato neurológico da cognição e a cristalizada estaria mais associada à aprendizagem, cultura e socialização, motivação, experiência e interesses pessoais (Almeida, 1988; Carroll, 1997; McGrew, 2009). Importa referir que esta teoria permitiu (i) integrar os resultados dos trabalhos de Spearman e de Thurstone, (ii) descrever a influência conjunta da hereditariedade e do meio, e (iii) caracterizar o desenvolvimento das aptidões cognitivas.

Mais recentemente esta conciliação entre fatores mais gerais e mais específicos aparece contemplada na teoria CHC (Cattell-Horn-Carroll) ou teoria dos três estratos, sugerindo a existência de vários fatores de segunda e terceira ordem, generalizáveis à realização cognitiva de diferentes tarefas. Assim, é atribuída certa importância ao fator *g* e aos fatores de segunda ordem (inteligência fluida, inteligência cristalizada, percepção visual, percepção auditiva, memória e aprendizagem, velocidade de recuperação, capacidade geral de recuperação), devido à relevância dos processos cognitivos ou dos conteúdos presentes nos testes de inteligência mais utilizados. Esta diversidade de aspetos cognitivos justifica a importância dos testes de

inteligência na prática do psicólogo (Martins, Alves, & Almeida, 2015; Salgado, Araújo, Cruz, & Almeida, 2014). Neste quadro, as escalas de QI apresentam correlações com o rendimento escolar em torno de 0.60, explicando cerca de 40% da variância no rendimento acadêmico, oscilando essa correlação entre 0.30 e 0.50 quando os testes de fator g são os usados (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009).

Neste artigo apresentamos o estudo da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR; Almeida & Lemos, 2006) junto de adolescentes de Moçambique (Amaral, 2014), mais concretamente alunos moçambicanos da 8.^a, 9.^a e 10.^a classe. O artigo centra-se na apresentação de dados relativos ao estudo da validade estrutural e empírica dos resultados na bateria.

Método

Amostra

Participaram neste estudo 1080 alunos moçambicanos de ambos os sexos (Masculino = 50,4%; Feminino = 48.6%) entre 12 e 18 anos (M = 15,0, DP = 1.30), residentes em Quelimane, e distribuídos por zona urbana e peri-urbana/intermédias, pertencentes a sete escolas (escola pública urbana 48.6%, escola privada urbana 13.0% e escola pública periférica 38,4%), repartidos por três níveis escolares do 1º ciclo (8.^a, 9.^a e 10.^a classes). As escolas privadas asseguraram a heterogeneidade sociocultural dos alunos desta amostra.

Instrumento

A Bateria de Provas de Raciocínio (BPR 8/10; versão para Moçambique (Amaral, 2014) é uma bateria de avaliação da realização cognitiva tomando a apreensão de relações entre elementos (raciocínio intuitivo) e a aplicação das relações inferidas a novas situações (raciocínio dedutivo). À semelhança de versão Portuguesa, a bateria integra cinco subtestes, todos construídos para avaliar a realização cognitiva dos alunos do Sistema Nacional de Educação Moçambicano da 8.^a, 9.^a e 10.^a classes.

Como se afirmou, a versão diferencia-se da BPR portuguesa em termos de conteúdos e no número dos itens que perfazem os cinco subtestes. Assim, o subteste RA ou raciocínio abstrato é composto por 20 itens de analogias com figuras gráficas, sem qualquer relação aparente. O desafio com que o aluno se defronta em cada item, consiste em tentar estabelecer a relação entre os dois primeiros termos para que, quando confrontado com o terceiro elemento, e com base nas alternativas de resposta (A, B, C, D, E), possa escolher o quarto elemento que completa a analogia e responde à lógica figurativa em causa.

O tempo limite de realização desta prova é de 12 minutos. O subteste RN ou raciocínio numérico, é composto por 15 sequências numéricas, lineares ou alternadas. Pretende-se que o aluno compreenda a lógica dos números na sequência e responda ao teste indicando quais os dois números que completam a série. O tempo limite de realização desta prova é de 20 minutos. O subteste RV ou raciocínio verbal, é composto por 20 analogias verbais tomando as relações entre palavras. O objetivo é que o aluno compreenda a relação que se estabelece entre o primeiro par de palavras e, com base nas alternativas de resposta (A, B, C, D, E), escolha o termo que completa a série e que corresponda à lógica das palavras relacionadas. O tempo limite de realização desta prova é de 10 minutos. O subteste RM ou raciocínio mecânico, é composto por 20 itens que apresentam problemas associados a experiências do quotidiano e que cobrem também conhecimentos básicos de física e de mecânica. O aluno deve escolher, de entre as alternativas possíveis (A, B, C, D, E), a mais adequada para responder ao problema proposto. O tempo limite de realização desta prova é de 12 minutos. O subteste RE ou raciocínio espacial é composto por 15 séries lineares ou alternadas de cubos em movimento. Pretende-se que o aluno compreenda os movimentos que o cubo sofre ao longo da sequência, que podem ser inferidos através das posições relativas das faces do cubo. Com base nas alternativas de respostas possíveis (A, B, C, D, E), o aluno deve escolher o cubo que completa a série. O tempo limite de realização desta prova é de 12 minutos.

Procedimentos

A Bateria foi aplicada coletivamente, em contexto de sala de aula, durante o tempo letivo cedido pelos professores, com anuência da escola. Previamente, os alunos foram informados sobre os objetivos do estudo, da confidencialidade dos dados e das vantagens de fazerem parte do mesmo (estudo pioneiro, em representação dos seus colegas da escola e dos colegas à escala nacional). Não surgiram dificuldades na aplicação dos cinco subtestes e na compressão por parte dos alunos. Todas as instruções constantes no manual da bateria, a realização dos exemplos e exercícios de treino para cada subteste, assim como as mudanças inerentes à adaptação e validação dos subtestes para o contexto de Moçambique, foram acauteladas. A pontuação dos indivíduos em cada prova equivale ao número de itens corretamente resolvidos. No caso do subtestes RN, o resultado corresponde ao número de itens adequadamente respondidos, quando ambos os números coincidem no valor e na posição correta, sendo atribuída apenas metade da cotação quando os alunos indicam adequadamente o valor, mas trocam a posição na sequência da série. O tempo global da aplicação dos subtestes foi de 65 minutos. Refira-se, porém, que face ao tempo adicional de explicação e de esclarecimento de

dúvidas, as aplicações envolveram cerca de duas horas, por turma. As notas escolares foram obtidas junto das escolas e referem-se às classificações trimestrais da 8.^a, 9.^a e 10.^a classes, em várias disciplinas curriculares. Os dados recolhidos foram analisados através do programa estatístico IBM SPSS Statistics, versão 22.0.

Resultados

Na Tabela 1 apresentamos os resultados nas quatro provas da BPR (8/10). A par dos valores mínimos e máximos, descrevem-se as médias e os desvios-padrão, assim como os coeficientes de assimetria e de curtose, tomando os alunos diferenciados segundo o género e a classe escolar. Importa referir que, por razões de falta de fiabilidade dos resultados no subteste de raciocínio mecânico, as análises não contemplam este subteste (Amaral, 2014). Regista-se, a par da evolução na realização cognitiva média dos alunos na passagem da 8.^a para a 10.^a classe com uma diferença no desempenho médio segundo o género dos alunos, sendo em geral a diferença favorável aos alunos do género masculino. Na 8.^a classe, no subteste RN, os alunos do género masculino apresentam melhores resultados médios que os colegas da 9.^a e 10.^a classes.

Tabela 1

Média e Desvio-Padrão dos Resultados na Versão BPR (8/10) tomando o Género e a Classe dos Alunos da Amostra

	Género	Subteste	N	Min-Max	M	DP	Assi	Curtose
8. ^a Classe	M	RA	156	1.0 - 19.0	8.78	4.93	.17	-.1.19
		RV	156	1.0 - 19.0	9.02	3.87	.29	-.31
		RE	156	1.0 - 14.0	6.26	3.40	.21	-1.01
		RN	156	.5 - 13.0	5.62	3.30	.55	-.56
	F	RA	156	1.0 - 18.0	7.23	4.46	.62	-.74
		RV	156	1.0 - 18.0	7.90	3.50	.38	.27
		RE	156	1.0 - 13.0	4.34	2.47	.10	1.10
		RN	156	.5 - 13.0	3.82	2.66	1.10	1.26
9. ^a Classe	M	RA	181	1.0 - 19.0	10.22	5.15	-.24	-.1.29
		RV	181	1.0 - 19.0	10.79	3.77	.15	-.28
		RE	181	1.0 - 14.0	6.66	3.44	.13	-1.09
		RN	181	.5 - 15.0	4.96	3.23	1.02	.75
	F	RA	173	1.0 - 19.0	8.60	5.22	.31	-1.30
		RV	173	1.0 - 18.0	10.28	3.90	-.03	-.31
		RE	173	1.0 - 14.0	5.58	3.30	.67	-.26
		RN	173	.5 - 15.0	4.32	3.40	1.49	1.75
10. ^a Classe	M	RA	207	1.0 - 19.0	11.82	4.23	-.60	-.65
		RV	207	3.0 - 20.0	12.68	3.57	-.26	-.49
		RE	207	1.0 - 15.0	8.24	3.21	-.17	-.71
		RN	207	.5 - 14.0	5.20	3.06	.76	.09
	F	RA	207	1.0 - 20.0	10.01	5.28	-.16	-1.27
		RV	207	1.0 - 20.0	11.14	3.85	.14	-.38
		RE	207	1.0 - 15.0	6.73	3.58	.42	-.85
		RN	207	.5 - 15.0	4.58	3.18	1.41	1.77

Na generalidade, e apesar dos valores médios cognitivos se revelarem baixos, neste ano escolar, o resultado médio obtido pelo género feminino são ainda mais baixos. Também, a superioridade do género masculino na 9.^a classe é evidente. Esta tendência de desempenho cognitivo superior por parte dos rapazes, nas quatro provas, é também verificada na 10.^a classe, apesar de se constatar um aumento médio do desempenho cognitivo mais acentuado na 10.^a classe por parte das raparigas (mais expressivo nos subtestes RA e RV, neste último subteste também já presente na 9.^a classe). Por último, os valores de assimetria e de curtose aproximam-se de zero, como o desejável numa distribuição gaussiana de resultados.

Na Tabela 2 apresentamos os coeficientes de correlação nos diferentes subtestes da bateria e o rendimento escolar (disciplinas de português e matemática). Numa primeira análise, observa-se que os índices de correlações obtidos são moderados, mas todos com significado estatístico. Curiosamente, parece haver uma tendência para os coeficientes serem mais elevados quando consideramos uma pontuação global de realização cognitiva. Numa leitura mais detalhada por disciplina escolar, verifica-se coeficientes de correlação mais elevados (igual ou superior de .35) nas situações em que existe uma certa aproximação entre os conteúdos dos subtestes e os conteúdos curriculares da disciplina, ou seja, na disciplina de português e matemática (Amaral, 2014). A título de exemplo, veja-se a elevada correlação do subteste RV com a disciplina de Português ou do subteste RN com a disciplina de Matemática na 8.^a classe (subteste RV, $r = .52$, $p < .001$; subteste RN, $r = .42$, $p < .001$), ou ainda na 9.^a classe (subteste RV, $r = .46$, $p < .001$; subteste RN, $r = .47$, $p < .001$) e na 10.^a classe (subteste RV, $r = .47$, $p < .001$; subteste RN, $r = .48$, $p < .001$).

Tabela 2

Coefficientes de Correlação Obtidos na BPR 8/10 e as Classificações Escolares

Classes	Subtestes	Port.	Mat.	T.Rend
8. ^a	RA	.47***	.41***	.46***
	RV	.52***	.43***	.53***
	RE	.39***	.38***	.39***
	RN	.42***	.47***	.48***
	T.BPR	.56***	.52***	.58***
9. ^a	RA	.39***	.38***	.46***
	RV	.46***	.46***	.52***
	RE	.38***	.38***	.45***
	RN	.47***	.48***	.57***
	T.BPR	.51***	.51***	.60***
10. ^a	RA	.41***	.35***	.44***
	RV	.47***	.39***	.51***
	RE	.40***	.39***	.48***
	RN	.38***	.47***	.52***
	T.BPR	.52***	.50***	.60***

*** $p < .001$

Na Tabela 3 apresentamos os coeficientes de correlação entre o desempenho cognitivo dos alunos que frequentavam a 10.^a classe e os seus desempenhos escolares, quer considerando as classificações nos exames nacionais da 1.^a e 2.^a épocas nas disciplinas de português e matemática, quer considerando as notas globais de realização e total no exame. De novo, os coeficientes mostram-se mais elevados nos subtestes com similaridade entre os conteúdos dos subtestes e das disciplinas curriculares, por exemplo é mais elevada a correlação do subteste RV com a disciplina de Português ou do subteste RN com a disciplina de Matemática na 8.^a classe (subteste RV, $r = .52$, $p < .001$; subteste RN, $r = .42$, $p < .001$), ou ainda na 9.^a classe (subteste RV, $r = .46$, $p < .001$; subteste RN, $r = .47$, $p < .001$) e na 10.^a classe (subteste RV, $r = .47$, $p < .001$; subteste RN, $r = .48$, $p < .001$).

Tabela 3

Coefficientes de Correlação Obtidos na BPR 8/10 e no Exame Nacional da 10.^a Classe, 1.^a e 2.^a Época

Classes	Subtestes	ExPort.	ExMat.	T.Exame
10. ^a 1. ^a época	RA	.46***	.24***	.49***
	RV	.50***	.23***	.53***
	RE	.37***	.22***	.47***
	RN	.32***	.34***	.52***
	T.BPR	.51***	.32***	.62***
10. ^a 2. ^a época	RA	.39***	.20***	.41***
	RV	.46***	.20***	.51***
	RE	.34***	.20***	.46***
	RN	.31***	.23***	.44***
	T.BPR	.47***	.26***	.58***

*** $p < .001$

Mais uma vez, os coeficientes de correlação são moderados, mas todos com significado estatístico, oscilando entre valores mais reduzido (.20) e valores moderados (.50). À semelhança do que aconteceu nas correlações obtidas entre o desempenho cognitivo na BPR 8/10 e as classificações escolares dos alunos do 1.^o Ciclo, neste grupo submetidos ao exame nacional, observam-se coeficientes de correlações mais elevados quando se consideram as notas globais de realização (cognitiva e classificação escolar) comparados com os resultados nas disciplinas de exame da 1.^a e 2.^a épocas. A este respeito, e a título de exemplo, as correlações do subteste RV com o exame da disciplina de Português ou do subteste RN com o exame da disciplina de Matemática na 10.^a classe, 1.^a época (subteste RV, $r = .50$, $p < .001$; subteste RN, $r = .34$, $p < .001$), ou ainda na 10.^a classe, 2.^a época (subteste RV, $r = .46$, $p < .001$; subteste RN, $r = .23$, $p < .001$).

Finalmente, em termos de estudos de validade, apresentamos os resultados da análise fatorial com os quatro subtestes da bateria (versão BPR8/10). Para o efeito recorreremos ao

método dos componentes principais. Na Tabela 4 são apresentamos os valores obtidos, considerando a amostra dividida de acordo com a classe que os alunos frequentavam.

Tabela 4

Análise Fatorial dos Resultados nos Quatro Subtestes por Classe Escolar dos Alunos

	8. ^a Classe		9. ^a Classe		10. ^a Classe			
	Fator I	h ²	Fator I	h ²	Fator I	h ²		
RA	.862	.62	RA	.871	.76	RA	.822	.68
RV	.799	.64	RV	.844	.71	RV	.811	.66
RE	.803	.64	RE	.817	.67	RE	.833	.69
RN	.788	.62	RN	.749	.56	RN	.723	.52
Valor-próprio	2.585		2.699		2.551			
% Variância	64.6		67.5		63.8			

Como podemos observar, foi apenas extraído um único fator com base nas intercorrelações nos resultados dos quatro subtestes, explicando entre 63.8% e 67.5% da variância. Tal fato pode ser interpretado como afirmação no desempenho dos alunos da operação cognitiva “raciocínio” comum aos quatro subtestes, que se traduz na capacidade de análise e de compreensão dos exercícios e, ainda, na indução e dedução das relações encontradas entre os vários elementos que integram cada item a resolver (exercícios). Assim, e como era esperado, apenas um fator atinge um valor-próprio igual ou superior à unidade, assumindo-se a unidimensionalidade nos quatro subtestes da bateria em termos de validade estrutural dos seus resultados.

Considerações finais

As análises realizadas permitem-nos corroborar resultados da literatura internacional que aponta para uma associação moderada e estatisticamente significativa entre as medidas de desempenho cognitivo e as medidas de desempenho escolar (classificações nas disciplinas curriculares), fundamentalmente quando se consideram medidas globais e subtestes de conteúdos próximos às aprendizagens curriculares esperadas dos alunos (Almeida, 1988; Almeida & Araújo, 2014; Lemos, 2007; Ribeiro, 1998; Salgado, Araújo, Cruz, & Almeida, 2014). Neste sentido, os coeficientes de correlação oscilam em função da natureza dos subtestes que compõem a bateria. Níveis mais elevados de correlação ocorrem quando o conteúdo dos itens dos subtestes se aproximam do conteúdo curricular das diversas disciplinas curriculares. Por exemplo, veja-se a elevada correlação do subteste RV com a disciplina de Português ou do subteste RN com a disciplina de Matemática, situação que se prolonga de algum modo nos três anos escolares da amostra (8.^a, 9.^a e 10.^a classes).

Olhando para a estrutura fatorial e dada a relevância das habilidades intelectuais na aprendizagem e na realização das tarefas escolares (Almeida, 1988; Lemos, 2007; Martins, Alves, & Almeida, 2015), um único fator foi identificado para explicar satisfatoriamente a variância dos resultados nos quatro subtestes da bateria (Almeida, 1988; Amaral, 2014; Lemos 2007; Primi & Almeida 2000). Neste sentido, e também por causa das correlações mais elevadas por parte de indicadores mais globais da realização cognitiva, tendencialmente se poderá utilizar uma nota global na bateria para aumentar a capacidade explicativa do rendimento escolar dos alunos. Por último, algumas limitações podem ser apontadas a este estudo, sugerindo desenvolvimentos futuros dos nossos estudos na área. Por um lado, importa analisar as dificuldades ocorridas com a consistência interna dos itens na prova de raciocínio mecânico, tentando recuperar esta prova e os seus itens para esta bateria pois pode representar dimensões do funcionamento e das habilidades cognitivas dos adolescentes que importam considerar na análise do seu rendimento académico e escolhas vocacionais. Por outro lado, as pontuações nos subtestes da bateria são baixas, e interessa verificar se a própria formulação dos itens dificulta a adesão dos alunos à sua realização quando se fixam limites temporais para o efeito. Este aspeto merece ser analisado devidamente pois é a própria dispersão de resultados que é colocada em causa mediante a dificuldade encontrada.

Referências

- Almeida, L. S. (1988). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2014). Inteligência e aprendizagem: Confluência no desenvolvimento cognitivo e no sucesso académico. In L. S. Almeida, & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 47-89). Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual técnico*. Braga: Universidade do Minho.
- Amaral, O. A. (2014). *Inteligência e rendimento escolar: Estudo da sua relação tomando os dados da adaptação e validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR7/9) a alunos moçambicanos*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Carroll, J. B. (1997). Psychometrics, intelligence, and public perception. *Intelligence*, 24, 25-52.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Heinemann.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469- 679.
- Krechevsky, M., & Gardner, H. (1994). Multiple intelligences in multiple contexts. In D. K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lemos, G. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5.º e 12.º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento em psicologia. Braga: Universidade do Minho.

- Lemos, G. C., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação com a escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-99.
- Martins, A. A., Alves, A. F., & Almeida, L. S. (2015). A estrutura da inteligência na infância: Desenvolvimento e diferenciação cognitiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 57-66.
- McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37, 1-10.
- Primi, R., & Almeida, L. S. (2000). Estudo de validade da bateria de provas de raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 16(2), 165-173.
- Ribeiro, I. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Salgado, A. M., Araújo, A. M., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2014). Avaliação da inteligência na infância: Contributos da bateria aurora. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII, 98-113.
- Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Sternberg, R. J. (1992). *As capacidades intelectuais humanas: Uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E AJUSTAMENTO ACADÊMICO

Sílvia Amado Cordeiro, Cristina Costa Lobo, & Andreia Coelho

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal

silviamarina@outlook.com

Resumo

Este estudo visa a compreensão e reflexão sobre os fenómenos do bem-estar psicológico e do ajustamento académico em estudantes portugueses do ensino superior. A amostra do estudo foi constituída por 202 alunos com idades compreendidas entre os 18 e os 47 anos, sendo 57,9% (n=117) pertencente ao sexo feminino e 42,1% (n=85) ao sexo masculino. O bem-estar psicológico foi medido através da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico adaptada para a população portuguesa. Para medir o ajustamento académico utilizou-se o questionário de ajustamento académico. Verificou-se a existência de uma relação positiva e significativa entre o bem-estar psicológico e o ajustamento académico. Os resultados levam-nos a considerar que os níveis de bem-estar evidenciados pelos alunos estão diretamente relacionados com um ajustamento académico positivo. A discussão orienta-se para a relação entre o bem-estar psicológico e o ajustamento académico, bem como para a implicação de algumas variáveis de caracterização dos estudantes.

Palavras-chave: bem-estar psicológico, ajustamento académico, ensino superior.

Introdução

O presente trabalho visa aprofundar o conhecimento sobre a relação entre o bem-estar psicológico e o ajustamento académico dos estudantes portugueses do ensino superior. Analisa-se o bem-estar psicológico e o ajustamento académico considerando-se os pressupostos da teoria sociocognitiva. Atende-se à investigação sobre a relação entre bem-estar psicológico e ajustamento académico, bem como às diferenças em função do género e do ano escolar frequentado pelos estudantes.

O bem-estar está relacionado com um funcionamento psicológico positivo unificando conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia humanista e saúde mental (Ryff, 1989a). Ao nível da investigação científica, o estudo do bem-estar teve início apenas na década de 60 devido à necessidade de se desenvolverem indicadores sociais de qualidade de vida (Diener, 1984; Galinha & Ribeiro, 2005; Keyes, 2006; Ryff, 1989a).

Nos anos 80 é efetuada uma distinção conceptual dos conceitos de bem-estar subjetivo e de bem-estar psicológico. A perspetiva hedónica conceptualiza o bem-estar como felicidade, designado bem-estar subjetivo, considerando três dimensões: a satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos (Diener, 1984, 1994; Lent & Brown, 2006; Ryan & Deci, 2001). Essencialmente, o bem-estar subjetivo diz respeito a um equilíbrio entre emoções positivas e negativas, sendo necessárias maiores experiências positivas do que negativas para representar a dimensão de bem-estar subjetivo (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002). O afeto negativo relaciona-

se com emoções negativas como vergonha, culpa e tristeza; por sua vez, o afeto positiva é referente a emoções como o orgulho e alegria (Galinha & Ribeiro, 2005). Na perspectiva eudaimónica e de acordo com Ryff (1989a), o bem-estar psicológico é definido como um constructo multidimensional que abrange um conjunto de dimensões do funcionamento psicológico positivo e considera a maturidade, o funcionamento integral do indivíduo, a realização de si, o relacionamento interpessoal e o crescimento pessoal. Neste sentido, o autor define um modelo onde assume seis dimensões do bem-estar psicológico: aceitação de si, relações positivas com os outros, domínio do meio, crescimento pessoal, objetivos na vida e autonomia. São tidas em conta as perspetivas clínica e do desenvolvimento, e são valorizadas as dimensões que promovem a satisfação e a felicidade (Novo, 2005; Ryff, 1989b). O bem-estar psicológico é considerado um constructo que considera aspetos cognitivos e afetivos, e está fortemente relacionado com a personalidade (Novo, 2005; Ryff, 1989a, 1989b; Ryff & Keyes, 1995).

No sentido de avaliar os níveis de bem-estar psicológico vários autores (e.g. Novo, 2005; Ryff & Essex, 1992; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008) são referenciados na literatura demonstrando uma correlação positiva do bem-estar psicológico com a autoestima, com a satisfação com a vida e afetos positivos, com o nível socioeconómico, com o sexo, idade, entre outros.

No âmbito do ES, o estudo do bem-estar tem acrescentado conhecimento às investigações desenvolvidas neste domínio. A este propósito, o modelo sociocognitivo de satisfação desenvolvido por Lent (2004a) considera os diversos papéis de vida dos sujeitos, especificamente os relacionados com o domínio académico e escolar. Considera-se que o grau de satisfação associado ao desempenho, a identificação, a evolução e concretização dos objetivos, e o sentimento de eficácia inerente à concretização dos mesmos, predizem o aumento do bem-estar psicológico (Deci & Ryan, 2008; Lent, 2004a; Ryan & Deci, 2001).

O modelo de ajustamento e bem-estar sob condições de vida normativas (Lent, 2004a; Lent & Brown, 2006) integra aspetos afetivos, cognitivos, comportamentais e do contexto. Este modelo considera, que a satisfação com a vida é influenciada por características da personalidade, pela satisfação em domínios específicos, pela participação em tarefas valorizadas pelo sujeito e pelo progresso percebido no alcance de metas pessoais relevantes (Costa-Lobo, 2011). Com este modelo assume-se que o ajustamento em domínios específicos é determinado por variáveis cognitivas, comportamentais, sociais e de personalidade. Este modelo considera ainda, elementos centrais da teoria sociocognitiva (Bandura, 1997, 2006) em

domínios específicos como, a autoeficácia e as expectativas de resultado que por sua vez, são influenciadas pelo suporte social e disponibilidade de recursos.

O estudo da autoeficácia tem sido fortemente abordado no contexto de ensino-aprendizagem, e tem-se verificado ao longo da literatura (e.g. Bandura, 2006; Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009) a existência de relação da autoeficácia com a adaptação e ajustamento acadêmico dos estudantes. A este propósito, Costa-Lobo (2011), verificou que as expectativas de eficácia e a resolução de objetivos do aluno estão relacionados com o ajustamento acadêmico, bem como os apoios, fontes e obstáculos ambientais têm uma relação positiva e uma influência indireta com o ajustamento acadêmico. Ainda na mesma linha de investigação, e com o objetivo de avaliar a relação entre a adaptação acadêmica e a autoeficácia, Cordeiro e Costa-Lobo (2016) levaram a cabo um estudo junto de alunos do ES, no sentido de avaliar a existência de correlação entre estes conceitos, tendo sido encontrada uma correlação positiva e significativa entre a autoeficácia e a adaptação acadêmica. Também Lopes e Teixeira (2012) verificaram a existência de significado das crenças de autoeficácia nos comportamentos em contexto educativo, tanto na dimensão académica, como na dimensão vocacional.

No âmbito da revisão da literatura sobre o bem-estar dos estudantes do ensino superior verificou-se que os estudos se centram, essencialmente, nos processos de transição e suas implicações psicológicas na adaptação a novos contextos e tarefas de desenvolvimento e no desenvolvimento psicossocial. Vários autores (e.g. Almeida & Cruz, 2010; Diniz & Almeida, 2006; Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli, & Almeida, 2011; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006) têm centrado suas investigações em estudantes do primeiro ano, considerando-o um momento crítico com implicações ao nível da adaptação ao contexto académico e do ajustamento psicológico e bem-estar.

De acordo com Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006), num estudo realizado com alunos de ciências e tecnologias, e ciências humanas e sociais, concluíram que existem correlações entre os fatores sociodemográficos e os fatores do comportamento e envolvimento na vida académica, entre a área frequentada no ensino secundário e as suas expectativas sobre o ambiente académico e a aprendizagem entre o seu grau de bem-estar e o seu agrado com a vida académica. Também Coleta e Coleta (2006) afirmam que o modo como o estudante avalia a sua felicidade influencia os seus comportamentos a nível académico. Num estudo levado a cabo com 252 estudantes universitários, os autores confirmaram a existência de relação entre o bem-estar e os comportamentos académicos. Verificaram ainda que a conceção de bem-estar é influenciada pela satisfação de condições ligadas à saúde, amizade, amor, dinheiro, família, trabalho, religião e educação. O mesmo apuraram em relação às variáveis associadas à conduta

escolar, especificamente, as expectativas, o rendimento acadêmico, avaliações e atitude universitária.

Com o intuito de contribuir para a compreensão da adaptação dos jovens ao ES, Porta-Nova (2012) realizou um estudo junto de 620 alunos deste nível de ensino, considerando as vivências acadêmicas e suas implicações ao nível do bem-estar psicológico. Verificou a existência de relação entre as vivências acadêmicas, o bem-estar psicológico e as competências pessoais. O autor aponta ainda, a importância do ano frequentado e do gênero, com resultados mais positivos e favoráveis aos alunos dos anos mais avançados e do sexo masculino. Atribuindo ainda destaque à variável gênero, verifica-se na literatura que os resultados apontam tanto o sexo feminino como o masculino como mais ajustado ao ensino superior. De acordo com vários autores (e.g. Porta-Nova, 2012; Silva, Matos, & Diniz, 2010), o gênero masculino é identificado como o mais ajustado positivamente ao ensino superior, por sua vez, outros autores (e.g. Fernandes, 2013) indicam o gênero feminino com um ajustamento mais favorável e níveis de bem-estar psicológico mais elevados. Um nível de bem-estar psicológico positivo, capacita os jovens para gerir todas as mudanças associadas e esta fase, permitindo uma adaptação favorável ao contexto universitário promovendo a sua autoeficácia, reforçando cada vez mais a sua identidade (Ramos, Paixão, & Simões, 2011). Uma adaptação académica ajustada considera, vivências académicas positivas, sentimento de bem-estar psicológico, e uma avaliação positiva das suas capacidades e competências (Porta-Nova, 2012). Deste modo, é importante que o ajustamento académico se estabeleça garantindo um bom suporte de integração social, boas vivências académicas, bom sucesso académico e pela sua qualidade de vida pessoal e académica (Imaginário, 2011).

Tendo em conta o suprarreferido, os objetivos prosseguidos neste estudo foram analisar a existência de relação entre o bem-estar psicológico e o ajustamento académico bem como, avaliar a diferenciação nos níveis de bem-estar psicológico e de ajustamento académico em função de algumas variáveis de caracterização dos estudantes. Pretende-se contribuir para a compreensão da relação entre o bem-estar psicológico e o ajustamento académico no ensino superior.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 202 estudantes universitários na sua maioria do sexo feminino ($n=117$, 57.9%), e 42.1% ($n=85$) do sexo masculino. Em relação à idade, estão compreendidas entre os 18 e os 47 anos ($M=20.2$, $DP=3.20$), sendo a totalidade da amostra de uma universidade privada do norte de Portugal. A distribuição da amostra por ano de

frequência é de 54.8% (n=109) correspondente ao 1º ano, em relação ao 2º ano 28.6% (n=57), e a frequentar o 3º ano, o correspondente a 16.6% (n=33). Os alunos encontram-se a frequentar o primeiro ciclo de estudos, sendo na sua maioria de nacionalidade portuguesa (99.5%; n=200).

Material e Instrumentos

Para a recolha dos dados sociodemográficos foi construído um questionário sociodemográfico para esse efeito. Para a avaliação do bem-estar psicológico foi aplicada a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) (Monteiro, Tavares & Pereira, 2012), e para medir o ajustamento académico aplicou-se o Questionário de Ajustamento Académico (QAA) (Lent, 2004b adaptado por Taveira, 2004).

A Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) trata-se de uma versão portuguesa adaptada por Monteiro, Tavares e Pereira (2012) da *Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-Être Psychologique* (Massé, Poulin, Dassa, Lambert, Bélair, & Battaglini, 1998). Na versão portuguesa, a análise da precisão e validade da escala apresentam resultados favoráveis. Destacam-se os índices de consistência interna (*alfa Cronbach* situado entre 0,67 e 0,89) e da estrutura fatorial dos itens mostrando-se favoráveis à utilização da medida junto dos alunos do ensino superior (Monteiro, Tavares & Pereira, 2012). É constituída por vinte e cinco itens distribuídos por seis subescalas com o formato *Likert*. A primeira subescala, constituída por oito itens, denomina-se felicidade e relaciona-se com o sentimento de felicidade (e.g. “senti-me bem, em paz comigo próprio”). A subescala sociabilidade é referente a aspetos de sociabilidade (e.g. “Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta”), e é constituída por quatro itens. Em relação à terceira subescala, controlo de si e dos acontecimentos (três itens), diz respeito à sensação do controlo de si próprio e dos acontecimentos (e.g. “Fui capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva”). O envolvimento social (três itens) respeitante à quarta subescala, diz respeito a aspetos de envolvimento e motivação (e.g. “Tive objetivos e ambições”). A subescala cinco, autoestima, é constituída por quatro itens (e.g. “Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam”). Por último, a subescala equilíbrio (três itens) refere-se à sensação de equilíbrio (e.g. “A minha vida foi bem equilibrada, entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas”).

No presente estudo, para se avaliar as propriedades psicométricas da escala procedeu-se a estudos de validade e fiabilidade. As análises envolveram a avaliação da multidimensionalidade recorrendo à análise fatorial e de componentes principais, seguidas da rotação dos fatores pelo método ortogonal de *varimax*. Foram utilizados o teste de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), e o teste de esfericidade de Bartlett, de modo a avaliar

a aceitação de correlação entre as variáveis, confirmando-se a utilização da análise fatorial como método adequado à presente análise (Pestana & Gageiro, 2005). Ao nível da consistência interna recorreu-se ao coeficiente do *alpha* de *Cronbach*, considerando-se como valor mínimo aceitável os valores aproximados a 0.70 (Lisboa, Augusto, & Ferreira, 2012). No primeiro procedimento, respeitante à análise fatorial confirmatória, observou-se que a totalidade dos itens apresenta um coeficiente de correlação satisfatório com o total da escala, com valores entre 0.41 e 0.82. Assim, o nível de correlação é aceitável e positivo em todos os itens, não se justificando a eliminação de itens (Lisboa et al., 2012). Considerando-se o valor das comunalidades, ou seja, o valor de extração que indica a proporção da variância explicada pelos itens, podendo oscilar entre zero e um (Marôco, 2011), verifica-se que também a totalidade de itens manifesta valores positivos entre 0.43 e 0.77. Outro aspeto a ter em conta é a consistência interna da escala baixar caso algum dos itens seja eliminado, tendo sido obtido o valor de *alpha Cronbach* de 0.94. Em relação à medida de adequacidade da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) apurou-se o valor de 0.93.

Desta forma, e utilizando os 25 itens iniciais, realizou-se a análise de componentes principais. Da análise de componentes principais resultou obtenção de cinco fatores com valores próprios superiores a um (critério de Keiser), tendo sido encontrado menos um fator do que na estrutura proposta por Monteiro, Tavares e Pereira (2012). Os cinco fatores obtidos representam 62.6% da variabilidade total (42.0% no fator 1; 5.9% no fator 2; 5.1% no fator 3; 5.0% no fator 4; e 4.5% no fator 5), sendo esta percentagem considerada elevada e positiva por Lisboa, Augusto e Ferreira (2012). Apesar da estrutura fatorial ser diferente da proposta por Monteiro, Tavares e Pereira (2012), a composição dos fatores não difere significativamente da encontrada pelos autores, permitindo assumir as mesmas designações para as dimensões. O fator um é composto por nove itens (5, 12, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25), podendo ser designado como felicidade. O fator dois inclui quatro itens (13, 14, 15, e 16), correspondendo à sociabilidade. O terceiro fator é igualmente composto por quatro itens (1, 2, 3, e 4), designado, por autoestima. O controlo e envolvimento social correspondem ao fator quatro que integra cinco itens (9, 10, 11, 17 e 18). Por fim, temos o fator equilíbrio, composto por três itens (6, 7 e 8). Após a definição e composição dos fatores, procedeu-se à análise da consistência interna dos mesmos através do *alpha Cronbach*, tendo sido obtidos valores situados entre 0.67 a 0.90.

O *Academic Adjustment Questionnaire* (AAQ) de Lent (2004b, adaptado por Taveira, 2004) para a população portuguesa, permite avaliar componentes sociocognitivas e afetivas da adaptação académica e da satisfação com a vida em geral. É um questionário de autorrelato composto por 56 itens, organizados em sete dimensões: a) autoeficácia em tarefas académicas

básicas, b) autoeficácia para lidar com barreiras e desafios acadêmicos específicos (os dois pontos anteriores, permitem avaliar a autoeficácia do aluno para resolver tarefas e superar dificuldades ao longo do percurso acadêmico), c) alcance e progresso dos objetivos (permite avaliar o empenho do aluno mediante o progresso e a exigência imposta no decorrer da sua formação acadêmica), d) recursos e apoios (proporciona avaliar a percepção de apoio relativa aos familiares, amigos e professores durante o percurso acadêmico), e) satisfação acadêmica geral (avalia a satisfação relativa ao percurso acadêmico), f) disposição afetiva (permite avaliar os sentimentos do aluno, considerando as vivências do mês anterior no contexto acadêmico) e g) satisfação com a vida em geral (avalia o nível de satisfação geral, tendo em conta os sentimentos e emoções experienciados durante o percurso acadêmico).

O formato de resposta é do tipo *Likert*, sendo de um a nove nos itens 1 a 12, de um a cinco nos itens 13 a 51 e sete categorias de resposta nos itens 52 a 56 (Lent, 2004b; Lent et al., 2009). Na sua versão original, o questionário inclui uma escala compósita de Autoeficácia constituída pelas duas subescalas da autoeficácia referida anteriormente, e uma escala compósita do ajustamento acadêmico composta pelos indicadores das subescalas de satisfação acadêmica, ajustamento acadêmico global percebido e stress percebido.

Assumindo-se a estrutura original do questionário (Lent, 2004b), neste estudo, a dimensão autoeficácia encontra-se constituída por 12 itens, a dimensão progresso dos objetivos é composta por oito itens, e os incentivos/apoios por nove itens. O ajustamento acadêmico é composto no total por 12 itens e integra três domínios: a satisfação acadêmica (sete itens), o stress (quatro itens), e a autopercepção do ajustamento acadêmico (um item).

A dimensão sentimentos positivos é constituído por 10 itens, e por último a dimensão satisfação com a vida (cinco itens). Ao manter-se a estrutura proposta por Lent (2004b) predefiniu-se a estrutura fatorial de forma a obter seis componentes principais com valores próprios superiores a 1, explicando 52.6% da variabilidade total, permitindo a adoção das seis dimensões. Destacam-se os índices de consistência interna (*alpha* de *Cronbach* situado entre 0.64 e 0.91) e da estrutura fatorial dos itens mostrando-se favoráveis à utilização da medida.

Procedimentos

Para a realização do estudo foram cumpridos os procedimentos éticos necessários. A autorização para a realização desta investigação foi solicitada e prontamente concedida pelos responsáveis da universidade onde decorreu o estudo. Obteve-se o consentimento informado dos participantes desta investigação, garantindo a privacidade e confidencialidade no tratamento e análise dos resultados. A participação dos alunos foi voluntária, tendo sido referido

que a não participação ou cessação da mesma, não teria quaisquer implicações. Os instrumentos deste estudo foram apresentados aos estudantes inquiridos no final de uma aula teórica, após o encerramento da mesma por parte do regente. O tempo para a administração dos instrumentos foi aproximadamente de 30 minutos, tal como pré estipulado. A administração dos instrumentos foi concretizada no período letivo correspondente ao segundo semestre do ano letivo 2014/2015.

A análise dos dados foi efetuada com recurso a análises de estatística descritiva, bem como a análises de estatística inferencial, nomeadamente, testes *t* de *Student*, *Anova* e correlações de *Pearson*. Para se considerarem os resultados estatisticamente significativos foi fixado o nível de significância de 0.05 ($p \leq 0.05$).

Resultados

Associação entre o bem-estar psicológico e o ajustamento académico

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento da associação entre o bem-estar psicológico e o ajustamento académico, procedeu-se à análise das correlações entre a escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico e o questionário de ajustamento académico. A leitura da Tabela 1 permite constatar a presença de correlações significativas entre todas as dimensões das duas escalas, o que comprova existir uma relação estatística direta e positiva entre o bem-estar psicológico e o ajustamento académico.

Tabela 1

Correlação de Pearson entre o Bem-Estar Psicológico e o Ajustamento Académico

EMMBEP	QAA					
	Autoeficácia	Progresso dos objetivos	Incentivos/apoios	Ajustamento académico	Sentimentos positivos	Satisfação com a vida
Felicidade	0.30**	0.31**	0.28**	0.45**	0.49**	0.50**
Sociabilidade	0.32**	0.32**	0.29**	0.43**	0.34**	0.42**
Autoestima	0.35**	0.45**	0.37**	0.47**	0.51**	0.47**
Controlo e envolvimento social	0.38**	0.49**	0.34**	0.48**	0.54**	0.40**
Equilíbrio	0.32**	0.35**	0.23**	0.35**	0.31**	0.33**
Bem-estar total	0.40**	0.45**	0.36**	0.54**	0.56**	0.54**

* $p \leq 0.05$. ** $p < 0.01$.

Bem-estar psicológico e ajustamento académico em função do género

Na Tabela 2 apresentam-se as diferenças estatisticamente significativas de bem-estar psicológico e ajustamento académico em função do género. Através da leitura da Tabela 2 verifica-se a existência de uma diferença significativa na subescala felicidade ($t = 1.88$; $p \leq 0.05$), favorável aos estudantes do sexo feminino ($M=76.4$; $DP=14.41$).

Também se constata a existência de uma diferença estatisticamente significativa no ajustamento acadêmico, ao nível da dimensão sentimentos positivos ($t = 2.04$; $p \leq 0.05$) revelando-se superior nos estudantes do sexo feminino ($M=74.1$; $DP=12.27$).

Tabela 2
Bem-Estar Psicológico e Ajustamento Acadêmico em Função do Género

	Género	N	M	DP	t	p
Bem-estar Psicológico						
Felicidade	Feminino	117	76.4	14.41	1.88*	0.04
	Masculino	85	72.7	13.10		
Sociabilidade	Feminino	117	81.8	12.98	0.37	0.70
	Masculino	85	81.2	11.14		
Autoestima	Feminino	117	75.0	13.44	0.26	0.79
	Masculino	85	74.5	11.41		
Controlo e envolvimento social	Feminino	117	72.8	12.76	-0.48	0.62
	Masculino	85	73.6	11.86		
Equilíbrio	Feminino	117	76.1	13.79	-0.72	0.46
	Masculino	85	77.6	15.79		
Bem-estar total	Feminino	117	76.3	11.43	0.75	0.45
	Masculino	85	75.1	10.03		
Ajustamento Académico						
Autoeficácia	Feminino	117	73.9	13.94	1.22	0.22
	Masculino	85	71.3	15.05		
Progresso dos objetivos	Feminino	117	72.4	12.11	-0.45	0.65
	Masculino	85	73.1	11.76		
Incentivos/apoios	Feminino	117	77.2	11.38	-1.62	0.10
	Masculino	85	79.6	9.05		
Ajustamento académico	Feminino	117	75.4	10.16	0.19	0.84
	Masculino	85	75.2	8.02		
Sentimentos positivos	Feminino	117	74.1	12.27	2.04*	0.04
	Masculino	85	70.6	11.28		
Satisfação com a vida	Feminino	117	72.6	15.21	-0.29	0.76
	Masculino	85	73.2	16.88		

* $p \leq 0.05$.

Bem-estar psicológico e ajustamento académico em função do ano de frequência

Tendo como objetivo aprofundar o conhecimento sobre as diferenças nos níveis de bem-estar psicológico e ajustamento académico, entre os alunos que frequentam os três anos da licenciatura, procedeu-se à análise das diferenças através da Anova. Pela leitura da Tabela 3 constatam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível das subescalas, autoestima ($F=2.84$; $p \leq 0.05$) ($M=79.4$; $DP=13.68$), e controlo e envolvimento social ($F=2.46$; $p \leq 0.05$) ($M=77.5$; $DP=10.95$) favoráveis aos alunos do terceiro ano.

Relativamente ao ajustamento académico verificam-se diferenças significativas na dimensão autoeficácia ($F=4.73$; $p \leq 0.05$). Tal como na subescala referente ao bem-estar

psicológico, também na dimensão autoeficácia, os valores são favoráveis aos alunos que frequentam o terceiro ano ($M=77.3$; $DP=13.39$).

Tabela 3

Bem-Estar Psicológico e Ajustamento Acadêmico em Função do Ano de Frequência

	Ano de Frequência	N	M	DP	F	p
Bem-estar Psicológico						
Felicidade	1º ano	109	74.7	13.01	0.97	0.37
	2º ano	57	73.2	15.98		
	3º ano	33	77.5	13.22		
Sociabilidade	1º ano	109	80.8	11.85	1.07	0.34
	2º ano	57	81.5	13.02		
	3º ano	33	84.4	12.30		
Autoestima	1º ano	109	73.6	11.82	2.84*	0.04
	2º ano	57	73.9	12.95		
	3º ano	33	79.4	13.68		
Controlo e envolvimento social	1º ano	109	72.4	10.81	2.46*	0.04
	2º ano	57	71.7	15.53		
	3º ano	33	77.5	10.95		
Equilíbrio	1º ano	109	76.5	13.41	0.65	0.52
	2º ano	57	75.6	17.29		
	3º ano	33	79.2	14.22		
Bem-estar total	1º ano	109	75.3	9.68	1.96	0.14
	2º ano	57	74.7	12.84		
	3º ano	33	79.1	10.70		
Ajustamento Acadêmico						
Autoeficácia	1º ano	109	70.0	14.76	4.73*	0.01
	2º ano	57	75.5	13.73		
	3º ano	33	77.3	13.39		
Progresso dos objetivos	1º ano	109	71.9	12.29	0.43	0.64
	2º ano	57	73.1	12.83		
	3º ano	33	74.0	9.48		
Incentivos/apoios	1º ano	109	77.8	10.52	0.58	0.56
	2º ano	57	77.9	10.57		
	3º ano	33	80.0	10.75		
Ajustamento acadêmico	1º ano	109	75.7	9.57	0.12	0.88
	2º ano	57	74.9	9.28		
	3º ano	33	75.2	9.03		
Sentimentos positivos	1º ano	109	72.2	11.77	1.48	0.22
	2º ano	57	71.6	11.93		
	3º ano	33	75.9	12.85		
Satisfação com a vida	1º ano	109	73.4	15.30	0.23	0.78
	2º ano	57	71.6	16.57		
	3º ano	33	73.3	17.30		

* $p \leq 0.05$.

Discussão e Considerações Finais

Os estudos efetuados no âmbito do ensino superior têm demonstrado a importância de um número alargado de variáveis relacionadas com a adaptação e ajustamento a este nível de ensino. Neste sentido, torna-se crucial o aprofundamento do conhecimento sobre a implicação

que estas variáveis possam ter junto dos estudantes, de modo a permitir a implementação de estratégias promotoras de um ajustamento positivo e favorável a este contexto de ensino. Assim, concordamos com vários autores (e.g. Imaginário, 2011; Soares et al., 2006) ao afirmarem que uma boa adaptação ao ensino superior e a manifestação do sentimento de felicidade, pode ser favorável ao percurso académico, bem como pode contribuir para promover a sua permanência no ensino superior. Através da revisão da literatura, vários estudos (e.g. Fernandes et al., 2011; Lent et al., 2009; Porta-Nova, 2012; Silva et al., 2010) têm sido levados a cabo no âmbito do estudo do bem-estar em contexto académico, verificando-se a existência de relação entre a satisfação escolar e o bem-estar psicológico, e o bem-estar em geral.

O estudo da relação entre o bem-estar psicológico e o ajustamento académico, nesta investigação, permitiu confirmar a existência de uma relação estatisticamente direta e positiva entre o bem-estar psicológico e o ajustamento académico, tal como apontado na literatura (e.g., Coleta & Coleta, 2006; Imaginário, 2011). Imaginário (2011) comprovou que o sucesso académico influencia o bem-estar, e este, por sua vez, relaciona-se com as vivências académicas. O autor verificou ainda, que em relação ao sexo não se verificaram diferenças significativas ao nível do bem-estar.

O estudo da variável género neste trabalho de investigação permitiu apurar que os níveis de felicidade e de sentimentos positivos variam em função do sexo. Ao nível do bem-estar psicológico constatou-se, que o género feminino apresenta valores mais elevados na dimensão felicidade quando comparado com os estudantes do género masculino. O mesmo se apurou em relação aos sentimentos positivos do ajustamento académico. Deste modo, podemos afirmar que os alunos do sexo feminino manifestam mais sentimentos positivos e maior grau de felicidade, face aos alunos do sexo masculino. Os resultados obtidos são congruentes com os de Fernandes (2013), ao constatar que os alunos do sexo feminino tendem a obter valores mais elevados em relação ao bem-estar. No entanto, apresentam-se contrários em relação aos resultados de outras investigações (Silva et al., 2010). Considerando a ausência de consenso na investigação em relação à influência do género nos níveis de bem-estar dos estudantes, salienta-se a necessidade de implementação de investigações com foco no género. Orienta-se para a reflexão sobre a implementação de investigações, que considerem a utilização metodologias mistas na avaliação do bem-estar destes estudantes bem como, o recurso a uma amostra representativa da população de estudantes do ensino superior português. Neste sentido, e tendo em conta os trabalhos analisados ao longo da revisão da literatura, aponta-se para a necessidade de estudos considerando amostras de estudantes a nível nacional (norte, sul, centro, litoral e interior), em contexto universitário público e privado, e politécnico.

Em relação ao estudo do bem-estar psicológico e do ajustamento académico em função do ano que os alunos frequentam no ensino superior, verificou-se que os alunos do terceiro ano apresentam valores estatisticamente mais elevados. Ou seja, os alunos do terceiro ano apresentam níveis de bem-estar psicológico mais elevados nas subescalas autoestima, e controlo e envolvimento social. Estes resultados vão de encontro aos de Imaginário (2011), tendo apurado que o bem-estar varia mediante o ano em que o estudante está matriculado, ou seja, um maior número de matrículas relaciona-se positivamente com níveis de bem-estar mais elevados. Neste sentido, também Porta-Nova (2012) aponta que os alunos do primeiro ano apresentam resultados mais baixos face aos alunos dos restantes anos. Os nossos resultados parecem ir de encontro ao apontado na investigação (Almeida & Cruz, 2010; Diniz & Almeida, 2006; Porta-Nova, 2012), assumindo que os alunos do primeiro ano poderão apresentar maior risco para problemas associados ao bem-estar psicológico. Assim, reforça-se a posição dos autores suprarreferidos, apontando a necessidade de implementação de estratégias de apoio aos jovens aquando da sua entrada no ensino superior. Importa, ainda, referir que no presente trabalho de investigação constatou-se que os alunos a frequentar o terceiro ano apresentam valores superiores na dimensão autoeficácia do ajustamento académico. Os resultados remetem-nos para os resultados de outras investigações (e.g. Cordeiro & Costa-Lobo, 2016; Costa-Lobo, 2011; Lopes & Teixeira, 2012) relativas à autoeficácia na adaptação ao ensino superior. De acordo com Cordeiro e Costa-Lobo (2016), a autoeficácia encontra-se fortemente relacionada com uma adaptação positiva e favorável ao contexto académico. Neste sentido, e considerando a influência das crenças de eficácia no ajustamento dos estudantes ao ensino superior, reforça-se a necessidade da implementação de estratégias que permitam uma reavaliação e consciencialização destas crenças face ao ensino superior (Bandura, 1997; Cordeiro & Costa-Lobo, 2016).

Considerando os resultados do presente trabalho de investigação, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias de intervenção psicológica preventivas, com vista à promoção do bem-estar psicológico, no sentido de promover um ajustamento positivo ao ensino superior. Neste sentido, poderão ser tidas em conta intervenções que promovam o desenvolvimento de competências para o envolvimento social, a autoestima, o equilíbrio, a felicidade, para a capacidade de resolver problemas, promoção da autoeficácia, e fornecer recursos e apoio aos estudantes de modo a progredir e alcançar os objetivos. O ajustamento ao ensino superior tem sido amplamente estudado, a nível nacional e internacional, contudo, e face às mudanças que se têm verificado em todos os níveis de ensino, é importante a continuidade do estudo nesta área. Particularmente no âmbito do ensino superior, a implementação do processo de Bolonha

e o acesso ao ensino superior através dos maiores de 23 anos, vieram trazer a este nível de ensino uma maior heterogeneidade de alunos. Verifica-se uma maior variação de idades, bem como ao nível dos requisitos necessários para o ingresso ao ensino superior. Deste modo, assume-se a pertinência para o desenvolvimento de investigações de cariz longitudinal, permitindo avaliar estes estudantes ao longo do tempo, desde a sua entrada no ensino superior até à conclusão dos estudos, considerando as várias etapas desenvolvimentais a que estão sujeitos. Coloca-se ainda, a possibilidade para acompanhar os serviços prestados aos alunos pelas instituições de ensino superior, no sentido de se avaliar a sua eficácia, bem como determinar a tipologia de intervenções mais eficiente junto deste público.

Referências

- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da universidade do minho. In Actas do Congresso Ibérico, *Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades* (pp. 429-439). Braga: Universidade do Minho.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Retrieved March 28, 2016, from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- Cordeiro, S., & Costa-Lobo, C. (2016). Self-efficacy and academic adaptation: Contributions to promote psychological adjustment. *HFSP Journal*, 10(1), 90-111.
- Costa-Lobo, M. C. Q. (2011). *Abordagem sócio-cognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: O papel das actividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(24), 29-38.
- Fernandes, I. (2013). *O papel do suporte social e do bem-estar psicológico no processo de transição para o ensino superior de alunos cabo-verdianos inscritos nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Galinha, I., & Ribeiro, J. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
- Imaginário, S. (2011). *Bem-estar subjetivo e ajustamento académico em alunos do ensino superior*. Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Keyes, M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.
- Keyes, C., Shmotkin, D. & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

- Lent, R. (2004a). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4) 482-501.
- Lent, R. (2004b). Academic adjustment questionnaire. University of Maryland, USA. Versão traduzida para português por Maria do Céu Taveira, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Lent, R., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Lisboa, J., Augusto, M., & Ferreira, P. (2012). *Estatística Aplicada à Gestão*. Lisboa: Vida Económica Editorial S.A.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o spss statistics* (5ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique: L'ÉMMBEP. *Revue Canadienne de Santé Publique*, 89(5), 352-357.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários: EMMBEP. *Psicologia, saúde & doenças*, 13(1), 66-77.
- Novo, R. (2005). Bem-estar e psicologia: Conceitos e propostas de avaliação. *RIDEP*, 20(2), 183-203.
- Pestana, M., & Gageiro J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do spss* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Porta-Nova, R. (2012). Vivências académicas, competências pessoais e saúde mental em estudantes de ciências da saúde. In D. Vieira (Eds.), *Apoio psicológico no ensino superior: Um olhar sobre o futuro* (pp. 337-348). Consultado em Abril 10, 2016, em http://beyoubemore.com/system/files/public/livros/_2012_vieira_et_al_eds_livro_resapes.pdf
- Ramos, L., A., Paixão, M. P., & Simões, M., F. (2011). Os mecanismos sociocognitivos e o bem-estar psicológico: Proposta de um modelo integrativo. *Revista portuguesa de pedagogia*, 45(2), 133-147.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. (1989a). Beyond ponce de leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1) 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it: Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C., & Essex, M. (1992). The interpretation of live experience and well-being: the sample case of relocation. *Psychology and Aging*, 7(4), 507-517.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C., & Singer, B. H. (2008) Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Silva, A., Matos, M., & Diniz, J. (2010). Idade, género e bem-estar subjetivo nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 39-61.

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, M. A., & Guisande, A. M. (2006). Modelo multidimensional de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.

AUTOPERCEPCIÓN DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Javier Esparza, Mercedes Ferrando, María José Ruiz, & Marta Sainz

Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia, España
mferran@um.es

Resumen

El trabajo evalúa la auto-percepción sobre las habilidades del pensamiento científico-creativo en un grupo de estudiantes de alta habilidad. El desarrollo de estas habilidades es un componente del taller extracurricular sobre pensamiento científico-creativo, el cual ha sido llevado a cabo en la Región de Murcia durante el curso académico 2015/2016. Además, se estudia si hay variación de dicha auto-percepción antes y después de la intervención. Este taller se ha diseñado sobre la base del Modelo Cognitivo para el Aprendizaje de Ciencias (Esparza et al., 2016). La muestra está compuesta por 45 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con edades entre los 11 y 13 años. Se ha utilizado una medida de auto-percepción compuesta por seis dimensiones: 1) observación, cumplimiento de las instrucciones, aplicación del procedimiento; 2) definición del problema y selección de variables; 3) control de variables; 4) generación de hipótesis; 5) evaluación de las hipótesis; y 6) formulación de conclusiones. Tras la intervención, los resultados indican que los estudiantes percibían mejoras en sus competencias referentes a tres componentes: control de variables, generación de hipótesis y evaluación de las mismas. Este trabajo supone un avance significativo en el estudio de la auto-percepción que tienen los estudiantes antes y después de realizar un taller enfocado a favorecer las habilidades y estrategias de pensamiento científico-creativo en estudiantes de alta habilidad de la ESO.

Palabras clave: autopercepción, rendimiento, habilidades del pensamiento científico-creativo, educación en ciencias, alta habilidad.

Introducción

La valoración que un estudiante realiza sobre sus habilidades en un determinado dominio es denominada comúnmente como ASC (Academic Self Concept) (Marsh & Martin, 2011). Estos autores indican que el auto-concepto positivo es valorado como un logro deseable en diferentes disciplinas; así también, es un indicador de otros logros. En su estudio se recogen los resultados sobre el auto-concepto y el logro académico de una muestra de estudiantes internacionales (N=107899), que pertenecen al programa internacional (PISA, OECD-Programme for International Students Assessment). El instrumento que se utilizó contiene 14 factores que evalúan las estrategias de aprendizaje autorregulado, las auto-creencias, la auto-motivación y las preferencias de aprendizaje. Se tomaron medidas en diferentes áreas académicas. Los resultados indicaron que existe una correlación alta entre el auto-concepto y los logros en tres áreas: matemáticas, verbal y académica general.

Dicho constructo ha sido objeto de muy diversas investigaciones, las cuales se han centrado especialmente en el estudio de los factores que afectan a dicha autopercepción. Por ejemplo, Seaton, Marsh y Craven (2009) han estudiado el proceso denominado como comparación social (comparación que establecen los estudiantes con sus compañeros en el mismo dominio) con estudiantes de 41 países. En concreto, el objetivo de su estudio fue

demostrar si los estudiantes de altas habilidades comparándose con sus compañeros de clases ordinarias presentaban un mejor o peor auto-concepto, en función de su rendimiento académico en matemáticas (PISA, 2003). Los resultados indicaron una correlación negativa entre el auto-concepto de los estudiantes de alta habilidad con respecto al nivel de logro académico de sus compañeros en la clase ordinaria. En definitiva, cuando los estudiantes de alta habilidad asisten a aulas específicas para superdotados, su auto-concepto disminuye, porque se comparan y se miden con compañeros con altas habilidades y rendimientos; este resultado se cumple para todos los países, independientemente del nivel económico y del nivel de habilidad.

Möller (2005) partió de la premisa de que el auto-concepto, no se ve sólo influenciado por una comparación social, sino que además incluye la influencia de dos factores adicionales: 1) una comparación temporal (cuando dentro de un mismo dominio los estudiantes valoran sus habilidades antes y después de un espacio de tiempo); y 2) una comparación dimensional (resultado de comparar las habilidades en dominios distintos). Este trabajo está compuesto por cuatro estudios: en el primer estudio participaron 120 estudiantes universitarios; en el segundo, 180 estudiantes de noveno grado; en el tercero 130 estudiantes de primaria; y en el cuarto 83 estudiantes universitarios. El instrumento empleado presentaba seis escenarios de elogio o crítica, ilustrados con seis viñetas en las que aparecen un profesor y un estudiante en situaciones distintas. Por ejemplo, para valorar la influencia de la comparación dimensional, las viñetas presentan a los dos personajes (profesor y alumno), y se les pregunta a los estudiantes: ¿por qué piensan que el profesor le da un feedback distinto al mismo en dos asignaturas (alemán y matemáticas) en las que ha tenido la misma puntuación? Y, para la comparación social, se presentan dos situaciones en las que el profesor da un feedback distinto a dos alumnos que tienen la misma nota en la misma asignatura.

El objetivo de Möller, partiendo de la premisa inicial, fue valorar la influencia del efecto paradójico del elogio y la crítica sobre las atribuciones que se hacen respecto a los rendimientos y habilidades (auto-concepto). Los resultados evidenciaron que después del elogio y la crítica, tanto la comparación social como la comparación dimensional influyeron en el auto-concepto. Sin embargo, los datos apuntan a una escasa influencia que tiene la comparación temporal en el auto-concepto. Finalmente, hay que destacar que el autor subraya la especial influencia que tiene la comparación dimensional en el auto-concepto, la cual según el autor ha sido escasamente valorada hasta dicho momento.

Otro estudio realizado por Marsh et al. (2015) tuvo como objetivo estudiar la relación entre el logro y el auto-concepto en dos dominios específicos: a) matemático: auto-concepto en las siguientes áreas (matemáticas, física, biología y economía); y b) verbal: auto-concepto en las

disciplinas (geografía, historia, lengua materna e inglés). La muestra estuvo compuesta por 1140 estudiantes alemanes. El instrumento utilizado incluía cuestiones donde los estudiantes debían responder a cuestiones como: ¿soy muy bueno en: matemáticas/alemán/segunda lengua/biología?

La suma del auto-concepto en ambos dominios proporciona una puntuación del auto-concepto total. Los resultados evidencian una correlación positiva entre el rendimiento matemático y el auto-concepto en matemáticas, y negativa entre el rendimiento matemático y el auto-concepto verbal. Los autores destacan que la auto-percepción está ligada al rendimiento en cada área específica, y por tanto también es específica.

Como argumentan Bal-Sezerel y Sak (2013) es particularmente importante en cualquier intervención contar con la validez social, entendida como la viabilidad o aceptabilidad de un programa de intervención (Schwartz & Baer, 1991). La relevancia de la validez social se apoya en que los estudiantes son reacios a participar en nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Además, este tipo de validez social nos permite establecer las bases para saber qué habilidades son apropiadas para ser enseñadas (Wolf, 1978). En las palabras de Schwartz y Baer (1991), la evaluación de la validez social de cualquier programa de intervención debe ser un proceso en el que se recoge, primero, la opinión de los estudiantes, y luego, esa información es utilizada para apoyar prácticas satisfactorias o introducir cambios en el programa para mejorar la validez/aceptación de los estudiantes y de la comunidad educativa.

Recientemente, Bal-Sezerel y Sak (2013) han realizado un estudio cuyo objetivo fue investigar si la aceptabilidad o validez social (auto-percepción) puede ser utilizado como un indicador para valorar la mejora de un programa de intervención en las clases ordinarias de matemáticas, basado en el modelo SPS (*Selective Problem Solving*) para favorecer las habilidades y la creatividad de los estudiantes en la resolución de problemas. En el estudio participaron 235 estudiantes (125 estudiantes de sexto grado y 110 estudiantes de séptimo grado). El instrumento utilizado consistió en 20 cuestiones, en las que el estudiante valoraba sus auto-percepciones sobre los efectos del programa, basado en su modelo SPS. Los resultados indicaron una alta auto-percepción en sus habilidades referentes a la resolución de problemas y creatividad en el área de las matemáticas.

Después de esta revisión sobre los trabajos referentes al estudio de la auto-percepción para valorar la mejora de los programas de intervención, nuestro objetivo es estimar en qué medida los estudiantes de altas habilidades perciben las prácticas de enseñanza-aprendizaje en un taller de pensamiento científico; es decir, se pretende valorar qué piensan sobre la mejora de sus habilidades y destrezas al implicarse en las actividades del taller. A continuación, se

explica el modelo de intervención orientado a favorecer el pensamiento científico-creativo. Durante el curso académico 2015-2016 el Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia ha realizado una serie de Talleres Científicos para estudiantes de Alta Habilidad con el objetivo de favorecer las habilidades y estrategias de estos estudiantes en el área de ciencias. Estos talleres se han diseñado sobre la base de un modelo denominado: MCAC (Modelo Cognitivo para el Aprendizaje de las Ciencias; Esparza et al., 2016). Este programa se ha diseñado y desarrollado en varios centros de Educación Secundaria Obligatoria.

El modelo MCAC se fundamenta en tres pilares básicos: conocimientos, capacidades y estrategias utilizadas en ciencias. El eje conductor son las habilidades propias del pensamiento científico-creativo (observación, generación de hipótesis, evaluación de las hipótesis y verificación de la evidencia), las cuales se transmiten incentivando la adquisición de los conocimientos: declarativo, procedimental, esquemático y estratégico. Dichos conocimientos son básicos en la consecución de los objetivos en ciencias (Shavelson, Ruiz-Primo, & Wiley, 2005). El modelo contempla una práctica deliberada por Fases (I, II, III y IV), cuya complejidad aumenta progresivamente sobre la base de los conocimientos, las estrategias y las habilidades que se van adquiriendo (Figura 1). A continuación, se explican las fases del MCAC.

Fase I y II (Conocimiento declarativo y procedimental). El diseño de las actividades y experiencias incluidas en estas fases, está enfocado a la predicción y a la observación, más que a la explicación del por qué. Se inician planteando: a) ¿Qué ocurre si ponemos agua en un vaso, le ponemos una lámina de plástico y le damos la vuelta? (concepto de presión atmosférica, al ver que no se cae); b) ¿Qué observamos cuando introducimos una nube en una jeringuilla y apretamos? (que aumenta o disminuye de tamaño, en función de la presión. Un aumento de presión implica una disminución del volumen, y a la inversa).

Fase III (Conocimiento esquemático). La experiencia diseñada para favorecer “la evaluación de la evidencia”, consiste en dejar caer un objeto sobre plastilina, desde la misma altura y desde posiciones distintas, observar qué ocurre y tratar de dar una explicación a los alumnos. A través de la observación, la generación de hipótesis, así como el control de variables (altura desde la que se deja caer, peso del objeto, área que incide en la plastilina, profundidad de la huella, etc. irán viendo que, si cae de punta, la huella en la plastilina es más profunda que cuando cae de lado, por lo que han de intentar establecer una pauta o patrón que explique dicho hecho. Posteriormente, a través de la verificación de las hipótesis propuestas, se podrá concluir que: cuanto menor es el área que incide sobre la plastilina, más profunda es la huella (a igualdad de fuerza, altura y peso) y mayor es la presión. Esta experiencia es un ejemplo de una actividad en la que se puede definir la presión estableciendo la regla/pauta que rige la observación.

Fase IV (Conocimiento estratégico). Con objeto de extrapolar los conocimientos a la vida cotidiana y a un contexto social se les realizan las siguientes preguntas: ¿qué pasaría si nos vamos con unos zapatos de tacón a la nieve? ¿Qué pasaría si los camiones en el campo tuvieran unas ruedas muy finas? ¿Qué pasaría si intentamos clavar un clavo del revés?, etc. Así, planteando las conclusiones a modo de debate, por un lado, han de explicar el por qué y, por otro, deben evaluar la veracidad o falsedad de las distintas explicaciones que se dan, llegando a un consenso. Se finaliza con un experimento, en el que se les plantea por qué los submarinos no se fabrican de hojalata. Trabajando todas las habilidades básicas del pensamiento científico-creativo, la práctica se centra en la evaluación de las hipótesis propuestas, y en la verificación de la evidencia, haciendo impulsar una lata de refresco.

La sesión finaliza con una experiencia en la que han de utilizar todas las habilidades que se han ido desarrollando. Así imaginando una lata de refresco que está recién sacada del congelador, a punto de congelarse, y se abre, se les plantean las siguientes cuestiones: a) Fase I. Conocimiento declarativo: ¿qué se observa?, se congela; b) Fase II. Conocimiento procedimental, y control de variables: ¿cómo ocurre?, se produce a temperatura ambiente, cuando pasa de una presión muy elevada a una menor, cuando se abre (presión atmosférica); c) Fase III. Conocimiento esquemático: 1) ¿Qué pasaría si la agito antes de abrirla?, que aumenta la presión dentro, que se produce una diferencia de presión antes y después, y se congela más rápidamente; 2) ¿qué pasaría si pongo agua?, no hay cambio de presión, no se congela como el refresco.

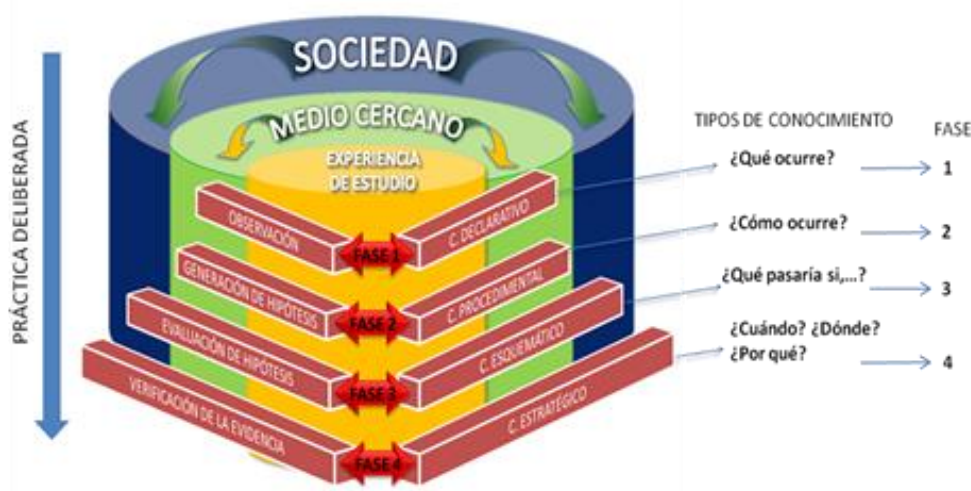


Figura 1. Modelo para favorecer la competencia experta en ciencias (MCAC). Práctica deliberada por fases y relación entre conocimientos, habilidades y área de estudio en cada una de ellas.

En conclusión, la regla o pauta a la que llegan es que: al disminuir la presión a la que está sometido el refresco, disminuye la temperatura y por esa razón se congela; d) Fase IV.

Conocimiento estratégico: ¿cómo, cuándo y por qué? Para verificar la evidencia en un contexto de la vida cotidiana, se retoman las imágenes de partida. Detalles sobre la aplicación del programa pueden consultarse en Esparza, Ruiz, Ferrando, Ferrándiz y Salazar (2016, en prensa) o en Esparza, Ruiz, Bermejo, Ferrando y Sainz (2016).

El trabajo tiene por objetivo evaluar la auto-percepción que un grupo de estudiantes de altas habilidades (superdotados y talentosos) tienen sobre sus habilidades de pensamiento científico-creativo, y de forma más concreta estudiar si antes y después de su participación en un taller para mejorar el pensamiento científico-creativo, dicha auto-percepción varía. Dicho taller se basa en el Modelo Cognitivo para el Aprendizaje de Ciencias (Esparza et al., 2016), que ha sido descrito anteriormente.

Método

Participantes

En los talleres participaron un total de 56 estudiantes de dos centros distintos (Murcia, España). 45 de ellos completaron tanto el pre-test como el post-test. De ellos, 27 eran chicos y 18 eran chicas. Estos estudiantes fueron seleccionados para participar en los talleres de pensamiento científico-creativo tras un proceso de selección. En dicho proceso, se tomaron en consideración distintos indicadores (Castello & Batlle, 1998), y se identificó a los participantes que tenían altas habilidades (superdotación o talento).

Instrumento

La escala de autopercepción se diseñó ad-hoc para este estudio con objeto de valorar las habilidades referentes al pensamiento científico-creativo. Está compuesta por seis dimensiones: 1) cumplimiento de las instrucciones y aplicación del procedimiento; 2) definición del problema y selección de variables; 3) control de variables; 4) generación de hipótesis; 5) evaluación de las hipótesis; y 6) formulación de conclusiones, basada en una interpretación razonable de los datos. Que se valoran mediante una escala tipo Likert (oscilando de 0 a 2) (ver Anexo 1).

Procedimiento y Análisis de Datos

En una primera fase, se identificaron a los estudiantes de altas habilidades, siguiendo el modelo de Castelló y Batlle (1998). En una segunda fase, se inició el taller científico-creativo con los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (curso académico 2015/2016) y en la segunda sesión se aplicó la escala de auto-percepción. Las sesiones fueron quincenales de tres

horas de duración durante cinco meses. En una tercera fase, después de la intervención, se volvió a aplicar la escala de auto-percepción. Finalmente, los datos fueron introducidos en el programa SPSS v.20 (IBM, 2011). Los análisis que se presentan son de carácter descriptivo (medias, desviaciones típicas y análisis de frecuencias), así como análisis de comparación de medias para muestras relacionadas (pretest *versus* posttest).

Resultados

Hemos calculado los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes (situación pre-test y post-test). La Tabla 1 muestra dichos análisis descriptivos (véase también Figura 2). Respecto a los resultados obtenidos en el pre-test, es de destacar que las dimensiones que presentan una menor valoración son: control de variables, $M(DT) = 1.13$ (.34); y definición del problema, $M(DT) = 1.22$ (.52). Sin embargo, los mayores valores medios se dan en las dimensiones: formulación de conclusiones, $M(DT) = 1.58$ (.54); y cumplimiento de instrucciones $M(DT) = 1.76$ (.43).

Tabla 1
Contingencia Entre las Respuestas del Pretest y del Postest

	Estadísticos descriptivos					Tabla de contingencia			
	Pre-Test		Post-Test		t de Student	Post-test			Total
	Min-Máx.	M(DT) (.43)	Min-Máx.	M(DT) (.48)		0 ptos	1 pto	2 ptos	
Cumplimiento de Instrucciones	1 - 2	1.76 (.43)	1 - 2	1.67 (.48)	$t(44) = 1.07; p = .29$	1 Ptos. 2 Ptos. Total 0 Ptos.	6 9 15 2	5 25 30 0	11 34 45 2
Definición del Problema	0 - 2	1.22 (.52)	1 - 2	1.20 (.40)	$t(44) = 0.27; p = .78$	1 Ptos. 2 Ptos. Total 0 Ptos.	27 7 36 1	4 5 9 0	31 12 45 1
Control de Variables	1 - 2	1.13 (.34)	0 - 2	1.18 (.49)	$t(44) = -0.50; p = .62$	1 Ptos. 2 Ptos. Total 0 Ptos.	2 0 2 0	28 5 33 1	9 1 10 0
Generación de Hipótesis	0 - 2	1.42 (.54)	0 - 2	1.67 (.52)	$t(44) = -2.41; p = .02$	1 Ptos. 2 Ptos. Total 0 Ptos.	1 0 1 2	7 5 13 0	16 15 31 2
Evaluación de Hipótesis	0 - 2	1.51 (.59)	1 - 2	1.64 (.48)	$t(44) = -1.29; p = .20$	1 Ptos. 2 Ptos. Total 0 Ptos.	6 8 16 1	12 17 29 0	18 25 45 1
Formulación de Conclusiones	0 - 2	1.58 (.54)	1 - 2	1.53 (.50)	$t(44) = 0.50; p = .62$	1 Ptos. 2 Ptos. Total	11 9 21	6 18 24	17 27 45

Tras la implantación del taller, una comparación de los valores medios de las dimensiones (situación pre y postest), revela que se mantiene la tendencia observada en el pre-test, siendo la dimensión cumplimiento de instrucciones en la que más destacan los estudiantes (medias de 1.76 y 1.67 en el pre y post-test, respectivamente); mientras que la dimensión menos valorada es Control de variables (medias de 1.13 y 1.18 en el pre y postest respectivamente). Al analizar las medias del pretest y el postest, lo que nos llama la atención es que los estudiantes aumentan su auto-percepción en tres habilidades: control de variables, generación de hipótesis y evaluación de hipótesis; sin embargo, en las dimensiones: cumplimiento de instrucciones, definición del problema, y formulación de conclusiones, la auto-

percepción disminuyó. Según indican las diferencias de las medias fueron más acusadas en la generación de hipótesis (diferencia de .24) y en la evaluación de hipótesis (diferencia de .13). También se llevaron a cabo análisis t de Student para muestras relacionadas a fin de verificar si estas diferencias eran estadísticamente significativas. Los datos mostraron que sólo para generación de hipótesis dichas diferencias fueron significativas [$t(44) = -2.41, p = .02$], auto-percibiendo los estudiantes que esta habilidad es la que más había mejorado.

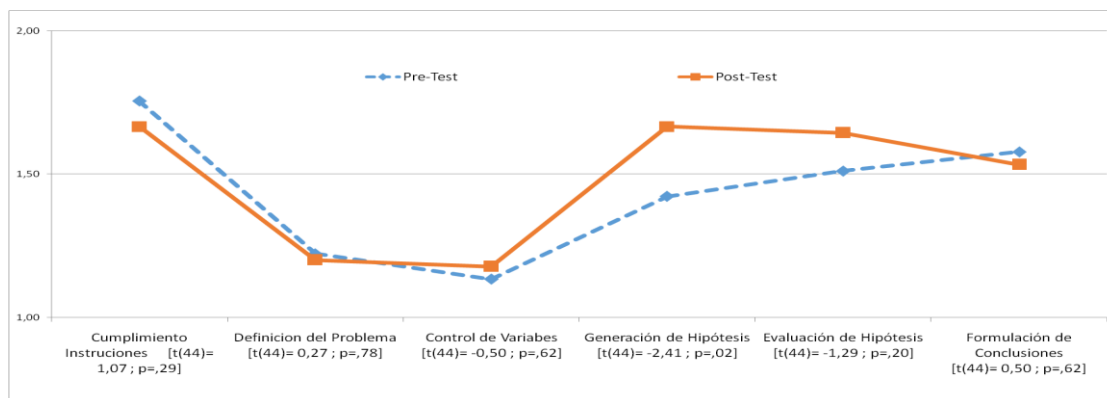


Figura 2. Gráfico de las puntuaciones medias en el pretest y en el postest y valores de la prueba t de Student.

Nuestros datos, confirman un aumento de la auto-percepción de los estudiantes en la generación de hipótesis; pero nos ha sorprendido encontrar valores en los que ha decaído la auto-percepción: cumplimiento de instrucciones, definición del problema, y formulación de conclusiones. A fin de comprender mejor a qué se debe esta disminución, hemos construido una tabla de contingencia entre las respuestas del pretest y del postest (Tabla 1). Tomando esta información como referencia, a su vez hemos construido el gráfico de la Figura 3; que nos permite valorar cuántos estudiantes consideran que su auto-percepción ha aumentado, y cuantos consideran que ha decrecido en cada una de las habilidades.

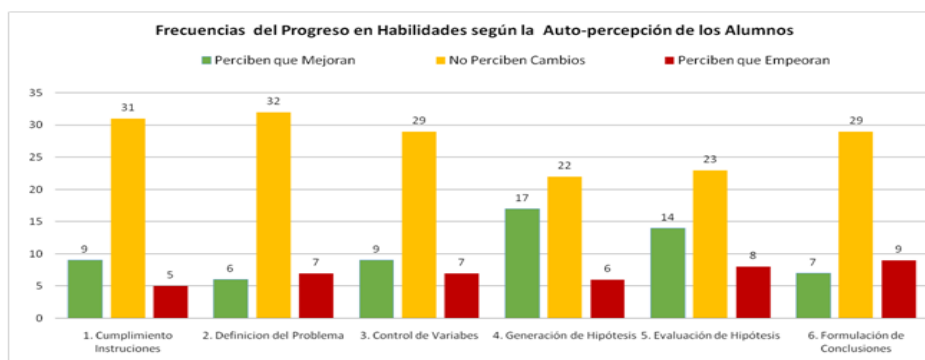


Figura 3. Gráfico de la distribución de frecuencias de los estudiantes en función de si su auto-percepción mejora, empeora o no presenta variaciones.

Conclusiones

Como hemos argumentado en nuestro marco teórico, el uso de la autopercepción de los estudiantes sobre su nivel de competencia en un dominio determinado, es una herramienta útil para evaluar la validez social, aceptabilidad o viabilidad de un programa de intervención. La auto-evaluación se hace estableciendo las comparaciones sociales (entendida como la que realizan con respecto a sus compañeros) y temporales (situación pre-test-post-test).

En nuestro trabajo los datos obtenidos, referentes a la mejora en la auto-percepción observada en la dimensión generación de hipótesis tras la intervención, avalan la validez del taller impartido sobre pensamiento científico-creativo, aunque a un nivel muy discreto; datos que están en concordancia con los hallados en otros trabajos (Bal-Sezerel & Sak, 2013).

Respecto a nuestros resultados hay que destacar que los estudiantes manifiestan una mayor auto-percepción (comparación temporal y social) en la generación de hipótesis. Definida como la capacidad para establecer relaciones entre hechos y variables; implica establecer un vínculo entre los hechos que el investigador va aclarando en la medida que genera explicaciones lógicas sobre el porqué se produce esa relación. Esta habilidad es un importante hallazgo en nuestro estudio, porque es un ingrediente esencial para la evaluación de la aceptabilidad o validez social del programa por parte de los estudiantes. En este sentido, nuestros resultados están en línea con la literatura revisada (Bal-Sezerel & Sak, 2013; Schwart & Baer, 1991). Los estudiantes de nuestro estudio cuando comparan su nivel de habilidad antes y después de la intervención (comparación temporal), aumenta la auto-percepción de su competencia en la dimensión denominada generación de hipótesis; además, cuando la comparación la establecen con sus iguales (comparación social), la auto-percepción también se ve favorecida. Resultados que apoyan la teoría de la comparación dimensional (Marsh et al., 2015).

Respecto a la dimensión o habilidad sobre el control de variables (capacidad para probar o limitar las fuentes de error probables); así como la evaluación de hipótesis (capacidad para detectar lagunas y resolverlas utilizando el razonamiento lógico), los datos indican también un aumento en la auto-percepción, aunque no de forma estadísticamente significativa.

Se produce una leve disminución en la auto-percepción en las siguientes dimensiones: cumplimiento de instrucciones, definición del problema, y formulación de conclusiones. A continuación se explica brevemente cada una de ellas: a) cumplimiento de instrucciones: capacidad para percibir de manera sistemática, premeditada y planificada de manera minuciosa los objetos y fenómenos según un plan previamente elaborado; además incluye la capacidad para descomponer o separar mentalmente determinadas propiedades y cualidades de un objeto o fenómeno para ser examinadas); b) definición del problema: capacidad para distinguir las

características esenciales de objeto o fenómeno y se conceptualizan; y c) formulación de conclusiones: es una operación lógica consistente en unificar mentalmente las características, cualidades y propiedades que son comunes a un grupo de objetos y fenómenos; exige determinar la esencia de cada característica del grupo a generalizar; comparar los elementos; así como seleccionar los rasgos, propiedades o rasgos esenciales y comunes a todos los elementos; implica clasificar y ordenar estos rasgos. A la luz de estos resultados cabría destacar que se necesita hacer un estudio más profundo sobre las causas, analizando el material grabado sobre las sesiones, así como las distintas entrevistas llevadas a cabo con los estudiantes. No obstante, nos aventuramos a dar algunas posibles explicaciones de lo que ha ocurrido:

Una, las leves disminuciones encontradas en algunas dimensiones de la auto-percepción podrían deberse a la escala utilizada, si en lugar de usar una escala de 3 puntos, se hubiera establecido hasta 6 niveles de destreza, podríamos haber obtenido una mayor dispersión de los datos y un mayor índice de discriminación. Dos, se deben considerar además que los talleres se realizan en grupos “seleccionados” de alumnos “superdotados y talentos”. A ellos asisten compañeros de clases distintas, pero con los mismos niveles de capacidad. Debido a ello, podríamos habernos encontrado con el efecto del “pez grande en pecera pequeña versus pez pequeño en pecera grande” (BFLPE: Big-Fish-Little-Pound Effect) el cual predice que los estudiantes con iguales capacidades tienen menor auto-concepto de sus competencias académicas; pero cuando asisten al grupo de referencia con sus compañeros de habilidades medias, su auto-percepción es más alta. Los resultados de este efecto son notablemente sólidos, generalizados en una amplia variedad de características individuales de los estudiantes y en el nivel contextual (Marsh & Hau, 2003; Seaton, Marsh, & Craven, 2009; Zeidner, & Schleyer, 1999). En nuestra experiencia podría explicarse este efecto porque antes del programa los estudiantes no se habían comparado con otros alumnos con destrezas o habilidades similares a las suyas, ya que todos están escolarizados en aulas ordinarias. Por tanto, al estar en un taller específico con sus compañeros con altas habilidades, la comparación y validez social, podría haber disminuido para aquellas habilidades que quizás exigen un mayor esfuerzo.

Tres, otra posible explicación podría deberse a la madurez alcanzada durante el periodo que ha durado el programa. Al iniciar el programa puede que los estudiantes fueran un poco más “ingenuos” sobre lo que saben y no saben, y a medida que avanzan en la complejidad de los contenidos y las habilidades que se les requiere, se dan cuenta de todo aquello que aún no saben. En este sentido, que los participantes de nuestro estudio en su primera auto-percepción

habrían sido “autosuficientes o sobrevalorados”. Si este fuese el caso, nos veríamos en una situación en la que la auto-percepción se encuentra distorsionada y alejada de la realidad y, por tanto, cabría preguntarse si sería necesaria alguna medida de ajuste. Es evidente que la auto-percepción de los alumnos, así como la percepción de sus padres y profesores, nos brinda el apoyo social que necesita este tipo de programas para subsistir. Nuestros esfuerzos inmediatos se encaminan por tanto a analizar los datos procedentes de estas fuentes de información, y a completar nuestras valoraciones utilizando la información dada por los alumnos en distintas entrevistas.

Algunas recomendaciones para el futuro es que es preciso hacer más investigación empírica, ampliando la muestra y contar con un grupo control. Incluyendo las escalas de satisfacción, que nos pueden dar otra perspectiva sobre la auto-percepción de la competencia en el dominio científico-creativo, tal y como señala Beghetto (2007) tener la habilidad no es suficiente para alcanzar la competencia en las ciencias porque se puede tener la capacidad, pero no creer que se tiene la capacidad para lograr el éxito.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado con la ayuda de la Subdirección General de Proyectos de Investigación I+D+i. Ministerio de Ciencia y Tecnología (España). (Ref: EDU2014-53646-R).

Referencias

- Baer, J. (1993). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bal-Sezerel, B., & Sak, U (2013). The Selective Problem Solving Model (SPS) and its social validity in solving mathematical problems. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 23(1), 71-86.
- Beghetto, R. A. (2007). Factors associated with middle and secondary students' perceived science competence. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 800-814.
- Castelló, A., & Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Esparza, J., Ruiz, M. J., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sainz, M. (2016). Diseño de un programa para favorecer habilidades y estrategias del pensamiento científico-creativo. En F. H. RiberiroPiske, T. Stolts, J. M. Machado, & S. Bahia (Eds.), *Altas Habilidades /Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e atendimento* (pp. 39-60). Brasil: Juruá.
- Esparza, J., Ruiz, M.J., Ferrando, M., Ferrándiz, C., & Salazar, M. (2016, en prensa). Didáctica y creatividad científica: las dos caras de una moneda para alcanzar la excelencia en ciencias. En Pedro Menbiela Iglesia (Ed.), *La Práctica Docente en la Enseñanza de las Ciencias*. Ourense: Educación Editora.
- IBM Corporation (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, Versión 20.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big fish little pond effect on academic self-concept: A crosscultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.

- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Abduljabbar, A. S., Abdelfattah, F., et al. (2015). Dimensional comparison theory: paradoxical relations between self-beliefs and achievements in multiple domains. *Learning and Instruction, 35*, 16–32.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59-77.
- Möller, J. (2005). Paradoxical effects of praise and criticism: social, dimensional and temporal comparisons. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 275–295.
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*(2), 189-204.
- Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology, 101*, 403–419.
- Shavelson, R. J., Ruiz-Primo, M. A., & Wiley, E. W. (2005). Windows into the mind. *Higher Education, 49*(4), 413-430.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement, or how behaviour analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behaviour Analysis, 11*, 2001-2014.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 305-329.

ANEXO 1- Escala de Auto-percepción de las Habilidades (EAH) del pensamiento científico-creativo

A continuación lee con atención cada una de las cuestiones y señala la opción con la que más te identifiques:

1. Cumplimiento de las instrucciones y aplicación del procedimiento:

- Sigo las instrucciones con precisión y me adapto a nuevas circunstancias, buscando ayuda cuando la necesito.
- Sigo las instrucciones pero necesito ayuda.
- Pocas veces sigo las instrucciones o necesito supervisión constante.

2. Definición del problema y selección de variables:

- Enuncio e identifico el problema de investigación e identifico las variables pertinentes
- Enuncio el problema o pregunta de investigación de forma incompleta, o sólo identifico alguna de las variables pertinentes
- No enuncio problema o pregunta de investigación, ni identifico las variables implicadas

3. Control de variables:

- Diseño un método que permite controlar las variables eficazmente
- Diseño un método que permite controlar en cierta medida, las variables
- Diseño un método que no permite controlar las variables (0 puntos).

4. Generación de hipótesis:

- Enuncio varias hipótesis acorde a la experimentación realizada, sin ayuda
- Enuncio varias hipótesis pero necesito ayuda (1 punto).
- No enuncio o enuncio varias hipótesis con supervisión continua (0 puntos).

5. Evaluación de las hipótesis:

- Identifico la hipótesis que mejor describe la observación realizada
- Identifico de forma errónea la hipótesis o no soy capaz de encontrar la hipótesis pertinente sin ayuda
- No identifico la hipótesis que mejor describe la observación realizada (0 puntos).

6. Formulación de conclusiones, basándose en una interpretación razonable de los datos:

- Enuncio una conclusión y la justifico
- Enuncio la conclusión sin justificación o con ayuda
- No enuncio ninguna conclusión.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA RESPONSÁVEL DO DOCENTE: PRINCÍPIO MOTIVADOR DE UMA APRENDIZAGEM CONSCIENTE E DE QUALIDADE NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE

Bendita Donaciano Lopes

Universidade Pedagógica de Moçambique

benditadonaciano@yahoo.com.br

Resumo

O artigo aborda a forma como os estudantes do ensino superior avaliam a prática de ensino dos seus docentes. O estudo principal tomou uma amostra de 465 estudantes da Universidade Pedagógica (UP) em Moçambique para a análise quantitativa, sendo que para a qualitativa se usaram 223 sujeitos da amostra. Elaboramos um questionário com seis questões abertas direccionadas para recolher sensibilidades que os estudantes têm sobre a prática pedagógica dos seus docentes, sendo consideradas as seguintes categorias: (i) Curiosidade – a curiosidade estimulada pelos docentes; (ii) Repetição – se os docentes gostam de estudantes que memorizam o conteúdo; (iii) Sugestões – se os estudantes podem participar em aulas ou não; (iv) Trabalho Prático – se os docentes dão trabalhos práticos ou não; (v) Organização do Estudo – se os docentes incentivam para a organização do estudo; e (vi) Atentos ao comportamento – se os docentes estão atentos aos comportamentos dos estudantes no decurso das aulas. Como principais resultados constatamos que os estudantes referem aprender melhor quando o ensino é bem planificado e quando o professor está mais atento ao processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, somos levados a concluir que as mudanças no ensino que se pretendem instituir na Universidade Pedagógica exigem pensar em práticas de ensino particularmente dirigidas aos comportamentos de estudo e à qualidade de aprendizagem dos seus estudantes.

Palavras-chave: ensino superior; prática pedagógica; comportamento de estudo; qualidade de aprendizagem.

Introdução

Nos nossos dias, abordar os processos de ensino e aprendizagem é tomar em atenção a relação existente entre professor e aluno, num entrelaçar de ações conjuntas para um mesmo fim: o desenvolvimento de competências do estudante. Esta relação tem que partir do reconhecimento do papel determinante do docente no sucesso ou insucesso dos estudantes. Esta centralidade não é contrária, antes complementa, o paradigma atual de se centrar o ensino no estudante, atribuindo a este um papel mais ativo ou participativo na aprendizagem.

No dizer de Veiga Simão, Lopes Silva e Sá (2007), ou de Donaciano (2011), as exigências preconizadas ao nível da mediação do conhecimento e da aprendizagem, especificamente no ensino superior, levam-nos a entender a educação superior como espaço de novos desafios para quem ensina e para quem aprende. Neste contexto, a Universidade deixa de ser vista, apenas como transmissora de saberes, antes começa a reelaborar os seus currículos e a redefinir as suas funções e os seus objectivos numa lógica de construção de conhecimentos e de competências alargadas por parte dos estudantes (Donaciano, 2011; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, et al., 2006, Perrenoud, 1999). Face aos desafios e transformações da sociedade

atual, construir conhecimentos e competências deve ser uma atitude permanente tanto para o professor como para o estudante, sendo esta a missão principal das IES. Neste contexto, entende-se formação, segundo Donaciano (2006) como: (i) um processo de integração de um sujeito num mundo desconhecido, mas que ele reconhece fazer parte dele; (ii) uma *partilha de experiências* com outras pessoas num dinamismo de relações e aprendizagens; e, por fim, (iii) um processo de construção da personalidade do indivíduo desenvolvendo um conjunto alargado de competências pessoais, sociais e profissionais.

Se a aprendizagem é mudança de comportamento (Sprinthall & sprinthall, 1993), ela só acontece com o desenvolvimento de competências. Pela sua relevância, podemos alargar aqui o conceito de “competências” recorrendo a diferentes autores: (i) Conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida, através de actividades de formação inicial e contínua, situações de trabalho e de vivência do dia-a-dia (Chaves, 2007); (ii) Conjunto de capacidades sociais e comportamentos sociais que os indivíduos exibem como resposta às tarefas sociais do dia-a-dia (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur et al., 2006); e (iii) desempenho de uma actividade com sucesso ou o conhecimento adequado de um certo domínio do saber na pessoa (Donaciano, 2006, 2011; Shippmann, Airhart, Hseih, Maloor, et al., 2000).

O processo de ensino e aprendizagem

Considerando que os estudantes do ES se apresentam, segundo Almeida, Vasconcelos e Mendes (2008), bem diferenciados nas suas características académicas, sociais, motivacionais e intelectuais, maior responsabilidade se deve atribuir às IES e aos docentes na promoção de ambientes académicos favoráveis de uma aprendizagem significativa por parte do corpo discente. Aliás, e indo no sentido desta heterogeneidade, a Universidade Pedagógica procura as formas de ensinar e aprender, através de seminários, discussões, visitas às escolas, assistência às aulas e promoção de micro-aulas, entre outras formas, para que o estudante - futuro professor - desenvolva e integre uma adequada diversificação de metodologias pedagógicas que lhe serão necessárias na prática profissional docente (Donaciano & Almeida, 2011). Estes espaços dinâmicos de ensino-aprendizagem, assentes numa relação contagiante entre docente e estudante, assumem que a qualidade da aprendizagem depende de um processo claro de orientação e mediação do professor tendo em vista uma maior compreensão, fixação e integração do aprendido. Esse processo leva à apreensão e construção de dados, informações, atitudes, hábitos e habilidades (Golias, 1995; Libâneo, 1994). Não basta, portanto, ouvir e fixar para se dizer que se aprendeu. É necessário trabalhar, repetir, aplicar e (re)construir o aprendido para a aprendizagem ganhar maior consistência e proporcionar o desenvolvimento de

competências (Donaciano, 2011; Libâneo, 1994). Mais uma vez, trata-se de um esforço consciente e permanente que o estudante deve tomar e garantir para compreender de forma pessoal (significativa) as matérias aprendidas (Donaciano & Almeida, 2010).

Sprinthall e Sprinthall (1993), falando das teorias de aprendizagem, defendem que existem duas escolas de pensamento: (i) aprendizagem por associação que preconiza a aprendizagem como resultado de conexões entre estímulos e respostas, e (ii) aprendizagem cognitiva que preconiza a aprendizagem como uma reorganização de percepções e conhecimentos. Esta reorganização, necessariamente feita por cada estudante, permite que quem aprende perceba novas relações, resolva novos problemas e ganhe uma compreensão básica da matéria. Esta sequência permite-nos, então, falar de aprendizagem como construção de competências.

Sobre aprendizagem consciente ou significativa do estudante, Almeida (1993) aproxima o conceito de aprendizagem do conceito de cognição, destacando que esta envolve compreensão, relacionamento e avaliação, sendo estes processos também necessários a uma boa aprendizagem. Para um sujeito aprender deve compreender bem o conteúdo a adquirir, procurar várias alternativas, vários métodos de aprendizagem para uma compreensão eficaz desse conteúdo, estar consciente das metas que o levam a aprender, relacionar bem a informação disponível e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem para se chegar a um aprofundamento claro dos conhecimentos adquiridos. Neste processo da responsabilidade do aluno, o professor pode criar as condições mais adequadas: planificar cuidadosamente as aulas, seleccionar os conteúdos com base no nível actual dos estudantes, criar os meios didácticos para a aprendizagem, adequar os métodos e as técnicas de ensino ao nível da turma, desdobrar os objectivos patentes nos planos curriculares em acções concretas realizáveis, estar atento as diferenças individuais de aprendizagem dos estudantes e velar por uma avaliação justa e coerente, entre outros aspectos. Paiva (2007) advoga que diferentes sujeitos mostram formas diversificadas de aprender consoante o método que adoptam. Uns aprendem tomando um papel mais dinâmico e activo na aquisição de conhecimentos (contribuindo com ideias em salas de aulas, fazendo discutir pontos de vista lidos em obras e artigos próprios) e outros adoptam uma aprendizagem passiva (escutado o que o professor e os colegas discutem em sala de aulas sem uma intervenção nem esforço visíveis e que a sua aprendizagem acontece naturalmente). No entanto, tanto uns como outros precisam que alguém os oriente para que aprendam com maior qualidade.

Método

O desenvolvimento do projeto *“A prática pedagógica responsável do docente: princípio motivador de uma aprendizagem consciente e de qualidade”* é um dos estudos que se fez na base do desenvolvimento da nossa tese de doutoramento (Cfr. Donaciano, 2011) com 465 estudantes do 1º e 3º ano, dos vários cursos da UP-Maputo (nas áreas das Humanidades e Ciências). Neste estudo, cruzamos dados quantitativos e qualitativos com finalidade de, por um lado, melhor analisar as percepções dos estudantes sobre o impacto dos docentes nas suas aprendizagens, e, por outro lado, descrever as percepções mais vincadas dos estudantes face ao trabalho dos seus docentes.

Participantes

Participaram no estudo 465 (destes 223 usados para a análise qualitativa) estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique, na Cidade de Maputo, do 1º e 3º ano das áreas de Ciências (Curso Ensino de Biologia, Curso de Ensino de Física e Curso de Ensino de Matemática) e Humanidades (Curso de Ciências da Educação, Curso de Educação de Infância, Curso de Psicologia Escolar, Curso de Psicologia Educacional, Curso de Ensino Básico e Curso de Ensino de Filosofia). Os participantes no estudo ficaram assim distribuídos: 249 estudantes do 1º ano e 216 estudantes do 3º ano das duas áreas mencionados, dos quais 213 mulheres e 252 homens, com idades compreendidas entre 17 e 59 anos, situando-se a média das idades em 29 anos.

Instrumento

Um questionário com seis perguntas abertas foi usado com o objectivo de recolher percepções dos estudantes sobre o trabalho dos seus docentes tais como: (1 - *Os seus docentes na universidade estimulam a sua curiosidade de estudante? Como?*; 2 - *Os seus docentes na universidade preferem que você fixe o que eles ensinam do que você se colocar a divagar nos testes? De que maneira?*; 3 - *Os seus docentes querem que todos os estudantes participem nas aulas dando sugestões? Como manifestam isso?*; 4 - *Habitualmente os seus docentes dão aulas assentes em trabalhos práticos? Exemplo desses trabalhos;* 5 - *Os seus docentes incentivam os estudantes a prosseguirem com boa organização de estudos? Por exemplo;* 6 - *Os seus docentes estão atentos aos comportamentos dos seus estudantes nas aulas? O que fazem concretamente?*).

Procedimentos

A aplicação do instrumento decorreu em sala de aula tomando-se turmas escolhidas dentro dos cursos seleccionados (dependendo da disponibilidade tanto dos docentes como dos próprios estudantes), com todos os estudantes presentes na altura da recolha. O preenchimento foi individual (de aproximadamente 20 a 30 minutos) depois de explicados previamente os instrumentos. Os estudantes colaboraram de forma espontânea e livre, ainda que de início apontassem a extensão do trabalho a realizar.

Resultados

Na Tabela 1 apresentamos as percepções dos estudantes relativamente aos métodos e práticas de ensino dominantes dos seus docentes. Tais percepções reportam-se a práticas docentes com impacto nas aprendizagens dos próprios estudantes respondentes ao inquérito.

Tabela 4

A Percepção dos Comportamentos dos Docentes pelos Estudantes

Categories	N	Omisso	Não sei	Nenhum	Sim	Alguns
Curiosidade – a curiosidade estimulada pelos docentes	454	11	.2	9,3	84,6	5,9
Repetição – se os docentes gostam de estudantes que memorizam o conteúdo	435	30	16,1	48,4	16,8	20,7
Sugestões – se os estudantes podem participar em aulas ou não	458	7	-	2,6	91,6	5,5
Trabalho Prático – se os docentes dão trabalhos práticos ou não	455	10	.9	20,9	33,8	42,4
Organização do Estudo – se os docentes incentivam para a organização do estudo	449	16	.4	14,7	45,7	39,2
Atentos ao comportamento – se os docentes estão atentos aos comportamentos dos estudantes nas aulas	449	16	1,1	14,0	63,9	20,9

Analisando as respostas obtidas, destaca-se que quase um terço dos estudantes não emite opinião sobre se os seus docentes gostam ou não que eles memorizem as matérias através de um procedimento cognitivo simples de repetição das informações (abordagem superficial de aprendizagem). Se juntarmos ainda os 16% de estudantes que dizem não saber, ficamos com quase 50% da amostra que não percebem nos seus docentes a mensagem clara de que não devem memorizar conteúdos através da simples repetição, o que pode ser preocupante se considerarmos este método com pouco sentido num ensino superior transformador dos alunos e capacitando-os para lidar com muita informação e problemas da sociedade dos nossos dias. Felizmente que, como em contraponto, temos também 48% dos

estudantes que não reconhecem esta atitude por parte dos seus docentes, podendo representar os estudantes mais assíduos e participativos nas aulas e mais responsáveis nas atividades de estudo. Estes estudantes poderão desenvolver assim estratégias mais compreensivas da informação (abordagem profunda de aprendizagem), em alternativa aos colegas que, não participando das aulas, acabam por no seu estudo recorrer a estratégias mais centradas na repetição e memorização dos conteúdos curriculares.

Dois comportamentos (estímulo à curiosidade dos estudantes e à sua participação) são reconhecidos pela larga maioria dos estudantes da amostra relativamente à prática dos seus docentes. Na generalidade, os estudantes reconhecem atitudes de desafio, de incentivo e apelo à sua participação nas aulas por parte de todos os seus docentes, denotando uma percepção pelos estudantes de formas mais dinâmicas ou activas de ensino-aprendizagem. Ambas as situações de incitamento e reforço vão no sentido de reconhecer o papel activo e a iniciativa dos estudantes na sua aprendizagem e na construção dos seus conhecimentos, situação que assumimos como decisiva para uma maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Também a maioria dos estudantes percepção nos seus docentes alguma preocupação com os comportamentos que eles assumem na sala de aula, o que denota sensibilidade à compreensão dos estudantes e à sua motivação no espaço de sala de aula, acreditando que tais comportamentos podem significar ajustamento académico e maior rendimento escolar. Neste sentido, podemos esperar um ambiente mais interactivo entre docentes e estudantes na sala de aula.

Da mesma forma, quase metade dos estudantes da amostra (46%) reconhece nos seus docentes alguma preocupação com a forma como os estudantes aprendem, em particular quanto à forma como eles organizam o seu estudo, em termos de materiais, apontamentos e horários. Esta atenção por parte dos docentes, sobretudo quando sabemos que nem sempre os estudantes estão adaptados a uma nova forma de ensinar e de aprender própria do Ensino Superior, parece-nos interessante. Alguns estudantes, mesmo que não todos, necessitam de orientações precisas dos seus docentes quanto aos métodos de estudo que poderão ser mais eficazes na sua aprendizagem ou mais favoráveis ao seu sucesso académico nos diferentes cursos na Universidade. Esta situação de “supervisão” aparece também reclamada pelos estudantes por não possuíres, muitas vezes, um livro de texto ou um manual por onde podem seguir a sequência das aulas e das matérias curriculares a estudar.

Finalmente, uma outra resposta assinalada por um pouco mais de um terço dos estudantes denota alguma insatisfação com o carácter prático (aliás, pouco prático) do ensino ministrado pelos seus docentes. Com alguma frequência os estudantes queixam-se de um

ensino demasiado teórico ou abstracto dos seus docentes. A falta de exercícios ou a falta de aplicações práticas das matérias nas diversas disciplinas aparecem com frequência nos relatos de insatisfação dos estudantes em diferentes países. Este sentimento está de alguma forma também presente no discurso dos estudantes desta nossa amostra. Sabendo-se que é um aspecto bastante valorizado pelos estudantes que sentem o ensino superior como uma “porta de acesso” ao mercado de trabalho qualificado, esta falta de aplicação ou sentido prático das aprendizagens pode favorecer a insatisfação e desmotivação dos estudantes. Sabendo-se que esta percepção é importante para motivar os estudantes e ajudar a perceber os conteúdos teóricos, algum esforço merece ser feito pelos docentes no sentido de reforçarem o sentido prático das suas aulas.

O conteúdo da justificativa da resposta qualitativa

Na primeira questão, quando quisemos saber como é que o docente faz para estimular a curiosidade dos estudantes, as respostas apontadas com maior incidência foram: Indica obras para o apoio ao estudo e investigação; Explica durante as aulas; Esclarece as dúvidas através de debates e uso de métodos participativos; Satisfaz as expectativas profissionais dos estudantes usando elogios; Traz temas novos e de interesse de todos; Proporciona trabalhos de grupo; Indica o que estudar e como estudar; Incute no estudante o hábito de problematizar o conteúdo; e, Dá a possibilidade do estudante se expressar livremente e Indica melhores caminhos para a pesquisa. Na segunda questão sobre a posição dos estudantes quando questionados se os docentes gostam de estudantes que memorizam ou compreendam, reponderam: Alguns docentes (em número reduzido) gostam de estudantes que memorizam a matéria porque mandam repetir os conteúdos nos testes tal como ensinaram; E outros preferem que os alunos compreendam a matéria, porque incentivam os estudantes a aprofundar as fichas de leitura e textos de apoio, apelam a compreensão do conteúdo através de esquemas, pedem críticas, convicções e desenvolvimento do conteúdo nos testes, primam pela compreensão e não pela memorização nas respostas em sala de aulas.

No concernente a terceira questão, os estudantes testemunharam que os docentes os deixam participar nas aulas porque: levantam questões de orientação para o debate; dão espaço para que a maior parte dos estudantes se pronuncie; promovem seminário e trabalhos de grupos; nas aulas todos têm espaço para falar e a participação conta na avaliação; indicam os objectivos da aula seguinte; dão sugestão de obras para a leitura e respeitam as ideias dos estudantes, não julgam, mas motiva à participação. Quando afirmam que os docentes dão trabalhos práticos, estes estudantes ilustram que os trabalhos práticos são: trabalhos de

investigação; fichas de leituras e resumos, seminários de aprofundamento e debates; orientam a fazer observação de aulas em escolas e treinar realização de micro-aulas com os colegas.

Na quinta questão sobre que tipo de incentivo que recebem à organização do seu estudo, os estudantes responderam: organizar portfólios; propor trabalhos de grupo; dar e orientar os trabalhos de investigação; dar pistas para a organização de horários e organização dos materiais; pedir dúvidas e questionar nas aulas e pedir relatórios diários ou semanais das aulas. Na última questão sobre como é que se manifesta a atenção dos docentes para com o comportamento dos estudantes nas aulas, responderam: fazendo pergunta pontuais e direcionadas; pedir colaboração nas aulas; exigir cumprimento dos horários; atender os estudantes com mais dificuldades; exigir respeito e disciplina na aula e dar tarefas e exercícios para os estudantes realizarem nas aulas.

Considerações Finais

Ao longo das análises quantitativas e qualitativas realizadas, auscultamos as percepções dos estudantes do ES sobre as práticas de ensino dos seus professores. Esta metodologia pareceu-nos interessante para termos uma visão geral daquilo que os estudantes pensam sobre a actividade dos seus docentes e como essa actividade acaba por influenciar a forma como estudam e aprendem. Constatamos que, apesar de ser um estudo preliminar, os estudantes são os melhores avaliadores do processo de ensino e, através deles, podemos perceber como é que o trabalho docente decorre na sala de aula e como determina o sucesso ou insucesso na aprendizagem dos estudantes (Donaciano, 2011).

Embora os resultados obtidos no estudo empírico que realizamos tendo em vista a construção da Escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem sugiram que os estudantes se diferenciam nos seus métodos de estudo e nas suas abordagens à aprendizagem consoante as próprias experiências académicas, também verificamos que as práticas dos docentes moldam tais experiências académicas e influenciam o próprio esforço maior ou menor dos estudantes na sua aprendizagem. Sendo assim, somos levados a concluir que as mudanças que se fazem sentir actualmente na Universidade Pedagógica (novos cursos, o estudante no centro de ensino e de aprendizagem, uso das TICs nas salas de aulas, pesquisa de obras de referência pelos estudantes na preparação prévia das aulas, etc.) exigem outras formas de conceber a prática de ensino. Muitos estudos (Almeida, 2009; Mercuri & Polydoro, 2004; Santos, 2001) sugerem que as mudanças operadas e em curso nas instituições do ensino superior, e acrescentamos na própria UP, requerem medidas concretas para facilitar a organização do processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento de boas práticas de

ensino. Aspecto importante na formação de docentes passa pelas suas competências de organização das actividades de mediação da aprendizagem dos seus estudantes, devendo a UP, enquanto instituição de formação de professores, prestar maior atenção à aquisição e construção de tais competências pelos futuros professores.

A par disso, constatamos que, quando há uma clara orientação de actividades a desenvolver na sala de aulas, existe uma motivação intrínseca clara por parte dos estudantes de forma a aprenderem com maior sentido de responsabilidade. Ademais, quando o docente é um profissional e faz o ensino com responsabilidade, gera estudantes autónomos e conscientes do seu papel de estudante: aprender com qualidade.

A terminar, sendo que a análise de conteúdo das percepções dos estudantes tem em vista o desenvolvimento de uma Escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior (ECEES), podemos referir alguns estudos em curso, nomeadamente dissertações a nível do mestrado: 1) A percepção dos estudantes da Universidade Pedagógica face ao “bom” professor; e 2) As estratégias de ensino e de aprendizagem autorregulada: pré-requisitos para o sucesso académico no Ensino Superior. De acrescentar, ainda, os trabalhos de duas teses de doutoramento: 1) As concepções de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior em Moçambique; e 2) Abordagens à aprendizagem e ao ensino: um estudo com estudantes do Ensino Superior em Moçambique.

Referências

- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. Almeida (Coord.), *Capacitar a escola para o sucesso* (pp. 59-110). Vila Nova de Gaia: Edpsico.
- Almeida, L. S. (2009). *Ensino Superior: Adaptación e éxito académico dos estudantes*. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1,2), 111-119.
- Chaves, M. C. R. F. (2007). *Vivências pedagógicas de qualidade no ensino superior: A opinião dos docentes de enfermagem em análise*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Donaciano, B. (2006). *A Formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no Modelo 10^a+1+1 (estudo de caso na Província de Tete)*. Maputo, Dissertação de Mestrado em Educação/Currículo, PUC/SP em convénio com a Universidade Pedagógica de Moçambique.
- Donaciano, B., & Almeida, L. S. (2010). Adaptação académica e estratégias de aprendizagem em estudantes da Universidade Pedagógica. In M. C. Taveira, & A. D. Silva (Coords.), *Desenvolvimento vocacional: Avaliação e intervenção* (pp. 257-265). Braga: Universidade do Minho.
- Donaciano, B., & Almeida, L. S. (2011). Estratégias de estudo: Auscultando os estudantes da Universidade de Moçambique sobre as suas aprendizagens. In J. L. C. Silva, F. Vieira, C. C. Oliveira,

J. C. Morgado, et al. (Orgs.), *Actas do Congresso Ibérico sobre Pedagogia para Autonomia / 5º encontro do GT-PA* (pp. 285-297). Braga: Universidade do Minho.

Donaciano, B. (2011). *Vivências Acadêmicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Golias, M. (1995). *Didáctica geral*. Maputo: Universidade Pedagógica.

Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo; Cortez Editora.

Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., et al.. (2006). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.

Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (Orgs.) (2003). *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências a partir da Escola*. Porto Alegre: Artimed.

Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho.

Shippmann, F., Airhart, R., Hseih, H., Maloor, P., et al., (2000). Visual and spatial communication and task organization in the visual knowledge builder, to appear in the proceedings of the ACM group conference.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Veiga Simão, A. M., Silva, A. L., & Sá, I. (2007). *Auto-regulação da aprendizagem: Das concepções às práticas*. Coimbra, Unidade de I&D de Ciências da Educação.

PSICOLOGIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO EIXO BRASIL-PORTUGAL: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS⁴

Lígia Feitosa¹ & Claisy Marinho-Araujo²

¹ Instituto Federal de Goiás e Universidade de Brasília, Brasil

² Universidade de Brasília, Brasil

ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

Resumo

A democratização da Educação Superior e o interesse pela melhoria da qualificação da formação profissional foram destaques relevantes no escopo das políticas educativas das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e em Portugal. A repercussão dessas medidas promoveu importantes rearranjos nos espaços acadêmicos de cariz profissionalizante desses países. No Brasil, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) foram criados para ofertar cursos voltados para a formação profissional e tecnológica que vão do Ensino Técnico à Pós-Graduação. Em Portugal, essa formação integrou o subsistema da Educação Superior sob responsabilidade dos Institutos Politécnicos. Nessas instituições foi identificado o aumento das oportunidades de acesso ao nível superior de ensino e as mudanças no perfil institucional e acadêmico. Neste sentido, o acompanhamento das trajetórias formativas dos discentes, o fortalecimento das políticas institucionais nesses espaços e a articulação entre a formação acadêmica e profissional tornaram-se dimensões de interesse para a Psicologia Escolar. O registro dos indicadores da atuação dos psicólogos escolares é evidenciado tanto nos IFET's quanto nos Politécnicos. No entanto, os eixos norteadores das intervenções desses profissionais perpassam desde o apoio psicológico, quase que majoritariamente, aos estudantes até em ações que esboçam o interesse inicial em envolver o coletivo institucional no desenvolvimento consciente e competente de todos aqueles que compõem a comunidade acadêmica. Nesta comunicação, o objetivo é apresentar as características da atuação em Psicologia Escolar no contexto dos Institutos Federais e Politécnicos, a fim de evidenciar as especificidades da intervenção do psicólogo escolar nesses espaços formativos.

Palavras-chave: psicologia escolar, educação profissional e tecnológica, educação superior, atuação institucional.

Introdução

Nas últimas décadas, Brasil e Portugal foram cenários protagonistas de mudanças importantes nas políticas envolvendo a educação superior. Nesses países, o aumento do quantitativo das Instituições de Ensino Superior (IES), a criação de diferentes organizações acadêmicas (Universidades, Faculdades, Centros Universitários, Institutos), a ampliação das ofertas de cursos e da quantidade de vagas representaram as iniciativas em prol da democratização do acesso ao nível superior de ensino para muitos. No âmbito da educação profissional e tecnológica, a oferta do ensino superior nas IES públicas de cariz profissionalizante no contexto brasileiro e português oportunizou, além de novas oportunidades de formação acadêmica qualificada para os estudantes, o fortalecimento do compromisso

⁴ Este estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

institucional para o desenvolvimento regional, econômico e social em diferentes regiões dos países, principalmente nas zonas de menor crescimento e estruturas educacionais.

Diante dessas realidades, as mudanças institucionais, históricas e sociais das IES, as trajetórias e as expectativas quanto à formação, o novo perfil dos estudantes (constituído por diferentes faixas etárias e alunos trabalhadores), a defesa pela articulação entre a formação acadêmica e a formação profissional, a partir do alinhamento do currículo com as questões do mundo do trabalho, tornaram-se indicadores relevantes para nortear a atuação do psicólogo escolar na educação superior. Nesse contexto, entende-se que o conhecimento produzido nesse nível de ensino pode desencadear nos indivíduos processos formativos qualificados e comprometidos com as produções científicas e tecnológicas necessárias para transformar e alavancar o cenário socioeconômico (Dias Sobrinho, 2013; Lima, 2013; Marinho-Araujo, 2014a). Nessa direção, as contribuições da Psicologia Escolar podem fortalecer os espaços formativos potencializadores do desenvolvimento humano de toda uma comunidade acadêmica. Para tanto, a intervenção desse profissional deve ser fundamentada por meio da mobilização de recursos cognitivos, técnicos, éticos e estéticos, na construção e reconstrução de competências teórico-metodológicas para instrumentalizar os atores educativos frente ao planejamento e concepção das atividades acadêmicas (Marinho-Araujo, 2014a).

Por meio de levantamento das produções acadêmicas relacionadas à atuação dos psicólogos escolares no contexto da educação profissional e no nível superior de ensino, constatou-se que no Brasil tem-se um estudo inicial discutindo a intervenção desse profissional junto ao ensino profissionalizante (Prediger & Neves, 2014). Em Portugal, por sua vez, as investigações envolvendo os serviços de psicologia no ensino politécnico (Seco, Pereira, Santos, Filipe, & Alves, 2008) têm menor expressividade quando comparadas à atuação do psicólogo nos demais espaços universitários em Portugal (Almeida, 2001; 2014; Bisinoto, Marinho-Araujo, & Almeida, 2014; Ferreira, 2009; Gonçalves & Cruz, 1988; Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014; RESAPES, 2002).

É baseado nesse cenário envolvendo a educação superior em espaços educativos profissionalizantes e as contribuições da psicologia escolar no Brasil e em Portugal que esse estudo, de caráter qualitativo, buscou por meio de entrevistas com os psicólogos identificar os indicadores da atuação desses profissionais nos Institutos Federais e nos Institutos Politécnicos. Em linhas gerais, serão apresentadas as especificidades da educação superior e as discussões envolvendo a psicologia escolar em contextos não universitários nesses países.

A educação superior no contexto dos Institutos Federais e nos Institutos Politécnicos

A educação superior oferecida nos Institutos Federais e nos Institutos Politécnicos possui relações congêneres quanto à defesa pela formação profissional em nível superior e à expansão de suas unidades acadêmicas em regiões desprovidas de oportunidades na modalidade da educação profissional e com potencial socioeconômico a ser desenvolvido. Por outro lado, esses institutos também possuem particularidades que os tornam diferentes quanto à estrutura de seus cursos e em alguns aspectos envolvendo a educação integral no contexto do ensino profissionalizante.

No tocante ao nível superior de ensino nos Institutos Federais, o propósito com essa oferta foi conceber um saber na educação profissional e tecnológica coadunada com a prática cidadã e a ampla formação do sujeito, bem como estabelecer o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão durante a formação acadêmica (Ciavatta, 2010; Moll, 2010). Essa proposta vinculada ao ensino profissionalizante buscou superar as contradições trazidas, historicamente, pela supervalorização das especializações e fortalecer os processos sociais e de trabalho frutos dessa trajetória. Neste sentido, os IFET's conceberam os cursos técnicos, tecnológicos, os bacharelados e de formação de professores em um espaço pioneiro na coexistência dos respectivos níveis de formação no país (Brandão, 2009; Bucci & Mello, 2013; Otranto, 2013).

A configuração dos Institutos Federais defende que as trajetórias acadêmicas em articulação com as questões do trabalho promovam espaços e instrumentos para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, teórica e prática de sua comunidade (Andrade & Kipnis, 2010) e, por conseguinte, o desenvolvimento socioeconômico e produtivo do país (Moura, 2005). Na conjuntura atual, os Institutos Federais estão reunidos em 40 (37%) unidades e detêm 15% (47.023) das vagas em cursos superiores no âmbito das IES públicas federais no Brasil. De acordo com o censo do INEP (2014), prevaleceram nos IFET's os cursos de graduação presenciais na área da Educação (formação de professor de disciplinas profissionais) e da Engenharia, Produção e Construção (eletrônica e automação), disponibilizadas em mais de 603 *campi* distribuídos em vinte e seis Estados e Distrito Federal do país. A implantação progressiva dessas unidades é fruto da política de expansão e implantação de instituições responsáveis pela educação profissional e tecnológica em regiões no Brasil que, até então, não disponibilizavam espaços educativos de qualidade e de oportunidades no ensino técnico e superior.

Embora nos Institutos Federais esteja destinada a reserva de no mínimo 50% de suas vagas para o ensino médio técnico e para a educação de jovens e adultos, a oferta da educação

superior nesses espaços proporcionou a escolarização e profissionalização de estudantes que aguardavam por oportunidades para cursar o ensino superior público. Além disso, comparece como uma modalidade capaz de ampliar a discussão sobre a inclusão de oportunidades de formação, em que as concepções educacionais voltadas para as competências e para as questões do mundo do trabalho são necessárias para compor o perfil acadêmico e institucional (Lefosse, 2010).

Em relação ao ensino politécnico em Portugal, a gênese da educação superior nos Institutos surgiu, inicialmente, pelo interesse das políticas educativas em desvincular a formação em nível médio desses espaços educativos e em promovê-los ao nível de instituições relevantes, de caráter não universitário, para a formação acadêmica superior. Em um período de quase 30 anos (1970-1997), as mudanças incorporadas nos Institutos Politécnicos resultaram na criação de 15 Institutos Politécnicos públicos localizados em Barcelos, Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria, Caldas da Rainha, Peniche, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Tomar, Viana do Castelo e Viseu. Ainda estão vinculadas a este subsistema as escolas superiores não integradas (Coimbra, Lisboa, Porto e Estoril), duas instituições de ensino militar e policial (Lisboa e Setúbal) e estruturas de ensino de cariz politécnico em sete universidades: Açores, Algarve, Aveiro, Évora, Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro, e Madeira. Nesse cenário, na oferta e na formação pragmática e de escopo profissionalizante em nível superior de ensino, a concepção da formação e investigação voltada para profissionalização e no interesse por uma formação qualificada de maior cobertura geográfica no território nacional, com vistas à promoção do crescimento econômico e social do país, foram elementos relevantes para demarcar o papel dos Politécnicos no sistema educativo português (Mourato, 2014; Simão, Santos, & Costa, 2002; Urbano, 2011).

Até meados do ano de 1997, os Politécnicos ofereciam quase que exclusivamente os cursos em nível de Bacharelado. Com a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo português é que essas instituições passaram a ministrar cursos de Licenciatura, denominados de bietápicos, ou seja, constituídos por dois ciclos em grau de bacharel e licenciado, respectivamente. Após acordo firmado pelo Processo de Bolonha, foi extinta a oferta de cursos de Bacharelado e os Politécnicos passaram a oferecer formação superior em dois níveis: a) licenciatura: cursos designados por 1º ciclo, com uma duração normal de 3 anos e um total, por regra, de 180 créditos curriculares; b) mestrado: cursos designados por 2º ciclo, com uma duração normal de 1,5 a 2 anos, com um total, por regra, de 120 créditos curriculares.

De modo semelhante ao que aconteceu no sistema educativo brasileiro, com a democratização do ensino superior em Portugal viabilizou-se o crescimento da oferta de cursos

nos Institutos Politécnicos (Urbano, 2011). O relatório produzido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES, 2012) evidenciou que essa expansão geográfica também foi positivamente avaliada, pois garantiu novas possibilidades de oferta e de atração de diferentes públicos, principalmente, nas regiões menos favorecidas economicamente no interior do país.

Em consulta à base de dados do DGEEC/MEC (2015), no ano de 2015/2016, foram disponibilizadas 44% (22.313) das vagas para o ensino politécnico público português. No tocante às áreas formativas, o relatório produzido pela DGEEC/MEC (2012) evidenciou que, dos 475 cursos de licenciaturas disponibilizados, os Politécnicos registaram maior número de inscritos nas áreas de Ciências Empresariais, assumindo uma dimensão de concorrência superior quando comparados à oferta desses cursos nas universidades públicas, bem como nas Engenharias e áreas tecnológicas afins, Saúde, Artes e Serviços.

Diante do exposto, os registros das mudanças nas políticas educacionais dos Institutos Federais e dos Institutos Politécnicos são marcados por um interesse em comum: garantir uma formação acadêmica e profissional de qualidade em diálogo com as questões do mundo do trabalho. Neste sentido, compreender as concepções que constituem o ensino profissionalizante, participar de ações para a construção do projeto político-pedagógico, apoiar e acompanhar a trajetória dos estudantes, contribuir para a construção do perfil acadêmico e profissional da comunidade acadêmica tornaram-se dimensões de interesse para a Psicologia Escolar. Para evidenciar as potencialidades da atuação do psicólogo escolar na educação superior é necessário discorrer sobre os principais construtos que fundamentam a intervenção desse profissional e discutir em que medida o contexto educativo dos Institutos Federais e Politécnicos podem se beneficiar dessas ações.

Atuação do psicólogo no contexto universitário brasileiro e português

No Brasil, as contribuições da psicologia escolar para a educação superior como campo de atuação ainda são vistas como emergentes e de caráter inovador (Bariani, Buin, Barros & Escher, 2004; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011, 2014a, 2014b; Bisinoto, Marinho-Araujo & Almeida, 2010, 2011, 2014; Caixeta & Sousa, 2013; Marinho-Araujo, 2009, 2014a; Sampaio, 2009, 2010; Serpa & Santos, 2001; Zavadski & Facci, 2012; Witter, 1999). Os temas referentes aos problemas de aprendizagens dos alunos, ao fracasso escolar, ao apoio às ações afirmativas no contexto universitário, à orientação vocacional/profissional, à motivação do estudante universitário, à formação de professores e à intervenção institucional são exemplos de ações práticas envolvendo o psicólogo escolar nas Instituições de Ensino Superior. Embora

representem questões relevantes para o nível superior de ensino, algumas ações desses profissionais são pautadas em uma intervenção de caráter individualizante, responsabilizando somente o estudante por todas as dificuldades encontradas em sua trajetória de desenvolvimento nos espaços acadêmicos.

Em contraponto a essa perspectiva, a atuação do psicólogo escolar no nível superior de ensino poderá implementar ações e mediar intencionalmente os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos atores educativos, a fim de conscientizá-los sobre suas potencialidades e responsabilidades diante da concepção de práticas pedagógicas exitosas e promotoras de transformação social (Marinho-Araujo, 2014a). Neste sentido, estudos têm defendido a atuação do psicólogo escolar constituída por ações com o enfoque no coletivo institucional, nos processos vinculados às políticas e aos atores educativos, comprometida com a intervenção político-social contextualizada e potencializadora dos processos de desenvolvimento individual e coletivo (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011; Marinho-Araujo, 2009, 2014b). E é sob essa perspectiva que se defende que a psicologia escolar contribuirá para uma intervenção clara, objetiva e condizente que promova a tomada de consciência da comunidade acadêmica a respeito da importância de uma formação acadêmica crítica, emancipatória e qualificada.

Em Portugal, por sua vez, diversas Instituições de Ensino Superior conceberam e, gradativamente, implementaram os Serviços de Apoio Psicológico, pois o interesse inicial esteve em acompanhar os discentes frente às dificuldades de aprendizagem e às necessidades de desenvolvimento psicossocial (Dias, 2006). Com a ampliação desses serviços no contexto da educação superior portuguesa, os gabinetes de apoio psicológico foram conduzindo ações voltadas para a adaptação acadêmica e intervenções referentes ao desenvolvimento pessoal e bem-estar dos estudantes (Ferreira, 2009). A atuação dos psicólogos incluía, ainda, atividades psicoterapêuticas, de intervenção em crise, orientação vocacional e aconselhamento, sob a ênfase nos processos de aprendizagem e sucesso dos estudantes (Dias, 2006; Mendes, Abreu-Lima, Almeida, & Simeonsson, 2014; RESAPES, 2002).

As ações desenvolvidas pelos psicólogos nestes Serviços também ampliaram os interesses de estudo sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da comunidade acadêmica. Este fato desencadeou um notório aumento de investigações envolvendo os discentes do ensino superior, tais como: (a) ingresso no nível superior (Balsa, 2008; Dias & Sá, 2013; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010); (b) sucesso acadêmico (Alarcão, 2000; Almeida, 2007; Almeida & Soares, 2004); (c) transição para o mercado de trabalho (Vieira, 2012; Monteiro & Almeida, 2015); e (d) políticas educacionais (Almeida, Marinho-Araujo,

Amaral & Dias, 2012; Amaral, 2007; Amaral, Tavares, & Santos, 2013; Ferreira, 2006; Magalhães, Veiga, Ribeiro, & Amaral, 2013).

Especificamente no contexto da educação superior em espaços não universitários, tanto no Brasil quanto em Portugal as produções envolvendo as contribuições da psicologia escolar ainda são residuais (Prediger & Neves, 2014; Seco, Pereira, Santos, Filipe, & Alves, 2008). Nessa direção, evidenciar as características da atuação do psicólogo escolar nesses espaços educativos poderá consolidar uma intervenção que prepare a comunidade acadêmica para as questões técnicas e subjetivas inerentes à formação profissional qualificada.

Caracterização da intervenção psicológica nos Institutos Federais e Institutos Politécnicos

Nos Institutos Federais, tradicionalmente, a atuação do psicólogo escolar está vinculada as áreas de apoio acadêmico e políticas de permanência do discente. Para o acompanhamento das demandas educativas, a intervenção psicológica é planejada a partir do monitoramento do quantitativo de vagas, da articulação entre o currículo e os processos sociais e de trabalho, da concepção da formação inicial e continuada dos docentes, da integração dos estudantes, da construção do perfil acadêmico e profissional da comunidade acadêmica e da apropriação do projeto político-pedagógico. No âmbito da assistência estudantil, o psicólogo escolar é um dos responsáveis em promover ações que ampliem gradativamente os benefícios aos estudantes, assegure o êxito na formação, e proponha atividades de caráter preventivo a fim de evitar as retenções recorrentes e evasões de alunos por dificuldades sociais e econômicas.

Para o acolhimento das demandas educativas dos estudantes, o psicólogo escolar dos IFET's tem desenvolvido ações de apoio ao ingresso e à formação do discente, por meio da escuta psicológica desse estudante, da orientação profissional, do acolhimento de novos alunos em ações de calouradas institucionais, da condução de palestras temáticas acerca do desenvolvimento humano, das expectativas da formação acadêmica e profissional. A intervenção desse profissional também tem sido planejada com o apoio de uma equipe multidisciplinar (pedagogos, assistentes sociais e outros técnicos), a fim de envolver os atores educativos no cotidiano acadêmico. Além disso, esse profissional tem colaborado com o trabalho de docentes e coordenadores de cursos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, adaptações curriculares e construção do projeto político-pedagógico. Em caráter mais recente, foram registradas participações dos psicólogos escolares na implementação de espaços de comunicação para viabilizar o debate entre as representações estudantis e docentes/coordenadores sobre as rotinas e dificuldades acadêmicas e oportunidades

profissionais. Nessa perspectiva, a atuação desse profissional está pautada no acompanhamento da trajetória acadêmica e nas possibilidades de apoio psicológico aos estudantes ao longo do processo formativo.

No âmbito da assistência ao estudantil, o psicólogo escolar tem buscado contribuir para o cumprimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (MEC, 2010) que versa sobre as políticas de concessão de benefícios aos estudantes e da educação inclusiva. Nesse segmento, a intervenção psicológica é prevista em conjunto com os assistentes sociais (em alguns campi em parceria com nutricionistas, médicos e pedagogos), sendo o psicólogo escolar responsável pela construção de questionários para o registro das informações referentes aos aspectos psicossociais e pedagógicos envolvendo a trajetória escolar do discente. Com essa medida, o psicólogo pretende identificar as possíveis interferências que podem afetar o desempenho acadêmico esperado ou a permanência do estudante. Ainda nessa dimensão de trabalho, os psicólogos escolares têm integrado o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). No NAPNE, esses profissionais propõem intervenções em favor da inclusão social no contexto acadêmico e profissional dos discentes, tais como auxílio nas etapas referentes às adaptações curriculares de cursos com estudantes com necessidades específicas, acompanhamento dos discentes com diagnósticos de superdotação, transtornos globais do desenvolvimento ou alguma outra necessidade educativa e na promoção de ações de conscientização da educação para todos.

Ainda que se tenham elementos indicadores de uma atuação de caráter psicoterapêutico e individualizante, os psicólogos escolares dos IFET's demonstram abertura para repensar as ênfases da sua atuação. Alguns profissionais revelaram interesse em investir na formação continuada, em desenvolver instrumentos capazes de mapear as demandas acadêmicas e institucionais, em propor ações conscientes e articuladas à realidade dos atores educativos e da instituição, bem como construir práticas que consolidem a psicologia escolar no contexto da educação profissional e tecnológica.

Na realidade dos Institutos Politécnicos, a atuação do psicólogo no contexto da educação superior tem sido desenvolvida para promover o bem-estar dos discentes, do sucesso acadêmico e da formação qualificada dos estudantes. Ainda que assuma o compromisso com essas dimensões, as concepções em torno da atuação do psicólogo no contexto dos Politécnicos estão associadas às práticas que conjugam o viés clínico da intervenção com as dimensões que perpassam o cotidiano acadêmico dos estudantes. No que diz respeito às atividades desenvolvidas, pode-se evidenciar que esse profissional intervém com base em dois grandes

eixos: apoio psicológico clínico e apoio ao desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

No caso dos Politécnicos, os psicólogos são unânimes em defender os espaços destinados às consultas psicológicas e às intervenções clínicas. A defesa por esse enfoque na atuação está muito atrelada à concepção de que esse apoio terapêutico e direcionado, majoritariamente, ao estudante é o que permitirá lidar com as dificuldades pessoais e adaptativas à nova realidade formativa. Convém ressaltar que as práticas estritamente psicoterapêuticas em contexto escolar podem naturalizar as queixas e responsabilizar o estudante frente aos problemas adaptativos e prováveis insucessos acadêmicos. Além disso, essa perspectiva de intervenção psicológica não contempla a potencialidade que envolve os processos de desenvolvimento humano em um contexto diferenciado que é a Educação Superior (Almeida & Soares, 2004; Bisinoto et al., 2014; Marinho-Araujo, 2009, 2014b).

Concomitantemente à intervenção psicológica oferecida aos estudantes, nos Politécnicos os Serviços de Psicologia também estão destinados ao apoio no desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes. O progressivo aumento do número e heterogeneidade de estudantes, as dificuldades identificadas na sua adaptação e realização acadêmica, a transição para o ensino superior, a potencialização dos processos de aprendizagem, o combate aos fatores de insucesso e abandono e a orientação da trajetória vocacional e profissional desses alunos são indicadores para a atuação dos psicólogos junto aos estudantes. Para atender e acompanhar essas demandas, esses profissionais têm desenvolvido programas de acompanhamento dos estudantes na orientação da carreira, na promoção da autonomia e da formação crítica ou, até mesmo, na condução de uma trajetória de desenvolvimento de competências técnicas e transversais ao longo do processo formativo.

O cariz profissionalizante articulado ao nível superior de ensino atribuído aos Politécnicos e, conseqüente, aos atores educativos a responsabilidade de formar profissionais altamente qualificados para atender de forma competente às exigências do mundo do trabalho (Vieira & Marques, 2014; Vieira, 2012). Observa-se que a nova realidade da educação superior em Portugal permitiu uma articulação dos psicólogos em também atuar com as exigências de uma formação por competências trazidas pelo processo de Bolonha, assim como contribuir para a construção de um novo perfil de aluno, decorrente da democratização do acesso ao ensino superior em Portugal.

A diversidade das práticas que foram identificadas na atuação dos psicólogos escolares nos Institutos Federais e Politécnicos demonstrou as diferentes afiliações teóricas e metodológicas que constituem a psicologia. A partir dos indicadores da atuação desses

profissionais, depreendeu-se que há uma escolha por uma intervenção voltada para as demandas dos estudantes que é, por vezes, trabalhada sob uma ótica individualizante, pautada em abordagens que perpassam desde a trajetória de ingresso do discente até o seu percurso de adaptação no nível superior de ensino.

Considerações Finais

Acompanhar o cenário de mudanças no sistema da educação superior brasileiro e português, no âmbito do ensino profissionalizante, e compreender os impactos trazidos para o cotidiano dos Institutos Federais e Politécnicos, permitiu identificar elementos relevantes para caracterizar introdutoriamente o panorama de atuação dos psicólogos escolares nessas realidades. Diante desses contextos, a contribuição da psicologia escolar tem sido cada vez mais notória nesses espaços formativos. Caracterizar a intervenção psicológica nos referidos subsistemas, tomando como referência os relatos dos psicólogos sobre o conjunto alargado das ações práticas planejadas e desenvolvidas na educação superior, permitiu analisar os aspectos envolvendo a intervenção desse profissional nas áreas do apoio acadêmico, assistência estudantil, apoio psicológico clínico e apoio ao desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

A caracterização da atuação dos psicólogos escolares nos IFET's revelou, inicialmente, uma tendência para o desenvolvimento de ações pautadas em modelos clínicos e individualizantes das queixas acadêmicas. Por outro lado, a inserção desse profissional em eixos destinados ao apoio à vida acadêmica e profissional do estudante, bem como na permanência do acesso do discente, o mobilizou a propor práticas fundamentadas nos processos de desenvolvimento humano dos atores educativos, em repensar a escuta psicológica e conduzir atividades que ampliem seu papel no contexto da educação superior.

Em relação aos psicólogos dos Politécnicos, a partir dos relatos das práticas dos psicólogos, foram evidenciados os aspectos generalistas e clínicos da formação inicial desses profissionais, bem como a predominância das ênfases psicoterapêuticas em suas escolhas pela formação continuada. As ações pautadas no acompanhamento psicológico, no apoio ao estudante nas rotinas acadêmicas e na adaptação ao nível superior de ensino foram identificadas como exemplos de intervenções clássicas da área e compreendidas por esses psicólogos como muito necessárias nestes espaços de formação. Por outro lado, foi registrada a consolidação de algumas iniciativas desses profissionais voltadas para os programas de desenvolvimento de competências transversais, a fim de articular a formação acadêmica com o cenário das inovações e complexidades no mundo do trabalho.

Espera-se que, a partir da caracterização da atuação do psicólogo nos IFET's e Politécnicos, ocorram outras articulações teóricas e pesquisas que articulem a trajetória formativa, as contribuições da intervenção psicológica e a construção do perfil desse profissional nos Serviços de Psicologia desses espaços educativos, a fim de aproximá-los da atuação crítica e inovadora para a educação profissional. Além disso, torna-se necessário consolidar a intervenção desse profissional baseada em uma psicologia escolar de caráter preventivo e institucional e que, por conseguinte, contribua para o desenvolvimento dos atores educativos, para a formação dos estudantes no contexto da educação profissional de nível superior e para a defesa de um currículo acadêmico integrado à práxis.

Referências

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal – Parte I*. Disponível em http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf. Acesso em: 19 dez. 2015.
- Alarcão, I. (2000). Para um conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. (2001). Acesso, integração e sucesso académico: Uma análise reportada aos estudantes do 1º ano. In R. B. de Sousa, E. de Sousa, F. Lemos & C. Januário (Eds.), *Anais do III Simpósio Pedagogia na Universidade* (pp. 223-240). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 203-215.
- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17, 899-920.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S.A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Amaral, A. C. (2007). A reforma do ensino superior em Portugal. In Conselho Nacional de Educação (CNE) (Ed.), *Políticas de ensino superior: Quatro temas em debate* (pp. 10-21). Matosinhos: CIPES, Portugal.
- Amaral, A., Tavares, O., & Santos, C. (2013). Higher education reform in Portugal: An historical and comparative perspective of the new legal framework for public universities. *Higher Education Policy*, 26(1), 5-24.
- Andrade, A. F. B., & Kipnis, B. (2010). Cursos superiores de tecnologia: Um estudo sobre as razões de sua escolha por partes dos estudantes. In J. Moll (Eds.), *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo* (pp. 175-191). Porto Alegre: Artmed.
- Balsa, C. (2008). Processo de democratização e acesso ao ensino superior em Portugal. In A. Amaral (Eds.), *Políticas de ensino superior. Quatro temas em debate* (pp. 249-289). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 17-27.

- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2011). Psicologia Escolar na Educação superior: Atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014a). Serviço de psicologia escolar na Educação superior: uma proposta de atuação. In R. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 277 – 296). Campinas: Alínea.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014b). Sucesso acadêmico na Educação superior: contribuições da Psicologia Escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 28-46.
- Bisinoto, C., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2010). *Contribuições da psicologia escolar à promoção do sucesso acadêmico na educação superior*. Trabalho apresentado em Seminário Internacional Contributos da Psicologia em contextos educativos, Braga, Portugal.
- Bisinoto, C., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 39-55.
- Bisinoto, C., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2014). Serviços de Psicologia na Educação superior: panorama no Brasil e em Portugal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1, 82-90.
- Bisinoto, C., Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, L. S. (2014). Serviços de psicologia na educação superior: Panorama no Brasil e em Portugal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 82-90.
- Brandão, M. (2009). Educação profissional e ensino superior: Do governo FHC ao governo Lula. *Cadernos Cemarx*, 6, 189-204.
- Bucci, M. P. D. & Mello, P. B. (2013). Democratização e acesso à educação superior. *Série Cadernos Flacso*, 10, 1-4.
- Caixeta, J. E. & Sousa, M. A. (2013). Responsabilidade social na educação superior contribuições da psicologia escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira da Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 133-140.
- Ciavatta, M. (2010). Universidades tecnológicas: Horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In J. Moll (Ed.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo* (pp. 159-174). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, D. & Sá, M. J. (2013). Tornar-se jovem ou estudante: Um desafio desenvolvimental. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 65-84.
- Dias, G. F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do ensino superior: Métodos, técnicas e experiências*. Porto: Edições Asa
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação Superior: Bem público, equidade e democratização. *Revista de Avaliação da Educação superior*, 18(1), 107-126.
- Direção-Geral do Ensino Superior (2012). *Informações sobre o sistema de ensino superior português*. Disponível em http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/cna-dadosfinais-20112012_20122013.htm. Acesso em: 18 dez. 2015.
- Direção-Geral do Ensino Superior (2015). *Acesso ao ensino superior 2015*. Disponível em http://www.dges.mctes.pt/coloc/2015/nota_cna15_3f_1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2015.
- Ferreira, C. A. M. (2009). *Intervenção psicológica no ensino superior: efeito da psicoterapia no rendimento acadêmico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ferreira, J. B. (2006). Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha. *Perspectiva*, 1, 229-242.
- Gonçalves, O. F. & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 127-145.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). *Censo da Educação Superior 2014*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- Lefosse, M. Z. C. M. (2010, setembro). *Educação profissional e tecnológica: As interfaces dos IFET's*. Trabalho apresentado no V Encontro pesquisa em educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social, Maceió.
- Lima, P. G. (2013). Políticas de Educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação, 18*(1), 85-105.
- Magalhães, A., Veiga, A., Ribeiro, F. & Amaral, A. (2013). Governance and institutional autonomy: Governing and governance in Portuguese Higher Education. *Higher Education Policy, 26*(2), 243-262.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2014a). Psicologia escolar na educação superior: desafios e potencialidades. In R. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 219 – 239). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2014b). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153 – 175). Campinas: Alínea.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(2), 115-125.
- Moll, J. (2010). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior, 91*, 106-112.
- Moura, D. H. (2005). Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional. *Holos, 21*(4), 4-14.
- Mourato, J. A. B. (2014). O ensino superior politécnico em Portugal: Presente e futuro. *Revista Forges, 1*(1), 109-143.
- Otranto, C. R. (2013). A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. *Revista Temas em Educação, 22*(2), 122-135.
- Prediger, J., & Neves, R. (2014). Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão, 34*(4), 931-939.
- RESAPES (2002). *Rede de serviços de apoio psicológico no ensino superior: A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal*. Lisboa: Contexto e Justificação.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando Possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. In: Marinho-Araújo, C. M. (Ed.). *Psicologia Escolar: interfaces e contextos de pesquisa e intervenção* (pp. 203-219), Campinas: Alínea.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto, 23*(83), 95-105.
- Seco, G., Pereira, A. P., Santos, I. C., Filipe, L., & Alves, S. (2008). Promoção de estratégias de estudo: Contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 295-304.

- Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira da Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 27-35.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Coleção Trajectos Portugueses.
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2010). Contributos para a validação do inventário de desenvolvimento de autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Revista Psicologia e Educação*, 1(1-2), 91-106.
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: Da lei de bases do sistema educativo à declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Vieira, D. A. (2012). *A transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Edições Politema.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Porto: Consórcio Maior Empregabilidade.
- Witter, G. P. (1999). Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.
- Zavadski, K. C., & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação dos professores. *Psicologia USP*, 23(4), 638-705.

PLANIFICACIÓN DEL PERÍODO DE ADAPTACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y LEGISLATIVA

Jesús Miguel Muñoz Cantero, Eva María Espiñeira Bellón, & Luisa Losada-Puente

Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación, Universidade da Coruña, Campus de Elviña, España
eva.espineira@udc.es

Resumen

En este trabajo se aborda la importancia que tiene la adecuada organización del período de adaptación en las escuelas infantiles (de 3 a 6 años) de la Comunidad Autónoma de Galicia. Se realiza una revisión bibliográfica acerca de lo que los expertos en esta temática consideran sobre ello y se abordan los aspectos que deben incorporarse en los planes de período de adaptación de los centros educativos gallegos: participación de las familias en este período; flexibilización del calendario y horario de los niños y niñas que se incorporan por primera vez a la escuela; actividades encaminadas a la mejor adaptación de este alumnado y flexibilización en el tipo de agrupamiento. Se llama la atención al papel determinante de la familia en este proceso.

Palabras clave: período de adaptación, plan del período de adaptación, familia, actividades educativas, flexibilización.

Introducción

El período de adaptación es un tema no demasiado abordado en textos científicos, sin embargo, en la Comunidad Autónoma de Galicia, la redacción de un plan de período de adaptación es de obligado cumplimiento desde la publicación de la Orden, de 22 de julio de 1997, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria. Ya en este momento se redactaba que el profesorado de educación infantil elaboraría un plan de período de adaptación, destinado al alumnado que se incorporara por primera vez al centro.

De acuerdo con lo indicado en el punto 1.8 de la mencionada Orden, la planificación del período de adaptación contemplaría el desarrollo de los siguientes aspectos: (i) Participación y colaboración de las familias en este período; (ii) Flexibilización del calendario y horario de los niños y niñas que se incorporan por primera vez al centro; (iii) Actividades encaminadas a la mejor adaptación de este alumnado; y (iv) Flexibilización en el tipo de agrupamiento.

Una vez puesta en marcha la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), en el Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículum de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, se recoge que los centros educativos podrán programar el período de adaptación del alumnado para favorecer la transición a la nueva situación de enseñanza-aprendizaje (art. 12.3). Asimismo, en el artículo 3 de la Orden, de 25 de junio de 2009, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil, se indica que los centros educativos planificarán un período de

adaptación del alumnado para favorecer la transición desde la familia o desde la escuela infantil de primer ciclo a la nueva situación de enseñanza-aprendizaje, garantizando su integración gradual desde el inicio de las actividades lectivas. Este período en ningún caso podrá superar el mes de septiembre y se concreta anualmente en la orden que establece el calendario escolar para cada curso académico.

Como se recoge en la Tabla 1, desde el momento de publicación de la LOE, en el año 2006, el período de adaptación ha durado un mínimo de ocho días lectivos y un máximo de trece, siendo fijado en los últimos cuatro años con una duración de 10 días lectivos.

Tabla 1

Duración del Período de Adaptación por Cursos Desde la Publicación de la LOE

Curso	Número de días lectivos
2016/2017	10
2015/2016	10
2014/2015	10
2013/2014	10
2012/2013	8
2011/2012	10
2010/2011	11
2009/2010	12
2008/2009	12
2007/2008	13
2006/2007	10

De acuerdo con lo manifestado anteriormente, el período de adaptación se contempla como una obligación normativa pero no suficientemente abordado ni teórica ni legislativamente. En este sentido, el tema a revisar en este trabajo, es el período de adaptación tanto con respecto a su significado como a la manera de diseñar el plan que lo desarrolle. Debido a ello, en el presente trabajo se realiza una revisión bibliográfica, siguiendo, para ello, la estructura proporcionada por Guirao-Goris, Olmedo Salas, y Ferrer Ferrandis (2008): introducción, metodología, desarrollo y discusión, conclusiones.

Entenderemos este trabajo documental de acuerdo con las palabras de Crespo Sánchez, Marín Marín, y Chacón Jiménez (2012) que lo definen como “un conjunto de informaciones precisas en relación con un tema determinado, que para poder comunicar una serie de resultados de forma sistemática y organizada, necesitan de un proceso de búsqueda e interpretación exhaustiva de las diversas fuentes documentales” (p. 172).

Metodología

Para la localización de los documentos, se ha aplicado un método sistemático de consulta en los siguientes archivos y fondos:

- Base de datos CSIC: base de datos de acceso abierto para alumnado y profesorado de la Universidad de A Coruña (UDC) en la web de la Biblioteca (http://www.udc.es/biblioteca/recursos_informacion/bases_de_datos/csic.html), a través de la cual se puede acceder a la producción científica publicada en España desde los años 70 y recoge fundamentalmente artículos de revistas científicas. De forma selectiva, incluye actas de congresos, series, compilaciones, informes y monografías. Está integrada, entre otras, por las siguientes bases de datos: ISOC (ciencias sociales y humanidades), DATRI (transferencia de resultados de investigación) y CIRBIC (catálogo de los fondos existentes en las bibliotecas del CSIC). En este caso, la búsqueda se ha realizado exclusivamente en ISOC.

- Google Académico: (<https://scholar.google.es/>).

- Dialnet: proyecto de cooperación bibliotecaria en el que participa la UDC. Es la mayor base de datos de artículos científicos hispanos accesible de modo gratuito en Internet que recopila y proporciona acceso fundamentalmente a documentos publicados en España en cualquier lengua, publicados en español en cualquier país o que traten sobre temas hispánicos. Los contenidos incluyen artículos de revistas, capítulos de monografías colectivas, tesis doctorales, libros, etc.

La búsqueda bibliográfica se realizó durante los meses de octubre de 2015 a julio de 2016 utilizando los siguientes descriptores: adaptación, período de adaptación, plan de período de adaptación, escuela infantil, educación infantil y planificación del período de adaptación.

Se marcaron varios criterios de inclusión y de exclusión. Como criterios de inclusión tenemos: (i) Acceso al texto completo vía online; y (ii) Idiomas (castellano y gallego). Como criterios de exclusión tenemos: (i) Todos los artículos a los que no se pudiera acudir de manera digital se rechazaron por cuestiones organizativas; (ii) Dado que la revisión bibliográfica sería de acuerdo a la Ley española y a la Orden gallega mencionadas anteriormente, se excluyeron aquellos artículos que estuviesen escritos en otros idiomas que no fuesen gallego o castellano.

En una primera fase, los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron: el título, la autoría, el resumen y los resultados. En una segunda fase, se procedió a la lectura crítica de los documentos. Se seleccionaron aquellos documentos que informasen sobre los aspectos relacionados con el período de adaptación y los planes de período de adaptación, así como aquellos relacionados con los aspectos que componen dichos planes recogidos en la normativa.

Desarrollo y discusión

A continuación, en la tabla 2, se presentan los resultados con respecto a la primera fase de la revisión bibliográfica.

Tabla 2

Consulta de Artículos por Año de Publicación

Autoría (año)	Conde Martí, M. (1982)
Título	El período de adaptación en la escuela infantil.
Resumen	Período de adaptación a la escuela infantil. Manifestaciones de inadaptación. Indicadores que permiten observar la terminación del período.
Resultados	Importancia del período. Definiciones del período. Importancia de la familia, educador/a e institución. Indicadores que marcan el final del proceso
Autoría (año)	Puerta Climent, E. & Sánchez García, F. (1997)
Título	Decisiones metodológicas para el período de adaptación
Resumen	Importancia y transcendencia. Período de adaptación progresivo y escalonado.
Resultados	Aspectos a tener en cuenta: Espacios y materiales. Organización del tiempo. Actividades. Clima. Evaluación.
Autoría (año)	Grupo Estable. La Gaviota Micaela (1998)
Título	El período de adaptación
Resumen	Naturalidad del proceso. Pautas a seguir.
Resultados	La adaptación a la escuela. El cuestionario. Reunión con los padres/madres. La llegada al centro. Evaluación.
Autoría (año)	Torres Muñoz, A.D. (2006)
Título	El período de adaptación en los tres años
Resumen	El período de adaptación en los tres años
Resultados	Momento crítico y complejo. Normativa (legislación). Aspectos a tener en cuenta con las familias. Conductas. Planificación. Objetivos. Contenidos. Actividades. Metodología. Evaluación.
Autoría (año)	Sánchez Rodríguez, E. (2007)
Título	El período de adaptación en la escuela infantil (Tesis doctoral)
Resumen	Fundamentos teóricos generales sobre el concepto del período de adaptación. Características del alumnado de 3 a 5 años. Planificación del período de adaptación. Legislación sobre la educación infantil.
Resultados	Concepto. Modalidades organizativas. Período de adaptación. Actuación de la familia en el período de adaptación. Características de niños (3,4, 5 años), según distintos ámbitos de desarrollo. Planificación del período de adaptación (objetivos, contenidos, metodología, actividades, espacios y tiempo, agrupamientos, materiales, evaluación). Legislación. Estudio empírico. Presentación y análisis resultados. Futuras líneas de investigación.
Autoría (año)	Criado Castro, A.B. (2008)
Título	La importancia del período de adaptación en educación infantil.
Resumen	Momento clave. Importancia de su planificación.
Resultados	Definición. Objetivos. Planificación del período de adaptación. Fin del proceso.
Autoría (año)	Gracia Chaves, D.M. (2008)
Título	Adaptándonos: nuevas formas, caras nuevas
Resumen	Problemas los primeros días de clase. Alumnado, familias y profesorado. Estrategias. Características e importancia del período de adaptación. Organización del período de adaptación. Papel del profesorado. Entrevista inicial familias. Evaluación del período: alumnado, familias y profesorado.
Autoría (año)	Ortiz Castillo, A. (2008)
Título	La adaptación a la escuela infantil.
Resumen	Importancia del período de adaptación. Planificación especial. Coordinación familia-profesorado.
Resultados	Medidas a tomar. Duración. Organización de los grupos. Planificación horaria. Planificación espacial. Intervención educativa. Conclusión.

Autoría (año)	Bustos Caparros, E. (2009)
Título	La importancia del período de adaptación del niño a la escuela
Resumen	Importancia del período. Personas implicadas.
Resultados	Definición. Comportamientos. Preparación por la familia. Planificación por la escuela. Evaluación del proceso de adaptación. Conclusión.
Autoría (año)	Gutiérrez Porras, A. (2009)
Título	El período de adaptación en el segundo ciclo de educación infantil
Resumen	Importancia de establecer un período de adaptación. Factores a tener en cuenta.
Resultados	Función del profesorado. Implicación familiar. Criterios organizativos. Materiales y recursos.
Autoría (año)	León González, S. (2009)
Título	¿Por qué es necesario el período de adaptación en la educación infantil?
Resumen	Planificación. Establecimiento de horarios, metodología y actividades específicas.
Resultados	Definición. ¿Cómo se adapta el niño a la escuela? Organización del período de adaptación. El papel de las personas adultas en el período de adaptación. Conclusiones.
Autoría (año)	Rodríguez Pelegrín, I.M. (2009)
Título	La importancia del período de adaptación en el alumnado de tres años: una experiencia práctica
Resumen	Una experiencia docente en un centro educativo. Importancia del período de adaptación. Organización, coordinación y metodología lúdica.
Resultados	Legislación. Fundamentos teóricos. Objetivos. Contenidos. Metodología. Evaluación. Material. Actividades tipo. Experiencia. Conclusiones.
Autoría (año)	Bautista Salido, I. (2010)
Título	Fundamentación psicopedagógica del período de adaptación a la escuela infantil
Resumen	Cambio importante. Conductas. Planificación.
Resultados	Introducción: definición y normativa. Manifestaciones más frecuentes del niño/a durante el período de adaptación. Planificación del período de adaptación. Indicadores de qué el niño/a está adaptado a la escuela infantil. Conclusiones
Autoría (año)	Ortega Martos, P. (2010)
Título	Importancia y necesidad del período de adaptación
Resumen	Importancia y necesidad del período de adaptación. Características psicoevolutivas. Actividades o ideas que lo facilitan.
Resultados	Necesidad del período de adaptación. Manifestaciones de la no adaptación. Duración del período de adaptación. Conclusión.
Autoría (año)	Arias Correa, A., García Sexto, E., Caballero Rodríguez, F., Machado Panete, J.F., & Rial Fernández, M.D. (2012)
Título	O proceso de adaptación... e ti vas a escola?
Resumen	Importancia del período de adaptación. Adecuada elaboración. Dos contextos: familia y escuela. Planificación cuidadosa e individualizada del período. Guía para profesionales de la educación y familias.
Resultados	Proceso de adaptación en la escuela infantil: significado. Personas implicadas en el proceso. Organización del período de adaptación. Ejemplos de planificación. Documentación del proceso.
Autoría (año)	Arnáiz Sánchez, V. (2013)
Título	La adaptación de los niños y sus familias en las escuelas infantiles de Menorca: Un proceso diseñado e implementado a partir de la formación de docentes y familias.
Resumen	Descripción y análisis de una acción de transformación del período o proceso de adaptación. Reconceptualización. Proceso complejo. Participación de las familias. Duración, fases, organización y papel del profesorado.
Resultados	Proceso de adaptación a la escuela infantil. Nueva propuesta de adaptación. Cambios conceptuales. Ayuda a las familias. Organización del grupo. Papel formador de la observación externa. Necesidades de las familias. Anticipar los tiempos: ¿Cuánto dura? ¿Por qué los adultos de referencia del niño no deben desplazarse por todo el espacio?
Autoría (año)	Cantero, M.J. & López, F. (2014)

Título	Factores predictores del período de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años.
Resumen	Estudiar algunos predictores que influyen en el período de adaptación. Diseño longitudinal con medidas antes, durante y al final del período de adaptación. Fuentes de información: alumnado, profesorado y familias.
Resultados	Introducción del período de adaptación. (Investigación). Metodología. Variables e instrumentos. Procedimiento. Diseño. Resultados: variables familiares e infantiles y adaptación escolar. Discusión y conclusión.
Autoría (año)	López, F. & Cantero, M.J. (2014)
Título	Período de adaptación escolar: descripción del proceso y su supuesta universalidad cuando los menores ingresan a los 3 años
Resumen	Estudiar el proceso del período de adaptación. Estudio de las cuatro primeras semanas de asistencia al centro educativo. Fuentes de información: alumnado, profesorado y familias.
Resultados	El período de adaptación. Metodología. Participantes. Variables e instrumentos. Procedimiento. Resultados: cambios producidos. Discusión y conclusión.
Autoría (año)	Muñoz Peralvarez, M. (2014)
Título	El apego y el periodo de adaptación en la escuela infantil.
Resumen	Apego y periodo de adaptación.
Resultados	Importancia del período de adaptación. Diseño de una unidad didáctica sobre el período de adaptación. Responsabilidad de padres/madres y educadores/as. Conductas. Planificación cuidadosa y eficaz. Fases.

La comparación de la totalidad de fuentes consultadas durante la primera fase (22 documentos), ha permitido un primer acercamiento a la importancia de éstas y establecer una jerarquía de acuerdo a diferentes aspectos como el título, autoría, resumen y resultados (Abad Corpa, Monistrol Ruano, Altarribas Bolsa, & Cardona, 2003), así como el momento de la publicación, tal y como se refleja de manera gráfica a continuación.

Respecto al título, se pudo comprobar si cada documento era útil y relevante para el tema de estudio; de esta forma, como se recoge en la figura 1, se comprueba que todos los títulos contaban con las palabras clave utilizadas para la búsqueda, presentando el 73% de ellos “período de adaptación” en su título.

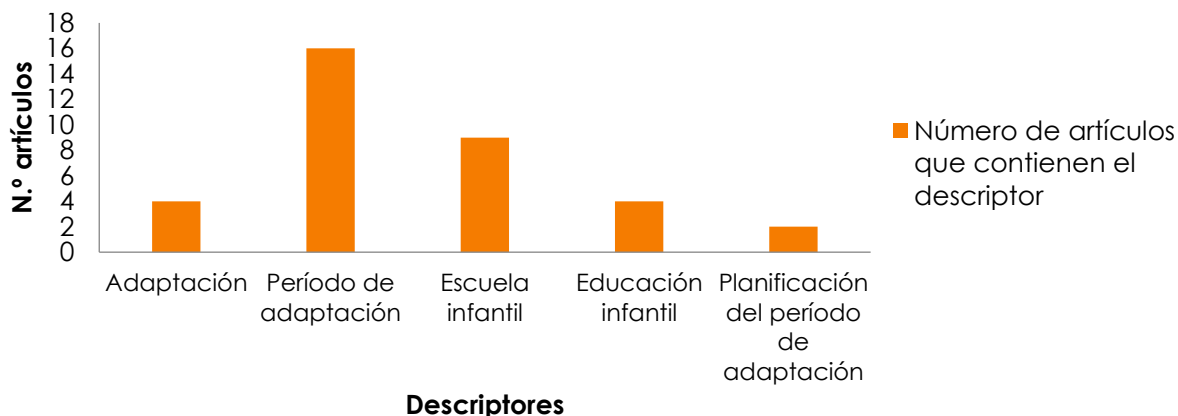


Figura 1. Fuentes consultadas de acuerdo a descriptores.

Con respecto a la autoría, no se ha podido identificar la credibilidad o experiencia en el tema de los/las autores/as, debido a que exclusivamente una autora, Conde Martí, había publicado dos artículos en los años 1982 y 1983 y otros dos autores López & Cantero, dos artículos en el año 2014.

Como se recoge en la figura 2, el mayor número de documentos sobre el período de adaptación se recoge en los años 2008 y 2009 (4 artículos) seguido por el año 2014 (3 artículos) y el año 2010 (2 artículos). El resto de los años desde 1982, año en el que se encuentra el primer documento, hasta la actualidad, se ha recuperado un artículo por año a excepción del 2004, 2015 y 2016 en los que no se ha recuperado ninguno.

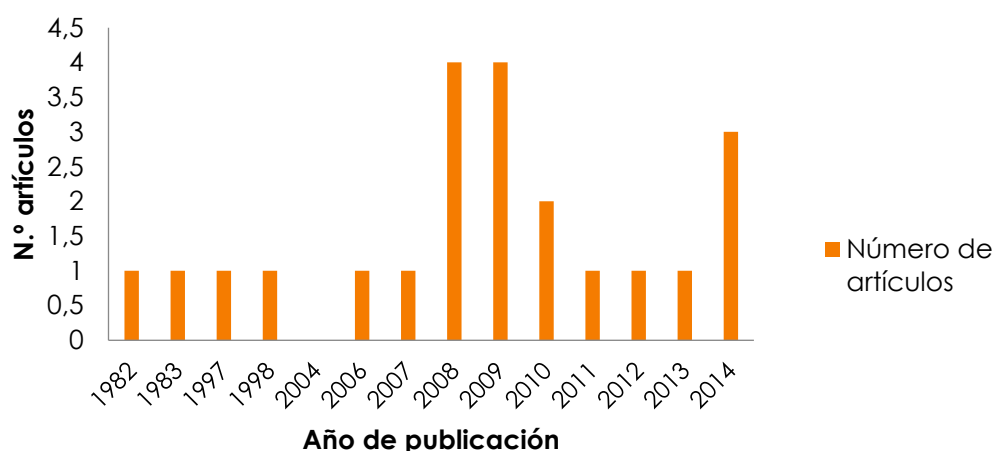


Figura 2. Fuentes consultadas por año de publicación.

Finalmente, como se recoge en la figura 3, el mayor número de documentos sobre el período de adaptación son artículos de revistas, aunque también se han consultado dos libros y una tesis doctoral.

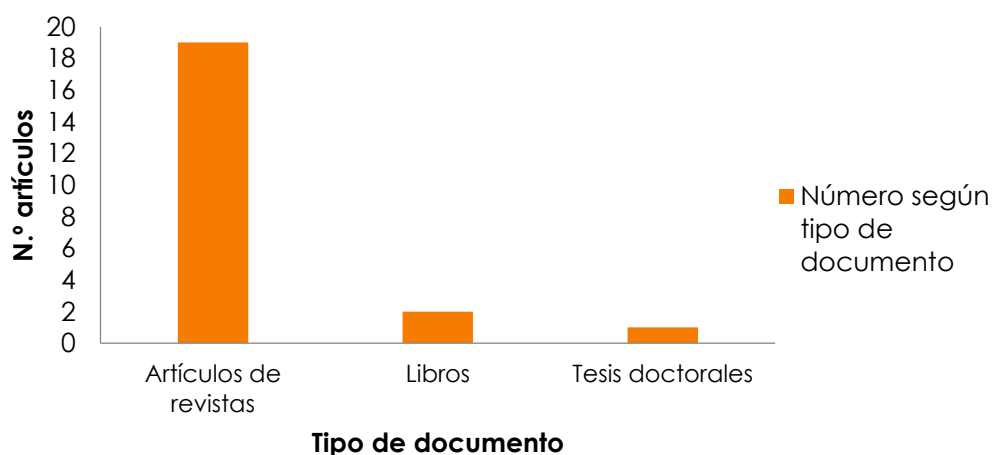


Figura 3. Fuentes consultadas por tipo de publicación.

Los resúmenes y los resultados reflejados en la tabla 2, han permitido realizar una síntesis discutida y argumentada acerca de los contenidos abordados en los documentos analizados, cuestión trabajada durante la segunda fase de la revisión bibliográfica. En este sentido, se presenta a continuación una discusión sobre aquellos aspectos que eran objeto de estudio: definición y planificación (participación y colaboración de las familias, calendario, horario, actividades y agrupamientos), teniendo en cuenta lo que se señala en el art. 1.8 de la Orden mencionada con anterioridad.

Se hace necesario, por tanto, comenzar este apartado estableciendo una discusión sobre lo que se entiende por período de adaptación. Como señala Sánchez Rodríguez (2007), “el período de adaptación ha sido definido de diferentes maneras según a qué aspectos del mismo se aludan: temporalidad, vivencias de separación, desarrollo evolutivo, patrones familiares, capacidad de adaptación, etc.” (p. 21). La mayoría de los documentos consultados se refieren a él, bien como un camino o proceso hasta la aceptación del nuevo medio (Bustos Caparros, 2009; Calvo Medel, 2011; Conde Martí, 1982; Criado Castro, 2008; León González, 2009), bien como un período de tiempo, haciendo referencia a los primeros días que los niños y niñas pasan en la escuela (Arias Correa et al., 2012; Bautista Salido, 2010; López & Cantero, 2014; Gracia Chaves, 2008; Ortega Martos, 2010; Rodríguez Pelegrín, 2009; Sánchez de Medina Hidalgo, 2008). Así autores/as como Conde Martí (1982) lo definen como un “camino o proceso mediante el cual el niño va elaborando, desde el punto de vista de los sentimientos, la pérdida y la ganancia que le supone la separación, hasta llegar voluntariamente a una aceptación interna de la misma” (p. 2). Autores/as como López y Cantero (2014) lo definen como “es, desde el punto de vista temporal, los días, semanas o meses que los niños y niñas tardan en estar de manera emocional, social y escolar adecuada en el centro infantil” (p. 30).

El primero de los aspectos que se recoge en la normativa acerca de la planificación del período de adaptación se refiere a la participación y colaboración de las familias en este período. Todos los documentos consultados resaltan la importancia de la participación y colaboración de la familia. En este sentido, se señala la gran influencia de la familia en este momento (Arias Correa et al., 2012; Conde Martí, 1982; Criado Castro, 2008; León García, 2009; Ortega Martos, 2010), que la relación familia-escuela se ha de intensificar más que en cualquier otro momento (Calvo Medel, 2011; Gutiérrez Porras, 2009; Puerta Climent & Sánchez García, 1997; Sánchez de Medina Hidalgo, 2008; Sánchez Rodríguez, 2007) y que se ha de resaltar la importancia de la participación de las familias en la escuela, en palabras de Sánchez Rodríguez (2007) “por las características evolutivas de los niños a estas edades” y “por la importancia de complementar la función educativa de la familia” (p.51).

Si nos centramos en el modo cómo se ha de establecer la participación de las familias, debemos destacar la importancia de la comunicación con la familia, lo que Criado Castro (2008) define como “colaboración informativa” (p. 9) o transmisión mutua de datos (Conde Martí, 1982; Puerta Climent & Sánchez, 1997; Sánchez de Medina Hidalgo, 2008) con el objetivo de establecer seguridad y confianza en éste. Los instrumentos empleados para ello son variados: “contactos previos” (Conde Martí, 1982; León García, 2009), “entrevistas, cuestionarios, rondas de reuniones” (Arias Correa et al., 2012; Bustos Caparros, 2009; Criado Castro, 2008; Sánchez de Medina Hidalgo, 2008). No obstante, en algunos de los documentos consultados, se señala que esta participación no se debe establecer como una obligación (Grupo Estable. La Gaviota Micaela, 1994).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que en algunos de los documentos consultados, se hace referencia a la conveniencia o no de incluir la presencia de las familias en las aulas durante este período; autores/as como Gutiérrez Porras (2009) o Sánchez Rodríguez (2007) se muestran favorables a ella. En este sentido, Puerta Climent y Sánchez García (1997) señalan como uno de los aspectos a tener en cuenta en las decisiones conjuntas con las familias, “el tiempo y conveniencia de la permanencia de los padres en el aula durante los primeros días” (p. 63) y Sánchez Rodríguez (2007) establece diferentes posibilidades de participación: “no presencial, presencial y semipresencial” (p. 52).

El segundo de los aspectos que se recoge en la normativa se centra en la flexibilización del calendario y horario. Con respecto a ello, todos los documentos consultados señalan la necesidad de que éstos sean flexibles y graduales o progresivos, incrementándose hasta completar la jornada escolar (Arias Correa et al., 2012; Criado Castro, 2008; Gracia Chaves, 2008; Gutiérrez Porras, 2009; Torres Muñoz, 2006). Con respecto a la duración del período, es necesario tener en cuenta el matiz que señala Ortiz Castillo (2008), dando por hecho que “el que se conoce como período de adaptación no responde a las necesidades específicas del niño/a, y más bien debería llamarse período de incorporación” (p. 3).

El tercero de los aspectos que se recoge en la normativa son las actividades encaminadas a la mejor adaptación de este alumnado. Todos los documentos seleccionados destacan varios criterios a tener en cuenta; entre ellos los siguientes: que sean atractivos, interesantes, motivadoras, significativas (que contribuyan a afianzar aprendizajes anteriores), socializantes (de conocimiento de los/las compañeros/as y del grupo por parte del profesorado), flexibles, lúdicas, globales, que no impliquen esfuerzo/atención desmesurada, que respeten los distintos ritmos de los niños y niñas y que contribuyan a crear un clima tranquilo. (León García,

2009; Ortiz Castillo, 2008; Puerta Climent & Sánchez, 1997; Sánchez Rodríguez, 2007; Torres Muñoz, 2008).

Finalmente, el cuarto y último de los aspectos que se recoge en la normativa se refiere a la flexibilización en el tipo de agrupamiento. Con respecto a ello, la mayoría de los documentos consultados señalan la necesidad de establecer grupos de alumnos/as reducidos hasta completar el grupo al final del período (Arias Correa et al., 2012; Ortiz Castillo, 2008). No obstante, León García (2009) señala que no existe una mejor o peor manera de hacerlo y por ello se podrá realizar de dos maneras: de forma escalonada o de todo el grupo a la vez.

Conclusiones

Algunas conclusiones se extraen de la revisión: El número de fuentes consultadas, ha permitido establecer una primera revisión acerca del tema de estudio: el período de adaptación de acuerdo a lo señalado en la normativa de referencia, por lo que se ha conseguido el principal objetivo de esta revisión documental. Del mismo modo, se ha comprobado que en la mayoría de los documentos consultados se hace referencia a otros aspectos a mayores de los contemplados en la normativa. Ello ha permitido otorgarle una relevante importancia.

No se ha podido determinar una pauta que a seguir en sucesivos estudios de acuerdo a la autoría de los documentos o principales años de publicación. Existen investigaciones en las cuales se hace referencia a un período de incorporación, en lugar de período de adaptación, teniendo en cuenta que puede ser que el tiempo establecido por la normativa no sea suficiente, en ocasiones, para que el/la niño/a se adapte.

Mediante esta revisión documental hemos podido extraer información referida a los aspectos burocráticos establecidos en las leyes, decretos y órdenes de referencia y a los aspectos científicos de este período, de acuerdo a los aspectos señalados en los documentos encontrados. Pocas veces se ha podido encontrar información de carácter más ordinario, referida a los diferentes agentes que forman parte de este período.

De acuerdo a las anteriores conclusiones, se proponen nuevas hipótesis y líneas de investigación concretas para el futuro. Sería conveniente ampliar el estudio efectuado, incrementando las bases de datos en la selección de documentos, así como otros idiomas y países, con el fin de conocer si el objeto de estudio se está abordando en otros lugares y de qué manera/s. Asimismo, debería establecerse la necesidad de no ceñirse exclusivamente a los aspectos señalados por la legislación para obtener una visión más completa sobre este período. Al mismo tiempo podría ser interesante establecer un análisis acerca de los momentos de publicación de los documentos, así como del tipo de documentos encontrados y explorar

posibles explicaciones a ello. En este sentido es necesario determinar si nos referimos a un período de adaptación o a un período de incorporación. Por otro lado, sería interesante recoger también una visión más ordinaria del proceso, de acuerdo a los agentes que forman parte de él (en esencia, profesorado, alumnado y familias) poniendo en marcha procesos de recogida de información directa, cuestionarios de satisfacción con el proceso.

Referencias

- Abad Corpa, E., Monistrol Ruano, O., Altarribas Bolsa, E., & Paredes Sidrach de Cardona, A. (2003). Lectura crítica de la literatura científica. *Enferm Clin*, 13(1), 32-40. Recuperado de http://www.index-f.com/campus/ebe/ebe3/ebe_revision_critica_ec.pdf
- Arias Correa, A., García Sexto, E., Caballero Rodríguez, F., Machado Panete, J. F., & Rial Fernández, M. D. (2012). *O proceso de adaptación... e ti vas à escola?* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de: https://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXC/proceso/oproceso/o_prodeso_de_adaptacion.pdf
- Arnáiz Sánchez, V. (2013). La adaptación de los niños y sus familias en las escuelas infantiles de Menorca: un proceso diseñado e implementado a partir de la formación de docentes y familias. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 71-79. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/issue/view/2/showToc>
- Bautista Salido, I. (2010). Fundamentación psicopedagógica del período de adaptación a la escuela infantil. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 72, 16-28. Recuperado de <http://adahpo.org/wp-content/uploads/2013/07/PDF-Revista-Enfoques-Educativos-Mayo-2.010.pdf>
- Bustos Caparros, E. (2009). La importancia del período de adaptación del niño a la escuela. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/EMILIA_BUSTOS_1.pdf
- Calvo Medel, E. (2011). Planificación del período de adaptación en niños de 3 años. *Revista Arista Digital*, 5, 272-278. Recuperado de <http://www.afapna.es/web/aristadigital/>
- Cantero, M.J. & López, F. (2014). Factores predictores del período de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27(1), 43-61. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037004772902097>
- Conde Martí, M. (1982). El período de adaptación en la escuela infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 89, 1-5.
- Conde Martí, M. (1983). El educador durante el período de adaptación a la escuela infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 99, 1-4.
- Crespo Sánchez, F. J., Marín Marín, F. J., & Chacón Jiménez, F. (2012). Trabajos documentales. En M. P. García Sanz, & P. Martínez Clares (Coords.), *Guía práctica para la realización de trabajos de fin de grado y trabajos de fin de máster* (pp. 169-211). Murcia: Editum.
- Criado Castro, A. B. (2008). La importancia del período de adaptación en educación infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_13.html
- Gracia Chaves, D. M. (2008). Adaptándonos: nuevas formas, caras nuevas. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_13.html
- Grupo Estable. La Gaviota Micaela (1998). El período de adaptación. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 15-18. Recuperado de <http://p8085->

bddoc.csic.es/accedys.udc.es/detalles.html;jsessionid=8E6873E2D5FC8169F58EFB225349FF54?id=383384&bd=ISOC&tabla=docu

- Guirao-Goris, J. A., Olmedo Salas, A., & Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1 (1), 1-25. Recuperado de http://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca_files/el_articulo_de_revision.pdf
- Gutiérrez Porras, A. (2009). *El período de adaptación en el segundo ciclo de educación infantil*. Madrid: Bubok Publishing S.L. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/134368727/El-Periodo-de-Adaptacion-en-El-Segundo-Ciclo-de-Educacion-Infantil>
- León González, S. (2009). ¿Por qué es necesario el período de adaptación en la educación infantil? *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_15.html
- López, F. & Cantero, M. J. (2014). Período de adaptación escolar: descripción del proceso y su supuesta universalidad cuando los menores ingresan a los 3 años. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27(1), 27-41. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037004772902088>
- Muñoz Peralvarez, M. (2014). El apego y el período de adaptación en la escuela infantil. Recuperado de <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/08/El-apego-y-el-periodo-de-adaptaci%C3%B3n-en-la-escuela-infantil.pdf>
- Ortega Martos, P. (2010). Importancia y necesidad del período de adaptación. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 35, 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_35.html
- Ortiz Castillo, A. (2008). La adaptación a la escuela infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 12, 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_12.html
- Puerta Climent, E., & Sánchez García, F. (1997). Decisiones metodológicas para el período de adaptación. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 63-65. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167605>
- Rodríguez Pelegrín, I. M. (2009). La importancia del período de adaptación en el alumnado de tres años: una experiencia práctica. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(4), 26-33. Recuperado de http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_2_N_4_ART_2.pdf
- Sánchez de Medina Hidalgo, C. M. (2008). Planificación del período de adaptación. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_13.html
- Sánchez Rodríguez, E. (2007). *El período de adaptación en la escuela infantil*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- Torres Muñoz, A. D. (2006). El período de adaptación en los tres años. *Revista Digital Investigación y Educación*, 25, 1-7. Recuperado de <http://blogs.ua.es/educa06/2009/03/01/periodo-adaptativo-en-infantil/>

PROGRAMA DE AYUDAS MOTIVACIONALES EM LA INSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: TUTORÍAS DE SEGUIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Sonia Olivares, Carlos Saiz, & Silvia F. Rivas

Universidad de Salamanca

soniaolivares@usal.es

Resumo

Que el pensamiento y sus funciones puedan ser mejorados a través de su entrenamiento a día de hoy no es aportar nada nuevo. Al igual que reconocer que pensar bien contribuye a nuestro propio desarrollo, crecimiento y bienestar personal. En el ámbito educativo, estas afirmaciones deberían ser no sólo tomadas como verdades universales, sino como principios de actuación. Una de las prioridades de todo docente es conocer y desarrollar en sus alumnos aquellos aspectos y capacidades necesarias para superar con éxito los desafíos implicados tanto en su formación académica, como en otras esferas de su vida. Sin embargo, es común observar que al momento de emprender la tarea de “enseñar a aprender” y/o “aprender a aprender” tanto profesores como alumnos, no tengan claro qué hacer o por dónde empezar. Desde nuestras experiencias hemos elaborado y aplicado un programa de ayudas motivacionales dentro de una instrucción diseñada para enseñar a pensar críticamente en estudiantes universitarios. Este programa persigue mejorar el rendimiento en habilidades fundamentales de Pensamiento Crítico a través de la utilidad explícita de los contenidos a aprender. Aquí exponemos uno de sus puntos fuertes y principal sustento de este programa en su segunda versión, las “tutorías de seguimiento”. De esta manera, aportamos así nuestro contributo en forma de herramienta educativa de cara a la facilitación del estudio y trabajo de los factores motivacionales y autorregulatorios del Pensamiento Crítico, la cual puede ser especialmente útil en la perspectiva de la instrucción y la intervención pedagógica.

Palavras-chave: motivación, pensamiento crítico, tutorías, instrucción.

Introducción

El objetivo que persigue este trabajo es presentar una de las partes fundamentales de un programa de instrucción en Motivación llevado a cabo dentro de una intervención en instrucción de habilidades fundamentales de Pensamiento Crítico. Dicho programa de ayudas motivacionales ha sido alcanzado gracias a la experiencia ofrecida por un primer estudio (Olivares, Saiz, & Rivas, 2013). Como decíamos, este programa motivacional se ha ubicado siempre dentro de una instrucción de habilidades fundamentales en Pensamiento Crítico, cuyo principal objetivo busca la mejora en el rendimiento en destrezas como son el razonamiento, la toma de decisiones y/o la solución de problemas. En nuestro último trabajo (Rivas, Saiz, & Olivares, 2016), hemos desarrollado y evaluado un nuevo programa de instrucción en Motivación de cara a la mejora del rendimiento en habilidades como son el razonamiento, la toma de decisiones y solución de problemas. Los resultados brindados por el primer estudio fueron generosos, sin embargo, en algunos aspectos no se obtuvieron los esperados, por lo que reformulamos el programa de instrucción en Motivación potenciando todo aquello que

funcionaba y añadiendo algunos aspectos que no fueron tenidos en cuenta previamente, y eliminando aquello que no lo hizo con el fin de mejorar su eficiencia.

Decir que para aprender es necesario poseer capacidades y tener voluntad de aprender, no es añadir nada nuevo. Sin embargo, ser capaz de motivarse para emprender una acción cualquiera o conseguir que dicha motivación persista en el tiempo, no es una tarea nada fácil. En nuestro ámbito de trabajo hemos comprobamos que la Motivación juega un papel fundamental tanto a la hora de instruir en habilidades de Pensamiento Crítico, como en su transferencia y aplicación a la vida cotidiana. Ante la inexistencia de un programa específico motivacional que cubriera esta prominente necesidad, hace ya un tiempo nos aventuramos a confeccionar y aplicar un primer programa de instrucción de Motivación en Pensamiento Crítico dentro del ámbito universitario. Gracias a esa experiencia preliminar, ajustamos aquellos aspectos del programa que no funcionaron como pretendíamos y construimos una segunda versión del mismo.

Para contextualizar al lector sobre la fundamentación y justificación de tal programa, nuestra concepción de Pensamiento Crítico está basada en una teoría de la acción, razonamos y decidimos para resolver problemas (Saiz & Rivas, 2011). Igualmente entendemos que, para lograr este fin, necesariamente tienen que intervenir componentes de otro orden como son la Motivación y la Metacognición. Necesitamos de ambas para pensar críticamente de una forma eficaz y eficiente (figura 1).

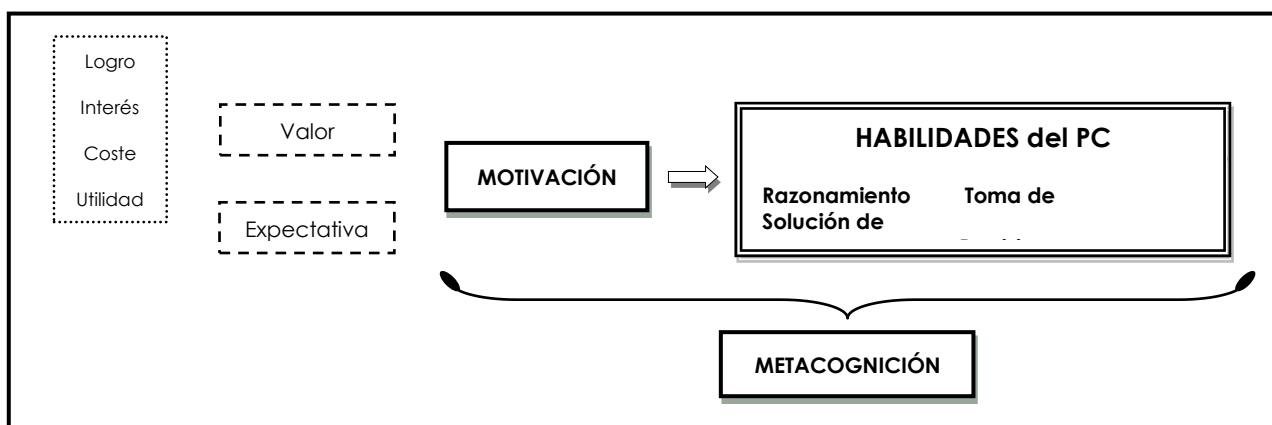


Figura 1. Componentes del Pensamiento Crítico (PC).

Por este motivo, y ante el desconocimiento existente en este tema, nos encaminamos a realizar un primer estudio acogiéndonos al modelo teórico de Expectativa/Valor (Eccles et al., 1983, 1993; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2000) por todas

las ventajas que dicho marco siempre nos ha ofrecido y ofrece de cara a nuestra intervención (Olivares, Saiz, & Rivas, 2013).

Mientras que años de investigación han demostrado que la motivación constituye un factor esencial para el logro y aprendizaje de los estudiantes (Pintrich & Schunk, 2006), acerca de qué ocurre con respecto al Pensamiento Crítico en la actualidad no contamos con investigaciones. Somos conocedores de que la motivación es importante tanto para iniciar una acción como para el transcurso de la consecución de tal acción. Cuando buscamos satisfacer una meta, pueden darse situaciones o problemas que entorpecen nuestro curso de acción para el logro del objetivo. Por ello, ante estas "vacilaciones" motivacionales, la habilidad de los estudiantes para utilizar estrategias que les ayuden a dirigir su motivación hacia la acción en la dirección de la meta propuesta, es un aspecto central a tener muy en cuenta con vistas a la instrucción y el aprendizaje autorregulado (Wolters & Rosenthal, 2000). Aquí, como vemos, entra en juego un factor tan importante como es la Metacognición, el conocimiento sobre el propio conocimiento, componente que se encarga de dirigir, monitorizar, regular, organizar y planificar nuestras habilidades de una forma rentable, una vez que éstas han comenzado a funcionar. Se trata de una actividad consciente de pensamiento de alto nivel que nos permite indagar y reflexionar sobre cómo aprendemos y controlamos nuestras propias estrategias y procesos de aprendizaje, con el objeto de modificarlos y/o mejorarlos (Delmastro & Salazar, 2008, p.45). En este programa mejorado de instrucción motivacional se procura una intervención directa sobre este constructo, mas no es el tema central de este trabajo.

Sin embargo, esta autorregulación igualmente es demandada de cara al mantenimiento de la Motivación y del Interés de nuestros estudiantes para el aprendizaje de estas habilidades, es necesario que sean capaces para poder autorregular su propia actividad (Corno & Rohrkemper, 1985, en Alonso Tapia, 1992). Desde este marco está comprobado que las estrategias metacognitivas que incluyen planificación, supervisión y regulación, ayudan a los estudiantes en el control y regulación de su cognición y, por tanto, promueven un aprendizaje independiente (Pintrich et al., 1991) y con ello, (y muy importante para nosotros) una facilitación de su transferencia a la vida cotidiana. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones les resulta difícil mantener sus intenciones hacia el logro de sus metas de aprendizaje, incluso cuando ya han sido adoptadas (Boekaerts & Corno, 2005) o se han comprometido con la acción, por lo que el uso de estrategias que permitan mantener su Motivación por aprender y controlar/regular tanto sus pensamientos como sus emociones en situaciones difíciles o ante metas alternas, es de gran relevancia.

Según nuestro planteamiento teórico, la hipótesis de trabajo con la que trabajamos en esta investigación era que esperábamos una mejora de las habilidades de Pensamiento Crítico después de la intervención, obteniéndose un mejor rendimiento en el grupo de alumnos que recibía el programa de instrucción en Meta-Motivación. Igualmente, se pronosticaba un incremento en las puntuaciones de Motivación y Metacognición después de dicha intervención.

Programa de intervención

El método de trabajo que utilizamos para la intervención y que a continuación explicamos, recoge los dos aspectos imprescindibles para la mejora del Pensamiento Crítico comentados anteriormente: los componentes cognitivos y los componentes meta/motivacionales. Como lo uno no es sin lo otro, es decir, ni las habilidades cognitivas ni las disposiciones por sí solas son suficientes para capacitar a una persona a pensar críticamente, la intervención diseñada incorpora por un lado, una consolidada metodología activa de aprendizaje llamada ARDESOS v.2 para la adquisición de las habilidades de Pensamiento Crítico (Saiz & Rivas, 2011, 2012; Saiz, Rivas, & Olivares, 2014), y por otro, un programa de acciones dirigidas a la supervisión y control del curso de la Metacognición y Motivación de los alumnos, éste último, objeto de esta investigación.

Programa ARDESOS v.2

Como hemos citado previamente, llevamos varios años de recorrido mejorando el programa ARDESOS para la instrucción de las habilidades de Pensamiento Crítico. En este trabajo en concreto, se ha utilizado la versión 2 de dicho programa (ver Saiz, Rivas, & Olivares, 2014). Con el fin de ofrecer una descripción breve del mismo, su duración era de 60 horas presenciales distribuidas en 15 semanas, aplicado en aulas de 30-38 alumnos que trabajan en grupos de cuatro personas. Cuenta con una meticulosa planificación de las actividades desde el comienzo del curso, respaldada con rúbricas para cada una de ellas. El trabajo en el aula se centra en el desarrollo de estas actividades guiadas y con la orientación del profesor, donde su verdadera misión es aclarar todas las dudas que existan mientras se lleva a cabo la tarea, no de resolución de la misma. La evaluación es semanal, aportando el *feedback* a los 2-3 días de su finalización e indicando la forma adecuada de resolución de cada actividad. Esta evaluación es cuantitativa, según se establece en cada rúbrica.

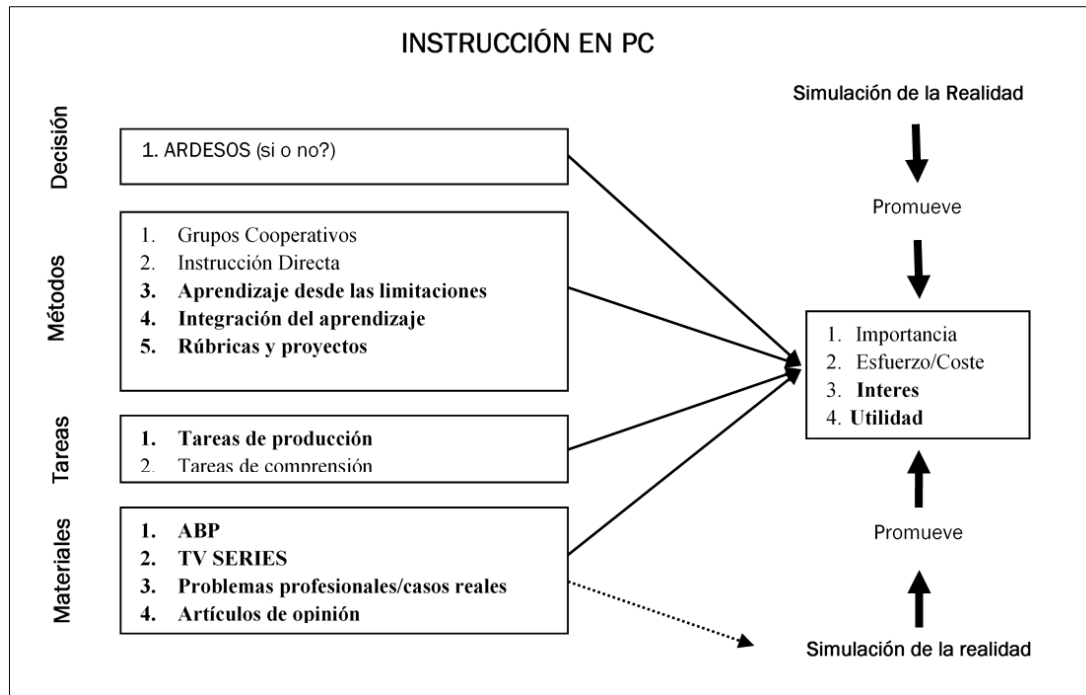


Figura 2. Características fundamentales del programa ARDESOSv2 (Saiz, Rivas, & Olivares 2014).

Programa de Ayudas Meta-Motivacionales

Como ya hemos apuntado, para llevar a cabo esta intervención nos hemos basado en un estudio previo donde por primera vez se aplicó el programa de instrucción en Motivación en Pensamiento Crítico. En base a esos resultados, hemos perfeccionado el programa manteniendo y enfatizando todo aquello que vimos que funcionó, y eliminando en su caso, o reformulando en otros, todos aquellos aspectos que o bien no funcionaron, o bien no lo hicieron de la forma que esperábamos. Dicho esto, a continuación, exponemos un esquema general de los cambios producidos para pasar posteriormente a explicar con mayor detenimiento las tutorías de seguimiento y su metodología de trabajo desarrolladas a lo largo de la intervención.

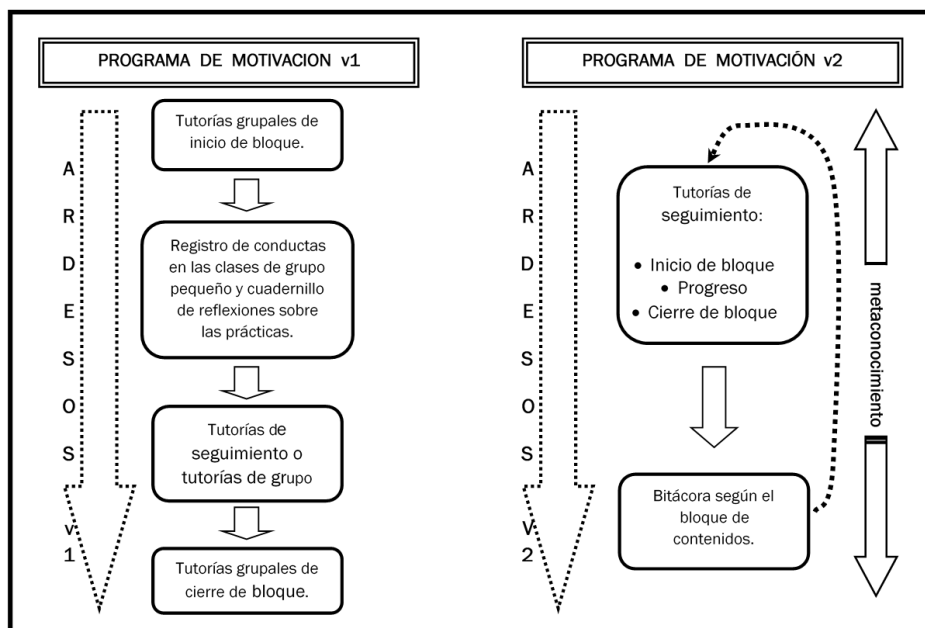


Figura 3. Aspectos fundamentais del programa en Motivación v1-v2.

Consideramos que hay dos aspectos que son imprescindibles para poder procurar una enseñanza del Pensamiento Crítico que mantenga la motivación de los estudiantes en la medida de lo posible y, nosotros, pretendemos garantizarlas con nuestra intervención. La primera, la *utilidad* de la materia a aprender a través de experiencias organizadas. Si algo no tiene sentido o no somos capaces de encontrarlo, tendemos a descartarlo. Por este motivo, todo aquello que nuestros estudiantes obvian, pretendemos hacerlo explícito a través de nuestro programa motivacional, les proporcionamos las utilidades, los usos prácticos de cada una de las experiencias educativas planificadas que acontecen. La segunda tiene que ver con el *ofrecimiento de oportunidades* donde el estudiante pueda sentir que ha logrado algo. A lo largo de la instrucción, se ofrecen múltiples tareas donde el alumno se pone a prueba. El propio hecho de sentir que ha obtenido un logro, le incita a proseguir dentro del curso de esa acción. Aprender a pensar con rigor es una tarea ardua, como habilidad procedimental requiere cometer muchos errores para su perfeccionamiento, y esto en el rendimiento de nuestros estudiantes tiene claras repercusiones. Este tipo de aprendizaje se tiene que motivar, consideramos fundamental el apoyo que reciben gracias al programa motivacional.

Como comentábamos anteriormente, uno de los cambios más significativos que ha soportado este actual programa motivacional se refiere a la estructuración de las tutorías y sus tipos. En un estudio previo, comprobamos que las tutorías grupales de inicio y cierre de bloque (ver figura 3), las cuales se desarrollaban con grupos de 15 alumnos, no surtían el efecto que esperábamos. Por esta razón, en el presenta versión del programa centramos el peso de la intervención en las tutorías de seguimiento al trabajar únicamente con los equipos de alumnos,

formados por cuatro pers/grupo, y extendimos su duración a los treinta minutos. No obstante, mantuvimos y aplicamos el mismo esquema de actuación que tenían las tutorías grupales de inicio y de cierre dentro de las tutorías de seguimiento en los momentos de iniciación y finalización del bloque en cuestión. De esta manera, cada alumno recibía un total de quince tutorías de Meta-Motivación equivalentes a ocho horas de intervención.

El objetivo principal que las tutorías de seguimiento pretenden es monitorizar el rendimiento de nuestros estudiantes de cara a las aplicaciones que efectúan de las habilidades de Pensamiento Crítico en sus vidas cotidianas, así como las dificultades que encuentran en su camino. Estas tutorías se desarrollan a lo largo de toda la intervención en instrucción de cada una de las habilidades fundamentales de Pensamiento Crítico. Las habilidades se establecen como bloques de contenido para los alumnos de cara a una mejor organización pedagógica. Todas ellas se realizan siguiendo un guión previamente establecido, con el fin de procurar una intervención sistemática entre los diferentes grupos de alumnos. La planificación de estas tutorías se encuentra establecida dentro del calendario de la asignatura.

Dentro de cada bloque de contenido se procede a actuar bajo el siguiente plan de acción: Inicio de bloque; Progreso de bloque; y Cierre de bloque e Inicio del bloque siguiente. Con respecto a las tutorías de seguimiento que buscan la iniciación de cada bloque de contenidos, su meta principal es la realización de una introducción de los contenidos de manera práctica, de forma aplicada a diferentes contextos, sin tocar ningún aspecto teórico de los contenidos. A continuación, ofrecemos el esquema general de actuación en las tutorías grupales de iniciación de bloques de contenidos, que posteriormente iremos desglosando y explicando detalladamente:

1º.- Toma de contacto con los alumnos al inicio de cada uno de los bloques de contenidos. Cuando se trata de la primera tutoría grupal de toda la intervención, se lleva a cabo una explicación de la dinámica a seguir con el programa de Motivación para ofrecerles una orientación global del proceso a seguir.

2º.- Exploración de los conocimientos previos de los estudiantes según el bloque de contenidos que corresponda (¿qué haces cuando...?, ¿cómo te afrontas a la situación de...?, ¿cómo te hubiera gustado actuar en el momento de..?) y aportación del *feedback* conveniente.

3º.- Síntesis de los comentarios y su re-enfoque hacia la utilidad a través de las metas y submetas de trabajo.

4º.- Clarificaciones y recomendaciones hacia la importancia de la adaptabilidad y flexibilidad de estándares de actuación.

5º.- Resumen clarificador y recordatorio de las tareas a desarrollar por parte de los alumnos en cada bloque. Cierre de la tutoría.

Con esta serie de actuaciones, se pretende facilitar la iniciación al bloque de contenidos para las posteriores clases teóricas. De este modo, proporcionamos a los alumnos una primera toma de contacto con las habilidades esenciales del Pensamiento Crítico, buscando con ello, promover un aprendizaje significativo de cara a la utilidad y puesta en práctica de los contenidos que se desarrollarán en las clases posteriores.

Continuamos la explicación ahora con las tutorías de seguimiento de progreso. Se efectúan durante la semana que queda disponible entre la clase de grupo pequeño y la siguiente, por lo que a lo largo del cuatrimestre se realizan un total de doce tutorías de seguimiento para cada uno de los quince grupos de trabajo. En estas sesiones pretendemos efectuar una monitorización y un seguimiento del rendimiento del grupo de estudiantes respecto a las aplicaciones que realizan de las habilidades de Pensamiento Crítico en sus vidas cotidianas, así como las dificultades que encuentran al poner en marcha dicho proceso.

Para la realización de estas tutorías se procede según unos protocolos pre- establecidos con vistas a facilitar una intervención sistemática en los diferentes grupos de alumnos. El esquema de trabajo es la siguiente:

1. Breve introducción a la sesión: recibimos al grupo de alumnos en la tutoría y, primeramente, realizamos una serie de preguntas o comentarios con el fin de introducir la sesión y acercarnos emocionalmente al grupo.

2. Exploración esfuerzo vs. Motivación: si bien, en cada tutoría se pretende indagar cómo ha transcurrido el proceso de elaboración y exposición del trabajo semanal, cómo los alumnos han superado las dificultades acontecidas y la valoración sobre la cantidad de esfuerzo que han depositado en todo ello, con el fin de monitorizar el rendimiento del grupo de trabajo. De forma paralela, se incide en los aspectos motivacionales de carácter individual con los alumnos. El objetivo por tanto es, que cada uno de los estudiantes nos vaya ofreciendo a lo largo de las sesiones, todas sus inquietudes, las dificultades que se les han planteado, las emociones desplegadas, las aplicaciones de las habilidades en sus rutinas diarias, las experiencias que todo ello han conllevado, los esfuerzos acumulados... para trabajar así, el proceso de la puesta en marcha de las habilidades y el mantenimiento de la Motivación que promueva su uso.

A través de estas intervenciones diferenciadas, es donde pretendemos realizar un acompañamiento personal durante toda la intervención, de manera que procuremos una regulación y control sobre las creencias de agencialidad personal de nuestros alumnos, de sus emociones y de sus metas hacia el dominio y utilidad de las habilidades de Pensamiento Crítico.

Para ello, en estas sesiones es imprescindible crear un entorno sensible a nuestro alumno, que sea desafiante y que gestione la consecución de metas de aproximación, proporcionando siempre el apoyo preciso mediante actividades que estén dentro del rango de competencia del estudiante, dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Para facilitar este clima de trabajo en las tutorías, ponemos en práctica diferentes estrategias dependiendo de las demandas y circunstancias en las que se encuentren nuestros alumnos en cada una de las sesiones. A rasgos generales, las estrategias de mayor uso son las siguientes: aportación de un *feedback* reiterado; empatizar con el grupo y las dificultades encontradas en la realización de las tareas; explicitación del bagaje de conocimientos del que ya disponen previo al inicio de la asignatura, de la valoración del esfuerzo confiado a lo largo de cada semana en la preparación y ejecución de las actividades y de la disposición al aprendizaje de los contenidos; promoción de la reflexión y participación continua de los estudiantes en el desarrollo de los bloques y de la observación y análisis de los comportamientos respecto al uso de las habilidades de Pensamiento Crítico de uno mismo y de los demás; explicación de la metodología de trabajo siempre que el alumno señale incertidumbre y desorientación en el control de sus actuaciones, y atenuación de estado de ánimo negativo; demostración de un elevado interés por el estado de ánimo y la sensación de control de los estudiantes, apoyo emocional y promoción de la percepción de autoeficacia y autocontrol; exposición de casos prácticos y ejemplos cotidianos de la aplicación de las habilidades de Pensamiento Crítico; enfatización de la integración de habilidades para su puesta en marcha en contextos diarios.

3. “Pregunta de utilidad”: se demanda a los alumnos que comenten las anotaciones que han realizado en su bitácora a lo largo de la semana. A medida que cada alumno comenta las utilidades que le ha otorgado a los contenidos vistos, se provoca el debate y reflexión de las mismas con los compañeros del grupo de trabajo. Todas las aportaciones se refuerzan positivamente y a su vez, vamos desplegando y analizando ejemplos cotidianos variados que estén en consonancia con lo previamente comentado por el estudiante. De esta manera, se pretende favorecer la transferencia de las habilidades aprendidas a los contextos más cercanos de nuestros alumnos.

4. Metas de utilidad: tomando como base lo inmediatamente comentado, trabajamos con los alumnos las submetas de aproximación para la puesta en marcha y uso de las habilidades de Pensamiento Crítico en la vida diaria. Se busca que los alumnos realicen un proceso de concreción de metas acoplado a su idiosincrasia para alcanzar el objetivo final o buen dominio de las habilidades del Pensamiento Crítico. Para facilitararlo, se les encomienda una “tarea de la semana”, tareas que dependerán según el ritmo de trabajo del grupo en concreto y cuyo objetivo

es provocar esfuerzos metacognitivos respecto a cómo aprenden, cómo aplican y cómo pueden mejorar su competencia, además de continuar facilitando la transferencia al mundo cotidiano de los estudiantes. El enfoque que damos a estas tareas para la consecución de las submetas hacia la utilidad es el siguiente: (i) Reconocimiento e identificación del uso y práctica - reflexión de las habilidades de Pensamiento Crítico en su contexto más cercano, tanto académico como fuera del mismo; (ii) Reconocimiento y reflexión del uso y práctica de las habilidades de Pensamiento Crítico en uno mismo; (iii) Identificación y evaluación de la práctica de las habilidades de Pensamiento Crítico en el contexto; (iv) Identificación y evaluación de la práctica de las habilidades de Pensamiento Crítico en uno mismo; y (v) Mejora de la puesta en marcha y rendimiento del uso de las habilidades de Pensamiento Crítico en los demás y en un mismo.

5. Cierre de la tutoría: para terminar con la sesión, se realiza una pequeña síntesis explicitando de manera concisa las utilidades de las habilidades que han comentado los alumnos y poniendo énfasis en la importancia de esforzarse por detectarlas y aplicar dichas habilidades en situaciones cotidianas. Como punto final, se propone la siguiente meta a alcanzar y se anima a la práctica de las habilidades del bloque en cuestión.

Al finalizar cada semana de intervención, el instructor de Motivación realiza una sinopsis de todo lo comentado por los diferentes grupos de trabajo para preparar dicha información de cara a la tutoría de cierre del bloque y, de esta manera, proporcionar los mismos conocimientos a todos los estudiantes.

Por consiguiente, los objetivos que persiguen estas tutorías de seguimiento son la monitorización y seguimiento del rendimiento del grupo de estudiantes respecto a la consecución de metas hacia la utilidad y el dominio de las habilidades de Pensamiento Crítico, y el acompañamiento personal para la promoción de una regulación y control de las creencias de agencialidad personal de nuestros alumnos y de sus emociones ante las aplicaciones de las habilidades de Pensamiento Crítico en la vida cotidiana.

Un aspecto clave para el trabajo en estas sesiones, y que hemos reformulado a partir del anterior estudio, es lo que refiere al "cuadernillo de reflexiones sobre prácticas" que pasa a llamarse "bitácora". Este elemento mantiene las mismas condiciones de trabajo para los estudiantes con dos excepciones. La primera, aparte de completar la pregunta de utilidad y reflejar las situaciones cotidianas personales comentadas y debatidas en las tutorías, incluimos un apartado de cara a la metacognición y su desarrollo (dificultades, planificación, monitoreo, estrategias, evaluación,...). Y la segunda, una vez terminado el bloque de contenidos en cuestión debe efectuarse la entrega de su bitácora correspondiente en tiempo y forma. A continuación,

mostramos un ejemplo de los aspectos que deben recogerse en la bitácora de Razonamiento Práctico o Argumentación.

BITÁCORA DE ARGUMENTACIÓN
<p>1.- Comentar las Utilidades que personalmente le concedes a la Argumentación: para qué sirve, qué usos le das en tu vida cotidiana y específicamente, en qué situaciones tiene para ti especial relevancia el buen uso de la argumentación.</p> <p>2.- Plasmear 5 situaciones cotidianas personales que han sido debatidas en tutorías donde:</p> <p>a) Comentes cómo ha transcurrido esa argumentación:</p> <ul style="list-style-type: none">- tema del debate o conflicto- razones y contraargumentos que se dieron por las diferentes partes (si fueron de peso o no...)- cómo terminó la argumentación (si se llegó a un consenso, si no,...)- bien si fuiste observador o protagonista de la situación, cómo crees que hubiera sido la mejor forma de resolver la situación (qué hubieras dicho y no dijiste, si planteaste correctamente tus razones o las hubieras explicado de otra manera...) <p>b) Dentro de esas situaciones cotidianas o bien en otras diferentes de forma aislada, si reconociste alguna falacia.</p> <p>c) Si detectaste el "móvil" o interés en lo que la otra persona argumentó y no dijo de forma explícita.</p> <p>3.- Comenta cómo has sobrellevado el bloque de Argumentación en general: grado de dificultad; forma de trabajarlo en clase/casa; dificultades que has tenido tanto a nivel personal como grupal al comprender los contenidos y al realizar las tareas; estrategias metacognitivas que has usado para superarlas (más usadas, menos, más costosas...); qué cosas cambiarías o te gustaría que se llevaran a cabo de otra manera,....</p> <p>4.- Cualquier otro comentario que consideres importante de recoger en la bitácora.</p>

Figura 4. Bitácora de Argumentación.

Es importante señalar que, a medida que transcurren los bloques de contenidos y los alumnos van entregando las bitácoras, aparte de trabajar más ejemplos cotidianos que van surgiendo con el paso de los días, retomamos las mismas situaciones o similares que han plasmado en sus bitácoras con el fin siempre de procurar una integración de los diferentes bloques.

Y por último, el siguiente momento en la intervención dentro de las tutorías de seguimiento sería la tutoría concreta para el cierre de bloque y su consiguiente integración. Este tipo de tutorías tienen lugar una vez que se ha desarrollado el bloque de contenidos en cuestión, al clausurar su última sesión en el aula. Consisten en la realización de una síntesis de todos los contenidos "prácticos" ofrecidos por los diferentes grupos de alumnos y que han sido debatidos a lo largo de las sesiones. Se efectúa siguiendo unos protocolos pre-establecidos para facilitar

primero, una intervención sistemática en los diferentes grupos de alumnos y, segundo, para realizar una recopilación de todo lo relevante debatido en las sesiones, de manera que todos los grupos al terminar el bloque correspondiente, tengan disponible la misma información procedente tanto de las tutorías de inicio de bloque, como de las de tutorías de seguimiento (grupo de trabajo). Este despliegue de información que persigue que todos los estudiantes finalicen el bloque con una igualdad en conocimientos y en las mismas condiciones, es facilitado mediante las sinopsis semanales realizadas por el instructor en Motivación a través de la información extraída de todas las tutorías de seguimiento, y que tienen como punto de partida lo que fue comentado en la tutoría de inicio del bloque en cuestión. Asimismo, el esquema general de actuaciones en las tutorías grupales de cierre de bloque es el que sigue:

1º) Para dar comienzo a la sesión, realizamos una introducción, de tal manera que se pregunta a los alumnos de forma global sobre las dificultades que se han planteado en el bloque en cuestión, cómo les ha parecido el desarrollo del mismo, si les resultó más fácil o difícil de aprender e integrar que el resto de bloques, qué cuestiones se podrían mejorar, etc.

2º) A continuación, efectuamos una recapitulación de utilidades, la cual se lleva a cabo entre todos los asistentes a través de los comentarios relevantes respecto a los usos prácticos que han detectado de las habilidades de Pensamiento Crítico. Para efectuar esta síntesis, realizamos preguntas a los alumnos acerca de los diferentes usos que hemos trabajado a lo largo del bloque de contenidos en cuestión. Se pretende, por tanto, que cada estudiante explicita al resto de sus compañeros su reflexión sobre cómo de útil le resulta una determinada habilidad de Pensamiento Crítico y cómo ha sido capaz de aplicarla (autoevaluación) mediante la consecución de las metas propuestas en las situaciones cotidianas que se le han presentado y que necesitaba resolver.

3º) El siguiente paso es ofrecer información concreta y aportar feedback. En el momento en que uno de los alumnos comienza a relatar los usos particulares que le concede a una determinada habilidad de Pensamiento Crítico, trabajamos a la par tanto la clarificación y precisión de esas prácticas, como todo el proceso de dificultades superadas para llegar a alcanzar el dominio de su uso. Aquí, queremos hacer hincapié con los alumnos en el costoso trayecto seguido y manifestar las dificultades que les han surgido hasta llegar a la resolución y de esta manera, poder enfatizar la competencia adquirida a la exposición de tantas situaciones problemáticas.

4º) Finalizado el punto anterior, procedemos a ofrecer una visión integral de las habilidades respecto a la utilidad. Una vez que se han desplegado y comentado todas las utilidades de las habilidades vistas de Pensamiento Crítico, el siguiente paso consiste en hacer

una integración de esos contenidos. Por un lado, establecemos una integración con carácter retroactivo, es decir, retrocediendo en el tiempo y haciendo memoria de qué otras habilidades hemos aplicado ya en Pensamiento Crítico y que al presente dominamos, para integrarlas con las pertenecientes a este bloque. Y de nuevo, insistir en que cuando nos ponemos en marcha para la resolución de una situación problemática, volcamos todas las habilidades aprendidas, no compartimentamos al intentar resolverla y de ahí, la gran importancia de realizar una buena integración y establecer relaciones significativas. Y, por otro lado, también se lleva a cabo una integración con carácter proactivo con el fin de preparar el terreno para la pronta adquisición de una nueva habilidad de Pensamiento Crítico en el bloque posterior.

5º) Una vez realizadas todas estas acciones anteriormente descritas, finalizamos la tutoría grupal incitando a los alumnos a una reflexión sobre los usos manifestados de las habilidades de Pensamiento Crítico en la sesión y haciendo hincapié en la conexión y aplicación de los mismos a lo largo de toda la intervención, y no únicamente en el bloque de contenidos en cuestión, para posibilitar su transferencia a la vida cotidiana.

Con esta actuación, por ende, estamos llevando a cabo el cierre o clausura de un bloque de contenidos y, como ya hemos explicado, no se trata de un "cierre" total, no se trata metafóricamente de cerrar una puerta, se trata de dejarla entreabierta para poder rescatar dichos conocimientos en el momento necesario y aplicarlos cuando sea oportuno.

A rasgos generales, éste ha sido el plan de actuación llevado a cabo en las tutorías de seguimiento realizadas dentro del programa de ayudas motivacionales implantado en nuestra investigación. El objetivo principal de este texto perseguía explicar de una forma más pormenorizada la metodología de trabajo seguida en el desarrollo de la pesquisa, buscando una clarificación y aportación a los lectores y docentes de estrategias y pautas de acción de cara a su trabajo en el aula.

Queremos incidir en que existen lecturas disponibles y artículos citados en las referencias donde poder consultar de forma más extensa este programa de intervención en sus dos versiones y comparar los resultados obtenidos de forma cuantitativa.

Referencias

- Alonso-Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.

- Corno, L., & Rohrkemper, M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation: The classroom milieu* (pp. 53-90). New York: Academic Press.
- Delmastro, A., & Salazar, L. (2008). El andamiaje instruccional como activador de procesos metacognitivos durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Entre Lenguas*, 13, 43-55.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. In S.T. Fiske, D.L. Schacter & C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Manassero, M., & Vásquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Olivares, S., Saiz, C., & Rivas, S. F. (2013). Encouragement for thinking critically. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 367-394. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12168>
- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Rivas, S. F., & Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- Rivas, S. F., Saiz, C., & Olivares, S. (2016). *Increasing Critical Thinking through Motivation and Metacognition intervention* (in press).
- Saiz, C., Rivas, S. F. y Olivares, S. (2015). Collaborative learning supported by rubrics improves critical thinking. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 10-19.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22-23, 25-26.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2011). Evaluation of the ARDESOS program: an initiative to improve critical thinking skills. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 34-51.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78. doi:10.1007/BF02209024
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820.

DIFICULDADES ANTECIPADAS PELOS ESTUDANTES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

Joana R. Casanova & Leandro S. Almeida
Instituto de Educação, Universidade do Minho
joana.casanova@gmail.com

Resumo

A transição para o Ensino Superior (ES) é, muitas vezes, vivida pelos estudantes com grande satisfação por terem alcançado o objetivo do ingresso, mas implica igualmente a mobilização de recursos pessoais para uma adaptação académica bem-sucedida. Trata-se de um momento desafiador, que implica que os estudantes se adaptem a um novo contexto, pautado por novos colegas e professores ou desafios à sua autonomia. Este artigo descreve dificuldades que os estudantes antecipam na sua transição para o ES e se as mesmas se diferenciam quando consideramos o sexo e a necessidade de saída de casa dos pais para frequentarem a universidade. Participaram 2471 estudantes do 1º ano, sendo o questionário preenchido no momento da sua matrícula na instituição e curso. O questionário aplicado reporta 15 dificuldades no âmbito do estudo/aprendizagem, do relacionamento interpessoal e da autonomia, sendo as respostas dos estudantes numa escala Likert de 5 pontos. De um modo geral, os resultados sugerem expectativas positivas dos estudantes face às potenciais dificuldades a encontrar. Em termos das três áreas de dificuldades avaliadas, as maiores dificuldades dos estudantes situam-se precisamente no domínio das aprendizagens e rendimento académico, em particular por parte dos estudantes do sexo masculino. As estudantes do sexo feminino parecem concentrar as suas dificuldades iniciais na área do relacionamento interpessoal e na constituição da rede de suporte social, situação também mais presente nos estudantes que saem de casa dos pais para frequentar o ES, aliás apresentando como seria expectável maiores saudades em relação à família. Conclui-se com a referência a algumas implicações destes resultados para o apoio institucional à transição dos estudantes.

Palavras-chave: ensino superior, dificuldades antecipadas, transição, adaptação, estudantes do 1.º ano.

Introdução

A expansão do Ensino Superior (ES) nos últimos anos diversificou claramente os perfis dos estudantes que atualmente o frequentam (Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2011). Esta expansão está associada quer à necessidade por parte dos vários setores da sociedade de profissionais bem preparados, quer às oportunidades de ascensão social que a formação superior continua a representar para os grupos sociais menos favorecidos. A complexidade crescente da vida social, cultural e económica requer níveis mais elevados de formação cultural, social e técnico-científica das pessoas. Assim, e apesar do acentuado incremento do ES em Portugal nos últimos anos, sente-se que o país permanece negativamente afetado no seu desenvolvimento socioeconómico pelas baixas qualificações académicas da sua população. Por exemplo, tomando as metas europeias para os próximos anos, as IES em Portugal são desafiadas a superar a discrepância existente entre a taxa de diplomados no nosso país e a média europeia.

Pela descrição feita da evolução do ES em Portugal, depreendemos que a maioria dos estudantes são provenientes de agregados familiares sem tradição de frequência do ES, situação ainda mais clara quando se passa do ensino superior universitário para o ensino superior politécnico, quando se passa dos cursos de medicina e de engenharia para outros no campo das ciências sociais e humanas, ou quando passamos das regiões urbanas e do litoral do país para as regiões rurais e do interior. As assimetrias existentes merecem ser consideradas quando se descreve a transição para o ES e as potenciais dificuldades dos estudantes na sua adaptação académica.

A heterogeneidade crescente da população estudantil coloca novos desafios às práticas instituídas nas IES (Almeida, 2007; Ferreira & Hood, 1990). A título de exemplo, alguns destes estudantes acedem ao ES com lacunas na sua formação académica anterior podendo justificar experiências de capacitação ou homogeneização de competências, alguns não frequentam o curso que desejavam, pois, a sua média de acesso ficou aquém do requerido pela aplicação do *numerus clausus*, e outros, ainda, entram no ES sem grande clareza nas suas motivações e projetos vocacionais (carreira profissional). Com estas características e sem grandes recursos em termos autonomia, vários alunos experienciam dificuldades na sua transição e adaptação ao ES. Neste contexto, sendo desejável que o ES tenha as suas exigências de qualidade inerentes à sua missão social, importa que as instituições criem medidas e serviços de atendimento e de capacitação, logo de início, dos estudantes mais fragilizados nesta transição académica.

Preocupadas com a qualidade de vida académica, entendida esta como proporcionadora da própria qualidade da formação e do desenvolvimento psicossocial dos seus estudantes, várias IES em Portugal avançaram com a criação de serviços de apoio psicossocial e, mais recentemente, com observatórios dos percursos académicos dos seus estudantes. Tais percursos diversificaram-se com a implementação do sistema de graus e de créditos consagrado na Declaração de Bolonha, sendo igualmente verdade que esta diversificação acompanha o acesso crescente ao ES por parte de públicos não tradicionais (minorias étnicas, grupos socioculturais desfavorecidos, maiores de 23, estudantes trabalhadores, estudantes internacionais, estudantes portadores de deficiência sensorial ou física, estudantes atletas de alta competição). Esta é situação da Universidade do Minho, em cujo âmbito decorreu este estudo.

A criação recente do “Observatório dos Percursos dos Estudantes da Universidade do Minho” (OPE-UM) visa a recolha sistemática e ao longo do tempo de “informação relevante sobre os perfis dos seus estudantes e o seu percurso académico balizado por duas transições importantes (o ingresso no ES e a saída para o mercado de trabalho)” (Vieira de Castro & Almeida,

2016, p.3). Acrescenta-se que esta criação “possibilita a definição e a implementação de políticas promotoras da qualidade do ensino e da aprendizagem e da vida académica, bem como organizar serviços de apoio aos estudantes, diferenciados segundo as suas características e necessidades específicas” (ibidem, p. 3).

Logicamente que os estudantes do 1.º ano merecem particular atenção por parte destes Observatórios. Na literatura, a transição e a adaptação ao ES são definidas como processos complexos e multidimensionais, envolvendo características dos estudantes e dos contextos académicos (Almeida, 2007; Almeida, Diniz, Guisande, & Soares, 2006; Costa, Araújo, Diniz, & Almeida, 2006). O ingresso no ES representa um momento significativo do desenvolvimento psicossocial do estudante (Chickering & Reisser, 1993; Parker et al., 2004; Pascarella & Terenzini, 2001, 2005) e surge muitas vezes acompanhado por diferentes expectativas e objetivos (Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014).

A investigação na área aponta algum risco na sua transição e adaptação ao ES, havendo estudos internacionais e nacionais que referem as taxas mais elevadas de insucesso e de abandono no decurso do 1º ano, sugerindo aliás que tais taxas poderão ser mais elevadas em alunos dos cursos nas áreas das ciências e engenharias (Tavares, Santiago, & Lencastre, 2002). No caso concreto destes estudantes, parte das dificuldades terão a ver com a menor qualidade da sua preparação académica, com a fraca clareza dos seus projetos vocacionais, com o facto de alguns deles não estarem a frequentar um curso de primeira opção ou, ainda, com a forma como estão organizados o currículo e o ensino das unidades curriculares do 1.º ano.

Numa análise da transição e adaptação académica dos estudantes do 1.º ano importa conhecer que dificuldades antecipam uma vez chegados ao ES. A literatura na área descreve diferentes tipos de dificuldades, variando a sua incidência e intensidade em função das características dos próprios estudantes. Assim, descrevendo tais dificuldades, podemos tipificá-las em dificuldades no âmbito (i) académico (e.g., desconhecimento da forma como se organizam as atividades letivas e como se avaliam os conhecimentos, a tipologia de aulas diferente do ensino secundário, as aulas sem recurso a manual escolar, a gestão do tempo de estudo); (ii) interpessoal ou social (e.g., adaptação a novos padrões de relacionamento com professores e colegas, necessidade de estabelecer novos padrões relacionais e reforçar ou criar novas redes de suporte social); (iii) familiar (e.g., ausência de suporte familiar, ter saudades da família, preocupações com a família); (iv) financeiras (e.g., baixos rendimentos pessoais ou do agregado, gestão dos recursos financeiros para pagamento das propinas, e gestão de recursos para a manutenção diária dos estudantes); e, (v) emocionais (e.g., sentimentos de confusão, frustração, ansiedade, isolamento). A investigação na área sugere que os níveis de dificuldade

diferem em função das características dos estudantes, destacando maiores dificuldades por parte daqueles que saem de casa dos pais para frequentar o ES, estudantes de grupos socioculturais menos favorecidos, percurso escolar anterior ou desempenho acadêmico insatisfatório no ensino secundário (Belloc, Maruotti, & Petrella, 2011; Duarte, Pires, & Goncalves, 2014; Tinto, & Pusser, 2006). Tais dificuldades adaptativas, não sendo superadas, acabam por desencadear situações de insucesso e, no limite, de abandono (Aina, 2013; Belloc et al., 2011; Diniz et al., 2016; Stratton, O'Toole, & Wetzel, 2008).

Face ao exposto, este artigo analisa as dificuldades antecipadas pelos estudantes no momento da sua matrícula no ES. Para esta análise identificamos um grupo heterogêneo de situações que estão presentes no próprio discurso dos estudantes, graduando a intensidade das dificuldades que antecipam. Para esta análise tomaremos os estudantes em função do gênero e da necessidade de sair de casa dos pais para frequentarem o ES, buscando algumas fontes de diferenciação dos resultados e de pistas para a atuação das IES no acolhimento dos seus estudantes do 1º ano.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 2347 estudantes (55.4% do sexo feminino) do 1º ano da Universidade do Minho, tendo os alunos sido convidados a participar no estudo no momento da sua inscrição no curso/universidade (ano letivo de 2015/2016), fornecendo o consentimento informado escrito. Os estudantes apresentavam idades compreendidas entre os 16 e os 61 anos ($M = 18.62$; $DP = 3.15$). Destes estudantes, 865 (36.9%) tinham irmãos ou irmãs a frequentar ou que já haviam frequentado o ES; ao mesmo tempo 627 estudantes (26.7%) tinham mães com estudos de ES e 472 (20.1%) pais com este nível de escolarização. Tomando a escolaridade da mãe e do pai em conjunto, verifica-se que 736 estudantes (31.7%) têm (pelo menos) um dos pais com formação ao nível do ES.

Estes estudantes estavam a inscrever-se nos 53 cursos de licenciatura e de Mestrado Integrado, reportados às 11 Escolas/Institutos da UMinho. No conjunto da amostra, 59.5% dos estudantes referiram inscrever-se no curso de 1ª escolha e 73.6% também na Universidade escolhida em 1ª opção. Por último, apenas 7.9% exerciam alguma atividade profissional em regime parcial ou a tempo inteiro, havendo 39.4% que referiram ter que mudar de residência para frequentarem o ES.

Instrumentos

Foi utilizada a “Escala de Avaliação das Dificuldades Antecipadas no Ingresso no Ensino Superior” (Araújo & Almeida, 2014), a que previamente se juntou mais um item procurando-se reforçar os itens da dimensão autonomia. A escala avalia dificuldades antecipadas agrupadas em três dimensões: Dificuldades no Estudo-Aprendizagem (7 itens, e.g. *Aprender os conteúdos das disciplinas*), Dificuldades na Autonomia (4 itens, e.g. *Gerir as minhas atividades e o meu tempo*); e Dificuldades no Relacionamento Interpessoal (4 itens, e.g. *Relacionar-me com os novos colegas*). Os estudantes respondem aos itens através de uma escala *Likert* de 5 pontos, variando entre 1 (Nenhuma dificuldade) e 5 (Muitas dificuldades).

Procedimentos

Os dados foram recolhidos junto dos estudantes que ingressavam no ES no ano letivo 2015/2016, no momento em que procediam à sua inscrição nos cursos. A recolha de dados foi realizada por graduados em Psicologia e em Educação. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo, tendo-lhes sido assegurada a confidencialidade dos resultados e solicitado o consentimento informado por escrito. O preenchimento do protocolo de avaliação ocupou cerca de 15 minutos. Os dados foram analisados através do programa IBM SPSS (versão 22.0).

Resultados

De forma a melhor conhecer as dificuldades antecipadas pelos estudantes no ingresso no ES, optamos por evidenciar alguns itens ilustrativos dessas mesmas dificuldades. Neste sentido consideraremos as dificuldades que se prendem com o estabelecimento de relações com novos colegas, fazer novos amigos, ter saudades da família, interagir com os professores, gerir recursos económicos, interessar-se pelas disciplinas, completar trabalhos escolares e organizar as atividades de estudo.

Na Figura 1 descrevemos as médias das pontuações dos estudantes, de acordo com o género, nas oito dificuldades elencadas.

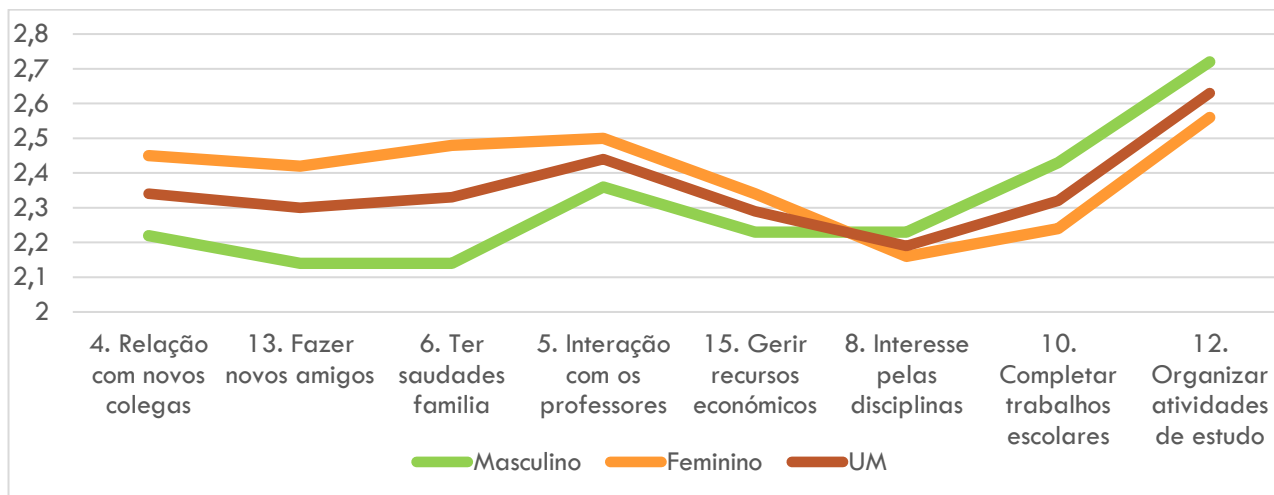


Figura 1. Dificuldades Antecipadas pelos estudantes em função do género.

Assim, analisando as dificuldades antecipadas pelos estudantes em função do género, verificamos que as estudantes antecipam níveis superiores de dificuldade nas questões de ordem mais social, por exemplo o relacionamento com novos colegas, a manutenção das relações familiares ou o ter saudades da família. Por outro lado, os estudantes do sexo masculino antecipam maiores dificuldades nas questões académicas, nomeadamente o interesse pelas disciplinas dos cursos em que ingressaram e a gestão dos tempos para as atividades de estudo e cumprimento de prazos na conclusão de trabalhos.

Na Figura 2 descrevem-se as dificuldades antecipadas pelos estudantes em função da necessidade de terem que mudar ou não de residência, saindo de casa dos pais. Como seria expectável, as pontuações são mais elevadas na situação que se reporta ao ter saudades da família. Acresce, ainda, que os estudantes que mudam de residência antecipam também mais dificuldades no relacionamento interpessoal e no estabelecimento de novas redes de suporte social.

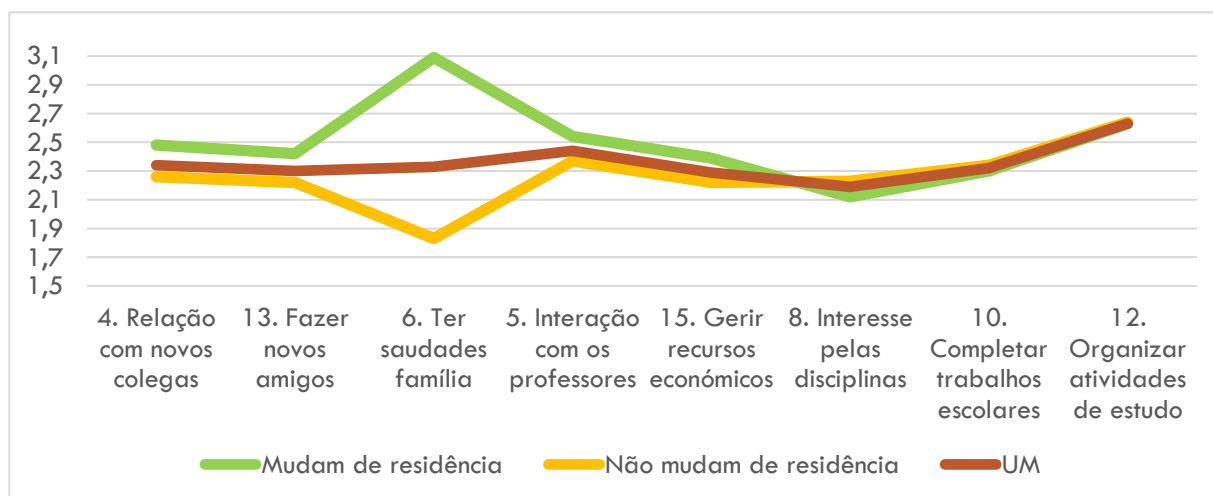


Figura 2. Dificuldades Antecipadas pelos estudantes em função da mudança de residência.

Considerações Finais

A transição para o ES representa um período de desafios e exigências, colocando à prova os recursos e os níveis de maturidade dos estudantes (Almeida, 2007; Almeida et al., 2006). As dificuldades experienciadas, quando não devidamente superadas, podem tornar-se permanentes e agudizar-se, originando problemas na adaptação e no sucesso acadêmico dos estudantes. Neste sentido, importa um conhecimento de tais dificuldades por parte das IES tendo em vista a organização de serviços de apoio, nomeadamente junto de grupos de estudantes que se possam apresentar, nesta transição, mais fragilizados nos seus recursos pessoais.

Os resultados deste estudo não sugerem níveis elevados de dificuldade antecipada pelos estudantes nas oito situações elencadas cobrindo a realização académica, o relacionamento interpessoal e o exercício da autonomia. Destas três grandes áreas, as dificuldades mais elevadas situam-se na área mais académica, seja em termos de aprendizagem e rendimento em geral, seja da organização das atividades de estudo, sugerindo um certo desconhecimento e ansiedade quanto à forma como se irão processar as aulas, as atividades de estudo ou a avaliação académica. Esta área académica tem sido enfatizada por vários autores como foco principal de medidas ou programas institucionais de apoio à transição e adaptação académica dos estudantes do 1º ano (Boud, Cohen, & Sampson, 2014; Shandler, & Steenekam, 2014; Tavares, Santiago, & Lencastre, 2002). Por outro lado, e também de acordo com alguma investigação na área, as raparigas antecipam maiores dificuldades na área interpessoal e os rapazes na área académica. Estas discrepâncias sugerem que as estudantes do sexo feminino se preocupam, de início, com a mobilização dos seus recursos pessoais para o estabelecimento de novas relações interpessoais e na estruturação da sua rede de suporte social, deixando para mais tarde as preocupações na área académica. Ao contrário dos colegas do sexo masculino, a necessidade de integração social e de relações interpessoais seguras funciona como condição prévia ao investimento na aprendizagem e desempenho académico, mesmo podendo apresentar expectativas mais elevadas de realização académica (Costa, Araújo, Diniz, & Almeida, 2014). Por outro lado, os estudantes que saem de casa dos pais para frequentarem o ES apresentam maiores dificuldades na área do relacionamento interpessoal, em particular – e como seria expectável – antecipam mais saudades da família, justificando uma atenção das instituições às dimensões socio-afetivas do ajustamento académico (Almeida, 2007; Pereira, Motta, Vaz, Pinto et al., 2006).

Face a estes resultados, mesmo que as médias das pontuações nas dificuldades elencadas se situem num nível intermédio da escala *Likert* utilizada, certo que a oscilação nos

valores sugere a existência de alunos com maiores dificuldades. Neste sentido, as IES devem preocupar-se com as exigências que naturalmente colocam aos seus estudantes nesta transição, assim como com os serviços de apoio que disponibilizam aos estudantes com menos recursos pessoais para superarem autonomamente tais desafios. O Observatório criado na UMinho para acompanhar as trajetórias académicas e os perfis dos seus estudantes é um primeiro passo na consciência do problema (Vieira de Castro & Almeida, 2016). Outras medidas podem, entretanto, ser implementadas. Desde logo, uma melhor articulação entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, por exemplo especificando a natureza dos cursos e clarificando as escolhas vocacionais ou moderando as expectativas por vezes demasiado elevadas e, até, irrealistas dos estudantes. Ao mesmo tempo, o ingresso no ES deve ser progressivo e apela a atividades de acolhimento institucional devidamente pensadas nesse sentido, tendo em atenção a frequência e intensidade das diversas dificuldades antecipadas e os subgrupos de estudantes que possam aparecer nesta transição com níveis mais reduzidos de autonomia desenvolvida. As IES promoverão a integração e o sucesso académico dos seus estudantes do 1º ano na medida em que organizem sessões de boas vindas, concebam módulos ou cursos de apoio à integração, cuidem dos docentes e da sua formação para um atendimento diferenciado aos estudantes que ingressam no ES, atendam na organização curricular às competências académicas que os alunos possam mobilizar ou não do Ensino Secundário e cuidem da criação de serviços de apoio psicossocial de largo espectro interventivo (Almeida, 2007; Bisinoto, Almeida, & Marinho, 2014).

A concluir, este estudo apresenta algumas fragilidades que importa destacar por forma à sua superação em novas pesquisas. A principal limitação prende-se com o uso de escalas de autorrelato na avaliação das dificuldades antecipadas. Estas escalas apresentam frequentemente problemas de objetividade pelo impacto de fatores de enviesamento nas respostas, por exemplo os erros de tendência central ou de desejabilidade das respostas. O recurso a escalas de insinceridade ou a situações e comportamentos diretamente observados pode ser alternativa. Neste estudo em concreto, importaria aprofundar as dificuldades experienciadas por subgrupos de alunos, cruzar tais dificuldades com outras variáveis pessoais e sociofamiliares, bem como seguir no tempo a evolução de tais dificuldades e o seu impacto efetivo no desempenho académico dos estudantes (análise longitudinal ao longo do 1º ano).

Referências

Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65, 437-445. doi:10.1007/s10734-012-9554-z

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215.
- Almeida, L. S., Diniz, A., Guisande, A. & Soares, A. P. (2006), Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). *Questionário de Dificuldades Antecipadas*. Braga: CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Perceções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi*, 4(1), 156-178.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2011). How individual characteristics affect university students drop-out: A semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of Applied Statistics*, 38(10), 2225-2239. doi:10.1080/02664763.2010.545373
- Bisinoto, C., Almeida, L. S., & Marinho, C. (2014). Educational psychology in higher education: Current scene in Portugal. *Revista de Psicologia*, 32(1), 91-119.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2014). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Expectativas académicas segundo o género dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 325-334.
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, A., & Almeida, L. S. (2016). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 1470-174X, 1-13. doi:10.1080/03075079.2016.1196350
- Duarte, R., Pires, A. R., & Goncalves, H. (2014). Identifying at-risk students in higher education. *Total Quality Management*, 25(8), 944-952. doi:10.1080/14783363.2014.906110
- Ferreira, J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pereira, A. M., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., et al. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 51-59.
- Shandler, M., & Steenekam, K. (2014). Some prerequisites for access programmes that contribute to academic success in higher education. *Africa Education Review*, 11(2), 201-218.
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behaviour. *Economics of Education Review*, 27, 319-331. doi:10.1016/j.econedurev.2007.04.003
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (2002). *Insucesso no 1º ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro* (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. Washington, DC: National.
- Vieira de Castro, R., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no Ensino Superior: Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º Ano* (pp. 1-14). Braga: CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

