

Isabel Martínez - Feliciano H. Veiga  
(coords.)

ENGAGEMENT DE  
LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA:  
PERSPECTIVAS SOCIALES Y  
PSICOLÓGICAS



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha









**Engagement de los alumnos en la escuela:  
Perspectivas sociales y psicológicas**



# **Engagement de los alumnos en la escuela: Perspectivas sociales y psicológicas**

(Coordinadores)

Isabel Martínez y Feliciano H. Veiga



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2023

THEMA: JNE - JNC

- © de los textos: sus autores.
- © de las imágenes: sus autores.
- © de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2023.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 41.



UNIÓN DE  
EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS  
ESPAÑOLAS

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

DOI: [https://doi.org/10.18239/jornadas\\_2023.41.00](https://doi.org/10.18239/jornadas_2023.41.00)  
I.S.B.N.: 978-84-9044-581-5 (Edición electrónica)  
ISNI: 0000000506819532 (Ediciones UCLM)

Composición: Compobell, S.L.  
Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain* (E.U.)



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

## ÍNDICE

|                                                                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ENGAGEMENT EN DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS. . . . .                                                                                                                  | 11 |
| Engagement acadêmico e interdisciplinaridade: a interculturalidade no ensino de línguas . . . . .                                                                    | 13 |
| <i>Rita Achinelli, Joana Arman, Renata Bacalini</i>                                                                                                                  |    |
| Engagement e valoração do curso: impacto da metodologia de ensino ‘Aprendizagem-Serviço’ (APS). . . . .                                                              | 23 |
| <i>Joana Carneiro Pinto, Susana Costa-Ramalho</i>                                                                                                                    |    |
| Engagement en educación superior: influencias contextuales y de movilidad . . . . .                                                                                  | 35 |
| <i>Yan Du, M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda López, M<sup>a</sup> Begoña Alfageme-González</i>                                                                          |    |
| Envolver+: um projeto sobre o envolvimento dos alunos em São Miguel, Açores . . . .                                                                                  | 45 |
| <i>Marta Reis, Beatriz Misturada, Cláudia Carreiro Teixeira, Mónica Amaral Pacheco, Suzana Nunes Caldeira</i>                                                        |    |
| Factores de reenganche educativo y sociolaboral de jóvenes resilientes. El caso de Norte Joven de Mieres. . . . .                                                    | 57 |
| <i>José Luis San Fabián Maroto</i>                                                                                                                                   |    |
| ENGAGEMENT EN LA ESCUELA Y ENSEÑANZA DE CONTENIDOS ESPECÍFICOS: MATEMÁTICAS, IDIOMAS, ARTES, EDUCACIÓN FÍSICA, CIENCIAS Y TECNOLOGÍA . . . . .                       | 67 |
| Cine Sólido: una propuesta de educación artística en clave pragmatista . . . . .                                                                                     | 69 |
| <i>Luis Bouille de Vicente</i>                                                                                                                                       |    |
| Relación entre la motivación y el pensamiento crítico y creativo y el rendimiento académico en materias STEM en la etapa de educación secundaria obligatoria . . . . | 81 |
| <i>Amaya Satrústegui Moreno, Ester Mateo González, Alberto Quílez-Robres y Alejandra Cortés Pascual</i>                                                              |    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ENGAGEMENT EN LA ESCUELA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 89  |
| Engagement como elemento de personalización de la enseñanza para un aprendizaje significativo: metodología STEAM en el proyecto ecológico del colegio Areteia . . . . .<br><i>Alfonso Trinidad Morales, Eduardo Úbeda Gutiérrez, y Alicia Villán Rodríguez</i>                                                                                                                     | 91  |
| ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: CONCEPTUALIZACIÓN Y EVALUACIÓN . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 99  |
| Desenvolvimento de projetos integradores baseados no método TheoPrax. . . . .<br><i>Creciana Maria Endres, Cleunisse Rauen De Luca Canto, Maristela Schleicher Silveira, Valério Junior Piana, Bruna de Freitas Zappelino, Rafael Cuchi, Anderson de Carvalho Fernandes, Matheus Luan Krueger, Henrique Gonçalves Pereira, Bárbara Yadira Mellado Perez, Luís Gonzaga Trabasso</i> | 101 |
| Sistema de medición, seguimiento e intervención para la promoción del Compromiso Escolar . . . . .<br><i>Mahia Saracostti, Laura Lara y Ximena de Toro</i>                                                                                                                                                                                                                         | 107 |
| ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: INFLUENCIAS SOCIALES Y CONTEXTUALES . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 119 |
| Preocupações escolares de adolescentes brasileiros em meio à pandemia da Covid-19 . . . . .<br><i>Wanderlei Abadio de Oliveira, Lucas Pereira Bitencort, André Luiz Monezi Andrade</i>                                                                                                                                                                                             | 121 |
| Apuntes sobre estudios de engagement en el ámbito español: relaciones de engagement con otras variables, contextos y necesidades sociales emergentes . . . . .<br><i>Barbara Rostecka</i>                                                                                                                                                                                          | 127 |
| ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: PADRES Y PROFESORES EN LA ESCUELA . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 137 |
| Relación entre el engagement y las capacidades y dificultades emocionales de niños y niñas en edades de educación infantil . . . . .<br><i>Catalina Fátima Cervilla García, Catalina Patricia Morales-Murillo, Dolores Peñalver García, Rosa Fernández-Valero</i>                                                                                                                  | 139 |
| Suporte parental nas transições escolares: uma experiência de apoio à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico . . . . .<br><i>Inês Paiva, Íris M. Oliveira, Sónia Dias</i>                                                                                                                                                                                                     | 151 |
| Análise psicométrica da forma reduzida do questionário de interesses vocacionais (QIV-R) em estudantes do ensino secundário. . . . .<br><i>José Manuel Tomás da Silva, José Manuel Pacheco Miguel</i>                                                                                                                                                                              | 163 |
| Avaliação da percepção de competências vocacionais com o modelo RIASEC em estudantes do ensino secundário . . . . .<br><i>José Manuel Tomás da Silva</i>                                                                                                                                                                                                                           | 175 |
| Construindo identidades profissionais - linhas de desenvolvimento de um projeto com estudantes portugueses e holandeses . . . . .<br><i>Suzana Nunes Caldeira, Natascha van Hattum-Janssen, Margarida S. D. Serpa, Osvaldo Silva<sup>1</sup>, Rodrigo Costa</i>                                                                                                                    | 187 |

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: RELACIONES CON OTRAS VARIABLES .....                                                                    | 199 |
| Fatores das interações familiares de estudantes brasileiros perpetradores de <i>bullying</i> ..                                   | 201 |
| <i>Wanderlei Abadio de Oliveira, Isabela Peroni Delai</i>                                                                         |     |
| El <i>commitment</i> del profesorado clave en la empatía docente y en la implicación del alumnado. ....                           | 207 |
| <i>Asunción Ríos-Jiménez, Marta García-Jiménez, Amelia Morales-Ocaña, Soraya Lay-ton-Jaramillo, Purificación Pérez-García</i>     |     |
| Well-being, coping, and resilience in Sicilian adolescents: a correlational study .....                                           | 217 |
| <i>Elisabetta Sagone, Maria Luisa Indiana</i>                                                                                     |     |
| Formação da “consciência crítica” dos professores com vista ao envolvimento dos alunos na aprendizagem .....                      | 229 |
| <i>Maria Helena Damião, Maria Augusta Nascimento, Dulce Marques da Silva</i>                                                      |     |
| Transformar a relação professor-alunos? Uma leitura de recomendações supranacionais .....                                         | 239 |
| <i>Maria Helena Damião, Cátia Delgado, Maria Augusta Nascimento</i>                                                               |     |
| La adicción a internet y la autoestima como factores predictores del rendimiento académico .....                                  | 249 |
| <i>Joan Garcia Perales, Cristina Serna e Isabel Martínez</i>                                                                      |     |
| ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: RENDIMIENTO, ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO .....                                                            | 261 |
| Evasão escolar no ensino técnico: um estudo sobre evadidos das etecs mediante a reforma do ensino médio no Brasil .....           | 263 |
| <i>Jeferson Nedelciu</i>                                                                                                          |     |
| Processos de estudo, sucesso, envolvimento e satisfação académica .....                                                           | 275 |
| <i>Rosina Fernandes, Francisco Mendes e Emília Martins</i>                                                                        |     |
| ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: VARIABLES PERSONALES Y PSICOLÓGICAS .....                                                               | 285 |
| A influência dos estilos parentais e da autoeficácia no bem-estar psicológico nos adolescentes .....                              | 287 |
| <i>Verónica Riacho, Túlita Cabrita e Tania Gaspar</i>                                                                             |     |
| Autorregulação emocional e envolvimento de pré-adolescentes na escola .....                                                       | 301 |
| <i>Ana Lages e Íris M. Oliveira</i>                                                                                               |     |
| Motivação para a escrita em estudantes universitários: confiança nas estratégias e tarefas de escrita e o tipo de objetivos ..... | 313 |
| <i>Ludovina Ramos, José Tomás da Silva, Isabel Festas, Maria Paula Paixão</i>                                                     |     |
| School motivation inventory: development of a short scale in the portuguese educational context .....                             | 323 |
| <i>Ana Costa, Paulo C. Dias, Ângela Sá Azevedo, Íris Oliveira, Armanda Gonçalves &amp; Joana Casanova</i>                         |     |

|                                                                                                                                                                                        |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Ambientes formativos de aprendizagem autorregulada . . . . .                                                                                                                           | 333     |
| <i>Elisabete Ribeiro, Ana Margarida Veiga Simão e Alexandra Barros</i>                                                                                                                 |         |
| Compreensão de metáforas. Resultados preliminares com crianças dos 9-14 anos . . .                                                                                                     | 345     |
| <i>Ana Paula Couceiro Figueira, Beatriz Marques</i>                                                                                                                                    |         |
| Compreensão de metáforas: um estudo com crianças dos 4-6 anos, portuguesas . . . .                                                                                                     | 353     |
| <i>Ana Paula Couceiro Figueira, Cátia Santos</i>                                                                                                                                       |         |
| <br>INTERVENCIÓN Y PROMOCIÓN DEL ENGAGEMENT EN LA<br>ESCUELA . . . . .                                                                                                                 | <br>361 |
| <br>Actuar comunidad: el aprendizaje servicio para hacer frente al fracaso escolar . . . . .                                                                                           | <br>363 |
| <i>Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini</i>                                                                                                                                               |         |
| Atitudes face ao ambiente em adolescentes do meio rural e urbano . . . . .                                                                                                             | 375     |
| <i>Maria da Conceição Martins, Feliciano H. Veiga</i>                                                                                                                                  |         |
| Auto percepción del compromiso con el logro académico de los estudiantes de<br>octavos años de las escuelas y colegios de la comuna de San Javier Región del<br>Maule, Chile . . . . . | 387     |
| <i>Ítalo Muñoz Canessa</i>                                                                                                                                                             |         |
| <br>PARTICIPACIÓN, INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA . . . . .                                                                                                                      | <br>397 |
| Intervenção psicomotora e desenvolvimento de capacidades motoras e comporta-<br>mentais em crianças com perturbações de aprendizagem específicas. . . . .                              | 399     |
| <i>Isabel David, Emília Martins, Francisco Mendes e Rosina Fernandes</i>                                                                                                               |         |
| Las direcciones de los centros de educación primaria y secundaria obligatoria ante<br>la inclusión. Valoración de docentes y familias. . . . .                                         | 407     |
| <i>María Carmen López-López, Rafael López-Fuentes, Amaya Epelde-Larrañaga y<br/>María José Fernández-Prados</i>                                                                        |         |



# **ENGAGEMENT EN DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS**



# Engagement acadêmico e interdisciplinaridade: a interculturalidade no ensino de línguas

Rita Achinelli, Joana Arman, Renata Bacalini

UNR (Argentina)

ritaachinelli@hotmail.com

## RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência pedagógica interdisciplinar sobre a interculturalidade no ensino de português como estratégia para promover o engagement acadêmico e a revinculação afetivo-emocional de estudantes universitários. Concretamente, mostraremos as fases e os resultados da implementação de um projeto de articulação entre duas disciplinas que fazem parte do curso de Licenciatura Plena em Português da Universidade Nacional de Rosario, Argentina. A partir desta experiência particular constatamos que: 1. as dinâmicas de trabalho colaborativo nas aulas possibilitam o debate crítico-construtivo; 2. a abordagem intercultural no ensino de línguas evita a perpetuação de usos/práticas preconceituosas; 3. as estratégias didáticas ligadas à criatividade, imaginação e expressão artística conseguem atender amplamente às múltiplas inteligências, ritmos, estilos de aprendizagem e percepções extra-sensoriais dos estudantes. Para tanto, neste trabalho assumimos como quadro teórico os pressupostos acerca das Epistemologias do Sul (Boaventura de Sousa Santos, 2021); estudos sobre a interculturalidade (Canclini, 2005; Walsh, 2010), práticas pedagógicas colaborativas defendidas pela pedagogia 3000 (Paymal, 2008; 2022) e a perspectiva intercultural no ensino de línguas (Mendes, 2007; 2010; 2019). Através deste artigo almejamos contribuir para a abordagem do engajamento dos estudantes universitários a partir do trabalho colaborativo e interdisciplinar, pois consideramos que este possibilita a (re) criação de novos espaços de discussão e a (de) construção de conhecimentos fruto do diálogo, contraste e negociação com o outro.

**Palavras-chave:** engagement acadêmico no ensino superior, interdisciplinaridade, interculturalidade no ensino de línguas.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to present an interdisciplinary pedagogical experience on interculturality in Higher Education of Portuguese teaching as a strategy aiming at the promotion of academic engagement and affective-emotional reconnection of university students. Herein, it is particularly described the phases and results of the implementation of an

articulated project between two courses that integrate the teaching training in Portuguese Language at the *Universidad Nacional de Rosario, Argentina*. The main conclusions reached by this particular experience were: 1. Incorporating collaborative dynamics of work in the classroom enables critical-constructive debate; 2. Including the intercultural approach in language teaching contributes to avoiding the perpetuation of prejudiced uses/practices; 3. Integrating didactic strategies linked to creativity, imagination and artistic expression are able to broadly reach the multiple intelligences, rhythms, learning styles and extrasensory perceptions of students. Therefore, in this article we consider as theoretical framework the assumptions about the Epistemologies of the South (Boaventura de Sousa Santos, 2021); studies on interculturality (Canclini, 2005; Walsh, 2010), collaborative pedagogical practices defended by Pedagogy 3000 (Paymal, 2008; 2022) and the intercultural perspective in language teaching (Mendes, 2007; 2010; 2019). This article is intended to contribute to the approach to academic engagement of the university students from collaborative and interdisciplinary work, we consider that this enables the (re) building of new spaces for discussion and the deconstruction of knowledge as a result of dialogue, contrast and trading with the 'other'.

**Keywords:** academic engagement in higher education, interdisciplinarity, interculturality in language teaching

## 1. INTRODUÇÃO

A passagem de um regime letivo presencial para uma modalidade de ensino remoto, no contexto da pandemia da covid-19, precipitou o processo de transformação educacional universitária que já vinha se manifestando nos últimos anos. Porém, a situação de emergência sanitária alterou abruptamente a interação que os alunos tinham com a instituição, com seus pares e docentes, fazendo com que perdessem, em muitos casos, a motivação para continuar com os estudos, desafiando ainda mais a competência e criatividade dos professores. O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência pedagógica interdisciplinar sobre a interculturalidade no ensino de português como estratégia para promover o engagement acadêmico e a revinculação afetivo-emocional de estudantes universitários. Concretamente, mostraremos as fases e os resultados da implementação do projeto intitulado “Engagement acadêmico e interdisciplinaridade: a interculturalidade no ensino de línguas”, criado e desenvolvido de forma remota em 2021, com uma segunda versão presencial em 2022. A proposta pedagógica articulou duas disciplinas: Cultura Lusófona Comparada I e Didática Geral e Específica da Língua Estrangeira, espaços curriculares que fazem parte dos cursos de bacharelado, tradução e licenciatura plena em Português da Faculdade de Humanidades de Artes, da Universidade Nacional de Rosario (FHyA/UNR). Essa intervenção tinha como propósito refletir acerca dos principais conceitos do campo da interculturalidade e sua importância no ensino da língua portuguesa a partir da análise de materiais didáticos pertencentes a diferentes configurações culturais de Língua Oficial Portuguesa.

Neste artigo, primeiramente apresentamos os pressupostos teóricos assumidos no trabalho, acerca das Epistemologias do Sul (Boaventura de Sousa Santos, 2010; 2021); estudos sobre a interculturalidade (Canclini, 2005; Walsh, 2010), práticas pedagógicas colaborativas defendidas pela pedagogia 3000 (Paymal, 2008; 2022) e a perspectiva intercultural no ensino de línguas (Mendes, 2007; 2010; 2019). Em seguida, contextualizamos o projeto interdisciplinar “Engagement acadêmico e interdisciplinaridade: a interculturalidade no ensino de línguas”, descrevemos a metodologia adotada e as fases de implementação da proposta e, depois, expomos as intervenções/produções dos alunos. Por fim, nas considerações finais, refletimos acerca dos efeitos produzidos na concretização do projeto.

## 2. QUADRO TEÓRICO

No contexto universitário, o engagement acadêmico envolve, por parte dos estudantes, um alto grau de implicação em suas atividades. No quadro do ensino de uma língua, para atingir esse grau de engajamento, é necessário que os alunos se sintam motivados a aprender. Assim sendo, é tarefa dos docentes favorecer a escolha de recursos e formas de exploração didática significativas e atraentes.

Segundo Mendes (2008), numa perspectiva intercultural de ensino de línguas, o uso de materiais didáticos implica uma consciência de que o ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, diferente à própria, constitui um produto significativo para o estudante. Portanto, uma formação adequada deveria contribuir na consolidação de um olhar reflexivo e democrático que promova o desenvolvimento de “competências para ser e agir de modo [...] autônomo e criativo” (p. 59). A autora também salienta que o material, numa abordagem intercultural, deve dar maior visibilidade ao uso da língua-cultura e aos aspectos (inter) culturais, em contraposição ao que acontece numa abordagem estritamente formal, já que falar em diferenças culturais implica instituir espaços para o exercício da cidadania plural.

A interculturalidade pode ser abordada desde diferentes perspectivas. Assim, Catherine Walsh (2010) desenvolve a noção de interculturalidade crítica, abordagem que parte do problema estrutural-colonial-racial e se focaliza na mudança das relações, estruturas, condições e dispositivos de poder que provocam a desigualdade e a discriminação. Segundo a autora, a interculturalidade é um projeto para configurar uma sociedade participativa com todos os grupos sociais trabalhando em interação e inter-relação com as minorias culturalmente diferenciadas. Refere a um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. (Walsh; 2001, p. 10-11).

Walsh (2010) explica, ainda, os outros sentidos da interculturalidade como a perspectiva relacional (contato, relação e intercâmbio entre culturas) e a funcional (reconhecimento da diversidade e da diferença cultural com o objetivo de incluí-la na estrutura social estabelecida) e reflete sobre a importância de pensar a interculturalidade como ferramenta para gerar ações e mudar as estruturas de poder e a visão de mundo (patriarcal, racial, colonial). Além da relevância que tem a educação e o ensino formal na construção das culturas, no contexto do curso de português (ensino de uma cultura e uma língua) pensamos o conceito da interculturalidade em termos de educação intercultural para vincular a prática da interculturalidade à educação. Portanto, uma educação com perspectiva intercultural deve estar focada na diversidade cultural, na igualdade e na democracia, daí a relevância de que esta seja histórica e socialmente situada e procure uma desnaturalização das estruturas e das relações de poder atuais.

Por sua vez, Néstor García Canclini (2005) propõe a perspectiva da interculturalidade para entender a situação cultural contemporânea. Para o autor, ela surge como contraponto à ideia de multiculturalidade, conceito que se limita à aceitação do heterogêneo: um mundo multicultural resulta da justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação, onde se admite a “diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação.” (p.16-17). Já a interculturalidade problematiza o que acontece quando grupos culturais diversos entram em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos.

No quadro das relações Interculturais existe a noção de colonização epistêmica, que viabiliza a reprodução de estereótipos e formas de discriminação. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2021) propôs o conceito de “epistemologia do Sul”, perspectiva que salienta como as

disciplinas acadêmicas representam uma divisão de saberes, uma estrutura organizativa que procura tornar gerível e ordenado/disciplinado o campo do saber, justificando desigualdades entre saberes e criando outras formas de opressão. Para o autor, o conhecimento como emancipação implica uma trajetória entre um estado de ignorância que ele chama de “colonialismo” e um estado de conhecimento que chama de “solidariedade” (p.56) caminhando como sociedade para um “conhecimento-emancipação” onde solidariedade e prazer constituem uma forma central de conhecimento.

Por seu lado, Noemi Paymal (2008), autora do livro “Pedagogia 3000”, desenvolveu um modelo pedagógico pouco ortodoxo, que acompanha as mudanças culturais, científicas e tecnológicas contemporâneas. A pedagogia 3000 constitui um referencial pedagógico sistêmico que alerta para as tipologias de alunos nos teares do terceiro milênio, suas múltiplas inteligências, ritmos e estilos de aprendizagem, além de percepções extra-sensoriais, entre outros. A autora enfatiza a relevância do ensino baseado no incentivo às atividades ligadas à criatividade, imaginação e ao artístico.

### **3. APRESENTAÇÃO DO PROJETO “ENGAGEMENT ACADÊMICO E INTERDISCIPLINARIDADE: A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS”**

#### *3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO*

Sabemos que uma das estratégias para promover o engagement acadêmico e a revinculação afetivo-emocional dos estudantes universitários é a promoção de atividades interdisciplinares no currículo dos cursos do ensino superior. Nesse sentido, a Escola de Línguas da Faculdade de Humanidades e Artes (UNR) vem incentivando nesses últimos anos a implementação desse tipo de propostas nos diferentes cursos de graduação em Português com o intuito de gerar novos espaços de diálogo e vínculos entre os professores e alunos através da construção coletiva de saberes. É nesse quadro que surge o projeto “Engagement acadêmico e interdisciplinaridade: a interculturalidade no ensino de línguas”, organizado por professores das cadeiras de Cultura Lusófona Comparada I e Didática Geral e Específica da Língua Estrangeira, disciplinas que fazem parte da grade curricular do segundo ano dos cursos de bacharelado, tradução e licenciatura plena em Português. Nossa principal motivação foi concretizar a necessária vinculação entre a formação disciplinar e a formação pedagógica dos alunos através do exemplo, isto é, mostrar professores envolvidos no trabalho colaborativo para conseguir, assim, estudantes e futuros professores também engajados na sua prática.

#### *3.2. METODOLOGIA E FASES DE IMPLEMENTAÇÃO*

Nossa proposta foi inicialmente implementada de forma remota em 2021 e teve uma segunda versão presencial em 2022. Para o desenvolvimento das atividades, tanto os encontros virtuais quanto os presenciais foram configurados como “lugares de aprendizagem por imersão nos quais a criatividade, a solução de problemas, a comunicação, a colaboração, experimentação, e a pesquisa atraíssem a atenção dos participantes” (Burbules, 2014, p.4). Por sua vez, ao se tratar de estudantes envolvidos no estudo de uma língua estrangeira e de diferentes culturas, consideramos fundamental eles terem contato com práticas educativas dialógicas, transformadoras, emancipatórias para conseguirem desenvolver uma aprendizagem significativa, bem como um olhar crítico e transformador.

Como já mencionamos, o aspecto principal do nosso projeto interdisciplinar foi a reflexão sobre o conceito de interculturalidade e seu uso no ensino da língua portuguesa. Por isso, a primeira parte da intervenção constou de uma exposição teórica feita pelos professores envolvidos sobre concepções de língua e cultura, diversidade linguística e cultural, etnia, interculturalidade versus multiculturalidade, entre outros.

A segunda etapa do trabalho foi organizada a partir da análise de um corpus composto por diversos manuais de ensino de português como língua materna, segunda língua, língua de acolhimento e língua estrangeira. Para tanto, criamos um roteiro de atividades articulado em duas partes: uma primeira que visava a análise dos contextos de produção e de circulação de cada manual, bem como o levantamento dos principais conceitos teóricos apresentados na primeira parte do projeto e, uma segunda que focava na observação de algumas dimensões didáticas dos livros (objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem) com o intuito, principalmente, de verificar a coerência desses elementos curriculares com a abordagem defendida nas apresentações dos materiais. Cabe destacar que o roteiro foi desenvolvido de forma colaborativa em salas de aula virtuais, em 2021, e presenciais, em 2022, e foi avaliado a partir da entrega de trabalhos grupais escritos.

Nosso projeto teve, ainda, uma terceira etapa de exposições orais. Em 2021, solicitamos aos alunos apresentarem uma colagem coletiva, construída a partir do emprego de palavras-chave, imagens e outros recursos a fim de que eles explorassem a criatividade e pudessem, em apenas um slide, representar/simbolizar o mais significativo da intervenção interdisciplinar, desde sua perspectiva. Já em 2022, com o retorno ao ensino presencial, acrescentamos, à atividade proposta no ano anterior, outras possibilidades de expor o percurso do trabalho. Por um lado, sugerimos a elaboração de uma atividade de ensino de português como língua estrangeira que estabelecesse um diálogo intercultural. Para tanto, eles tinham que pensar nos destinatários da atividade, definir os objetivos que se pretendiam atingir, selecionar os conteúdos, escolher uma metodologia e técnicas de avaliação. Essa proposta podia estar vinculada aos manuais analisados ou a um contexto diferente de ensino da língua portuguesa. Por outro, oferecemos a possibilidade de criar uma imagem, uma música, um meme, uma história em quadrinhos, uma peça de teatro, entre outros.

### 3.3. CORPUS

A escolha dos livros didáticos que compõem o corpus do nosso projeto interdisciplinar foi feita priorizando materiais que adotem uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino de português, seja como língua materna, língua segunda, língua de acolhimento e língua estrangeira. Assim sendo, optamos por manuais que dão maior ênfase ao uso da língua-cultura e aos aspectos (inter) culturais, em contraposição ao que podemos observar em materiais que têm uma abordagem estritamente formal. Por isso, nossa seleção de livros abrange e contempla diferentes espaços lusófonos.

No ano 2021, os materiais escolhidos foram:

- Um manual de ensino do português como segunda língua destinado a professores de ensino primário da Angola: Costa, A. Botelho; F.; Solla, L. e Vidal Soares, L. (2017). *Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário*. Luanda: Ministério da Educação;
- Um manual de ensino de português destinado a estudantes de ensino primário da Angola: Carvalho, F.; Mesquita, H. e Quizela, M. L. (2018). *Língua Portuguesa 4º Classe. Manual do aluno*. Luanda: Progresso;

- Um material didático de português como língua estrangeira editado no Brasil no contexto de uma oficina sobre educação intercultural: Gabatteli, A. L. y Mendonça, M. (Org.) (2021). *Abordagem Cultural: materiais didáticos em línguas estrangeiras* - Volume 2. Brasília: Vila Brasil;
- Um manual de português como língua estrangeira editado na Argentina pela Casa do Brasil, instituição privada especializada no ensino de português como língua estrangeira (PLE) em Buenos Aires: Barbosa, C. N. y Guimarães, F. (2015). *Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros* Ciclo Básico Níveis 1 e 2. Buenos Aires: Casa do Brasil.

No ano de 2022, foram selecionados outros manuais:

- Um material sobre expressões idiomáticas que abrange diversos usos do português e foi editado em Portugal: Rente, S. (2013). *Expressões idiomáticas ilustradas*. Lisboa: Lidel;
- Um manual de ensino do português como segunda língua destinado a estudantes do ensino primário de Cabo Verde editado pelo Ministério da Educação do país: Reis, E. e Cardoso, T (2021). *Linguagens. Língua portuguesa 8º ano*. Ministério da Educação de Cabo Verde;
- Uma proposta curricular de ensino de português como língua estrangeira, para fins específicos, elaborado pelo Ministério das Relações Exteriores e editado pela Fundação Alexandre de Gusmão: Ministério das Relações Exteriores (2020) *Proposta curricular para o ensino de português para praticantes de capoeira*. Brasília: FUNAG.
- Um material didático de ensino do português como língua de acolhimento editado no Brasil pelas organizações Cáritas e a Agência da ONU para refugiados: Feitosa, J.; Marra, J; Fasson, K.; Moreira, N.; Pereira, R. e Amaro, T. (2015). *Pode entrar. Português do Brasil para refugiados e refugiadas*. São Paulo: Curso Popular Mafalda.



Imagem 1. Manuais de ensino de português que compõem o corpus do nosso projeto interdisciplinar.

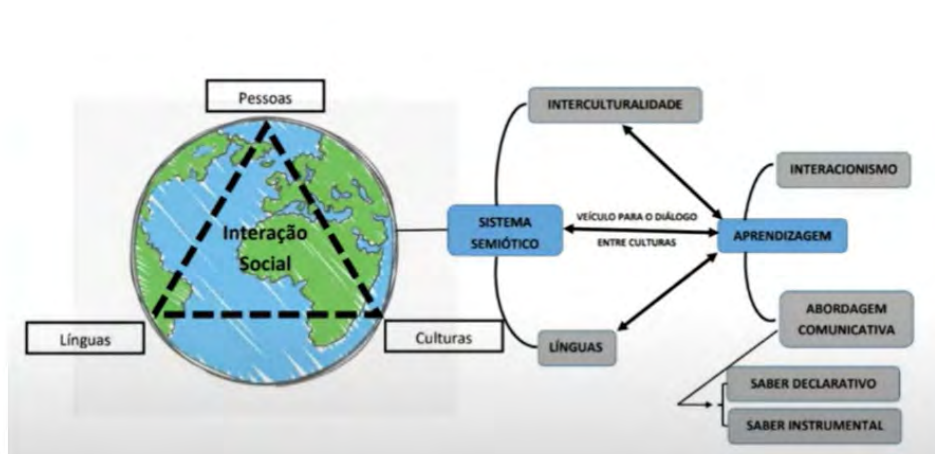
### 3.4. PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Nesta seção do artigo queremos apresentar algumas das produções/intervenções orais desenvolvidas pelos estudantes, tanto no ano de 2021 quanto de 2022, para demonstrar como o trabalho colaborativo/grupal contribui para o engajamento estudantil desde que este esteja orientado à promoção do debate e a criação de propostas críticas e criativas.

No decorrer desses dois anos os alunos conseguiram criar práticas interculturais na sala de aula, considerar a possibilidade de incorporar atividades artísticas nas suas produções acadê-



micar, trazer e analisar criticamente exemplos de manifestações culturais de diferentes comunidades lusófonas e planejar exercícios para abordar o diálogo intercultural nas aulas.



Imagens 2 e 3. Slides para a exposição oral realizada por diferentes grupos de alunos (24/06/2021)



Ao mesmo tempo que se constatou o engajamento dos alunos na adoção de um papel ativo na construção de seus próprios conhecimentos.

Para os professores envolvidos na iniciativa, criada para atender aos requisitos curriculares para motivar os alunos, assumiu uma nova dimensão. O conhecimento de entornos virtuais, após a obrigatoriedade por causa da covid-19, fez com que utilizássemos nas aulas metodologias, aplicativos e recursos mediados pelas tecnologias. Ferramentas que mantivemos na presencialidade para atingir um processo de ensino-aprendizagem com novos tipos de interações e, desse modo, promover conteúdos socialmente significativos.

Por fim, almejamos, com este trabalho, ter contribuído para a compreensão da relevância que os projetos interdisciplinares têm no engajamento dos estudantes no âmbito do ensino universitário. Acharmos fundamental reconhecer que a universidade é em si mesma uma comunidade e para que essa possa evoluir positivamente é imperativo facilitar e propiciar instâncias de co-participação entre alunos e diversas equipes docentes para, assim, intensificar o envolvimento do corpo estudantil e obter resultados mais efetivos no processo de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-7. Arizona State University. Arizona, Estados Unidos.
- Carvalho, F.; Mesquita, H. e Quizela, M. L. (2018). *Língua Portuguesa 4ª Classe. Manual do aluno*. Luanda: Progresso.
- Costa, A. Botelho, F.; Solla, L. e Vidal Soares, L. (2017). *Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário*. Luanda: Ministério da Educação.
- Feitosa, J.; Marra, J; Fasson, K.; Moreira, N.; Pereira, R. e Amaro, T. (2015). *Pode entrar. Português do Brasil para refugiados e refugiadas*. São Paulo: Curso Popular Mafalda.
- Gabatteli, A. L. y Mendonça, M. (Org.) (2021). *Abordagem Cultural: materiais didáticos em línguas estrangeiras* - Volume 2. Brasília: Vila Brasil.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Brasil: UFRJ.
- Guimarães, F. (2015). *Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros Ciclo Básico Níveis 1 e 2*. Buenos Aires: Casa do Brasil.
- Mendes, E. (2008). Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 57-77.
- Ministério das Relações Exteriores (2020). *Proposta curricular para o ensino de português para praticantes de capoeira*. Brasília: FUNAG.
- Paymal, N. (2008). *Pedagogia 3000/Pedagogy 3000: Guia Prática Para Docentes, Padres Y Uno Mismo/a Practical Guide for Teachers, Parents and Oneself*. Editorial Brujas.
- Reis, E. e Cardoso, T (2021). *Linguagens. Língua portuguesa 8º ano*. Ministério da Educação de Cabo Verde.
- Rente, S. (2013). *Expressões idiomáticas ilustradas*. Lisboa: Lidel.
- Santos, B. D. S. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Clacso.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación. Mimeografado.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J; Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, Bolivia.



# Engagement e valoração do curso: impacto da metodologia de ensino ‘Aprendizagem-Serviço’ (aps)

Joana Carneiro Pinto, Susana Costa-Ramalho

Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

joanacarneirpinto@ucp.pt

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo estudar o impacto da metodologia de ensino ‘Aprendizagem-Serviço’ (ApS) na valoração que os alunos da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Católica Portuguesa (UCP) fazem da sua aprendizagem. A Aprendizagem-Serviço é uma metodologia de ensino comum em muitos países que se integra no projeto CApS – Universidade Católica e Aprendizagem-Serviço: Inovação e Responsabilidade Social. A ApS combina a aprendizagem académica com o serviço à comunidade, potenciando que os estudantes se formem – pessoal e profissionalmente – a partir do trabalho com necessidades reais da comunidade. Nesta metodologia, são valorizadas a participação ativa dos estudantes e dos membros da comunidade, bem como a reflexão sobre a experiência vivida. Participam neste estudo estudantes dos três anos do curso de Psicologia da FCH, organizados em grupos experimentais (estudantes do 3º ano com implementação da metodologia ApS na unidade curricular de Psicologia da Educação) e de controlo (estudantes de 1º e 2º ano sem metodologia ApS), durante o 2º semestre do ano letivo de 2021/22. Utilizou-se um protocolo que avalia as perceções dos/as estudantes acerca das suas experiências académicas no ensino superior, nomeadamente em termos de propósito e objetivos de vida, desenvolvimento de competências cívicas e sociais e valoração do curso em dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste). Foram também colocadas duas questões adicionais acerca da motivação para aprender no curso em que se encontra inscrito(a), bem como, acerca do grau de confiança na capacidade de organizar e efetuar as ações requeridas para aprender. A hipótese principal prevê que os estudantes com experiência ApS reportem no pós-teste, e em comparação com os grupos de controlo, perceções mais positivas acerca da sua experiência de ensino superior, bem como, níveis mais elevados de *engagement* e valoração do curso.

**Palavras-chave:** Aprendizagem-Serviço; *engagement* e valoração do curso; propósito e objetivos de vida; competências cívicas e sociais; estudantes do ensino superior.

## ABSTRACT

The present study aims to analyse the impact of the ‘Learning-Service’ (ApS) teaching methodology on the students’ valuation of their learning at the Faculty of Humanities (FCH) of

the Catholic University of Portugal (UCP). Service-Learning is a common teaching methodology in many countries that is part of the CApS project - Catholic University and Service-Learning: Innovation and Social Responsibility. ApS combines academic learning with service to the community, enabling students to be formed - personally and professionally - by working with the real needs of the community. In this methodology, the active participation of students and community members is valued, as well as reflection on the experience lived. Participants were students from the three years of the Psychology course at FCH, organised into experimental group (3rd year students with implementation of the ApS methodology during Psychology of Education) and control groups (1st and 2nd year students without ApS methodology), during the 2nd semester of the 2021/22 academic year. These students were assessed using a protocol that evaluates perceptions of their academic experiences in higher education, namely in terms of life purpose and objectives, development of civic and social skills and appreciation of the degree in two moments of assessment (pre-test and post-test). Two additional questions were also asked about the motivation to learn in the degree, as well as about the confidence in their ability to organise and carry out the actions required to learn. The main hypothesis predicts that students with ApS experience report more positive perceptions about their higher education experience in the post-test, as well as higher levels of engagement and course value in comparison to the control group.

**Keywords:** Learning-Service; engagement and valuing; purpose and life goals; civic and social skills; higher education students.

## 1. INTRODUÇÃO

A Aprendizagem-Serviço (ApS) é uma metodologia de ensino comum em muitos países. A ApS combina a aprendizagem académica com o serviço à comunidade, potenciando que os estudantes se formem – pessoal e profissionalmente – a partir do trabalho com necessidades reais da comunidade (Macías-Gómez-Estern, Martínez-Lozano, & Vásquez, 2014; Steinke & Fitch, 2007). Nesta metodologia são valorizadas a participação ativa dos estudantes e dos membros da comunidade, bem como a reflexão sobre a experiência vivida. Através da metodologia ApS, “docentes, estudantes e comunidade participam, de forma integrada, em processos de empoderamento, envolvimento, responsabilidade e compromisso com o mundo real. Tornam-se parceiros, recursos de ensino e solucionadores de problemas em projetos comuns” (CASUS, UCP, 2022<sup>1</sup>).

Presentemente, a par do que se tem vindo a registar um pouco por todo o mundo, a metodologia ApS integra-se no projeto CApS – Universidade Católica e Aprendizagem-Serviço: Inovação e Responsabilidade Social. Este projeto abrange os quatro *campi* da UCP e visa contribuir para a promoção da ApS nas instituições de ensino superior em Portugal, estimulando a inovação pedagógica e a responsabilidade social. A universidade deve construir-se como *espaço de integralidade humana*, assente nos princípios da *autonomia* e da *utilidade*, o que implica para os seus estudantes e colaboradores um elevado sentido de agência pessoal e de compromisso de comunhão institucional e comunitária, em *defesa da casa comum* e na promoção da *utilidade* da sua missão. A ApS pode, por conseguinte, ser uma das estratégias para alcançar esta renovada missão do ensino superior.

A ApS diferencia-se de uma experiência de voluntariado pela sua componente académica explícita, isto é, como qualquer teste ou outro elemento de avaliação, a experiência de ApS é parte integrante do programa de estudos e potencia os conhecimentos do estudante sobre o

---

1 Apresentação interna CASUS – Católica para a Sustentabilidade; Universidade Católica Portuguesa, 2022

conteúdo de uma determinada unidade curricular. Mais, a mera realização do serviço ApS não é suficiente, sendo necessária uma “captação” académica de conhecimentos através de reflexão escrita, multimédia ou outras formas que expressem o que o estudante aprendeu.

Como abordagem pedagógica, a ApS floresceu no campo da educação, tendo-se evidenciado benefícios académicos da sua utilização, como sejam a promoção de uma aprendizagem ativa e interligada, a aquisição de conhecimentos úteis, o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e resolução de problemas, a obtenção de maior sucesso académico, maior compromisso social e responsabilidade civil, e maior preparação para o “mundo real” (Bok, 2006; Bringle, 2003; Gomez-Estern et al., 2019; Shek, Ma, & Yang 2019). Contudo, são ainda pouco claras as condições específicas das experiências que promovem o desenvolvimento dos estudantes (e.g., Wong, 2008). Assim, torna-se imperativo avaliar, do ponto de vista dos estudantes, o significado atribuído à sua experiência de aprendizagem com o uso desta metodologia. Este significado é uma medida importante do sucesso educativo e os estudantes são legítimos avaliadores das suas próprias aprendizagens (Maghiar, Sturges & Maurer, 2014; Sobral, 2008). Uma compreensão aprofundada acerca do modo como os estudantes se sentem acerca das suas aprendizagens, nomeadamente em termos de propósito e objetivos de vida, desenvolvimento de competências cívicas e sociais e valorização do curso, bem como, quanta autoconfiança, motivação e responsabilidade assumem por ela, é fundamental para avaliar a ApS no seu imenso potencial transformacional enquanto prática pedagógica sustentada, imersiva e consequente (Butin, 2006).

### **1.1. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO**

Este estudo visa avaliar as perceções dos/as estudantes acerca das suas experiências de aprendizagem no ensino superior, de propósito e objetivos de vida, de desenvolvimento de competências cívicas e sociais, e de valoração do curso. Para o efeito, organizaram-se os estudantes em dois grupos (com e sem experiência ApS), avaliados em dois momentos distintos (pré- e pós-teste).

Em termos de resultados prevê-se:

- H1: Os participantes de ambos os grupos (experimental e controlo) não apresentam diferenças no pré-teste nas subescalas relativas à experiência de aprendizagem, competências cívicas e sociais, objetivos de vida, valoração da aprendizagem, motivação e autoconfiança para aprender.
- H2: Os participantes de ambos os grupos (experimental e controlo) apresentam diferenças estatisticamente significativas no pós-teste nas subescalas relativas à experiência aprendizagem (aprendizagem-serviço vs aprendizagem nas unidades curriculares), competências cívicas e sociais, objetivos de vida, valoração da aprendizagem, motivação e autoconfiança para aprender. Estas diferenças são a favor do grupo experimental.
- H3: Não existem diferenças estatisticamente significativas do pré- para o pós-teste no grupo de controlo nas várias dimensões avaliadas.
- H4: Existem diferenças estatisticamente significativas do pré- para o pós-teste no grupo experimental, com resultados mais elevados no pós-teste nas várias dimensões avaliadas.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. PARTICIPANTES**

Participaram um total de 80 estudantes universitários da Faculdade de Ciências Humanas na Universidade Católica Portuguesa (campus de Lisboa), inscritos no ano letivo de 2021/2022.

Estes estudantes encontravam-se a frequentar a licenciatura em Psicologia, no 1º ( $n=36$ ), 2º ( $n=20$ ) ou 3º ( $n=24$ ) anos do curso. Os estudantes do 1º e 2º ano (85.7% mulheres;  $M_{idade}=20.38$   $Dp_{idade}=6.28$ ;  $Min-Max_{idade}=18-58$ ) constituíram o grupo de controlo e os estudantes do 3º ano constituíram o grupo experimental (83.3% mulheres;  $M_{idade}=20.83$   $Dp_{idade}=.817$ ;  $Min-Max_{idade}=20-23$ ). No grupo de controlo não houve qualquer contacto prévio dos estudantes com a metodologia ApS, apesar de alguns estudantes (78.6%) referirem já ter estado envolvidos em experiências de voluntariado ou (91.1%) trabalho remunerado. O grupo experimental estava a frequentar, pela primeira vez, uma unidade curricular com utilização da metodologia ApS. Além disso, 95.8% dos estudantes referiram também já ter estado envolvidos em experiências de voluntariado e 66.7% em trabalho remunerado.

## 2.2. INSTRUMENTOS

O protocolo de avaliação foi constituído por um total de 5 secções distintas:

- (i) Impacto da experiência aprendizagem-serviço: dez itens, com escala de resposta *Likert* de 5 pontos (1= Discordo totalmente e 5= Concordo totalmente), que pretendem avaliar o impacto da experiência de aprendizagem-serviço (ou das unidades curriculares daquele semestre, no caso do grupo de controlo) num conjunto de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes (e.g., item 2: *Ser mais responsável pela minha aprendizagem*). Análises fatoriais exploratórias indicam que os itens estão agrupados em duas subescalas: expectativas relacionadas com a aprendizagem (4 itens) e expectativas relacionadas com o serviço (6 itens).
- (ii) Competências cívicas e sociais: vinte itens (CUCOCSA; Rego *et al.*, 2018), com escala de resposta *Likert* de 6 pontos (1= Discordo totalmente e 6= Concordo totalmente), que pretendem avaliar em que medida o estudante considera possuir um conjunto de competências (e.g., item 1: *Sou capaz de trabalhar de um modo cooperativo com outras pessoas*). Os itens organizam-se em quatro subescalas: conduta pró-social (8 itens), trabalho em equipa e relação com os outros (3 itens), competência intercultural (3 itens) e liderança (6 itens).
- (iii) Objetivos de vida: trinta e três itens (Major Life Goals; Roberts & Robins, 2000), com escala de resposta *Likert* de 5 pontos (1= Nada importante e 5= Totalmente importante), que pretendem avaliar em que medida um conjunto de objetivos são valorizados pelo estudante (e.g., item 6: *Deixar os meus pais orgulhosos*). Estes itens estão organizados em nove subescalas: objetivo económicos (7 itens), estéticos (3 itens), sociais (3 itens), de relacionamento (4 itens), políticos (3 itens), hedonísticos (3 itens), de desenvolvimento pessoal (4 itens) e de bem-estar (3 itens).
- (iv) Valoração do curso (Sobral 2008; adapt. Por Costa-Ramalho & Pinto, 2022): trinta e seis itens, com escala de resposta *Likert* de 4 pontos (1= Discordo totalmente e 4= Concordo totalmente), que avaliam a perceção do valor e do significado da aprendizagem do estudante no curso que se encontra a frequentar (e.g., Item 13: *O curso tem sido uma vivência de aprendizagem gratificante para mim*). Os itens organizam-se em 4 subescalas de 9 itens cada: valoração do curso, aprendizagem de conteúdos, aprendizagem pessoal e aprendizagem comportamental.
- (v) Motivação e autoconfiança na aprendizagem: duas questões que avaliam o grau de firmeza (de 0 a 100) na intenção (motivação para efetuar os esforços) para aprender no curso em que se encontra inscrito e o grau de confiança [de 0 a 100] em si mesmo como aprendiz, isto é, na sua capacidade de organizar e efetuar as ações requeridas para aprender.



### 2.3. PROCEDIMENTOS

Os estudantes do grupo experimental (3º ano) encontravam-se a frequentar a unidade curricular de Psicologia da Educação no 2º semestre do ano letivo de 2021/22. Através da utilização da metodologia ApS pretendia-se que tivessem a oportunidade de aprender e aprofundar alguns dos conteúdos programáticos previstos, enquanto os aplicavam prestando um serviço à comunidade. Para o efeito, contou-se com a colaboração da SCML (Santa Casa da Misericórdia de Lisboa), uma organização privada que visa, de forma humanitária, realizar objetivos de ação social, prestação de cuidados de saúde, educação e cultura, bem como a promoção da qualidade de vida, em particular para pessoas em situação de grande vulnerabilidade social e profissional.

Os estudantes foram integrados num projeto intitulado “*Boost me up!: Promoting and supporting engagement, learning and wellbeing*” que consistia na preparação de *workshops* relativos a temáticas como o autoconhecimento, a exploração do mundo, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção do bem-estar, junto dos utentes do CEFC (Centro de Educação, Formação e Certificação – Alvalade) da SCML. O público-alvo foi constituído pelos utentes de cursos de alfabetização, educação e formação de adultos, cabeleireiro e geriatria. Os estudantes foram organizados em seis grupos distintos, sendo que cada grupo ficou responsável pelo desenvolvimento de um *workshop* relativo a uma das temáticas previstas. Cada *workshop* teve a duração de 1h e incluiu uma breve exposição relativa ao tema seguida de um conjunto de dinâmicas/atividades adequadas ao público-alvo. Dois grupos tiveram ainda a seu cargo a organização de uma visita de estudo na UCP (campus Lisboa).

Os estudantes do grupo de controlo (1º e 2º anos) encontravam-se a frequentar as unidades curriculares previstas para o 2º semestre do ano letivo de 2021/22, sendo que em nenhuma estava a ser implementada a metodologia ApS.

Os participantes de ambos os grupos preencheram os questionários pré- e pós-teste em contexto de sala de aula, na presença das investigadoras. O pré-teste decorreu em fevereiro e o pós-teste decorreu em maio. O tempo médio de preenchimento foi de  $20 \pm 15$  minutos.

O tratamento dos dados foi feito com recurso a análises de estatística descritiva (medidas de tendência central e de dispersão) e a análises de estatística inferencial (nomeadamente, testes não-paramétricos de diferenças intra- e entre-grupos). Os resultados foram considerados estatisticamente significativos quando  $p < .05$ .

## 3. RESULTADOS

### 3.1. IMPACTO DA EXPERIÊNCIA APRENDIZAGEM-SERVIÇO

Os resultados obtidos permitem verificar, relativamente ao grupo experimental, que não existem diferenças do pré- para o pós-teste em ambas as subescalas. No grupo de controlo verificam-se diferenças entre os dois momentos de avaliação na subescala *Expectativas relacionadas com a aprendizagem*, no sentido de uma diminuição de resultados no segundo momento de avaliação ( $Z = -2.699$ ,  $p = .007$ ; Média<sub>pré-teste</sub> = 18.22; Média<sub>pós-teste</sub> = 17.29), mas não na subescala *Expectativas relacionadas com o serviço* (tabela 1). Em termos de comparação entre grupos, verificam-se diferenças no pré-teste, na subescala *Expectativas relacionadas com a aprendizagem* ( $U = 443.500$ ,  $p = .019$ ; Média<sub>Exp</sub> = 17.08; Média<sub>Cont</sub> = 18.22) a favor do grupo de controlo, e na subescala *Expectativas relacionadas com o serviço* a favor do grupo experimental ( $U = 348.500$ ,  $p = .006$ ; Média<sub>Exp</sub> = 27.68; Média<sub>Cont</sub> = 25.23). Também no pós-teste se constatarem diferenças entre ambos os grupos na subescala *Expectativas relacionadas com o serviço*, a favor do grupo experimental ( $U = 342.000$ ,  $p = .003$ ; Média<sub>Exp</sub> = 25.23; Média<sub>Cont</sub> = 24.10).

Tabela 1. Impacto da experiência Aprendizagem-Serviço *vs* da experiência nas diferentes unidades curriculares: análises descritivas e diferenciais

| Subescalas                                   | Grupo Experimental (n=24) |                      |                    | Grupo de Controlo (n=56) |                      |                    | Diferenças GE-GC Pré-teste | Diferenças GE-GC Pós-teste |
|----------------------------------------------|---------------------------|----------------------|--------------------|--------------------------|----------------------|--------------------|----------------------------|----------------------------|
|                                              | Pré-teste Média (DP)      | Pós-teste Média (DP) | Diferenças Pré-Pós | Pré-teste Média (DP)     | Pós-teste Média (DP) | Diferenças Pré-Pós |                            |                            |
| Expectativas relacionadas com a aprendizagem | 17.08 (2.08)              | 17.54 (1.96)         | -1.132 (.258)      | 18.22 (1.44)             | 17.29 (2.16)         | -2.699 (.007)      | 443.500 (.019)             | 591.000 (.709)             |
| Expectativas relacionadas com o serviço      | 27.68 (2.63)              | 25.23 (3.72)         | -.459 (.647)       | 25.23 (3.72)             | 24.10 (4.30)         | -1.343 (.179)      | 348.500 (.006)             | 342.000 (.003)             |

### 3.2. COMPETÊNCIAS CÍVICAS E SOCIAIS

Constata-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nas quatro subescalas relativas às competências cívicas e sociais, quer considerando as comparações intra-grupo quer entre-grupos (tabela 2).

Tabela 2. Competências cívicas e sociais: análises descritivas e diferenciais

| Subescalas                                 | Grupo Experimental (n=24) |                      |                    | Grupo de Controlo (n=56) |                      |                    | Diferenças GE-GC Pré-teste | Diferenças GE-GC Pós-teste |
|--------------------------------------------|---------------------------|----------------------|--------------------|--------------------------|----------------------|--------------------|----------------------------|----------------------------|
|                                            | Pré-teste Média (DP)      | Pós-teste Média (DP) | Diferenças Pré-Pós | Pré-teste Média (DP)     | Pós-teste Média (DP) | Diferenças Pré-Pós |                            |                            |
| Conduta pró-social                         | 36.33 (2.91)              | 36.59 (3.42)         | -.348 (.178)       | 37.35 (2.70)             | 37.25 (2.58)         | -.300 (.764)       | 498.000 (.080)             | 538.500 (.600)             |
| Trabalho em equipa e relação com os outros | 13.00 (1.32)              | 13.13 (1.36)         | -.539 (.590)       | 13.41 (1.33)             | 13.51 (1.26)         | -.250 (.803)       | 544.000 (.168)             | 560.000 (.274)             |
| Competência intercultural                  | 13.00 (1.84)              | 13.42 (1.18)         | -1.195 (.232)      | 13.15 (1.54)             | 13.17 (1.53)         | -.250 (.803)       | 653.500 (.943)             | 609.500 (.668)             |
| Liderança                                  | 23.75 (3.31)              | 24.04 (2.73)         | -.650 (.516)       | 23.47 (3.20)             | 24.15 (2.90)         | -1.152 (.249)      | 609.000 (.585)             | 641.000 (.939)             |

### 3.3. OBJETIVOS DE VIDA

A tabela 3 indica que relativamente ao grupo experimental, existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré- e o pós-teste na subescala *objetivos religiosos*, no sentido de um aumento ( $Z=-2.496$ ,  $p=.013$ ; Média<sub>pré-teste</sub>=4.58; Média<sub>pós-teste</sub>=5.25). No grupo de controlo, verificam-se diferenças entre os dois momentos de avaliação em seis das nove subescalas do instrumento (*objetivos de relacionamento, políticos, religiosos, de desenvolvimento pessoal e de bem-estar*). As diferenças nas subescalas *objetivos de relacionamento* ( $Z=-3.347$ ,  $p=.001$ ; Média<sub>pré-teste</sub>=17.00; Média<sub>pós-teste</sub>=16.09), *hedonísticos* ( $Z=-5.207$ ,  $p<.001$ ; Média<sub>pré-teste</sub>=12.59; Média<sub>pós-teste</sub>=10.25), de *desenvolvimento pessoal* ( $Z=-4.103$ ,  $p<.001$ ; Média<sub>pré-teste</sub>=18.64; Média<sub>pós-teste</sub>=17.41), e de *bem-estar* ( $Z=-4.120$ ,  $p<.001$ ; Média<sub>pré-teste</sub>=9.38; Média<sub>pós-teste</sub>=8.53) foram no sentido de uma diminuição, enquanto as diferenças nas subescalas *objetivos políticos* ( $Z=-5.637$ ,  $p<.001$ ; Média<sub>pré-teste</sub>=9.91; Média<sub>pós-teste</sub>=12.98) e *objetivos religiosos* ( $Z=-4.103$ ,  $p<.001$ ; Média<sub>pré-teste</sub>=5.75; Média<sub>pós-teste</sub>=7.07) verificaram-se no sentido de um aumento. Quanto às diferenças entre grupos, no pré-teste constatam-se duas diferenças a favor do grupo de controlo, nas subescalas *objetivos sociais* ( $U=449.500$ ,  $p=.018$ ; Média<sub>Exp</sub>=11.63; Média<sub>Cont</sub>=12.80) e *objetivos religiosos* ( $U=450.500$ ,  $p=.019$ ; Média<sub>Exp</sub>=4.58; Média<sub>Cont</sub>=5.75). No pós-teste verificam-se diferenças em quatro subescalas, duas a favor do grupo de controlo – *objetivos políticos* ( $U=273.500$ ,  $p<.001$ ; Média<sub>Exp</sub>=10.33; Média<sub>Cont</sub>=12.98) e *objetivos religiosos* ( $U=355.500$ ,  $p=.019$ ; Média<sub>Exp</sub>=5.25; Média<sub>Cont</sub>=7.07) e

duas a favor do grupo experimental – *objetivos hedonísticos* ( $U=152.000$ ,  $p<.001$ ; Média<sub>Exp</sub>=12.90; Média<sub>Cont</sub>=12.59) e *objetivos de bem-estar* ( $U=441.000$ ,  $p=.015$ ; Média<sub>Exp</sub>=9.13; Média<sub>Cont</sub>=8.53).

Tabela 3. Objetivos de vida: análises descritivas e diferenciais

| Subescalas                                   | Grupo Experimental<br>(n=24) |                  |                  | Grupo de Controlo<br>(n=56) |                 |                       | Diferenças<br>GE-GC<br>Pré-teste<br>Pós-teste | Diferenças<br>GE-GC    |
|----------------------------------------------|------------------------------|------------------|------------------|-----------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------------------------------------|------------------------|
|                                              | Pré-teste                    | Pós-teste        | Diferenças       | Pré-teste                   | Pós-teste       | Diferenças            |                                               |                        |
|                                              | Média<br>(DP)                | Média<br>(DP)    | Pré-Pós          | Média<br>(DP)               | Média<br>(DP)   | Pré-Pós               |                                               |                        |
| Objetivos<br>económicos                      | 25.13<br>(3.98)              | 26.000<br>(3.41) | -1.501<br>(.133) | 23.86<br>(3.46)             | 24.78<br>(4.07) | -1.783<br>(.075)      | 582.500<br>(.345)                             | 499.000<br>(.142)      |
| Objetivos<br>estéticos                       | 7.58<br>(2.17)               | 7.92<br>(3.13)   | -.410<br>(.682)  | 8.77<br>(2.70)              | 8.75<br>(2.30)  | -.017<br>(.987)       | 491.500<br>(.056)                             | 537.000<br>(.185)      |
| Objetivos<br>sociais                         | 11.63<br>(1.95)              | 11.87<br>(1.94)  | -.689<br>(.491)  | 12.80<br>(1.70)             | 12.78<br>(1.70) | -.007<br>(.994)       | 449.500<br>(.018)                             | 464.000<br>(.061)      |
| Objetivos de<br>relacionamento               | 16.87<br>(2.40)              | 17.35<br>(2.03)  | -1.093<br>(.274) | 17.00<br>(1.78)             | 16.09<br>(1.96) | -3.347<br>(.001)      | 598.500<br>(.434)                             | 447.500<br>(.089)      |
| Objetivos<br>políticos                       | 9.71<br>(3.17)               | 10.33<br>(2.66)  | -1.361<br>(.173) | 9.91<br>(2.20)              | 12.98<br>(1.83) | -5.637<br>( $<.001$ ) | 620.500<br>(.586)                             | 273.500<br>( $<.001$ ) |
| Objetivos<br>hedonísticos                    | 12.88<br>(1.70)              | 12.90<br>(1.57)  | -.448<br>(.654)  | 12.59<br>(2.07)             | 10.25<br>(1.60) | -5.207<br>( $<.001$ ) | 650.000<br>(.814)                             | 152.000<br>( $<.001$ ) |
| Objetivos<br>religiosos                      | 4.58<br>(2.22)               | 5.25<br>(2.45)   | -2.496<br>(.013) | 5.75<br>(2.14)              | 7.07<br>(1.57)  | -4.142<br>( $<.001$ ) | 450.500<br>(.019)                             | 355.500<br>(.019)      |
| Objetivos de<br>desenvolvi-<br>mento pessoal | 18.25<br>(1.48)              | 17.91<br>(1.95)  | -.730<br>(.465)  | 18.64<br>(1.34)             | 17.41<br>(1.65) | -4.103<br>( $<.001$ ) | 564.000<br>(.242)                             | 500.500<br>(.142)      |
| Objetivos de<br>bem-estar                    | 9.29<br>(.999)               | 9.13<br>(1.12)   | -.884<br>(.377)  | 9.38<br>(.799)              | 8.53<br>(1.10)  | -4.120<br>( $<.001$ ) | 672.000<br>(1.000)                            | 441.000<br>(.015)      |

### 3.4. VALORAÇÃO DO CURSO

Os resultados obtidos permitem verificar, relativamente ao grupo experimental, que não existem diferenças do pré- para o pós-teste em ambas as subescalas. No grupo de controlo verificam-se diferenças entre tempos na subescala *Aprendizagem comportamental* ( $Z=-2.012$ ,  $p=.044$ ; Média<sub>pré-teste</sub>=27.73; Média<sub>pós-teste</sub>=27.25), no sentido de uma diminuição. Em termos de comparação entre grupos, verificam-se diferenças no pré-teste na subescala *Valorização do curso* ( $U=225.500$ ,  $p=.044$ ; Média<sub>Exp</sub>=25.06; Média<sub>Cont</sub>=28.84) a favor do grupo de controlo. Não se registam diferenças entre grupo no pós-teste (tabela 4).

Tabela 4. Valoração do curso: análises descritivas e diferenciais

| Subescalas                  | Grupo Experimental<br>(n=17) |                 |                       | Grupo de Controlo<br>(n=45) |                 |                       | Diferenças<br>GE-GC<br>Pré-teste<br>Pós-teste | Diferenças<br>GE-GC<br>Pré-teste<br>Pós-teste |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
|                             | Pré-teste                    | Pós-teste       | Diferenças<br>Pré-Pós | Pré-teste                   | Pós-teste       | Diferenças<br>Pré-Pós |                                               |                                               |
|                             | Média<br>(DP)                | Média<br>(DP)   |                       | Média<br>(DP)               | Média<br>(DP)   |                       |                                               |                                               |
| Valorização do curso        | 25.06<br>(3.40)              | 25.82<br>(2.94) | - .989 (.323)         | 28.84<br>(3.04)             | 25.92<br>(3.65) | -1.938<br>(.053)      | 255.500<br>(.044)                             | 365.500<br>(.788)                             |
| Aprendizagem de conteúdos   | 28.82<br>(3.49)              | 28.71<br>(4.21) | - .309 (.757)         | 29.622<br>(3.23)            | 28.85<br>(4.14) | -1.560<br>(.119)      | 290.00<br>(.142)                              | 373.500<br>(.887)                             |
| Aprendizagem pessoal        | 26.76<br>(3.96)              | 28.12<br>(4.53) | -1.109<br>(.268)      | 27.60<br>(4.17)             | 27.56<br>(4.57) | -.486<br>(.627)       | 335.500<br>(.457)                             | 360.500<br>(.728)                             |
| Aprendizagem comportamental | 27.06<br>(3.73)              | 27.88<br>(4.21) | -1.195<br>(.232)      | 27.73<br>(3.39)             | 27.25<br>(4.14) | -2.012<br>(.044)      | 324.500<br>(.358)                             | 351.000<br>(.618)                             |

### 3.5. MOTIVAÇÃO E AUTOCONFIANÇA PARA APRENDER

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas nos níveis de motivação e autoconfiança dos estudantes para aprender, no grupo experimental, entre o pré- e o pós-teste. No grupo de controlo, verificam-se diferenças nos níveis de motivação ( $Z=-3.695$ ,  $p<.001$ ; Média<sub>pré-teste</sub>=78.22; Média<sub>pós-teste</sub>=68.69), no sentido de uma diminuição. Não se constam diferenças entre os grupos no pré-teste ou no pós-teste (tabela 5).

Tabela 5. Motivação e autoconfiança para aprender: análises descritivas e diferenciais

| Itens         | Grupo Experimental<br>(n=17) |                            |                       | Grupo de Controlo<br>(n=45) |                            |                       | Diferenças<br>GE-GC<br>Pré-teste | Diferenças<br>GE-GC<br>Pós-teste |
|---------------|------------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------------------|----------------------------------|
|               | Pré-teste<br>Média<br>(DP)   | Pós-teste<br>Média<br>(DP) | Diferenças<br>Pré-Pós | Pré-teste<br>Média<br>(DP)  | Pós-teste<br>Média<br>(DP) | Diferenças<br>Pré-Pós |                                  |                                  |
| Motivação     | 75.71<br>(16.75)             | 75.59<br>(17.79)           | -.142<br>(.887)       | 78.22<br>(14.28)            | 68.69<br>(18.81)           | -3.695<br>( $<.001$ ) | 349.500<br>(.602)                | 304.500 (.217)                   |
| Autoconfiança | 68.65<br>(23.35)             | 66.29<br>(20.07)           | -.570<br>(.569)       | 66.73<br>(22.48)            | 69.78<br>(23.82)           | -1.074 (.283)         | 352.000<br>(.630)                | 331.500 (.420)                   |

## 4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Este estudo teve como principal objetivo avaliar o potencial impacto de uma experiência de aprendizagem-serviço no *engagement* e valoração do curso por parte de estudantes do ensino superior, inscritos no curso de Psicologia, com recurso a comparações intra-grupo (pré- e pós-teste) e entre grupos (grupo experimental e grupo de controlo).

Relativamente à H1, que previa que os grupos experimental e controlo seria equivalentes ao nível do pré-teste dado nenhum ter estado ainda envolvido numa experiência ApS, constatou-se que existiam diferenças nas expectativas de aprendizagem, nos objetivos sociais e religiosos e na valoração do curso, a favor do grupo de controlo. Isto é, os estudantes de 1º e 2º anos da licenciatura tinham, no início do semestre, mais expectativas de desenvolver conhecimento, habilidades, destrezas e atitudes para o exercício da sua futura profissão, desenvolver os seus pontos fortes como futuros profissionais, e ser mais responsáveis pela sua aprendizagem, comparativamente com o grupo do 3º ano. Estavam também mais focados em ajudar pessoas e trabalhar para promover o bem-estar dos outros, assim como, em investir na sua vida espiritual (Roberts & Robins, 2000). Além disso, reconheciam mais facilmente que as disciplinas anteriores tinham sido úteis, ajudando-os a desenvolver novas formas de aprender (Sobral, 2008). Estas diferenças podem ser, potencialmente, justificadas pelas diferentes fases do ciclo de estudos em que os estudantes de ambos os grupos se encontram, sendo que, para os estudantes mais novos, o ingresso e vivência dos primeiros anos no ensino superior é marcado por euforia e idealização relativamente à satisfação de necessidades, promoção de mudanças pessoais e transformação profissional (Igue, Bariani, & Milanesi, 2008; Polydoro, 2000).

Quanto à H2, que previa diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos no pós-teste, a favor do grupo experimental, verificou-se que esta situação apenas se registou nas expectativas de aprendizagem e no desenvolvimento de objetivos hedonísticos e de bem-estar. Assim, o grupo experimental tinha mais expectativas relacionadas com o serviço, isto é, após a frequência da unidade curricular Psicologia da Educação com inclusão de um projeto ApS, apresentavam-se mais confortáveis para trabalhar em diferentes contextos, mais comprometidos com pessoas em situação de risco ou exclusão, mas conscientes das possibilidades de participação social, mais conscientes das necessidades da comunidade e de destinar recursos adequados para as pessoas com mais necessidades ou em situação ou risco de exclusão social.

Além disso, apresentavam, maior desejo de ter experiências novas e diferentes e um estilo de vida emocionante (Roberts & Robins, 2000). Estes resultados podem ser interpretados tendo em consideração a inserção dos estudantes no Projeto “*Boost me up!: Promoting and supporting engagement, learning and wellbeing*”, que visou a preparação de um conjunto de workshops para os utentes do CEFC-SCML, que se constituem um grupo que – de um modo geral – se apresenta vulnerável em diversos domínios da sua vida, nomeadamente em termos de autocuidado, autoconhecimento, compromisso com o seu desenvolvimento e bem-estar. Muitos abandonaram a escola precocemente e vivem sem planos, descomprometidos perante a comunidade e desinvestidos de si. Os estudantes foram, assim, colocados numa situação de intervenção onde começaram a ensaiar para o seu futuro papel profissional, transformando-se em agentes da comunidade ao mesmo tempo que refletiam sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Levesque-Bristol, Knapp, & Fisher, 2010; McMillan 2011). Em contrapartida, o grupo de controlo, apesar de ter frequentado as unidades curriculares habituais do curso sem aplicação da metodologia ApS, aumentou os seus objetivos políticos e religiosos, ou seja, aumentou o seu desejo de ser influente em assuntos públicos, ser ativo na procura de soluções para os problemas da sociedade, e participar em atividades religiosas (Roberts & Robins, 2000) o que, pelo menos parcialmente, pode ser motivado pela própria experiência de aprendizagem académica que foi decorrendo ao longo dos meses.

No que concerne a H<sub>3</sub> e a H<sub>4</sub>, constata-se que o grupo de controlo apresenta diferenças pré e pós-teste em praticamente todas as subescalas, nomeadamente nas expectativas de aprendizagem, nos objetivos relativos aos relacionamentos, políticos, hedonistas, religiosos, de desenvolvimento pessoal e de bem-estar, na aprendizagem comportamental e na motivação. Em praticamente todas estas subescalas verifica-se uma diminuição nos resultados no segundo momento de avaliação, com exceção dos objetivos políticos e religiosos. O grupo experimental apresenta diferenças pré e pós-teste apenas nos objetivos religiosos, tendo-se verificado um maior desejo em participar em atividades deste cariz (Roberts & Robins, 2000) no pós-teste.

Os resultados obtidos não permitem concluir inequivocamente acerca da eficácia da experiência ApS na potenciação das expectativas de aprendizagem, no desenvolvimento de objetivos, no desenvolvimento de competências, ou no *engagement* e valoração do curso. Inclusivamente são contrários a resultados obtidos em estudos prévios, com uma amostra de estudantes a frequentar uma UC de Psicologia da Educação, na qual se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimental e controlo, tendo o grupo experimental demonstrado maior tolerância, sensibilidade e empatia, maior enriquecimento pessoal, maior valorização do tempo e esforço investidos na aprendizagem, e maior utilidade da aprendizagem realizada para a sua vida futura (Gomez-Estern, 2019). No entanto, devem ser enquadrados no facto da amostra ser constituída por um número reduzido de estudantes e destes se encontrarem em fases diferentes do seu percurso académico, o que pode justificar as diferenças encontradas entre grupos em termos de pré-teste. Não obstante, os resultados demonstram que os estudantes aumentaram a sua responsabilidade cívica, isto é, a sua consciência dos problemas sociais, o seu interesse no envolvimento comunitário, o desejo de fazer a diferença e de desenvolver planos futuros de participação em Serviços a favor da comunidade (Astin et al., 2000; Prentice e Robinson, 2010; Simons & Cleary, 2005).

Conclui-se que este estudo dá pistas importantes acerca do papel da ApS no compromisso dos estudantes com as questões sociais, e o desenvolvimento de uma maior consciência acerca da sua agência pessoal na transformação das desigualdades sociais (Opazo, Aramburuzabala, & GarcíaPeinado 2014), contribuindo deste modo para o progresso e o bem comum das comunidades interna e externa às instituições de ensino superior.

## REFERENCIAS

- Astin, A., Vogelgesang, L., Ikeda, E., *et al.* (2000). *How Service Learning Affects Students*. Higher Education Research Institute.
- Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton University Press.
- Bringle, R. G. (2003). Enhancing theory-based research on service-learning. *Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts*, 3, 3-21.
- Butin, D. W. (2006). Special Issue: Introduction Future Directions for Service Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 1-4.
- Costa-Ramvalho, S. & Pinto, J. C. (2022). Questionário de Valoração da Aprendizagem. Tradução e adaptação do questionário para português de Portugal. Versão para investigação. Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.
- Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13, 155-164. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>
- Levesque-Bristol, C., Knapp, T. D., & Fisher, B. J. (2011). The effectiveness of service-learning: It's not always what you think. *Journal of experiential education*, 33(3), 208-224. <https://doi.org/10.1177/105382590113300302>
- Macías Gomez-Estern, B., Arias-Sánchez, S., Marco Macarro, M. J., Cabillas Romero, M. R., & Martínez Lozano, V. (2021). Does service learning make a difference? comparing students' valuations in service learning and non-service learning teaching of psychology. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1395-1405. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675622>
- Maghiar, M., Sturges, D., & Maurer, T. (2014). Course valuing, approaches to study and academic performance: the case of undergraduate Construction Management classes. In *Proceedings of the 50th Annual International Conference of the Associated Schools of Construction*. Consulta a 30 de Junho de 2022 em <http://ascproo.ascweb.org/archives/cd/2014/paper/CERT225002014.pdf>
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in higher education*, 16(5), 553-564. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.580839>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., & García-Peinado, R. (2014). Service-learning methodology as a tool of ethical development: Reflections from the university experience. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(1). Disponível em <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/153>
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. de N. da F., Zaroni, M. M. H. & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100003>
- Prentice, Mary and Robinson, Gail, "Improving Student Learning Outcomes with Service Learning" (2010). *Higher Education*. 148. Disponível em: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/148>
- Roberts, B. W., & Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and social psychology bulletin*, 26(10), 1284-1296. <https://doi.org/10.1177/0146167200262009>
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

- Shek, D. T. L., Ma, C. M. S., & Yang, Z. (2020). Transformation and development of university students through service-learning: A corporate-community-university partnership initiative in Hong Kong (Project WeCan). *Applied Research in Quality of Life*, 15(5), 1375-1393. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09738-9>
- Simons, L., & Cleary, B. (2005). Student and community perceptions of the “value added” for service-learners. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 164-188. <https://doi.org/10.1177/105382590502800208>
- Sobral, D. T. (2008). Valor e significado da vivência no primeiro ano do curso de medicina: apreciação de aprendizado pessoal e contexto em uma série histórica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32, 23-31. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000100004>
- Steinke, P., & Fitch, P. (2007). Assessing service-learning. *Research & Practice in Assessment*, 2, 24-29. Consultado a 30 de junho de 2022 em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062690.pdf>
- Wong, P. (2008). Transactions, transformation, and transcendence: Multicultural service-learning experience of preservice teachers. *Multicultural Education*, 16(2), 31-36. Consulta a 30 de junho de 2022 em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832225.pdf>





# Engagement en educación superior: influencias contextuales y de movilidad

Yan Du, M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda López,  
M<sup>a</sup> Begoña Alfageme-González

Universidad de Murcia (España)

lopez.cutanda@um.es

## RESUMEN

La presente comunicación se incardina en el contexto de una Tesis Doctoral en curso, con finalidad de indagar sobre los condicionantes que influyen en el *Engagement-Disengagement* del alumnado de nacionalidad china que cursa sus estudios universitarios (terciarios) en España, y plantear al respecto propuestas de mejora. **Marco Teórico.** El estudio parte y se posiciona en una perspectiva multidimensional de *Engagement* que atiende simultáneamente a sus planos conductual-cognitivo-comportamental. Se destaca su importancia como un factor de protección en sí mismo y, clave, para evitar procesos de fracaso y abandono, también en el contexto universitario. **Objetivo.** Ofrecer una panorámica global sobre el modelo de internalización de la Educación Superior en China. **Metodología.** Estudio exploratorio a través de revisión bibliográfica y análisis documental. **Resultados.** La educación terciaria en China se sitúa en un modelo híbrido entre la cooperación (al no poder atender a todo su alumnado) y competición (creando y posicionando sus instituciones entre las mejores del mundo. Ello, unido a un considerable aumento de la movilidad entre este colectivo (sobre todo en estudios de Máster) justifica poner la mirada en necesidad de garantizarles una experiencia educativa en nuestro país justa, equitativa y de calidad. **Conclusiones.** La respuesta al objetivo planteado es el referente previo esencial para situarnos, comprender y profundizar en la realidad y nivel de *Engagement* de los estudiantes chinos en España. El modelo de internalización y movilidad en su país, como barreras de origen idiomático, cultural y político, pueden ser considerados factores de riesgo en aras a mantener y cultivar el Engagement del alumnado chino, susceptibles de ser atendidos por los docentes en toda su especificidad.

**Palabras clave:** Alumnado chino; Educación Superior; Implicación; Movilidad Estudiantil.

## ABSTRACT

This communication is included in the context of a Doctoral Thesis in progress, in order to investigate the conditioning factors that influence the *Engagement-Disengagement* of Chinese students who are pursuing their university studies (tertiary) in Spain, and to propose, in this regard improvement proposals. **Conceptual framework.** The study is positioned in a multidimensional perspective of *Engagement* that attends simultaneously to its behavioral-cognitive-behavioral planes. It highlights its importance as a protection factor in itself and, key, to avoid processes of failure and abandonment, also in the university context. **Objective.** To provide a global overview of the internalization model of Higher Education in China. **Methodology.** Exploratory study through bibliographic review and document analysis. **Results.** Tertiary education in China is situated in a hybrid model between cooperation (due to not being able to attend to all its students) and competition (creating and positioning its institutions among the best in the world. This, combined with a considerable increase in mobility among this collective (especially in Master's studies) justifies putting the focus on the need to guarantee them an educational experience in our country that is fair, equitable and of quality. **Conclusions.** The response to the proposed objective is the essential previous reference to situate ourselves, understand and deepen in the reality and level of *Engagement* of Chinese students in Spain. The internalization and mobility model in their country, as barriers of linguistic, cultural and political origin, can be considered risk factors in order to maintain and cultivate the Engagement of Chinese students, susceptible of being attended by teachers in all its specificity.

mensional perspective of Engagement that simultaneously attends to its behavioral-cognitive-behavioral dimensions. Its importance is highlighted as a protection factor in itself and, key, to avoid processes of failure and abandonment, also in the university context. **Goal.** Offer a global overview of the internalization model of Higher Education in China. **Methodology.** Exploratory study through literature review and documentary analysis. **Results.** Tertiary education in China is situated in a hybrid model between cooperation (not being able to serve all its students) and competition (creating and positioning its institutions among the best in the world). This, together with a considerable increase in mobility among this group (especially in Master's studies) justifies looking at the need to guarantee them a fair, equitable and quality educational experience in our country. **Conclusions.** The response to the stated objective is the essential prior reference to situate ourselves and understand and delve into the reality and level of Engagement of Chinese students in Spain. The internalization and mobility model in your country, such as barriers of linguistic, cultural and political origin, can be considered risk factors in order to maintain and cultivate the Engagement of Chinese students, which can be addressed by teachers in all their specificity.

**Keywords:** Chinese Student; Higher Education; Student Engagement; Student Mobility

## 1. INTRODUCCIÓN

Las teorías del Capital Social han ido generando un profundo impacto en los Estados, corporaciones e individuos a lo largo del globo desde su emergencia en los años 60 del pasado siglo. El capital social es considerado, a día de hoy, cuando estamos plenamente inmersos en la era de la información y del conocimiento, como un factor determinante para la economía mundial. Nos hallamos así ante un discurso que ha sido abrazado en buena medida por las políticas educativas mundiales otorgando gran importancia a la necesidad de desarrollar, atraer y retener talento y conocimiento (Yang, 2016). En estas nuevas coordenadas, la Universidad es una pieza clave que ha de atender y potenciar la movilidad como un aspecto imprescindible en su papel de generadora de cultura. Estudiar en el extranjero, es una experiencia diferenciadora y una oportunidad de adquirir competencias diferentes a las que se enseñan en el país de origen, de mejorar las de carácter lingüístico y de conocer otras sociedades y realidades. Pero también, para aumentar las opciones de empleabilidad del alumnado en un mercado de trabajo cada vez más globalizado.

Los procesos de internalización y estudiantes en movilidad –aquellos que dejaron su país de origen y se desplazaron a otro con fines educativos y, por tanto, con ciudadanía diferente a la del país de destino (OCDE, 2017)– y los estudios en el extranjero, se han convertido en un canal básico de intercambio para países receptores y de acogida, experimentando un crecimiento exponencial en las últimas décadas (según los datos de la OCDE (2017) se ha pasado en menos de una década de 1,3 millones a 4,5 millones de estudiantes en el extranjero). Un crecimiento íntimamente ligado a la globalización neoliberal que ha conllevado en el ámbito educativo a la reconversión de instituciones y procesos supranacionales –entendiendo por Globalización, la transformación de las relaciones humanas en base a su expansión a nivel mundial y, por Neoliberalismo, aquella filosofía política y económica de expansión de mercado– (Yang, 2016). De acuerdo con Rizvi (2011), podríamos decir que asistimos a un elevado crecimiento de movilidad del alumnado alrededor del mundo fruto de la articulación de las estrategias institucionales a varios niveles y escalas, con un fuerte calado en el imaginario social de los pueblos, y que tiene como trasfondo la globalización neoliberal. En España en particular, su auge comienza a partir del movimiento universitario del Espacio único Europeo de Educación Superior

ligado a programas y estrategias de formación internacional y permanente (Agüera, Calderón y Alfageme, 2005).

En este contexto, el continente asiático, con China a la cabeza, adquiere especial protagonismo, en tanto que es considerada como una de las regiones más dinámicas para el crecimiento económico mundial. El fomento del desarrollo económico en China ha ido acelerando la conexión y creación de lazos internacionales en todos los ámbitos de la educación y, en particular de la educación superior, como eje central de mejora de la carrera profesional y calidad de la formación. Y también, como estrategia estatal en torno a sus intereses geográficos al tiempo que exporta una imagen de nación “en positivo”. Cabe precisar sin embargo que son diversas las motivaciones por las que los estudiantes chinos seleccionan el país extranjero de acogida (Xin, 2020; Zhu & Reeves, 2019), influenciados por factores tanto intrínsecos (edad), como extrínsecos (Wu, 2014). Respecto a éstos últimos, aunque es importante la cultura del país de destino, tienen a su vez un peso importante en dicha elección otros aspectos como la facilidad de adquisición del visado o más recientemente, la capacidad del control pandémico. Por lo que aquí respecta, y aunque la movilidad del alumnado chino se ha bifurcado esencialmente en tres canales principales, esto es, Estados Unidos (44%), Australia (16%) y Reino Unido (15%) –según datos de 2015, OCDE, 2017– nuestro país, España, está siendo recientemente objeto de especial atención dado el alcance de su idioma. No en vano, veintitún países y regiones a lo largo del globo tienen el español como lengua oficial, además de ser uno de los idiomas de trabajo en el seno de la Organización de las Naciones Unidas. Se sigue con ello la tendencia internacional (OCDE, 2017) que considera la lengua como un eje vehicular en dicha elección fuertemente determinante: *los países cuya lengua de enseñanza hablan y leen muchas personas, como los países de habla inglesa, francesa, alemana, rusa y española, pueden resultar especialmente atractivos para los estudiantes extranjeros* (p. 304)

Desde el ámbito teórico y de investigación, los procesos de internalización y movilidad del alumnado en general y en particular de los estudiantes chinos viene siendo un foco de atención considerable. Muchos de los estudios llevados a cabo desde una perspectiva psicológica y/o sociológica han ido girando en torno a diversas dificultades, como las aludidas, siendo mayoritarios los que abordan su proceso de adaptación intercultural en países de habla inglesa, pero son todavía escasos los que analizan y abordan este proceso en el contexto español. Los hallazgos alcanzados a raíz de estos estudios hasta el momento, tanto de índole cuantitativa como cualitativa, han puesto de relieve dificultades de diversa naturaleza ligados a condicionantes tanto culturales como idiomáticos que interfieren en gran medida en la trayectoria, experiencia académica, y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes en el país de destino. Pero, también, vinculados a su condición de ciudadanos extranjeros (Zhang, 2020). Advierten autores como Li, Chen & Duanmu (2010), Yang (2016), o Zhu (2016), el mercado educativo chino tiene muchas demandas y peculiaridades íntimamente ligadas a su cultura, y fuertemente condicionadas por el ámbito político y gubernamental tradicionalmente imperante en la República Popular China.

Teniendo en consideración la problemática de fondo que se expone en las líneas anteriores, y al hilo de estas últimas apreciaciones, el trabajo que aquí se presenta pretende ofrecer una panorámica global sobre los procesos de internalización en el marco de las políticas educativas en China, y sobre los principales aspectos que condicionan la movilidad del alumnado chino en las universidades españolas. En la medida en que el modelo de internalización así como las concepciones de movilidad en su país de origen del alumnado que cursa estudios de postgrado en nuestro país se constatan como factores determinantes por su incidencia ya en positivo (factores de protección), ya en negativo (factores de riesgo) en la implicación académica y formativa de este colectivo de estudiantes, adquiere pleno sentido su indagación constituyendo el primer referente a explorar para fundamentar el estudio en el que se incardina esta comunicación: la

Tesis Doctoral en curso cuya autora es Yan Du y a la que están vinculadas el resto de autoras de este trabajo), que lleva por título: *la implicación (Engagement) del alumnado universitario chino en España: dificultades y propuestas*.

La investigación, cuya finalidad es la de establecer propuestas y recomendaciones de mejora para docentes y universidades españolas en aras a lograr la plena integración socio-cultural y académica del alumnado chino en las mismas, así como sus máximos niveles de implicación (Engagement), se posiciona en el enfoque multidimensional y ecológico de Engagement (Fredericks, Blumenfiel and Parris, 2004). Se trata así de una perspectiva que, frente a otras reduccionistas, no ha sido un ámbito preferente de estudio desde la problemática de investigación abordada. Desde ese enfoque, se considera la concepción de *Engagement* como un constructo complejo que ha de atender de forma interconectada a sus dimensiones conductual, emocional y cognitiva, y desde una visión ecológica que engloba los diferentes y múltiples condicionantes intervinientes desde los planos *macro* (políticas), *meso* (institución o centro), y *micro* (aula). Se trata de un enfoque que parte de sus potencialidades para contribuir a generar el bienestar académico, personal, social y emocional y, por tanto, del estudiante considerado en toda su integridad frente a procesos de desenganche (Christenson, & Wylie 2012; Li & Lerner, 2011). Nos situamos en el presente trabajo en ese primer plano *macro* o de políticas educativas.

Tras la introducción en la que se contextualiza, justifica y fundamentan los precedentes básicos desde el punto de vista teórico y de investigación en los que se incardina esta aportación, se delimitan a continuación los objetivos a los que se pretende dar respuesta en la misma. Un tercer apartado va destinado a abordar los principales aspectos de índole metodológica. A continuación, se presentan y discuten los resultados en torno a los objetivos que aquí conciernen, a los que prosiguen las conclusiones a modo de reflexión. Las referencias cierran el texto.

A la luz de los argumentos esgrimidos en el apartado anterior, dos son los objetivos que aquí conciernen en particular. A saber:

1. Ofrecer una panorámica global sobre el modelo de internalización de la Educación Superior en China.
2. Delimitar las coordenadas sobre la movilidad del alumnado que cursa estudios terciarios en nuestro país.

## 2. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo un estudio exploratorio a través de la consulta de las fuentes bibliográficas y normativas. En concreto, el corpus documental fue conformado por siete informes de carácter oficial provenientes de organismos internacionales que fueron seleccionados en base a su abordaje y tratamiento bien, de naturaleza estadística o bien cualitativa, sobre la cuestión objeto de estudio: la situación de China en materia de internalización y movilidad en educación terciaria durante el período 2010-2022. Una información, que ha sido complementada por las propias directrices de sendos informes de carácter gubernamental publicados en China durante el año 2020. Más específicamente los documentos que conforman el corpus documental aludido se exponen a continuación:

- CEX (España exportación e Inversiones) (2019). del Ministerio de Industria, comercio y turismo. Podcast: España, un destino en auge para los estudiantes chinos. *El exportador, Revista para la internacionalización*. Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. <https://www.icex.es/icex/es/Navegacion-zona-contacto/revista-el-exportador/mercados/REP2019812478.html>
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2007). Aplicación provisional del Acuerdo en materia de reconocimiento de títulos y diplomas entre el Gobierno del Reino de España y el

Gobierno de la República Popular de China, hecho en Pekín el 21 de octubre de 2007. BOE, 307, de 24 de diciembre de 2007, 53108-53110. <https://www.boe.es/eli/es/ai/2007/10/21>.

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2019). *Estadísticas, estadísticas e informes universitarios, Avance de la Estadística de estudiantes. Curso 2017-2018*.
- Ministry of Education of the People's Republic of China (2020): (Statistics on Chinese learners studying overseas in 2019. Disponible en línea en [http://en.moe.gov.cn/news/press\\_releases/202012/t20201224\\_507474.html](http://en.moe.gov.cn/news/press_releases/202012/t20201224_507474.html)
- Ministry of Education of the People's Republic of China (2020a): 教育部关于印发《普通高中课程方案和语文等 学科课程标准（2017年版）》的通知 [Estándares curriculares del español]. Disponible en: línea en [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115\\_324647.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html)
- OCDE (2017). *Panorama de la Educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. OCDE Publishing y Fundación Santillana.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics) (2006). *Global education digest 2006. Comparing education statistics across the world*. UNESCO Institute for Statistics.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics) (2022): Global Flow of Tertiary-Level Students. UNESCO UIS. Disponible en línea en <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>.
- UNESCO-UIS (2014). *Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding UP. The rise of graduate education and university research*. Institute for Statistics UNESCO.

Una vez consultados, se ha procedido a una profundización sobre los mismos de carácter sistemático en aras a su validez conceptual y para la generación de conocimiento (Bisquerra, 2016). La información fue analizada a través de la técnica de análisis de contenido siguiendo las consideraciones de Miles, Huberman y Saldaña (2014). Se apoyó en el software informático Atlas ti v. 22.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan y discuten a continuación los principales resultados a los que se ha podido llegar a la luz de los objetivos más arriba señalados. Esto es, en torno a las principales coordenadas sobre las que giran los modelos de internalización en la Educación Superior en China y aquellas que nos permiten aproximarnos, desde el plano político, a las condiciones de movilidad del alumnado chino en las universidades españolas.

#### 3.1. “LA LUCHA DE TALENTOS A NIVEL GLOBAL” Y SU INCIDENCIA EN EL MODELO DE INTERNALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CHINA

Tomando como primer referente el informe de la OCDE de 2017, podemos señalar en primer lugar una cierta ambivalencia como elemento central para construir el relato en torno al modelo de internalización en educación superior a los que China no es inmune. Según el citado organismo, tales estrategias tienen una doble lectura ya nos posicionamos como país de origen, ya como país de acogida. Para éstos últimos, los estudiantes en movilidad suponen una fuente importante de ingresos contribuyendo a la economía local, por encima del alumnado nacional, además de las opciones de retención de este alumnado que pueden llegar a residir de

forma permanente en el mismo. En contrapartida, para el país de origen esto puede suponer una “fuga de talentos”, aunque los que regresan representan un gran potencial en la medida en que pueden contribuir a la absorción del conocimiento extranjero, y con ello a la mejora tecnológica y el aumento de la capacidad competitiva del país. Y, asimismo, a generar redes y vínculos internacionales, abriendo canales de cooperación científica y/o laboral. En los términos de la OCDE: “los estudiantes en movilidad obtienen conocimiento tácito que a menudo se comparte a través de interacciones personales directas y que permite que su país de origen se integre en las redes de conocimiento mundiales” (2017, p. 297).

Es precisamente en este escenario de “lucha de talentos a nivel global” el que ha condicionado e influido el posicionamiento de universidades chinas en los rankings institucionales y las clasificaciones establecidas a nivel mundial. En función a los datos proporcionados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-UIS, 2014), el número de universidades con las que cuenta en el Ranking académico a nivel mundial (TOP 500: Academic Ranking of World Universities –ARWU–), aumentó de 8 a 28 en el período de 2004-2012 (p. 65). Pero así mismo, cabe señalar que China entre 1997-2012 fue líder entre el grupo de países analizado por dicho organismo internacional (UNESCO-UIS, 2014, p. 82 y ss), en cuanto al número de autores en publicaciones de Scopus (en relación al número de investigadores por país). Unos datos que se complementan con las aportaciones de analistas en el tema como Yang & Welch (2012) que remara el posicionamiento de este país como el segundo con mayor cantidad de artículos de revisión internacional publicados en el mundo. Por su parte, Wang (2014) destaca entre las actividades de internalización en educación superior en las que China se ha involucrado: la promoción del intercambio académico, el fomento del ingreso de alumnado internacional en universidades chinas y el envío de alumnado chino a otros países, la difusión del idioma chino a nivel mundial, o estrategias para incentivar la cooperación entre universidades chinas y extranjeras

En particular y por lo que concierne a este último elenco de estrategias, señala la OCDE (2017) que las vías de movilidad del alumnado extranjero están condicionadas no solo por factores de proximidad sino a su vez por modelos históricos, entre los que Asia se encuentra en primer lugar con 1,56 millones de estudiantes matriculados en países de la OCDE. Las instituciones chinas, a instancias de las directrices de sus políticas gubernamentales en materia educativa han ido reorientando sus estrategias de internalización para atraer a estos estudiantes, siguiendo en tal sentido la tendencia señalada por la OCDE (2017): creando campus satélite deslocalizados, titulaciones dobles, modificando la normativa de admisión, revisando currículos para fomentar el idioma extranjero, ofreciendo cursos on-line, con programas de becas.... Un contexto bajo el que cabe entender que, como apunta la UNESCO-UIS, (2014), las universidades extranjeras establezcan campus filiales en este país, con la finalidad no solo de absorber la demanda de las instituciones locales de educación superior, sino también para atraer personal y estudiantes de países a nivel global. China ha llegado a ocupar al respecto el primer puesto en los rankings internacionales, con 12 campus filiales a fecha de 2012 (UNESCO-UIS 2012, p. 64).

Si nos centramos en concreto en sus relaciones y vínculos con nuestro país, dos son las estrategias gubernamentales chinas que favorecen especialmente a España como destino de acogida del colectivo de sus estudiantes universitarios: a) la incorporación del español junto al francés y al alemán a los idiomas ya existentes –inglés, japonés y ruso– como lenguas oficiales del plan de estudio en las Escuelas Secundarias. El español ha llegado así a convertirse en el segundo idioma en las pruebas de acceso universitario en China. b) La vigencia en la actualidad de diversos acuerdos con las universidades españolas. Bajo el paraguas de estos acuerdos, cerca de un centenar de universidades chinas han implantado el Grado de Filología hispánica, además de estudios de Máster y Doctorado en español. Se podría hablar así de un doble beneficio

derivado de estas estrategias. De un lado, por el gran impulso del estudio del español entre el alumnado chino con la consiguiente atracción de profesorado español en este país, el aumento de actuaciones de consultoría, planificación de eventos multiculturales o de libros de texto en español, entre otros. Y de otro lado, por el incremento del interés de España como país de destino de sus estudios universitarios. Por último, es preciso añadir como una motivación importante al respecto, el hecho de que el acceso y la duración de estudios de Máster o Doctorado es considerablemente más corta en España que en China, y que la estrategia de internalización de las universidades españolas redefinida por la actual crisis económica sea receptiva a la acogida de todo estudiante extranjero, entre ellos, el alumnado chino.

En suma, un escenario que, en los parámetros esgrimidos, constituye el paraguas sobre el que se asienta y es posible entender el modelo híbrido que según autores como Pedregal-Cortés (2018) es en el que se posiciona el gobierno chino en lo relativo a sus procesos de internalización.

### *3.2. EL “MODELO HÍBRIDO” DE INTERNALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN TERCARIA EN CHINA “ENTRE LA COMPETICIÓN Y LA COOPERACIÓN”*

Los argumentos de Pedregal-Cortés (2018) en la cuestión que venimos abordando, refuerzan la perspectiva que sitúa a China en una potencia educativa mundial a tenor de su situación como el mayor sistema de educación superior del mundo. Eso es, en tanto que no sólo ha trascendido sus fronteras nacionales a través de los procesos de internalización de sus universidades, sino que además se constata como uno de los países de origen que recibe a más estudiantes internacionales extranjeros. Partiendo de tales presupuestos, el autor se basa en el modelo de Huisman y Van der Wende (2004) para delimitar bajo qué coordenadas en particular se sitúan las políticas educativas chinas en cuanto a la concernida internalización se refiere.

Siguiendo el modelo de éstos últimos autores, el referido autor argumenta que es posible diferenciar entre:

a) *Modelo de competencia global*: característico de los países de habla inglesa (más específicamente, Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá y Australia). Bajo el mismo, la “movilidad estudiantil” es percibida principalmente como una fuente de divisas y su finalidad se orienta hacia una dirección principal: la recepción de estudiantes universitarios. Las cotas en el contexto público universitario son elevadas, y se implanta atendiendo al inglés como único idioma.

b) *Modelo de cooperación internacional*, de índole más tradicional, en el que la movilidad estudiantil es percibida como un instrumento esencial para el fomento y atracción de capital humano. Su enfoque es en este caso bidireccional: se diseña tanto para enviar como para recibir estudiantes. Se tiende a unos costes universitarios en el ámbito público de menor cuantía (reducidos) que en el modelo anterior. Y, el inglés, aunque importante, es considerado una lengua alternativa.

El modelo chino, podríamos decir que se orienta, en línea con este último en una doble dirección: envío y recepción de estudiantes. A tales fines, dirige estrategias como la creación un importante número de universidades chinas de carácter público (80% del total de las instituciones universitarias –el resto de carácter privado– según datos de la OCDE, 2017), para posicionarse a la cabeza de los rankings internacionales, en línea de lo apuntado más arriba; o la promoción de becas para la atracción del alumnado extranjero y asimismo orientadas al retorno de estudiantes chinos en movilidad internacional para mitigar el fenómeno conocido como “fuga de cerebros”. En palabras de Pedregal-Cortés, podríamos decir que:

La internalización de la educación superior en China parece seguir un esquema híbrido, es decir tanto enfocado a la cooperación como hacia la competencia. Siendo éste un país de grandes contrastes políticos, económicos y culturales, se puede afirmar que también en el proceso de la internalización de la educación superior, China se comporta de un modo ambivalente (2018, p. III).

Un modelo cuya especificidad va íntimamente ligada las particularidades inherentes a su régimen político de partido-único que también se traslada a dicho modelo de internalización, concebido, en esencia, según las consideraciones de este mismo autor, casi como sinónimo de occidentalización o modernización. Esto es:

Un proceso de asimilación cultural más allá de las fronteras de la civilización china que llevaron a este país a otro tipo de conocimientos diferentes a aquellos que han formado parte inherente de ésta: filosofía confucionista, medicina tradicional o caligráfica, entre otros (Pedregal-Cortés, 2018, p. 91)

Y es precisamente ese proceso de asimilación cultural el que podríamos considerar en su doble condición; como una de las principales fuentes de motivación para estudiar en el extranjero, pero, asimismo, como sustrato principal en potencia de las grandes dificultades con las que pueden llegar a enfrentarse y lidiar muchos de los estudiantes chinos universitarios como sujetos de movilidad o estudiantes internacionales.

#### **4. CONCLUSIONES, A MODO DE REFLEXIÓN**

A la luz de los resultados anteriores, es posible conformar a grandes rasgos, la visión sobre la que se asienta la educación transfronteriza en el nivel educativo terciario que se ha ido convirtiendo en un fenómeno emergente con fuerte calado en el imaginario social de familias, jóvenes y comunidad china con un número de estudiantes en el extranjero sin precedentes (Informe sobre el desarrollo de los estudiantes chinos en el extranjero 2020-2021), hasta situarse a la cabeza de países emisores de estudiantes internacionales en educación terciaria (UNESCO, 2006). Según el Ministerio de Educación de la República China en 2020, el flujo de estudiantes extranjeros chinos en el período 1978-2019 ha ido en aumento, superando los seis millones y medio. Solo en 2019, alcanzó la cifra de 703.500 estudiantes (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2020). Una cifra que prácticamente no se ha visto afectada, ni siquiera en términos de pandemia (Zou Shuo, 2020), y que se concentra en el alumnado de Máster (OCDE, 2017).

Si bien, conviene tener presente que se trata de un colectivo de estudiantes, el del alumnado chino, en el que están fuertemente arraigados sus rasgos culturales, idiomáticos e identitarios, moldeados por el gobierno y sus políticas educativas bajo la bandera del confucianismo y los valores propugnados por esta filosofía de gran acogida en el continente asiático. De ellos se impregna de pleno su sistema educativo, y pueden conllevar, entre otras, fuertes presiones por sus altas expectativas en los resultados de alto rendimiento académico de este alumnado para continuar generando el talento necesario en aras a afianzar su gran despliegue económico, tecnológico y en materia de infraestructuras. Concionantes todos ellos que, bajo una “aparente modernidad” podrían a suponer una confrontación de pleno con la cultura y el contexto del país de destino, y que por lo que a este trabajo concierne, corresponde no pasar por alto ya que pueden convertirse en una rémora ante nuevos escenarios democráticos y de libertades individuales que para muchos es difícil de gestionar y asimilar (Zhang, 2020).

Si coincidimos con el argumentario de Martino y Naval (2013), al considerar como uno de los grandes y principales retos de la Universidad del S. XXI el pensamiento global y la actuación local (Glocality), el plano de las políticas educativas y, en concreto, en materia de movilidad e internalización se convierte así en un eje central para la formación de profesionales en un



contexto global respetando los contextos locales. Comprender y entender los pilares en los que se asientan tales procesos en las políticas educativas del gobierno chino, es pues un referente previo esencial para situarnos ante la realidad y nivel de *Engagement* de los estudiantes chinos en España, y poder ofrecerles una experiencia educativa universitaria en nuestro país acorde con sus necesidades contempladas en toda su especificidad. Una cuestión, por tanto, esencial para sentar las bases de la futura Tesis Doctoral en este ámbito en la que se incardina este trabajo.

## REFERENCIAS

- Agüera, E., Calderón, D. y Alfageme, M. B. (2005). Educación superior e innovaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (10), 1-15.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (eds) (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Fredericks, J.A.; Blumenfeld, P.C.; Paris, H. (2004). "School engagement: Potential of the concept. State of evidence". *Review of Educational Research*, 74 (1): 59-109.
- Li, G., Chen, W.; Duanmu, J. (2010). Determinants of international students' academic performance: A comparison between Chinese and other international students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 389-405. DOI: 10.1177/1028315309331490.
- Li, Y. & Lerner, R.M. (2011). Trajectories of School Engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency and substance use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233-247.
- Martino, S. y Naval, C. (2013). *Hacia una mentalidad responsable de la sociedad en las Universidades*. Disponible en línea [https://www.academia.edu/7801150/Responsabilidad\\_social\\_universitaria](https://www.academia.edu/7801150/Responsabilidad_social_universitaria)
- Miles, M. B., Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª Ed.). United States of America: Sage.
- Pedregal-Cortés, R. (2018). El ascendente camino de la internalización de la educación superior en China: ¿Cooperación o Competencia? *México y la Cuenca del Pacífico*, 7 (20), 89-115.
- Rivzi, F. (2011). Theorizing student mobility in an era of globalization. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 17 (6), 693-701
- Wang, M.T. (2014). Internationalization with Chinese Characteristics. The Changing Discourse of Internationalization in China. *Chinese Education and Society*, 47 (1), 7-26.
- Xin, W. (2020). Capital, habitus and education in contemporary China: Understanding motivations of middle-class families in pursuing studying abroad in the United States. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1314-1328. DOI: 10.1080/00131857.2020.1767074
- Yang, P. (2016). International Mobility and educational desire. Chinese Foreign Talent Students in Singapore. Palgrave-Pivot
- Yang, R. & Welch, A. (2012). A world-class university in China? The case of Tsinghua. *Higher Education*, 63 (5), 645-666
- Yang, R. & Welch, A. (2012). A world-class university in China? The case of Tsinghua. *Higher Education*, 63, 645-666
- Zhang, X. (2020). *Chinese International Students and Citizenship*. Springer
- Zhu, J. (2016). *Chinese Overseas Students and Intercultural Learning Environments: Academic Adjustment, Adaptation and Experience*. Palgrave Macmillan
- Zhu, L. & Reeves, P. (2019). Chinese student's decisions to undertake postgraduate study overseas. *International Journal of Educational Management*, 33 (5), 999-1011. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0339>



## Envolver+: um projeto sobre o envolvimento dos alunos em São Miguel, Açores

Marta Reis<sup>1</sup>, Beatriz Misturada<sup>1</sup>, Cláudia Carreiro Teixeira<sup>1</sup>, Mónica Amaral Pacheco<sup>1</sup>, Suzana Nunes Caldeira<sup>2</sup>

1 Universidade dos Açores (Portugal)

2 CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc (Portugal)

marta\_cbreis@hotmail.com

### RESUMO

O envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido destacado como um dos atributos para a diminuição dos comportamentos de risco e do abandono escolar dos alunos que se encontram em escolaridade obrigatória. Enquanto meta-construto que engloba diferentes dimensões, o EAE é encarado pela comunidade científica como fator protetor do sucesso escolar dos alunos. A literatura científica revela que o envolvimento dos alunos na escola é influenciado por fatores extrínsecos àqueles, entre os quais o apoio de professores e pais. Assim, o estudo destas variáveis, envolvimento dos alunos na escola, apoio dos professores, nomeadamente em termos de *feedback* eficaz e não eficaz, e apoio dos pais, parece assumir particular importância se tivermos em conta que os Açores são uma região com elevados níveis de retenção escolar.

Com esta investigação pretende-se caracterizar o envolvimento dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória, na ilha de São Miguel – Açores, e relacionar o envolvimento com o apoio de professores e de pais e com o sucesso escolar. Neste estudo quantitativo, de caráter longitudinal e *design* transversal, recolheram-se dados junto de alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, de alunos do ensino secundário e do ensino profissional, através de um questionário composto por quatro secções relativas ao envolvimento dos alunos (Escala EAE-E4D), ao *feedback* do professor (Escala PAFP), ao apoio dado pelos pais aos filhos (Escala PAAP), e a dados sociodemográficos e escolares.

Apresentam-se resultados preliminares, considerando as linhas de desenvolvimento do *Envolver+* e sintetizar-se-ão aspetos relativos à sua conceção, bem como elementos mais pertinentes dos resultados preliminares.

**Palavras-chave:** envolvimento dos alunos na escola, apoio dos professores, apoio dos pais, ensino regular, ensino profissional.

### ABSTRACT

The student engagement in school (EAE) has been highlighted as one of the attributes for the reduction of risk behaviors and school dropout of students who are in compulsory educa-

tion. As a meta-construct that encompasses different dimensions, EAE is seen by the scientific community as a protective factor for students' academic success. The scientific literature reveals that students' engagement in school is influenced by factors extrinsic to them, including the support of teachers and parents. Thus, the study of these variables, student involvement in school, teacher support, particularly in terms of effective and ineffective *feedback*, and parental support, seems to be of particular importance if we consider that the Azores are a region with high levels of school retention.

With this investigation we intend to characterize the student engagement throughout compulsory education, on the island of São Miguel - Azores, and to relate the involvement with the support of teachers and parents and with school success. In this quantitative study, of a longitudinal nature and cross-sectional design, data were collected from students in the 1st, 2nd and 3rd cycles of basic education, secondary education students and vocational education students, through a composite questionnaire by four sections on student engagement (EAE-E4D scale), teacher *feedback* (PAFP scale), parental support for children (PAAP scale), and sociodemographic and school data.

Preliminary results are presented, considering the lines of development of *Envolver+* and aspects related to its design will be summarized, as well as more relevant elements of the preliminary results.

**Keywords:** Student engagement in school, teacher support, parents' support, regular education, professional education.

## 1. ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA

### 1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO CONSTRUTO

O interesse pelo estudo do envolvimento teve início em 1920, com John Dewey, figura incontornável da área da Educação, que se questionava sobre o porquê de os alunos mostrarem descontentamento em relação à escola e de não se envolverem na mesma (Ali & Hassan, 2018). Por sua vez, foi a investigação de Alexander Astin, realizada na década de 1980 que compreendia o envolvimento do aluno como a quantidade e eficácia do esforço físico e psicológico que os alunos atribuem à experiência escolar, que deu origem a novas pesquisas e investigações em torno do conceito (Axelson & Flick, 2010).

As primeiras conceptualizações do conceito centraram-se no modelo teórico de Finn (1989). O “*Modelo de Identificação-Participação*” de Finn (1989) sublinha a importância da ligação do aluno com a escola. Um modelo que enfatiza, por um lado a participação dos alunos nas atividades e na aprendizagem e por outro, o sentimento de identificação dos alunos com a escola. Portanto, este modelo explica e ajuda a compreender o abandono escolar em termos comportamentais (participação), mas também no quadro psicológico (identificação com a escola).

Na perspetiva de Chapman (2003, p. 1), o envolvimento do aluno na escola centra-se “em indicadores cognitivos, comportamentais e afetivos mais subtis do envolvimento do aluno em tarefas de aprendizagem”. As tarefas de aprendizagem estão a par com a “intensidade e qualidade emocional do envolvimento das crianças no início e na realização de atividades de aprendizagem” (Skinner & Belmont, 1993, p. 572). Quer isto dizer que, os alunos que estão envolvidos na escola vão apresentar um maior envolvimento comportamental nas tarefas de aprendizagem, bem como um envolvimento emocional positivo, demonstrando entusiasmo, confiança, etc. Porém, os alunos que não se envolvem e não se comprometem com a apren-

dizagem, acabam por não ter as mesmas oportunidades de aprendizagem relativamente aos alunos que se mostram envolvidos, colocando em causa a sua relação com os professores e com os colegas (Skinner & Belmont, 1993).

Chapman (2003) declara ainda, que “o envolvimento do aluno tem sido usado para representar a vontade dos alunos para participar nas atividades escolares de rotina, como assistir às aulas, enviar trabalhos e seguir as instruções dos professores na sala de aula” (p. 1).

Seguindo esta linha de ideias, Fredricks e colegas (2003, p. 7) definiram o envolvimento como um dos construtos que pode ajudar “a explicar como as crianças se comportam, pensam e sentem na escola”. De forma mais operacionalizada, Simons-Morth e Chen (2009, p. 4) afirmaram que o construto permite “avaliar o grau em que os alunos estão envolvidos, conectados e comprometidos com a escola e motivados para aprender e alcançar”.

Com base em estudos anteriores e com uma aprimorada revisão de literatura, Veiga (2013, p. 442) definiu o envolvimento dos alunos na escola “como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas, a cognitiva, a afetiva, a comportamental e a agenciativa”. Vários são os trabalhos teóricos e empíricos que apresentam esta definição, destacando-se, a título de exemplo, os trabalhos de Carmo (2017), Carvalho & Veiga (2019) e Caldeira e colegas (2020).

A diversidade de definições exibidas na literatura a respeito do envolvimento dos alunos na escola remete para a dimensionalidade do conceito (Carvalho & Veiga, 2019; Moreira et al., 2019). Atualmente, o construto integra quatro dimensões, a saber: dimensão cognitiva, dimensão afetiva, dimensão comportamental e dimensão agenciativa.

No decorrer de várias investigações, o envolvimento tem sido apontado como variável explicativa do problema de abandono e insucesso escolar dos alunos que se encontram em escolaridade obrigatória (Melo & Pereira, 2011; Leite & Veiga, 2018; Fredricks et al., 2003). De igual forma, tem sido considerado como promotor do desempenho e sucesso escolar dos alunos (Fernandes et al., 2016; Fredricks et al., 2004; Miranda & Veiga, 2014).

## **1.2. APOIO DOS PROFESSORES: FEEDBACK**

Falar sobre o apoio do professor, sobretudo em termos de *feedback*, implica considerar, numa primeira instância, os comportamentos de profissionalidade docente que, segundo Veiga et al. (2005, p. 1116) se referem às “ações que contribuem para modelar o ambiente organizacional, social e psicológico em que as tarefas formais dos sujeitos se desenvolvem, concorrendo para a eficácia das escolas e, assim, para o sucesso dos estudantes”.

A literatura científica revela-nos que o apoio dado pelo professor está ligado ao envolvimento comportamental dos alunos, traduzindo-se numa maior participação na vida escolar e na diminuição dos comportamentos desviantes (Veiga et al., 2014). Também é fulcral o diálogo existente entre professores e alunos, uma vez que encoraja os alunos a refletirem sobre o seu processo de aprendizagem.

O apoio que é dado pelo professor é vantajoso para o envolvimento dos alunos na escola e para o relacionamento entre pares (Veiga et al., 2014). Malveiro e Veiga (2016) destacam que o apoio dos professores tem um papel fundamental para que os alunos valorizem a escola, participarem nas tarefas e atividades que ocorrem na escola e na sala de aula e, sobretudo, para a redução dos comportamentos perturbadores.

O professor atua como agente de promoção do envolvimento dos alunos na escola e por isso deve (re)avaliar as suas práticas e estar atento à qualidade da relação que estabelece com os alunos. Isto porque, é fulcral que o professor atenda às necessidades dos alunos, adequando e adaptando os conteúdos e ajustando o espaço da sala de aula (Malveiro & Veiga, 2016).

Como nos dizem Dotterer e Lowe (2011, p. 123) “o ambiente social e emocional da sala de aula é importante para o envolvimento e desempenho dos alunos na escola” pois, quanto maior for o apoio dos professores na sala de aula e quando estes atenderem às necessidades de relação dos alunos, mais estes se envolverão na sala de aula.

Neste sentido, é importante destacar que a percepção que o aluno tem sobre a forma como o professor o percebe deve-se ao apoio prestado em sala de aula, à preocupação para com o aluno e para com a sua aprendizagem e à valorização do aluno (Veiga et al., 2014).

Dentro da interação surge-nos o *feedback* que é parte integrante da relação professor-alunos. Sob o ponto de vista de Brookhart (2008) o *feedback* pode ser a informação que estimula o processo de aprendizagem dos alunos. Na perspetiva de Pianta e colaboradores (2012), o *feedback* consiste numa “ampla gama de interações dos professores com os alunos, nas quais o professor fornece algumas informações ao aluno sobre o seu desempenho ou esforço” (p. 376).

### 1.3. APOIO DOS PAIS

A primeira evidência que se retira da literatura é de que o apoio dos pais retrata o tipo de comunicação e o contacto entre os pais e a escola (Fontes et al., 2011).

Para Brain e Reid (2003), o envolvimento parental é encarado “como um mecanismo para simultaneamente elevar os padrões, desenvolver novas parcerias e promover a inclusão social” (p. 291). Numa outra perspetiva, Smit e colegas (2007, p. 62) conceituam o envolvimento parental como o “papel dos pais no apoio ao próprio filho, tanto em casa (por exemplo, ler em voz alta) quanto na escola (por exemplo, discussão de notas com o professor)”.

Apesar de o envolvimento parental ser considerado muitas vezes pelos pais como o ir à escola receber informações dos filhos e participar em reuniões de pais/encarregados de educação (Erol & Turhan, 2018), Lowe e Dotterer (2017) acrescentam que o envolvimento parental compreende também o apoio na realização dos trabalhos de casa e na transmissão de valores de cariz educacional.

No cerne de diferentes conceptualizações, Lowe e Dotterer (2017) com base numa revisão bibliográfica definem envolvimento parental “como um construto multidimensional, composto por três estratégias de envolvimento distintas, incluindo o apoio dos pais, contacto pais-aluno e envolvimento académico dos pais” (p. 31).

Na literatura científica, como se pode confirmar com o acima exposto, é utilizado o termo envolvimento parental para designar vários tipos de envolvimento dos pais. Com base na definição adotada por Lowe e Dotterer (2017), no âmbito do presente projeto de investigação, privilegiou-se o estudo do envolvimento parental em termos de apoio parental. Enquanto “construto unitário” (Fehrman et al., 1987, p. 330) o apoio parental inclui, assim,

as expectativas dos pais em relação ao desempenho escolar dos filhos, o encorajamento e as interações sobre o trabalho da escola, no reforço dos comportamentos, no apoio e orientação para um melhor desempenho escolar e, as percepções dos alunos sobre o modo como os pais influenciam os seus objetivos futuros e controlam as suas atividades do dia a dia e a sua evolução escolar (Fehrman et al., 1987, p. 330).

Neste contexto, com este projeto pretende-se caracterizar o envolvimento dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória, na ilha de São Miguel – Açores, e relacionar o envolvimento com o apoio de professores e de pais e com o sucesso escolar. Uma vez que este projeto se encontra em desenvolvimento, neste documento apresentam-se apenas resultados preliminares, descritivos do envolvimento dos alunos no 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo, ensino secundário e ensino profissional.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. PARTICIPANTES

Este projeto de investigação integrou uma amostra de 1061 alunos do 1.º ( $n = 219$ ), 2.º ( $n = 258$ ) e 3.º ( $n = 265$ ) ciclos do ensino básico e do ensino secundário ( $n = 235$ ) e profissional ( $n = 84$ ) de escolas de três concelhos da ilha de São Miguel, Açores, com idades compreendidas entre os 9 e os 23 anos. Dos 1061 alunos, 610 (58%) são do género feminino e 446 (42%) do género masculino. Cinco alunos não identificaram o seu género (.5%)

### 2.2. INSTRUMENTOS

A recolha de dados foi realizada através de um questionário organizado em quatro secções: a primeira integrou a *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)*, a segunda continha a *Escala de Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores*, a terceira secção integrou a *Escala de Percepção dos Alunos do Apoio Parental* e a última secção dizia respeito aos dados sociodemográficos e escolares.

Para medição do envolvimento dos alunos utilizou-se a *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)* construída e validada por Veiga (2013) para a população portuguesa. A escala é composta por quatro dimensões – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa distribuídas por 20 itens de resposta. Pela sua fidelidade e validade, a EAE-E4D possui notáveis qualidades psicométricas. A validação da escala para a população portuguesa representa “uma via útil para um melhor conhecimento dos alunos e da implementação de medidas educacionais e de política educativa, direcionados para a promoção de uma vivência de ligação centrípeta do aluno à escola [...]” (Veiga, 2013, pp. 446-447).

Para medição do *feedback* dos professores utilizou-se a *Escala de Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores*, construída por Carvalho e colegas (2014). Esta escala é composta por duas dimensões – *feedback* eficaz (PFe) e *feedback* não eficaz (PFne) distribuídas por 12 itens de resposta. Relativamente à consistência interna, os autores constataram que a subescala de medição do *feedback* eficaz (PFe) apresenta uma boa consistência interna, ao passo que, a subescala de *feedback* não eficaz (PFne) apresenta uma consistência interna aceitável (Carvalho et al., 2014). Contudo, ambas apresentam uma boa homogeneidade. Com a sua validação para a população portuguesa, a *Escala de Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores* é útil para o estudo entre o *feedback* e outras variáveis do processo de ensino-aprendizagem, destacando-se o envolvimento dos alunos (Carvalho et al., 2014).

Para medição do envolvimento dos pais utilizou-se a escala unidimensional de *Percepção dos alunos do Apoio Parental* adaptada para a população portuguesa por Silva e colegas (2017). Esta escala é composta por 8 itens. As respostas são geradas numa escala de frequência de 1 (nunca) a 6 (sempre). Esta escala apresenta um *alfa de Cronbach* de 0.85 e um coeficiente de correlação 0.66 em termos de consistência temporal.

Os dados sociodemográficos e escolares incidiram na idade, género, classificações declaradas a Matemática e a Português, número de reprovações e nas habilitações escolares da mãe e do pai.

### 2.3. PROCEDIMENTOS

Após aprovação do projeto pela Comissão de Ética da Universidade dos Açores, foi feito um primeiro contato com os Conselhos Executivos das escolas selecionadas. Com a autorização dos Conselhos Executivos das escolas, foi entregue aos encarregados de educação um termo

de consentimento informado. O inquérito por questionário foi aplicado com colaboração dos diretores de turma. A sua aplicação foi realizada em contexto de sala de aula durante o 2.º período do ano letivo 2021/2022 e teve uma duração de aproximadamente 20 minutos.

Os dados recolhidos foram analisados no *SPSS (Statistical Package for the Social Science)* através de procedimentos no âmbito de estatística descritiva e de estatística inferencial.

### 3. RESULTADOS PRELIMINARES

A questão a que se pretendeu responder foi: Como se caracteriza o envolvimento dos alunos na escola – baixo ou elevado – na escala global e nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa no 1.º, 2.º, 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário e no ensino profissional? Para este efeito, os resultados foram organizados em dois níveis – baixo ou elevado – tanto na escala global como em cada dimensão, tomando como referência o ponto médio da escala global (70) e de cada uma das subescalas (17.5).

Na Tabela 1 apresentam-se os valores da média e do desvio padrão na EAE-E4D para o caso dos alunos do 1.º ciclo.

Tabela 1. Média e desvio padrão dos resultados, global e por dimensão, na EAE-E4D – 1.º ciclo do EB

|                             | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i> |
|-----------------------------|----------|-----------|----------|
| Envolvimento global         | 71.54    | 7.86      | 218      |
| Envolvimento cognitivo      | 22.30    | 4.64      | 219      |
| Envolvimento afetivo        | 22.19    | 3.40      | 219      |
| Envolvimento comportamental | 32.41    | 6.39      | 219      |
| Envolvimento agenciativo    | 27.05    | 3.10      | 218      |

*Nota.* Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de envolvimento.

A observação da Tabela 1 informa que no 1.º ciclo, a média do envolvimento global foi de 71.54, valor muito próximo do ponto médio da escala. No que diz respeito a cada uma das dimensões regista-se que o valor da média foi de 22.30 para o envolvimento cognitivo, 22.19 para o envolvimento afetivo, 32.41 para o envolvimento comportamental e 27.05 para o envolvimento agenciativo, nos quatro casos acima do ponto médio das subescalas. Assim, embora em termos da escala global o grupo de respondentes possa aparentar um envolvimento elevado, quando a análise se realiza por subescala pode-se falar em envolvimento tendencialmente elevado, especialmente no caso das dimensões comportamental e agenciativa.

Na Tabela 2 apresentam-se os valores da média e do desvio padrão na EAE-E4D para o caso dos alunos do 2.º ciclo.

Tabela 2. Média e desvio padrão dos resultados, global e por dimensão, na EAE-E4D – 2.º ciclo do EB

|                             | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i> |
|-----------------------------|----------|-----------|----------|
| Envolvimento global         | 67.22    | 8.25      | 253      |
| Envolvimento cognitivo      | 19.93    | 4.75      | 256      |
| Envolvimento afetivo        | 20.20    | 3.74      | 255      |
| Envolvimento comportamental | 32.03    | 6.12      | 258      |
| Envolvimento agenciativo    | 27.02    | 3.13      | 257      |

*Nota.* Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de envolvimento.



A análise da Tabela 2 indica que no 2.º ciclo, a média do envolvimento global foi de 67.22, valor ligeiramente abaixo do ponto médio da escala. No que concerne a cada uma das dimensões regista-se que o valor da média foi de 19.93 para o envolvimento cognitivo, 20.20 para o envolvimento afetivo, 32.03 para o envolvimento comportamental e 27.02 para o envolvimento agenciativo, verificando-se nos quatro casos valores acima do ponto médio das subescalas. Assim, embora em termos da escala global o grupo de respondentes possa aparentar um envolvimento elevado, quando a análise se realiza por subescala pode-se falar em envolvimento tendencialmente elevado, especialmente nas dimensões comportamental e agenciativa.

Na Tabela 3 apresentam-se os valores da média e do desvio padrão na EAE-E4D para o caso dos alunos do 3.º ciclo.

Tabela 3. Média e desvio padrão dos resultados, global e por dimensão, na EAE-E4D – 3.º ciclo do EB

|                             | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i> |
|-----------------------------|----------|-----------|----------|
| Envolvimento global         | 63.81    | 7.26      | 263      |
| Envolvimento cognitivo      | 17.90    | 4.16      | 265      |
| Envolvimento afetivo        | 19.19    | 3.59      | 263      |
| Envolvimento comportamental | 31.63    | 5.81      | 265      |
| Envolvimento agenciativo    | 26.72    | 2.96      | 265      |

*Nota.* Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de envolvimento.

A leitura da Tabela 3 indica que no 3.º ciclo, a média do envolvimento global foi de 63.81, valor que se distancia do ponto médio da escala. No que se refere a cada dimensão regista-se que o valor da média foi de 17.90 para o envolvimento cognitivo, 19.19 para o envolvimento afetivo, 31.63 para o envolvimento comportamental e 26.72 para o envolvimento agenciativo, verificando-se nos quatro casos valores acima do ponto médio das subescalas. Assim, embora em termos da escala global o grupo de respondentes possa aparentar um envolvimento tendencialmente moderado, quando a análise se realiza por subescala pode-se falar em envolvimento tendencialmente moderado a elevado, especialmente no caso das dimensões comportamental e agenciativa.

Na Tabela 4 apresentam-se os valores da média e do desvio padrão na EAE-E4D para o caso dos alunos do ensino secundário.

Tabela 4. Média e desvio padrão dos resultados, global e por dimensão, na EAE-E4D – Ensino Secundário

|                             | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i> |
|-----------------------------|----------|-----------|----------|
| Envolvimento global         | 64.74    | 6.70      | 235      |
| Envolvimento cognitivo      | 18.52    | 4.02      | 235      |
| Envolvimento afetivo        | 19.43    | 3.38      | 235      |
| Envolvimento comportamental | 31.69    | 5.57      | 235      |
| Envolvimento agenciativo    | 26.78    | 2.89      | 235      |

*Nota.* Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de envolvimento.

A observação da Tabela 4 informa que no ensino secundário, a média do envolvimento global foi de 64.74, valor que se distancia do ponto médio da escala global. No que diz respeito

a cada uma das dimensões regista-se que o valor da média foi de 18.52 para o envolvimento cognitivo, 19.43 para o envolvimento afetivo, 31.69 para o envolvimento comportamental e 26.78 para o envolvimento agenciativo, nos quatro casos acima do ponto médio das subescalas. Assim, embora em termos da escala global o grupo de respondentes possa aparentar um envolvimento moderado, quando a análise se realiza por subescala pode-se falar em envolvimento tendencialmente moderado a elevado, especialmente no caso das dimensões comportamental e agenciativa.

Na Tabela 5 apresentam-se os valores da média e do desvio padrão na EAE-E4D para o caso dos alunos do ensino profissional.

Tabela 5. Média e desvio padrão dos resultados, global e por dimensão, na EAE-E4D – Ensino Profissional

|                             | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i> |
|-----------------------------|----------|-----------|----------|
| Envolvimento global         | 59.21    | 7.73      | 84       |
| Envolvimento cognitivo      | 16.49    | 3.87      | 84       |
| Envolvimento afetivo        | 18.62    | 3.42      | 84       |
| Envolvimento comportamental | 29.12    | 8.17      | 84       |
| Envolvimento agenciativo    | 24.11    | 4.77      | 84       |

*Nota.* Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de envolvimento.

De acordo com as estatísticas que constam na tabela 5, constata-se que no ensino profissional, a média do envolvimento global foi de 59.21, valor que se distancia em larga medida do ponto médio da escala global. Relativamente a cada uma das dimensões, regista-se que o valor da média foi de 16.49 para o envolvimento cognitivo, 18.62 para o envolvimento afetivo, 29.12 para o envolvimento comportamental e 24.11 para o envolvimento agenciativo. Apesar de na escala global o grupo de respondentes apresentar um envolvimento baixo, quando a análise se realiza por subescala pode-se falar em envolvimento tendencialmente baixo a moderado nas dimensões cognitiva e afetiva e em envolvimento tendencialmente elevado no caso das dimensões comportamental e agenciativa.

#### 4. CONCLUSÕES

Em síntese, e em resposta à questão de estudo: Como se caracteriza o envolvimento dos alunos na escola – baixo ou elevado – na escala global e nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, os resultados obtidos mostram que nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico os alunos apresentaram níveis de envolvimento elevado, tal como em cada uma das quatro dimensões.

No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário os resultados alcançados indicaram uma tendência para a diminuição do envolvimento, apresentando-se moderado em relação ao ponto médio da escala EAE-E4D global. Pelo contrário, no ensino profissional os resultados indicaram níveis de envolvimento tendencialmente baixos.

Em todos ciclos e tipos de ensino, a dimensão comportamental foi a que se distinguiu, no conjunto das quatro, pelos resultados mais elevados.

## REFERÊNCIAS

- Ali, M. M., & Hassan, N. (2018). Defining concepts of student engagement and factors contributing to their engagement in schools. *Creative Education*, 9, 2161-2170. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914157>.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 43(1), 38-43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>.
- Brain, K., & Reid, I. (2003). Constructing parental involvement in an education action zone: whose need is it meeting?. *Educational Studies*, 29(2-3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/03055690303282>.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caldeira, S. N., Sousa, Á. S., Mendes, M., Silva, O., & Martins, M. J. (2020). Entrada no ensino superior e envolvimento do estudante. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 96-113. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.V14.29042>.
- Carmo, E. (2017). Envolvimento do estudante na escola: teoria e prática em um estudo de caso. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 5(1), 90-109. <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.647>.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiuza, E. & Gama, A. P. (2014). Escala de Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, (2), 113-124. <https://doi.org/10.14417/lp.880>.
- Carvalho, N., & Veiga, F. (2019). Desenvolvimento psicossocial e envolvimento dos alunos na escola: Revisão teórica e empírica para estudo com alunos no 2º e 3º ciclo. In F. H. Veiga (coord.), *Atas do III Congresso Internacional de Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Inclusão e Diversidade* (pp. 799-815). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/45404>.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(1), 13. <https://doi.org/10.7275/3e6e-8353>.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 40(12), 1649-1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>.
- Erol, Y., & Turhan, M. (2018). The Relationship between Parental Involvement to Education of Students and Student's Engagement to School. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 260-281. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2018.05.017>.
- Fehrman, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 330-337. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885778>.
- Fernandes, H., Caldeira, S., Silva, O., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos alunos no ensino superior: um estudo com a escala «Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional» (EAE-E4D). In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 47-61). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29230/1/E-book\\_Envolvimento\\_dos\\_alunos\\_na\\_escola\\_2016-%28r%29-47-61.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29230/1/E-book_Envolvimento_dos_alunos_na_escola_2016-%28r%29-47-61.pdf).
- Finn, J. D. (1989). *Withdrawing from school*. *Review of educational research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>.
- Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L., & Veiga, E. (2011). Relação família-escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (10), 157-174. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3335>.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2003). *School Engagement*. Child Trends.
- Leite, A., & Veiga, F. H. (2018). Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do sistema de aprendizagem. In R. M. Rigo, J. A. Moreira, & M. I. Côrte Vitória (orgs.), *Promovendo o engajamento estudantil na educação superior: Reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade* (pp. 35-62). EDIPUCRS.
- Lowe, K., & Dotterer, A. M. (2017). Parental involvement during the college transition: A review and suggestion for its conceptual definition. *Adolescent Research Review*, 3(1), 29-42. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0058-z>.
- Malveiro, F., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos alunos na escola: relações com a percepção do clima de criatividade e o apoio dos professores. In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia e educação* (pp. 105-121). Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29389/1/Malveiro\\_Veiga\\_ClimadeCriatividade.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29389/1/Malveiro_Veiga_ClimadeCriatividade.pdf).
- Melo, M., & Pereira, T. (2011). Processos de transição e envolvimento dos estudantes na escola: contributos para o seu estudo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 509-519. [http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD\\_010323\\_509-520.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD_010323_509-520.pdf).
- Miranda, V., & Veiga, F. H. (2014). Envolvimento na escola: um estudo com jovens do 9º ano do ensino regular e do programa integrado de educação e formação (PIEF). In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 601-618). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17659/1/E-Book\\_ICIEAE\\_PIEF.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17659/1/E-Book_ICIEAE_PIEF.pdf).
- Moreira, P., Cunha, D., & Inman, R. A. (2019). An integration of multiple student engagement dimensions into a single measure and validity-based studies. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(5), 564-580. <https://doi.org/10.1177%2F0734282919870973>.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17).
- Silva, C., Veiga, F., Pinto, É., & Ribas, A. (2017). Envolvimento dos alunos na escola e suas percepções acerca do apoio parental. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (5), 28-32. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.o.05.2189>.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177%2F0044118X09334861>.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F. H., Garcia, F., & Caldeira, M. J. (2005). Cidadania em função da dotação (Sobredotação versus infradotação), ao longo da adolescência. *Sobredotação*, 6, 293-310. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4710/1/Cidadania%20em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20da%20dota%C3%A7%C3%A3o%20>

%28sobredota%c3%a7%c3%a3o%2oversus%2oinfradota%c3%a7%c3%a3o%29ao%2olongo%2oda%2o  
adolesc%c3%aancia.pdf.

Veiga, F. H., Garcia, F., & Caldeira, M. J. (2005). Cidadania em função da dotação (Sobredotação versus infradotação), ao longo da adolescência. *Sobredotação*, 6, 293-310. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4710/1/Cidadania%20em%20fun%c3%a7%c3%a3o%2oda%2odota%c3%a7%c3%a3o%20sobredota%c3%a7%c3%a3o%2oversus%2oinfradota%c3%a7%c3%a3o%29ao%2olongo%2oda%2oadolesc%c3%aancia.pdf>.

Veiga, F., Taveira, S., Caldeira, S., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e ação dos professores: Uma revisão da literatura. In I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação (pp. 1895-1905). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17649/1/Livro\\_Atas\\_ICIEAE\\_acao%2odos%2odos%2oprofessores\\_rl.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17649/1/Livro_Atas_ICIEAE_acao%2odos%2odos%2oprofessores_rl.pdf).



# Factores de reenganche educativo y sociolaboral de jóvenes resilientes. El caso de Norte Joven de Mieres

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo (España)

jlsanfa@uniovi.es

## RESUMEN

Después del abandono temprano de la escolaridad obligatoria, algunos jóvenes, tras una fase de crisis, inician un proceso de búsqueda y transición hacia nuevas formas de formación y aprendizaje. Este texto analiza las principales fases de este proceso, a partir de la trayectoria educativa y decisiones clave de los jóvenes, así como de características de los programas que facilitan su reenganche educativo y sociolaboral (aprendizaje de la resiliencia).

El estudio de caso se enmarca en la institución *Norte Joven de Mieres* (Asturias), entidad del Tercer Sector orientada a la formación y acompañamiento educativo y sociolaboral de jóvenes en dificultad, y a la que agradecemos las facilidades dadas para la realización de este estudio<sup>1</sup>. Tras un acceso prologado a la misma, se pone de manifiesto la capacidad de jóvenes resilientes para reconducir su vida en circunstancias desfavorables cuando reciben el apoyo de personas, instituciones y programas adecuados a sus necesidades.

Se realizaron entrevistas en profundidad a varios jóvenes, así como a sus formadores y formadoras, junto con el análisis documental de los programas formativos. La información fue organizada atendiendo a una perspectiva temporal en torno a tres momentos críticos en la trayectoria educativa de los jóvenes: el proceso de desenganche escolar, la fase de transición del abandono escolar al reenganche y el reenganche en el marco de la institución analizada.

A partir de la experiencia de jóvenes reenganchados y los programas analizados, se proponen una serie de orientaciones para la mejora de los contextos formativos formales y no formales para un sistema educativo más inclusivo.

**Palabras clave:** Abandono escolar temprano; programas de reenganche socioeducativo; ONG; resiliencia educativa.

---

1 Este estudio de casos utiliza algunos de los resultados del Proyecto Nacional de I+D+i “Procesos de reenganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas” (proyecto PROREN) [MINECO-17-EDU2016-76306-C2-2-R] coordinado por el autor.

## ABSTRACT

After leaving compulsory school early, some young people, after a crisis phase, begin a process of searching and transitioning to new forms of training and learning. This text analyzes the main phases of this process, based on the educational trajectory and key decisions of young people, as well as the characteristics of the programs that facilitate their educational and socio-occupational re-engagement (resilience learning).

The case study is part of the Norte Joven de Mieres institution (Asturias), a Third Sector entity oriented to training and educational and socio-labour support for young people in difficulty, and to which we thank the facilities given to carry out this study. After prolonged access to it, the ability of resilient young people to redirect their lives in unfavorable circumstances when they receive the support of people, institutions, and programs appropriate to their needs is revealed.

In-depth interviews were conducted with several young people as well as with their trainers, along with documentary analysis of the training programs. The information was organized according to a temporal perspective around three critical moments in the educational trajectory of young people: the school disengagement process, the transition phase from school dropout to re-engagement, and re-engagement within the framework of the analyzed institution.

Based on the experience of re-engaged young people and the analyzed programs, a series of guidelines are proposed for the improvement of formal and non-formal training contexts for a more inclusive educational system.

**Keywords:** Early school leaving; socio-educational re-engagement programs; non-governmental training organizations; educational resilience.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Abandono Escolar Temprano, indicador que hace referencia al porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no han completado la educación secundaria de segunda etapa y que actualmente no está participando en ningún itinerario educativo o formativo (Comisión Europea, 2015), es un problema educativo, político y social no resuelto. Nacer en un país pobre, en una familia con escasos recursos, pertenecer a una etnia o, simplemente, quedar al margen del sistema escolar es presagio de una experiencia de fracaso educativo en la trayectoria de niños y jóvenes. Su carácter endémico no impide que evolucione continuamente a merced de las condiciones educativas, sociales, laborales y geográficas. En España, con una tasa de un 13,65 según los últimos datos de la Encuesta de Población Activa referidos al primer trimestre del año 2022, pone de manifiesto la urgente necesidad de intervenciones específicas que consigan que este alumnado reenganche con su educación.

Muchos de estos jóvenes han sucumbido a entornos escolares rígidos y poco amigables, al dominio de contenidos ajenos a sus necesidades y, con frecuencia, estigmatizados por su desinterés o bajo rendimiento ante aprendizajes y relaciones sin sentido (Prieto, 2015; San Fabián, 2000). Y, sin embargo, en algunos casos la adversidad y el fracaso vividos pueden actuar como un resorte para que las personas descubran y desarrollen su potencial mediante un proceso de aprendizaje resiliente que los lleva a redibujar su proyecto formativo y vital en entornos poco inclusivos. La resiliencia educativa activa la capacidad de las personas para transformar su vida y su entorno (Hill Collins y Bilge (2016, citado por Ferree, 2018).

Existen numerosos estudios sobre los procesos de abandono escolar temprano centrados en los factores de riesgo y prevención de dicho abandono (e.g. Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; Freeman y Simonsen, 2015; Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019; Rujas, 2017; Tarabini, 2017); sin embargo, conocemos relativamente poco sobre las experiencias y contextos



de los adolescentes que, habiendo abandonado sus estudios, logran retomar su formación y reengancharse social y laboralmente. Este colectivo, constituido por quienes consiguen reenganchar tras su abandono, aun no siendo mayoritario, merece una atención específica ya que nos puede brindar un mejor conocimiento de los procesos de aprendizaje de las instituciones educativas.

Nos centramos en los procesos de reenganche (*re-engagement*). Las opciones de investigación del desenganche como problemática multifactorial suelen focalizarse en el alumnado y sus familias como contexto de referencia (González y González Barea, 2021). Estas autoras reclaman un cambio de foco hacia la dimensión sociopolítica, organizativa y curricular de los centros como gestores de desenganche escolar. En este sentido, si bien el enganche escolar es un fenómeno que evidencia “el nivel de compromiso de los alumnos con su aprendizaje escolar” (González, 2015, p. 15), su construcción trasciende al propio individuo, accionándose en las relaciones que juegan las personas jóvenes con sus contextos y conjunto de personas referentes. La desafección progresiva del alumnado por lo escolar tiende a hacerse efectiva en la etapa de Educación Secundaria, siendo la cultura organizativa de estos centros, sus decisiones, prácticas y creencias, un potencial agente del desenganche. La cultura organizativa de los centros de educación secundaria, sus decisiones, prácticas y creencias, puede constituir un factor activo en el desenganche educativo de muchos jóvenes (Amores y Ritacco, 2015; Tarabini et al., 2017).

## 2. CONTEXTO Y METODOLOGÍA

Nuestra investigación analiza programas de *reenganche* orientados a jóvenes en situación de vulnerabilidad, que están obteniendo resultados positivos, considerando factores institucionales, organizativos y pedagógicos; junto con factores ideográficos de los jóvenes, su trayectoria educativa y el aprendizaje de la resiliencia. Su finalidad es conocer la trayectoria de jóvenes resilientes en su contexto, desde la experiencia de abandono escolar hasta su reenganche a la educación: motivos y causas del abandono educativo, transiciones vitales, decisiones clave, el reenganche, los vínculos, la reconstrucción de su proyecto vital.

Para ello se tiene en cuenta dos escenarios, los programas e instituciones de “segunda oportunidad” que han ayudado a los jóvenes tras su abandono escolar; y la trayectoria de los jóvenes que han conseguido, con la ayuda de esos programas, desarrollar su capacidad de resiliencia y reengancharse a un futuro mejor.

Partimos de una concepción global del reenganche, que abarca estas dimensiones:

- *Personal*: capacidad para afrontar las dificultades y construir un proyecto de futuro propio, recobrando la confianza en sí mismos y en el futuro.
- *Formativa*: descubrimiento de una modalidad formativa diferente al modelo académico vivido, recuperando el deseo de aprender y de seguir formándose.
- *Sociocomunitaria*: apertura social y a la comunidad, interés y confianza en los demás. Incorporación de nuevos referentes para los jóvenes (formadores, iguales).
- *Laboral*: formación que cualifique profesionalmente, adquisición de destrezas para el empleo, motivación personal y económica para el proceso de formación.

En este caso, la investigación tiene como marco institucional la Asociación Cultural *Norte Joven Mieres* (Norjomi), ubicada en un municipio con un índice de exclusión social por encima de la media de España. Se trata de una Organización No Gubernamental sin ánimo de lucro, de ámbito autonómico, creada en 1995 por un grupo de voluntarios sensibilizados en el fracaso escolar de la población juvenil de Asturias, y especialmente de Mieres, con el objetivo de lograr la integración sociolaboral de jóvenes en situación o riesgo de exclusión y de otros colectivos con

dificultades especiales. Atiende a una gran diversidad de colectivos: jóvenes que han abandonado la escuela, jóvenes en riesgo de exclusión social, jóvenes tutelados y extutelados, que están en prisión, jóvenes inmigrantes, personas con discapacidad, desempleados de larga duración. Norjomi oferta programas específicos que facilitan el acceso a la profesión, de cualificación profesional inicial y programas de inserción laboral como *Incorpora*, *Joven Océpate*, *Garantía Joven*, etc., desarrollando itinerarios personalizados de cualificación profesional, certificados de profesionalidad, formación básica y complementaria, prácticas en empresas e inserción laboral.

*“La metodología de intervención y trabajo se realiza a través del desarrollo de itinerarios individualizados de inserción en los que tiene una gran importancia la realización de un ajuste idóneo entre la persona, la profesión y la realidad del mercado de trabajo”* (Directora).

El trabajo se desarrolla en dos ámbitos, por un lado, se fomenta la inserción de la persona desde la red y, por otro, la autonomía de los beneficiarios para la búsqueda activa. Respecto a este último aspecto, *“es necesario acompañarlos, enseñarles y apoyar las cuestiones en las que carecen de experiencia... Las prácticas prelaborales en las empresas forman parte de este entrenamiento inicial, metodología que aumenta de forma considerable las posibilidades de inserción y que permite el acceso al empleo a través de contratos de formación”* (Orientadora y técnica de inserción).

Tras valorar el escenario, abordamos el estudio de caso atendiendo a la relevancia de la elección de las unidades de análisis (institución, programas y jóvenes) para una comprensión de los procesos de reenganche (Álvarez y San Fabián, 2012). La información se recoge a través de entrevistas en profundidad a jóvenes que comparten la experiencia de fracaso escolar y reenganche; así como a los formadores, la directora y la orientadora de la Asociación. También se recoge información documental sobre los programas y se realizan visitas a las actividades.

La perspectiva metodológica adoptada es el enfoque biográfico-narrativo (Rivas Flores y Herrera Pastor, 2010), planteando una mirada reflexiva de las vivencias de las personas implicadas en relación con sus marcos contextuales para la construcción de relatos diversos y conjugados de manera colectiva (Sandín, 2003).

Se desarrollaron herramientas metodológicas flexibles y creadas *ad hoc* para el estudio: una guía metodológica centrada en el análisis de instituciones y programas, y otra guía orientada al análisis de los jóvenes y sus contextos. Ambas guías plantean una estructura ordenada en la que se diferencian ámbitos de estudio (familiar, formativo, laboral, etc.), posibles dimensiones de análisis, factores clave y técnicas de recogida de información (guiones de entrevistas, fichas de observación, etc.). Para garantizar el rigor metodológico se planteó una triangulación de métodos, investigadores/as, teorías y datos (Simons, 2011) con el siguiente recorrido: triangulación de teoría, recuperación de informaciones de diversas fuentes y participación de varios investigadores en la misma fase del proceso.

### 3. PROCESOS DE REENGANCHE

A continuación, describimos brevemente las principales fases por las que pasan los jóvenes desde que abandonan la escolaridad hasta su reenganche educativo, que se sintetizan en la Figura 1.

#### 1.1. EL PROCESO DE ABANDONO: LA EXPERIENCIA DE UN FRACASO

Este proceso, que adquiere características específicas para cada persona, pone de manifiesto una serie de factores desencadenantes cuya confluencia genera un progresivo alejamiento del estudiante respecto a la institución escolar y su currículo, y que se manifiesta en episodios de absentismo, malas calificaciones, repetición... hasta llegar al abandono, primero virtual y posteriormente físico, de las aulas.

Este proceso de desenganche (*disengagement*) progresivo puede ser interpretado desde diferentes perspectivas que van desde orientaciones psicológicas-perceptivas a otras institucionales y sociológicas, dando origen a diferentes denominaciones y constructos explicativos, tales como distanciamiento institucional (*School Connectedness*), falta de identificación escolar (*Bonding*), de implicación (*Involvement*) o de pertenencia escolar (*School Membership*), de donde se derivan diferentes visiones sobre el enganche/desenganche (Zyngier). Los resultados de nuestra investigación nos aproximan especialmente a los estudios sobre el sentido de pertenencia y vinculación escolar (*School Engagement*) (e.g. González, 2015; Salvá-Mut et al., 2016).

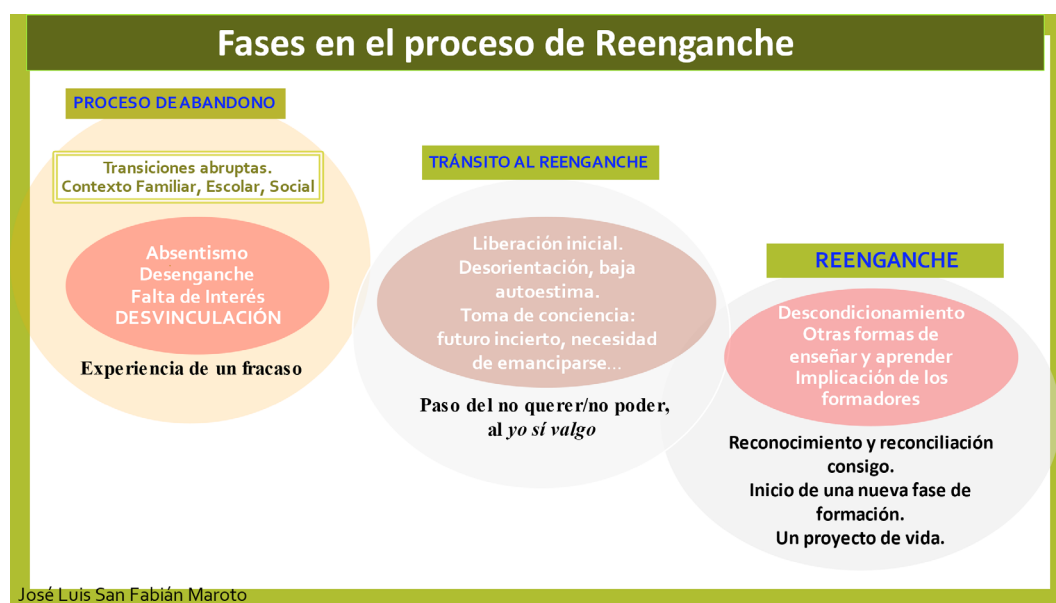


Fig. 1. Fases en el Proceso de Reenganche

Esta etapa, construida social e institucionalmente, conduce a un estado de enajenación y exclusión donde determinados jóvenes se perciben a sí mismos como “otro” (Zyngier et al., 2016), convirtiendo la decisión de abandonar en un acto de reclamo de un “reconocimiento legítimo” de su propio yo (Vázquez-Recio y López-Gil, 2018, p. 18). Un punto y final escolar que se inicia con un sentimiento de liberación, seguido de un período posterior de crisis hasta “tocar fondo”, en un contexto de incertidumbre y desorientación ante un futuro precario.

Destacamos a continuación algunos de los factores clave del desenganche que hemos constatado en nuestra investigación:

- La dificultad para seguir el ritmo estandarizado de las sesiones en la enseñanza reglada.
- Contenidos descontextualizados a la realidad que vive el estudiante.
- Existencia de transiciones abruptas: familiares, escolares, geográficas, sociales...
- La persistencia de la pauta de repetición y absentismo, precursores del abandono.
- El papel que ejerce el grupo de iguales, la “pandilla”, factor clave de su desvinculación.
- La falta de apoyo familiar, su desregulación o su incapacidad (económica, formativa, social) para cubrir, apoyar o compensar necesidades básicas de sus congéneres.
- Por último y no menos importante, el papel determinante que puede ejercer el personal docente y orientador referente académico y afectivo, tanto en sentido positivo como negativo.

Todo esto va creando un sentimiento de extrañamiento y desvinculación del estudiante respecto a su institución escolar: no pertenencia, desafección, apatía, desinterés, miedo... en definitiva, una pérdida de sentido (San Fabián, 2000) que, como consecuencia, conlleva la pérdida del derecho a la educación. Aunque es un fracaso del sistema, la experiencia de fracaso la vive el joven.

### 3.2. EL TRANSITO AL REENGANCHE DESDE LA INCERTIDUMBRE Y LA RESILIENCIA

Tras la inicial liberación sentida a raíz del abandono escolar, se afronta un período de desorientación y sensación negativa general, una especie de “paso por el desierto y estancamiento”.

En esta fase, como resultado de una experiencia escolar negativa, se pone de manifiesto la existencia de la baja autoestima como estudiantes y las dificultades para mantener una actividad formativa o laboral sostenida y con una capacidad de rendimiento constante, que se ve disminuida por la falta de expectativas claras. Los jóvenes prueban diferentes salidas a su rutina, generalmente sin éxito, enfrentándose a numerosas dificultades, puertas cerradas, falta de información sobre sus posibilidades reales, ausencia de referentes que les señalen nuevos caminos y les orienten en su elección y gestión de los procedimientos a seguir y estrategias eficaces.

Esta situación de crisis y de deambular sin éxito, deriva con frecuencia en desánimo, desembocando en un “tocar fondo”, una toma de conciencia de su situación, un “darse cuenta”, previo al reenganche. Se inicia así un proceso de maduración personal y afrontamiento de la realidad suscitado por la necesidad de salir adelante, de “ser alguien”, por un sentido de responsabilidad propia o familiar (independencia, aportación a la familia...).

Se ponen en marcha procesos de resiliencia y autoestima, “yo también valgo”. El tránsito por la incertidumbre y el malestar asociado en este estado pre-reenganche se convierte en un impulso (“momento”) hacia el deseo de una vida diferente. En no pocas ocasiones las adversidades encontradas funcionan como resortes o palancas para que los y las jóvenes descubran su potencial (San Fabián, 2020).

En esta transición juegan un papel decisivo algunos facilitadores como:

- Alguien que les orienta, que les anima o que ha pasado por donde ellos y les sirve de modelo, personas referentes, “alguien donde agarrarse”.
- Un proceso de des-condicionamiento de las experiencias educativas previas, caracterizadas por la obligatoriedad, la estandarización, la descontextualización, el cumplimiento formal.
- Descubren otras formas de enseñar y aprender, otra relación educativa, basada en el compromiso, la colaboración, la comunicación, la confianza.
- Prueban nuevas metodologías que requieren su participación, el trabajo en equipo, realizar proyectos y tareas ligadas a problemas reales.
- Se promueve una recuperación emocional de los jóvenes, con atención a aspectos emocionales, relacionales y la creación de un clima de aprendizaje seguro, atendiendo a la formación integral.

Desde el punto de vista del joven, este proceso conlleva un reconocimiento y reconciliación consigo mismo, con su entorno y con la sociedad, recuperando las ganas de seguir aprendiendo.

### 3.3. REENGANCHE: UNA NUEVA FORMACIÓN EN UN NUEVO CONTEXTO

Los cambios actitudinales generados en la fase anterior requieren ser correspondidos por programas institucionales apropiados que posibiliten el reenganche. A partir de nuestra observación, destacamos los rasgos que caracterizan a estos programas:

- a) Integración del programa en la vida y funcionamiento regular del centro, asumido por el centro en su conjunto como recurso valioso para reenganchar y evitar excluir a alumnos con trayectorias escolares problemáticas, movilizándolo todas sus dimensiones organizativas (mecanismos de coordinación docente, gestión del aula, tutoría, reorganización de tiempos y agrupamientos, etc.).
- b) Programas con alto grado de individualización y abordaje de situaciones específicas, con metodologías activas adaptadas a las necesidades y trayectoria de los jóvenes, cuyo estudio previo es fundamental.
- c) Junto a los aprendizajes técnicos-laborales se trabajan relaciones y formación complementaria, vinculadas a intereses personales y contextualizadas en la realidad cotidiana, que actúan como estímulo y ofrecen oportunidades de aprendizaje alternativas.
- d) Promoviendo el sentido de pertenencia al grupo y a la institución, mediante acciones afectivo-motivacionales que generan implicación, autoconfianza, empoderamiento y afrontamiento de futuro.
- e) Oferta de itinerarios formativo-laborales flexibles, con pautas de evaluación adaptadas a contextos y perfiles, actuaciones de seguimiento y tutoría individualizadas.
- f) Implicación de los formadores y formadoras, cuyo papel es decisivo para transmitir empatía, persistencia y tolerancia la frustración. No es posible generar procesos de resiliencia exitosos si no se dispone de formadores resilientes que conocen los contextos de procedencia de los chavales y confían en la capacidad inagotable de aprender que tienen todas las personas cuando se dan las condiciones adecuadas.

Se transmite al alumnado “la expectativa de que “ellos/as pueden hacerlo”, se interrumpe el ciclo del fracaso y en su lugar se construye una situación de confianza relacional” desde donde edificar prácticas pedagógicas de éxito (Smyth, 2006, p. 4) (cit. por Bayarri, 2022, Tesis doctoral). Una síntesis elaborada a partir de los testimonios recogidos de jóvenes y formadores puede verse en la Figura 2.

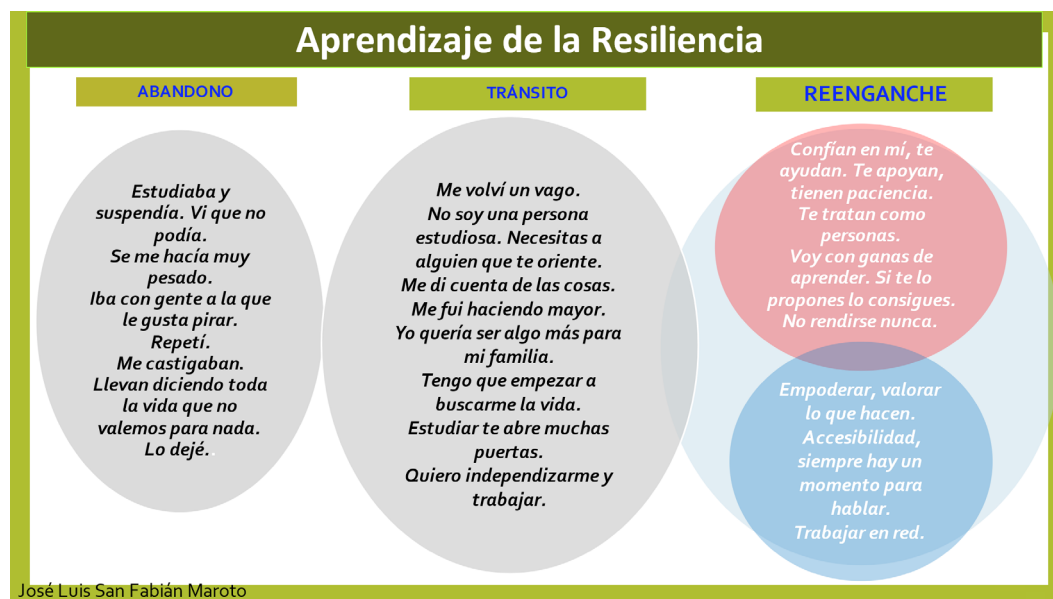


Fig. 2. Aprendizaje de la Resiliencia

#### 4. CONCLUSIONES: PROPUESTAS Y RETOS

El sistema educativo actual no está preparado para acoger a todas las personas, no es un sistema inclusivo. El diálogo entre la teoría y la realidad analizada permiten derivar algunas implicaciones en el terreno de la práctica socioeducativa orientadas a conseguir instituciones educativas más inclusivas.

La principal conclusión del estudio ha sido comprobar que las instituciones de ámbito no formal actúan como “llave” del reenganche, lo que consiguen: atendiendo a una gran diversidad de jóvenes desde una variedad de programas, con un proyecto global de actuación; creando espacios seguros de comunicación y buen clima entre jóvenes y formadores, de confianza y responsabilización; propiciando experiencias de aprendizaje “útil” y significativo, distintas a las vividas en la enseñanza reglada; con itinerarios formativo-laborales flexibles; realizando un acompañamiento socioeducativo y de transición a la vida adulta; promoviendo el compromiso y la dinamización comunitaria con el entorno.

Las entidades sociales juegan, por tanto, un papel importante como trampolín de nuevas oportunidades, donde los educadores se convierten en “agentes de resiliencia” (Ruiz-Román et al., 2020). Estas instituciones se caracterizan por una pedagogía de la relación y por prácticas sensibles con las difíciles situaciones vitales de sus participantes, fundamentando sus dinámicas en una convivencia corresponsable y comprometida entre sus miembros (Martín et al, 2016).

##### **Propuestas y retos de mejora:**

Para construir un sistema educativo más inclusivo, reduciendo al mínimo el abandono temprano, es necesario mejorar la capacidad de las instituciones educativas, formales y no formales, para asumir la integración y “acompañamiento” de los jóvenes que abandonan prematuramente.

- Los centros educativos deben adaptarse a las necesidades de los jóvenes, y no al revés. Se precisa un cambio en los hábitos y modus operandi del profesorado y gestores de las etapas obligatorias, donde persisten planteamientos, rutinas y *prácticas de déficit*, arraigadas, que restan posibilidades a una parte de la población escolar.
- Revisar los sistemas de enseñanza y evaluación tradicionales, e implantar metodologías activas que tengan en cuenta a la persona global (cognitiva, emocional, social), no competencias aisladas.
- La educación debe recuperar los derechos fundamentales de los aprendices, personas en formación que a su vez ejercitan sus derechos ciudadanos, haciéndolas protagonistas de su propio aprendizaje.
- Asumir el desarrollo de la resiliencia como una meta del sistema educativo, y aportar modelos de referencia de jóvenes y educadores resilientes.
- Promover la creación de una resiliencia comunitaria: implicación de los barrios, ayuntamientos, centros de salud, asociaciones... no solo de los individuos o las familias.
- Ampliar la difusión de la oferta formativa de las instituciones del Tercer Sector entre los colectivos en riesgo, oferta escasamente conocida.
- Propiciar un mayor conocimiento y coordinación entre las instituciones educativas formales y las del Tercer Sector, promoviendo su aprendizaje recíproco.

## REFERENCIAS

- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Amores Fernández, F.J., & Ritacco Rea, M. (2015). Programas de Cualificación Profesional Inicial: Percepciones y Perspectivas de Futuro de los Estudiantes en la Provincia de Granada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2).
- Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (2015). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas*. Eurydice.
- Bayarri López, C. (2022). *El sentido de pertenencia escolar del alumnado y la prevención del desenganche socioeducativo. Una investigación cualitativa en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. CIP.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Freer, M. (2018). Intersectionality as theory and practice. *Contemporary Sociology*, 47(2), 127-132.
- Freeman, J. y Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19, 3, 158-176.
- González, M.T. y González Barea, E.M. (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación*. Octaedro.
- González, M.T. y San Fabián, J.L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2018, 16(1), 41-60.
- Martín, J. M., Alonso, I., y Tresserras, A. (2016). Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa. El caso del Centro de menores extranjeros no acompañados Zabaloetxe. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 157-168.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 110-125.
- Rivas Flores, J.I. y Herrera Pastor, D. (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
- Ruiz-Román, C., Juárez J. y Molina, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213 - 232.
- Rujas, J. (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers*, 102(3), 477-507.
- Salvà, F.; Nadal, J., y Meliá, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14(2), 1405-1419.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- San Fabián, J.L. (2000). "La escuela y la pérdida de sentido". *Revista de Educación*, Vol.323, 9-28.
- San Fabián, J.L. (coord.) (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Editorial Graó.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Ediciones Morata.
- Smyth, J. (2006), “‘When Students Have Power’: Student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around ‘dropping out’ of school”, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 9, núm. 4, pp. 285-298.
- Tarabini, A. (coord.) (2017). *Un problema no resolt: com abordar l’abandonament escolar prematur?* Barcelona, Fundació Bofill.
- Tarabini, A. (2018). “Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer” Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes. *Ambits de Psicopedagogia i Orientación*. Nº. 48, 2, págs. 52-65.
- Vázquez-Recio, R. y López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin-sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24.
- Zyngier, D., Black, R., Brubaker, N. y Pruyn, M. (2016). Stickability, transformability and transmittability: alternative, pull-out programs within schools. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 7(2), 178-197.



**ENGAGEMENT EN LA ESCUELA  
Y ENSEÑANZA DE CONTENIDOS  
ESPECÍFICOS: MATEMÁTICAS,  
IDIOMAS, ARTES, EDUCACIÓN FÍSICA,  
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA**



# Cine Sólido: una propuesta de educación artística en clave pragmatista

Luis Bouille de Vicente

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Luis.Bouille@uclm.es

## RESUMEN

El trabajo se ubica en los límites propuestos por el enfoque pragmatista del arte argumentados por el filósofo de la educación John Dewey (2002; 2008; 2010), y posteriormente desarrollados por los teóricos de la educación artística Richard Shusterman (1992) e Imanol Agirre (2005). Para ellos, la vida cotidiana debe ser la fuente principal y final de la experiencia estética y, por lo tanto, la base apreciativa y creativa de la educación artística. La inserción de elementos de la vida cotidiana en el aula de la escuela es un factor determinante a la hora de conseguir un compromiso (*engagement*) por parte de los estudiantes, pero también del profesorado. A partir de estos conceptos se desarrolla una propuesta de intervención en el aula que aúna la educación artística y la vida cotidiana a través de la utilización de objetos domésticos, cuyo objetivo es aumentar el *engagement* escolar en sus dimensiones cognitiva, conductual y emocional. Para ello se realiza la revisión teórica de las publicaciones concernientes y un análisis de estudio sobre la práctica artística denominada *Cine Sólido* (Bouille de Vicente, 2015; 2018), la cual aporta sus principales características a la propuesta de educación artística. Dicha propuesta, combina la interpretación y composición de cualidades estéticas y simbólicas utilizando artefactos banales propios del alumnado; a partir de ellos se configura una especie de escritura jeroglífica material que integra emocionalmente lo doméstico en lo escolar, facilitando un mayor compromiso perceptivo, cognitivo y emocional en la escuela. En definitiva, se trata de poner en práctica las ideas pragmatistas de la educación artística de una manera sencilla y directa.

**Palabras clave:** experiencia artística, educación estética, *engagement* artístico-educativo, *Cine Sólido*.

## ABSTRACT

The work is located within the limits proposed by the pragmatist approach to art argued by the philosopher of education John Dewey (2002; 2008; 2010), and later developed by art education theorists Richard Shusterman (1992) and Imanol Agirre (2005). For them, everyday life must be the main and final source of aesthetic experience and, therefore, the appreciative and creative basis of artistic education. The insertion of elements of daily life in the school

classroom is a determining factor when it comes to achieving engagement on the part of the students, but also of the teaching staff. Based on these concepts, an intervention proposal is developed in the classroom that combines artistic education and daily life using household objects, whose objective is to increase school engagement in its cognitive, behavioral and emotional dimensions. For this, a theoretical review of the relevant publications and an analysis of a study on the artistic practice called *Solid Cinema* (Bouille de Vicente, 2015; 2018) is carried out, which contributes its main characteristics to the artistic education proposal. This proposal combines the interpretation and composition of aesthetic and symbolic qualities using banal artifacts typical of students; from them, a kind of material hieroglyphic writing is configured that emotionally integrates the domestic into the school, facilitating a greater perceptual, cognitive and emotional engagement at school. In short, it is about putting into practice the pragmatic ideas of artistic education in a simple and direct way.

**Keywords:** artistic experience, aesthetic education, artistic-educational engagement, *Solid Cinema*.

## 1. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se aborda las principales tesis de educación pragmatista por parte de John Dewey, y la aplicación de sus ideas principales al ámbito de la educación artística y estética de la mano de Richard Shusterman e Imanol Agirre. También se establecen conexiones entre el pragmatismo educativo basado en la experiencia y el engagement escolar, favorecedor de un mayor compromiso académico que intensifica y da vitalidad al proceso educativo en la escuela. Por último, se revisan las principales características de la práctica artística *Cine Sólido*, por su capacidad de fusionar la vida cotidiana en la experiencia estética y simbólica.

### 1.1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA PRAGMATISTA

La educación artística de tendencia pragmatista tiene sus fundamentos en las bases propuestas por el filósofo de la educación John Dewey (1859-1952). A principios del siglo XX, Dewey armó un cuerpo teórico reflexivo en torno a la educación progresiva y las características pedagógicas de ésta en una sociedad democrática (Dewey, 2002). Para el filósofo norteamericano, el aprendizaje auténtico se produce en el seno de una actividad con propósito, capaz de implicar emocional y cognitivamente a la persona o personas que la realizan: en otras palabras, se aprende haciendo (Dewey, 2002), de manera activa y consciente, y no tal y como la pedagogía clásica había implantado en las escuelas del siglo XIX, como una forma pasiva y contemplativa de absorber, como una esponja, los conocimientos vertidos por el maestro.

Algunas de las principales características de la educación propuesta por Dewey se cimentan en la idea de que ésta es el medio para la continuidad y, por tanto, desarrollo de la vida (Dewey, 2002). No puede haber vida sin un proceso constante de educación: de hecho, vivir es educarse en un proceso continuo y, por tanto, educar y educarse es vivir. La educación es una continuación para la vida individual y social, desarrollando tanto la criatura viviente como al conjunto de la comunidad en que se desarrollan los individuos (Dewey, 2002).

Para que una sociedad exista y se desarrolle plenamente es imprescindible que exista un proceso de transmisión entre los miembros: es la comunicación social lo que permite transmitir las formas de comportamiento y los ideales a los miembros más jóvenes. Sin este proceso de comunicación de hábitos y costumbres sociales, conforme los miembros más viejos fueran desapareciendo, la sociedad iría perdiendo los fundamentos propios que la sustentan, degra-

dándose y dejando de existir. De esto se concluye que la educación es comunicación (Dewey, 2002). La comunicación implica la creación de una comunidad, del intercambio de ideales y saberes comunes a un grupo de personas.

Cuanto más compleja es una sociedad más incapaz es de comunicar los aspectos comunes a ella a todos sus integrantes, por lo que se hace necesario la creación de una educación sistémica, de una institución encargada de transmitir a los jóvenes los valores sociales: la escuela es el medio de transmisión (Dewey, 2002). El problema de las escuelas es que han dejado en los libros y símbolos abstractos, separados de la realidad cotidiana de la vida ordinaria, los estudios y materias del conocimiento acumulado. La escuela aparece desconectada y artificial, con respecto a las actividades prácticas de la vida, aislada de las experiencias vitales (Dewey, 2002).

La educación durante la vida, o la educación vivida, se realiza siempre en la interacción reflexiva con el ambiente. El hecho de experimentar las acciones del ambiente junto con el interés por modificar la experiencia de dicho ambiente es, en sí, un proceso educativo. Los objetos del ambiente propician una serie de condiciones para la actividad práctica. El ambiente social está amueblado precisamente por objetos desarrollados por una sociedad a lo largo de los tiempos, y son materializaciones de los intereses, creencias, saberes e ideales de la sociedad. Por lo tanto, interactuar de manera consciente con los objetos del ambiente de tal forma que el individuo produzca una transformación con un fin concreto, lo asocia emocionalmente a la sociedad, y le proporciona un aprendizaje; usando las cosas con un propósito es como se apprehenden sus significados en forma de acto mental y, por tanto, se capta su sentido en el interior de la vida social. La escuela se configura como un medio ambiente especial con la finalidad de dirigir a sus integrantes hacia disposiciones y creencias de valor social (Dewey, 2002).

El tipo de interacción ambiental que propone Dewey para la educación escolar, frente a la actitud meramente receptiva y abstracta del adiestramiento clásico, es la experiencia educativa (Dewey, 2010). La experiencia es un proceso activo y pasivo en el que se establece una conexión y se perciben las relaciones entre lo que un individuo hace con las cosas del ambiente, y cómo son las consecuencias experimentadas como consecuencia de las acciones previas: “un experimento con el mundo para averiguar cómo es” (p. 125). El valor de una experiencia se mide por el grado de percepción que el experimentador tiene de las relaciones y conexiones entre experiencia pasadas y futuras: en una experiencia se capta un sentido a las actividades prácticas con un fin consciente. A partir de la reflexión es como se obtiene esa percepción de relaciones entre las cosas antes y después de actuar sobre ellas.

La principal cualidad de la experiencia es que se experimenta cuando existe un interés en el proceso de cambio, en el antes y después de interactuar con el ambiente. El interés surge cuando se quiere alcanzar un fin o propósito, para lo cual se actúa sobre las cosas de manera atenta, consciente y reflexiva, en aras de darse cuenta de qué consecuencias y efectos tienen las acciones del individuo en el ambiente. El propósito provee a la actividad práctica de una dirección que dirige las acciones, favoreciendo un crecimiento o desarrollo en virtud de un fin. Se busca a través de la dirección y el fin un control sobre las consecuencias de las acciones que resulten favorables para lograr el objetivo, en base a la reflexión entre la situación pasada y la situación presente, con la visión puesta en una situación futura que cumpla el propósito (Dewey, 2002). Una vive una experiencia cuando está francamente unido a lo que le rodea en una actividad concreta, en un lugar concreto y en tiempo concreto (Dewey, 2010).

Y son precisamente conceptos como dirección, control y crecimiento las cualidades específicas de la educación según Dewey. La educación debe dirigir hacia unos valores, creencias y aspiraciones socialmente apreciadas como beneficiosas para el desarrollo de una comunidad, fomentando y dotando de herramientas a la juventud para estimular el crecimiento individual

y social en la dirección valiosa a la sociedad, mediante la acumulación de acciones encaminadas al objetivo. Para garantizar que las acciones se encaucen en la dirección deseada es necesario controlar que las energías puestas utilizadas en las diferentes acciones no se desvíen del cauce marcado como adecuado socialmente. Así, experiencia y educación comparten los procesos en la formación de hábitos positivos para la comunidad (Dewey, 2002; 2010).

Las experiencias educativas deben proponerse en el seno de la vida ordinaria para fomentar el interés, mediante actividades prácticas que impliquen el uso de objetos cotidianos con los que relacionarse para modificar el ambiente físico con un propósito: esta modificación física implica una modificación social ya que el ambiente está inserto o conformado por los hábitos sociales; por tanto, el propio ambiente físico está controlando socialmente las actuaciones de los individuos. Usar las cosas del ambiente social es conocer y comprender los significados en una situación compartida (Dewey, 2002).

La forma de experiencia más privilegiada en la sociedad es, para Dewey, la experiencia artística (Dewey, 2008): tanto como creador artístico de las obras como receptor de estas, el proceso de experimentar las creaciones artísticas implica en establecer las relaciones de cualidades estéticas entre los diferentes componentes de la obra en el tiempo. Los objetos artísticos tienen valor en cuanto son capaces de estimular una experiencia artística, fruto de una percepción atenta y concentrada del ambiente en la que las acciones pasadas y las futuras se encuentra en franca continuidad. Se trata de hacer algo en el ambiente, con todos los sentidos puestos en ello y con un propósito o fin concreto. Si bien las obras de arte son una fuente de experiencia, cualquier situación o actividad ordinaria puede ser vivida como estética: existe una implicación intensificada con lo que se hace al aparecer el componente emocional, al estar atento no solo a los cambios funcionales que permiten el cumplimiento de la actividad a su buen fin, sino también a las cualidades estéticas y sus relaciones en el proceso de la actividad en el tiempo. Así, tender la colada puede ser una experiencia estética si, además de orientar las acciones al objetivo de que la ropa quede seca en el menor tiempo posible y con el menor número de arrugas, se tiene en mente el conjunto de la acción bajo un punto de vista de la apariencia estética, en base a los colores, formas, texturas, tamaños o composiciones que la disposición de la ropa va tomando durante la actividad. La afectación emocional aparecerá para dotar a la actividad de una intensa vitalidad.

Richard Shusterman (1992), retomando las enseñanzas de Dewey en torno a la experiencia artística, desarrolla su teoría pragmatista del arte. El objetivo de Shusterman es ampliar el concepto de institución arte para incluir de pleno derecho al denominado arte popular, como el tipo de experiencia artística experimentada por la mayoría de la sociedad. Tradicionalmente son las bellas artes, o arte elevado, el canon occidental que separa lo que es arte de lo que no lo es. Para una filosofía pragmatista, el problema surge cuando el arte elevado aparece a la sociedad como algo separado de la vida, más bello y perfecto en sus formas creadas por un genio inspirado. El arte elevado sólo es disfrutado por unas élites, que refuerzan su superioridad económica mediante la superioridad cultural que proporciona la experimentación del arte elevado; así, éste fortalece las desigualdades sociales entre clases. El arte elevado, con su plenitud, perfección y belleza, funciona como inhibidor, e incluso como elemento reforzante, de las condiciones miserables de la vida cotidiana en la que, precisamente, se crea y se goza el arte elevado. Todo esto produce, según Shusterman, un aislamiento social del individuo e inhibición de la solidaridad entre comunes.

Sin embargo, no todo es negativo en el arte elevado, fundamentalmente en el arte del pasado: también ellas han funcionado como instrumentos para la transformación social, para criticar y denunciar las injusticias sociales y estimular a la transformación de la sociedad. Y, al mostrar formas de vida y costumbres ya desaparecidas, iluminan las formas de vida actuales o presentes bajo la luz de la contingencia y el cambio: las condiciones actuales de vida pueden ser

cambiadas, de la misma manera que las formas pasadas desaparecieron o cambiaron. Shusterman aboga por un tipo de arte que estimule la atención crítica hacia lo social, a través de una crítica de arte comprometida ética y sociopolíticamente; es decir, le otorga al arte una función social. Por ello ve en el arte popular el elemento capaz de fusionar la institución arte con la vida práctica cotidiana. Un arte disfrutado por una mayoría de la sociedad que, analizado críticamente, exprese y comunique los conflictos sociales y ayude a su transformación, debido a su amplia recepción y su integración en la vida cotidiana. Finalmente, el arte popular comparte las mismas cualidades estéticas que el arte elevado, en tanto posee unidad y complejidad, intertextualidad y textura polisémica abierta, experimentación y atención al medio expresivo. Así, el rap, un espectáculo deportivo o las redes sociales deben ser analizadas bajo la crítica de arte para llevar a la crítica social que subyace bajo estas formas de expresión populares, al tiempo que es gozado estéticamente en forma de experiencia plena y vivificante.

El tercer eslabón en el desarrollo de una educación artística pragmatista es Imanol Agirre (2005) y su estudio de las teorías y prácticas de la educación artística. Agirre basa su concepción de la educación aplicada a la experiencia estética tanto en Dewey como en Shusterman, aunque reelaborando y matizando algunos aspectos. El investigador español asume la idea del arte como experiencia, y que ésta será más intensa en tanto se imbrique con la vida práctica. El que alguna cosa pueda experimentarse estéticamente no depende de la cosa en sí, “sino en la intención, en la forma y en el sentido que el receptor da a su relación con el concepto o el evento” (p. 325). En este sentido, las figuras de artista creador y espectador perceptivo abolen su distancia: el artista interpreta estéticamente su entorno mientras que el espectador es recreador de las condiciones de experiencia implicadas en la obra de arte creada.

De esto se deduce una ampliación del campo artístico al fusionar el arte con la vida, mejorando las experiencias humanas por ser vividas estéticamente. Por ello, a diferencia de Shusterman, Agirre argumenta que el arte culto es tan válido como el arte popular para ser experimentados estéticamente, ya que depende del receptor de las obras, y por lo tanto, no hay que rechazar con fines sociopolíticos un conjunto de manifestaciones artísticas cuya capacidad estética es valiosa. Para Agirre, el arte es toda aquella actividad o acontecimiento que es capaz de simbolizar estéticamente, relacionando el sistema simbólico o significados con el sistema cultural de las creencias y modos de vida establecidos en una sociedad. Mientras, las obras de arte son “un condensado de experiencias” de creador y receptor cuya principal utilidad es proveer de posibles experiencias estéticas que enriquecen personalmente o que proporcionan elementos para la construcción identitaria de uno mismo.

La educación estética, según Agirre, debe proveer al educando de herramientas para enfrentarse o relacionarse con la obra de arte buscando algo en ella que le incite a modificar sus fines, intereses y objetivos de vida. El propósito último de la educación estética sería capacitar para la comprensión estética de la vida, es decir, actuar conscientemente en cada actividad práctica, participando y transformando el entorno social, ya que el arte no puede transformar la sociedad directamente. Si bien parece que el énfasis de la educación estética recae en las labores de recepción de las cualidades estéticas, Agirre incide en que una educación completa a de abogar también por la “producción comprensiva” (p. 339): la creación de obras de arte en tanto que funcionan como herramientas para la interpretación cultural de la sociedad en la que se insertan; un modo activo de generar conocimiento perceptible que toma cuerpo en artefactos o actividades estéticas. En definitiva, formar en y para las experiencias estéticas.

## *1.2. CONEXIONES PRAGMATISTAS CON EL ENGAGEMENT ESCOLAR*

En la investigación sobre engagement escolar existe consenso en considerar que el compromiso de los estudiantes genera resultados de aprendizaje deseados en su faceta académica,

social y emocional; que el engagement es un constructo que requiere de la comprensión de las conexiones afectivas con el ambiente o entorno educativo y un comportamiento activo por parte del estudiante; que el contexto escolar y familiar es determinante para influenciar el compromiso escolar; y que el engagement es capaz de describir, como imagen representativa, los esfuerzos de aprendizaje mediante la interacción entre profesor y las oportunidades de aprendizaje en el aula (Christenson et al., 2012). De hecho, el engagement por parte de los estudiantes es representado como el pegamento o el mediador que enlaza diferentes contextos familiares, escolares, comunales, etc., con los estudiantes (Reschly et al., 2012).

El engagement está considerado como la manifestación visible de la motivación, la cual es analizada en tres dimensiones: energía, dirección o propósito y durabilidad (Skinner et al., 2012). Dentro del concepto de energía se encuentran los marcadores de esfuerzo, intensidad, vitalidad o entusiasmo, los cuales están relacionados con el tipo de experiencia educativa que definía Dewey, la cual dota de intensidad y vitalidad a la persona que la experimenta. Son expresiones de dirección o propósito el interés, enfoque y concentración, cualidades principales de la experiencia según Dewey, en tanto se actúa sobre las cosas de manera atento, concentrada, con un fin o propósito determinado. Por último, son signos de durabilidad la determinación, la persistencia y el estar absorto en un asunto concreto: Dewey argumentaba que una experiencia se produce cuando las acciones pasadas son reflexionadas para establecer consecuencias, que serán aplicadas o tenidas en cuenta en las acciones futuras de un mismo acontecimiento, es decir, una duración temporal que requiere determinación, persistencia y absorción en la actividad.

El engagement da forma a las experiencias diarias de los estudiantes en la escuela, psicológica y socialmente, al tiempo que hace sentir a los estudiantes más conectados y académicamente competentes, buscando un mayor apoyo e interacción positiva con los profesores. Los contextos escolares influyen a la hora de lograr engagement promoviendo experiencias a los estudiantes como relacionados entre ellos en la escuela, es decir, la necesidad de experimentarse a uno mismo como conectado a otras personas, como ser partícipe o perteneciente a la escuela (Skinner et al., 2012). Dewey defendía que sólo puede haber experiencia cuando la persona que realiza una actividad es consciente de la repercusión y cambios que socialmente efectúa al interactuar con los objetos del ambiente social, en otras palabras, cuando siente que su actividad forma parte de lo común con lo que se encuentra relacionado. El engagement también ayuda a colmar la necesidad vital de ser competente para alcanzar un objetivo o éxito, experimentándose uno mismo efectivo y capaz de interactuar provechosamente con los ambientes social y físico, de sentir que se tiene el control de una situación. La experiencia educativa, para Dewey, requería de control en el conjunto de acciones que se desarrollan en una actividad, para lograr un eficaz uso de las energías en el logro del propósito o dirección buscada en la interacción con el ambiente, o lo que es lo mismo, ser competente en la relación física y social con el entorno de actividad. Por último, el engagement colabora en la consecución de autonomía, como necesidad de expresión del yo auténtico y como el yo es la fuente de la acción. Para Dewey, es en la experiencia artística donde uno expresa su auténtico yo en tanto las afecciones y emociones están implicadas en las cualidades estéticas de la actividad, de forma que la implicación con lo que se hace es intensa y vital, experimentándose uno mismo como motor o motivación del cambio del pasado hacia el futuro.

Las actividades de aprendizaje que proporcionan engagement escolar son aquellas que promueven tareas de actividad práctica manual y mental, en las que se desarrolla un proyecto con vistas a lograr un propósito concreto, que progresan en el tiempo e integradas en la materia de estudio, o lo que es lo mismo motivantes, interesantes y placenteras: un trabajo auténtico considerado significativo, valioso y compensatorio con el esfuerzo realizado, capaz de conectar el mundo real con la escuela y fomentando el sentido de un propósito común o pertenencia (Skinner et al., 2012). En líneas generales, son éstas las características de la experiencia según Dewey.



### 1.3. LA PRÁCTICA ARTÍSTICA DE CINE SÓLIDO

*Cine Sólido* (Bouille de Vicente, 2015; 2018) es un método o proceso de trabajo artístico que se expone en formato de instalación. En su origen, se parte del texto escrito de un guion cinematográfico estructurado por secuencias. Se selecciona una de las secuencias, con sus indicaciones de acciones, espacios, tiempos y personajes, y es resumida o sintetizada en un enunciado que recoja la esencia o lo más importante que se va a mostrar en ella. El enunciado se utiliza como título de la instalación, ya que cada una de las palabras que lo forman son traducidas con uno o varios objetos cotidianos extraídos de ambientes domésticos. El proceso de traducción se basa en encontrar semejanzas entre los significados de las palabras y los usos y cualidades de ciertos objetos: se inicia realizando una búsqueda en el diccionario de los significados de cada palabra, extrayendo algunos verbos, adjetivos y sustantivos de las definiciones; posteriormente, se realiza una combinación de verbos, adjetivos y sustantivos para buscar objetos domésticos o de uso diario que compartan, en su funcionamiento, uso o composición material las acciones, cualidades y propiedades de los significados lingüísticos. Los objetos seleccionados son dispuestos en el suelo siguiendo una composición determinada atendiendo a criterios estéticos como escala, cromatismo, forma o volumen, en forma de instalación artística, a la que se añade un rótulo con el título o enunciado. El aspecto final de la instalación recuerda a una especie de jeroglífico tridimensional, a una actividad lúdica en la que hay que adivinar la relación entre los objetos expuestos y el título de la obra. Los referentes de este tipo de producción artística son los *ready-made* de Marcel Duchamp, por el componente lingüístico de sus títulos en relación con los objetos descontextualizados, y el formato expositivo de los museos arqueológicos por cuanto presentan una narración temporal en forma de secuencia de artefactos de la vida de sociedades pasadas.

El nombre de *Cine Sólido* no viene tanto del origen cinematográfico del enunciado a traducir mediante objetos (cualquier enunciado, cinematográfico o no, es susceptible de ser traducido a objetos), sino más bien de la forma de relacionarse los objetos entre sí y con el título: es un proceso de montaje, tal como el cine elabora sus producciones. El significado de la instalación se obtiene por la yuxtaposición de objetos que, al percibirse como conectados unos con otros, convocan una serie de significados producto de esa yuxtaposición secuencial, tal y como los fotogramas son montados e interpretados en el cine. De hecho, los objetos cotidianos funcionan como los fotogramas de un filme, pues de su asociación significativa surgen los significados de las palabras. Al percibir visualmente los objetos en una secuencia determinada, los significados aparecen por asociación, tal como el cineasta soviético Sergei Eisenstein (2002) argumenta que funciona el montaje cinematográfico, similar a la escritura ideogramática china (por ejemplo: ojo + agua = llorar).

Una variante de *Cine Sólido* consiste en revertir el proceso anterior: del conjunto de objetos cotidianos de un ambiente o estancia doméstica, se seleccionan unos cuantos que se juntan en el suelo de una de las estancias; a continuación, se trata de combinar significativamente dos o más objetos para formar una idea, concepto o expresión, a partir de los posibles significados. Esta versión se presenta abiertamente como juego colectivo a desarrollar en un lugar concreto, en el que los jugadores tienen que tratar de adivinar qué significa una determinada combinación de objetos. Por turnos, un jugador propone una combinación de objetos que traduzca un enunciado, concepto, título, etc., que el resto de los jugadores tiene que adivinar.

El objetivo del trabajo es proponer una actividad educativa en el aula, que posea las principales características necesarias para proveer de una experiencia estética a profesorado y estudiantes. La actividad educativa propuesta combina cualidades de la educación artística de corte pragmatista, del tipo de experiencias que favorecen el engagement escolar, y del método artístico *Cine Sólido*.

## 2. RESULTADOS

A partir de la argumentación teórica desarrollada en el Marco Conceptual, se propone a continuación una actividad educativa en el aula de Educación Primaria, siguiendo los principales criterios para conseguir una experiencia educativa pragmatista capaz de favorecer el engagement escolar, a través de una metodología artística. Mediante la utilización de objetos domésticos aportados de la realidad cotidiana de profesorado y alumnado, se propone una actividad lúdica, a modo de jeroglífico tridimensional o acto de adivinación de un enunciado, concepto, término lingüístico, etc., a realizar tanto individual como colectivamente. La cualidad estética de la actividad se manifiesta en la forma de presentar las combinaciones de objetos en las instalaciones artísticas elaboradas por los participantes. Aspectos propios de la educación plástica, visual y audiovisual se trabajan al tener en cuenta la composición final de la instalación, atendiendo a elementos del lenguaje visual como la forma, el volumen, las texturas, el color o la escala, y propios del lenguaje audiovisual para lograr un sentido global en forma de enunciado, utilizando los recursos del montaje cinematográfico aplicado a objetos tridimensionales.

La actividad está propuesta para el alumnado de 6º curso de educación primaria, con una duración de 5 sesiones de 60 minutos cada una, en el horario de la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad son proyector, pizarra digital, cámara fotográfica, ordenador, diccionario individual y los objetos domésticos (al menos uno) aportados por los participantes. La distribución del espacio se realizará con el objetivo de dejar el suelo del espacio central del aula disponible para el almacenamiento de todos los objetos y distribución de alguno de ellos a partir de su selección. La experiencia educativa se basa en las metodologías activas, de carácter lúdico, cooperativa y de enfoque constructivista. En cuanto a los objetivos de la experiencia, algunos de ellos son: reflexionar sobre los objetos cotidianos, jugar con lo que no se juega, construir instalaciones artísticas o montaje de objetos, familiarizarse con la vida cotidiana del otro, experimentar con las cosas de la vida práctica diaria formadoras de los hábitos domésticos, aprender a aprender o producir instalaciones artísticas utilizando los recursos de los lenguajes visual y audiovisual.

### *Sesión 1: introducción y presentación de objetos*

En la sesión anterior se le habrá indicado al alumnado de la necesidad de traer de sus viviendas algún objeto u objetos relevantes, de manera consensuada con su familia, ya que dichos objetos estarán en el aula por un plazo de 3-4 semanas aproximadamente. Es importante que sea un enser doméstico con el que la familia y el alumno/a tener cierta relación o afinidad, por algún motivo anecdótico, afectivo o temporal con él; puede ser cualquier cosa, no demasiado aparatosa para poder llevarla al aula sin problemas, pero con algún tipo de conexión emocional. Se tratará de evitar la presencia de juguetes o juegos, ya que el objetivo es jugar con lo que no se juega habitualmente.

La primera parte de la sesión (10') se destinará a hacer una introducción de la práctica artística de *Cine Sólido*: durante los primeros minutos de la sesión, la maestra/o mostrará en mediante el proyector una breve descripción y funcionamiento del método artístico, a través de imágenes y documentos.

La segunda parte de la sesión (50') estará dedicada a presentar los objetos domésticos aportados por cada participante: comenzará la maestra/o comentando el por qué ha seleccionado el enser de entre los cientos que se encuentran en su domicilio, y qué lo hace destacar del resto; continuarán con la presentación todo el alumnado. Al final de las presentaciones, se colocarán todos los objetos en un espacio habilitado a tal efecto y será fotografiado por la maestra/o para su documentación.

*Sesión 2: iniciación a Cine Sólido y desarrollo colectivo de enunciado*

En la primera parte (5'), maestra/o y alumnado harán un breve repaso de los objetos aportados, sobre sus propietarios y sobre algún detalle de ellos.

En la segunda parte (15-20'), la maestra/o propondrá varias combinaciones de dos objetos seleccionados del conjunto, para que el alumnado juegue a adivinar su posible significado y se familiarice con el proceso de traducción objetos-palabras. La maestra/o habrá trabajado previamente a la sesión las combinaciones, en base a las fotografías de la sesión anterior. Cada combinación será documentada fotográficamente por parte de la maestra/o. En la pizarra digital se apuntarán los significados propuestos por el alumnado y se registrarán documentalmente. (Por ejemplo: mando a distancia + cuchara = comida a domicilio, o reloj + monedas = el tiempo es oro; obviamente las combinaciones dependerán de los objetos aportados). Basado en esta práctica, la maestra/o propondrá variaciones de combinaciones de dos objetos, utilizando lo que cinematográficamente se denomina "efecto Kulechov": consiste en realizar una serie de combinaciones en las que una imagen varía y la otra es la misma para todas las combinaciones, cambiando por asociación el significado de la imagen constante (por ejemplo: reloj + monedas, reloj + piedra, reloj + pluma, etc.)

En la tercera parte (30') el grupo clase junto con la maestra/o elaborarán de manera colaborativa, un enunciado sencillo (de tres o cuatro palabras preferiblemente) que tendrán que traducir con algunos de los objetos del conjunto: primero se consensua el enunciado; segundo se buscan los significados de las palabras en el diccionario (RAE digital) y se seleccionan los verbos, adjetivos o sustantivos más representativos, apuntándolos en la pizarra digital; tercero, se buscan qué objetos podrían representar más verbos, adjetivos y sustantivos de los previamente seleccionados, atendiendo a su uso, funcionamiento, características materiales, etc.; de entre los posibles objetos se seleccionará por consenso los que mejor traducen una determinada palabra; por último, se realizará la instalación de los objetos (previamente acordada en composición y montaje) junto con el título escrito en el suelo del aula y se documentará fotográficamente la instalación.

*Sesión 3: propuestas lúdicas de Cine Sólido*

En la primera parte (10') el grupo clase y la maestra/o revisarán fotográficamente diversas combinaciones de objetos realizadas en la sesión anterior, con el objetivo de refrescar el proceso artístico y resultados obtenidos.

En la segunda parte (25'), se trabajará por grupos de cinco en la elaboración de una idea, concepto, título, etc., que sirva de enunciado sencillo a traducir con objetos. El enunciado se consensuará entre los miembros del grupo, y partirá de un interés común, como puede ser una canción, un libro, un juego o actividad motivadora para el grupo. Se buscará una combinación de objetos que traduzca el enunciado, siguiendo el proceso de investigación en el diccionario y selección de objetos previamente puesto en práctica en las sesiones anteriores. La maestra/o acompañará y guiará a los grupos en el proceso de trabajo (sería recomendable contar con apoyo docente para el desarrollo de la sesión).

En la tercera parte (25'), por turnos los grupos propondrán al resto de la clase que adivinen el enunciado de la combinación de objetos propuesta, a modo de juego. Cada una de las instalaciones o combinaciones de objetos serán documentadas fotográficamente por la maestra/o.

*Sesión 4: propuestas lúdicas de Cine Sólido (continuación)*

Si en la sesión anterior no diese tiempo a presentar todas las propuestas de los grupos, se podrán continuar en esta sesión (60') hasta completar la participación. Se podrá realizar nuevas propuestas hasta finalizar el tiempo de la sesión.

*Sesión 5: recapitulación y reflexión sobre la experiencia didáctica*

En la primera parte (15') se recapitulará visualmente las instalaciones realizadas en todas las sesiones anteriores para comentar de manera espontánea cualquier aspecto relacionado con ellas.

En la segunda parte (20') el grupo clase y la maestra/o realizarán una breve reflexión escrita en torno a preguntas tales como: ¿qué te parecido la experiencia y por qué te parece eso?, ¿cómo veías antes y cómo ves ahora el objeto propio?, ¿cómo veías antes y cómo ves ahora los objetos de los demás?, ¿cómo crees que te vas a relacionar con tu objeto en casa a partir de ahora?, ¿cómo vas a ver al resto de objetos de casa desde este momento? (de manera paralela o alternativa se puede proponer la rutina de pensamiento ANTES PENSABA / AHORA PIENSO para la realización de esta parte).

En la tercera parte (25') se pondrán en común las reflexiones del grupo clase, para conversar y debatir sobre ello, y dar cierre a la experiencia. Cada uno de los participantes recogerá su enser y se lo llevará a casa, para que siga cumpliendo la función previa a la experiencia educativa de Cine Sólido.

### 3. CONCLUSIONES

La experiencia educativa planteada forma parte de la educación pragmatista en tanto que es una actividad práctica que involucra a las manos y a la mente, lo cognitivo y lo emotivo: palabras y objetos se entremezclan en las instalaciones de *Cine Sólido*, teniendo que construir física y conceptualmente, a partir de enseres domésticos y el saber común acumulado en el diccionario, con altas dosis de creatividad. Los objetos aportados al aula y los motivos de enunciación poseen una carga emotiva y afectiva por cuanto son elementos que tienen cierta conexión con el alumnado y profesorado.

La experiencia educativa es una constante práctica de comunicación social: a partir de objetos comunes al conjunto de la sociedad, se construyen enunciados en forma de jeroglíficos tridimensionales que tratan de comunicar, de manera lúdica, un mensaje. En esos mensajes se comparten intereses, puntos de vista, creencias, etc. que son adquiridos por la interacción con el ambiente social. Y presentados a la comunidad utilizando los artefactos que conforman el ambiente y los hábitos.

La experiencia educativa está fusionada con las actividades prácticas de la vida cotidiana: el uso artístico de objetos domésticos introduce en el aula las actividades prácticas cotidianas y hace que el alumnado y profesorado conecte más intensamente con la acción educativa, pasiva y únicamente simbólica en la mayoría de las veces; esta experiencia educativa tiene en cuenta el funcionamiento, la realización de acciones de la vida diaria, encarnada por los enseres.

La experiencia educativa es una continua interacción con el ambiente social y las cosas que lo componen: el alumnado y profesorado están continuamente intercambiando ideas, conceptos, intereses, etc., mediante procesos activos de interacción con las cosas del ambiente. En este proceso de interacción se llega a conocer el funcionamiento de los objetos aportados al aula, asimilando los posibles significados de las cosas, ya que conocer el uso y funcionamiento es conocer y llevar a la práctica sus significados. Al focalizar de manera fragmentaria y secuencial el proceso natural de interacción con el ambiente que es fuente de aprendizaje y educación, se está realizando una actividad didáctica sobre las formas de aprendizaje social, es decir, que gracias a la experiencia educativa de *Cine Sólido* se practica el aprender a aprender. Cada combinación de objetos en forma de instalación es el resultado y materialización de un proceso de educación y aprendizaje, de interacción con las cosas del ambiente.

La experiencia educativa es un experimento con el mundo, en donde el tiempo pasado, presente y futuro está conectado por las acciones: la actividad se prolonga en el tiempo a partir de un conjunto de objetos cuyas composiciones parciales van cambiando, y en donde lo hecho y reflexionado en el pasado, guía al presente hacia consecuciones futuras. El hecho de utilizar un objeto en varias combinaciones hace que la percepción y significado de ese objeto mute y se enriquezca constantemente, dotándole de biografía propia al final de la experiencia. El método artístico de *Cine Sólido* implica una secuencia de acciones implicadas unas en otras, un pasado, presente y futuro sobre los que hay que estar conscientes y concentrados en aras de lograr el propósito de traducir un enunciado a una combinación de objetos.

La experiencia educativa pone en práctica un interés, una dirección y un control sobre las acciones, canalizando las energías para alcanzar un propósito: los enseres aportados son fruto de una relación afectiva y por tanto interesada con ellos; también en la elaboración de enunciados se parte de un interés compartido por los grupos. La dirección de la actividad viene dada por el propósito de traducir en objetos un enunciado lingüístico, siendo dicho enunciado un vector de dirección en la consecución del fin. Es necesario controlar el uso y significado de los objetos para que la actividad alcance el propósito de la manera más eficaz posible, teniendo en cuenta la calidad estética de la presentación de las combinaciones de objetos.

La experiencia educativa es artística por cuanto tiene en cuenta el componente estético a la hora de presentar las combinaciones de objetos en forma de instalación: vida y arte quedan imbricados al tratar como materia prima los enseres domésticos que conforman los hábitos cotidianos del ambiente más próximo. Se dota a lo estrictamente funcional de un componente estético, lúdico y simbólico, que fomenta la reflexión crítica sobre la construcción y funcionamiento del entorno social.

En definitiva, la experiencia educativa propuesta posee las cualidades y características de la educación artística pragmatista, capaz de favorecer el engagement escolar, y basada en el método y proceso de trabajo de la práctica artísticas de Cine Sólido.

## REFERENCIAS

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro-EUB.
- Bouille de Vicente, L. (2015). Cine Sólido, la indiscernibilidad de lo actual y lo virtual en nuestra experiencia del espacio cotidiano y sus objetos como escritura. Asociación Nacional de Investigadores en Artes Visuales - ANIAV, *II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales*. < real | virtual > | ANIAV2015 (pp. 125-131). Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/58114>
- Bouille de Vicente, L. (2018). *Muestra táctica(s) de escritura espacial en su vertiente paracinemática* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. UCLM Repositorio RUIdeRA. <http://hdl.handle.net/10578/19353>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). Preface. En S. L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. V-IX). Springer.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Eisenstein, S. (2002). *Teoría y técnica cinematográficas*. Rialp.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. En S. L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-20). Springer.

- Shusterman, R. (1992). *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. Blackwell.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. En S. L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-44). Springer.

# Relación entre la motivación y el pensamiento crítico y creativo y el rendimiento académico en materias STEM en la etapa de educación secundaria obligatoria

Amaya Satrústegui Moreno<sup>1</sup>, Ester Mateo González<sup>1</sup>,  
Alberto Quílez-Robres<sup>2</sup> y Alejandra Cortés Pascual<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza (España)

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza (España)

483634@unizar.es

## RESUMEN

La velocidad a la que los cambios tecnológicos se están sucediendo en nuestra sociedad han hecho que la necesidad de profesionales con habilidades científicas y conocimientos en tecnología esté en aumento. Por ello, la importancia del aprendizaje de los estudiantes en materias científicas está siendo uno de los focos fundamentales de diversas investigaciones en los últimos años. Para englobar todas estas materias, en muchas ocasiones se utiliza la palabra STEM como acrónimo de las siglas en inglés de los términos Science, Technology, Engineering y Mathematics. Por otro lado, la influencia que tiene el pensamiento crítico y creativo y la motivación de los estudiantes en su aprendizaje también está cobrando gran importancia. Con la finalidad de conocer la relación que existe entre estas estrategias y el aprendizaje en materias STEM, se ha hecho un estudio de la motivación y el pensamiento crítico y creativo de 252 alumnos de entre 12 y 16 años y se ha comparado con el rendimiento académico de las asignaturas de Física y Química, Tecnología, Biología y Geología, Matemáticas y con su media aritmética. Los resultados muestran que la motivación se correlaciona positivamente con el rendimiento académico de manera significativa en todas las materias STEM, sin embargo, el pensamiento crítico y creativo no correlaciona positivamente con el rendimiento en Física y Química y Tecnología. Desde otra perspectiva, si se realiza un estudio estadístico ANOVA de comparación de medias, se observa que, a mayor motivación, mejores notas de las asignaturas STEM. Siguiendo la misma línea que en el caso anterior, cuando se hace el mismo análisis con el pensamiento crítico y creativo, esta relación sólo es significativa para la media de las asignaturas de ciencias, Matemáticas y Biología y Geología, pero no para Física y Química y Tecnología. Como conclusión, se puede destacar que, en el estudio presentado, la motivación del alumnado tiene una mayor relación con su rendimiento en materias científicas que el pensamiento crítico y creativo.

**Palabras clave:** motivación, pensamiento crítico y creativo, rendimiento académico, STEM

## ABSTRACT

The speed at which technological changes are occurring in our society has meant that the need for professionals with scientific skills and knowledge in technology is increasing. For this reason, the importance of students' learning in scientific subjects has been one of the main focuses of various research projects in recent years. To encompass all these subjects, the word STEM is often used as an acronym for Science, Technology, Engineering and Mathematics. On the other hand, the influence of critical and creative thinking and student motivation on their learning is also gaining importance. In order to find out the relationship between these strategies and learning in STEM subjects, a study was made of the motivation and critical and creative thinking of 252 students aged between 12 and 16 and compared with their academic performance in the subjects of Physics and Chemistry, Technology, Biology and Geology, Mathematics and with their arithmetic average. The results show that motivation correlates positively with academic performance significantly in all STEM subjects, however, critical and creative thinking does not correlate positively with performance in Physics and Chemistry and Technology. From another perspective, if we perform an ANOVA statistical study comparing means, we observe that the higher the motivation, the better the grades in STEM subjects. Following the same line as in the previous case, when the same analysis is carried out with critical and creative thinking, this relationship is only significant for the mean of the science subjects, Mathematics and Biology and Geology, but not for Physics and Chemistry and Technology. In conclusion, it can be noted that, in the study presented, student motivation has a stronger relationship with their performance in science subjects than critical and creative thinking.

**Keywords:** motivation, critical and creative thinking, academic achievement, STEM.

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual está en constante cambio por lo que no se conoce lo que deparará el mañana. Esto hace que cada vez sea más importante la formación de jóvenes que sean capaces de enfrentarse a un futuro profesional incierto en el que las herramientas tecnológicas sean fundamentales (Marín-Marín et al., 2021). Con el fin de asegurar el progreso, además de la competitividad y la ocupación, desde diferentes ámbitos, se reconoce la necesidad de más personas con aptitudes científicas, matemáticas y tecnológicas (Couso, 2017). En este contexto, aparece una nueva ley educativa en España centrada en el aprendizaje por competencias que tiene como finalidad que el estudiantado asuma responsabilidades a la vez que desarrolla un sentido crítico útil para la toma de decisiones y una iniciativa personal que le ayude en su futuro (Ley Orgánica 3/2020). Todo esto hace que, en los últimos años, la investigación sobre la competencia científica y su didáctica esté cobrando gran protagonismo

Para definir esta competencia, la OCDE (2013) la divide en tres dimensiones:

- La conceptual que se refiere a la interpretación de fenómenos de la naturaleza o contextos utilizando modelos científicos. En la práctica, se podría decir que consiste en la interpretación de diferentes situaciones utilizando conceptos científicos (Domènech-Casal, 2018).
- La procedimental que consiste en la capacidad de diseñar experimentos, identificar pautas, inducir o deducir conclusiones (Domènech-Casal, 2018).
- La epistémica que se asocia al uso de pruebas y argumentación como la manera que tiene la ciencia de validar el conocimiento (Bravo et al., 2009).



Con la finalidad de trabajar estas dimensiones de manera interdisciplinar aparece el concepto STEM que integra la enseñanza de la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas (Pérez-Torres, 2021).

En otro orden de cosas y, como se ha comentado anteriormente, desarrollar el sentido crítico es fundamental para que el estudiantado sea capaz de analizar la importancia de la información que va a utilizar, evaluar y sintetizarla correctamente para, posteriormente, tomar decisiones de manera argumentada (Reynders et al., 2020). Por ello, es tarea de cualquier docente el incentivar actividades que lo desarrollen. De esta manera, se potenciará también la resolución de problemas, el pensamiento creativo y el rendimiento académico (Wicaksana et al., 2020). Así mismo, el pensamiento crítico y creativo es una de las estrategias de aprendizaje que se desea desarrollar durante el proceso de educación para que se creen vínculos entre los conocimientos almacenados y la información nueva reestructurando las ideas para generar un aprendizaje significativo (Ozen, 2018).

Por otro lado, la relación entre la motivación y el rendimiento académico ha sido ampliamente estudiada observando que a mayores valores de la primera variable se obtienen mayores valores de la segunda (Toivainen, 2021; Yau et al., 2021). También se conoce que tanto el apoyo familiar, de profesores y compañeros, así como la adaptación de los aprendizajes a la edad o el nivel de los estudiantes son importantes para la motivación y, por lo tanto, para el logro académico (Engels et al., 2021, Gao et al., 2021, Shi et al., 2021). Además, los alumnos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se encuentran en un momento de su vida crítico para la motivación académica (Darr, 2011) ya que la importancia del prestigio social supera a la del éxito académico (Li et al., 2011).

A la vista de lo expuesto hasta ahora, el objetivo de este manuscrito es estudiar la relación que existe entre el pensamiento crítico y la motivación con el rendimiento académico en áreas de ciencias de los alumnos de un centro educativo español en la etapa de ESO. De esta manera, lo que se espera encontrar en este estudio y, por lo tanto, la hipótesis que se plantea es la existencia de una relación directa entre el pensamiento crítico y creativo y la motivación con el rendimiento académico y, en consecuencia, la importancia de trabajar estas estrategias en el aula.

## 2. MÉTODO

### 2.1. MUESTRA

La muestra estuvo formada por 252 estudiantes de un centro educativo de Zaragoza (España) en la etapa de ESO. El estudiantado estaba distribuido por cursos según los datos que se pueden observar en la tabla 1.

| Curso  | N   | N Mujeres | N Hombres | %       |
|--------|-----|-----------|-----------|---------|
| 1º ESO | 68  | 31        | 37        | 27,00%  |
| 2º ESO | 74  | 35        | 39        | 29,40%  |
| 3º ESO | 57  | 30        | 27        | 22,60%  |
| 4º ESO | 53  | 22        | 31        | 21,00%  |
| TOTAL  | 252 | 118       | 134       | 100,00% |

**Tabla 1.** Datos descriptivos de la muestra utilizada en este estudio

La metodología utilizada en las aulas fue, principalmente, la clase magistral interactiva. Ésta se basa en la exposición del docente con un intercambio de ideas continuo con el estudiantado haciendo que respondan preguntas y realicen ejercicios (Berbén et al., 2007; Sánchez, 2011).

## 2.2. INSTRUMENTOS

Para valorar las variables de este estudio se utilizaron dos instrumentos de medida:

- Rendimiento académico: Se tuvo en cuenta tanto la realización de pruebas escritas como la valoración cualitativa de las actitudes y procedimientos del estudiantado para calcular las calificaciones de las diferentes asignaturas científicas (Biología y Geología, Matemáticas, Tecnología y Física y Química). Además, se realizó la media aritmética de todas estas calificaciones con el objetivo de tener una visión general del aprendizaje en ciencias del estudiantado.
- Motivación y pensamiento crítico y creativo: para obtener datos cuantitativos de estas dos variables, se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) (Beltrán et al., 2006). Se trata de un cuestionario validado y estandarizado que, para este estudio, se utilizó de forma parcial centrándose en las estrategias descritas. Para ello se utilizaron 23 ítems cuyas opciones de respuesta son: (1), casi nunca (2), a menudo (3), casi siempre (4) y siempre (5). 11 de ellos evalúan el pensamiento crítico y 12 la motivación.

## 2.3. PROCEDIMIENTO

Antes de realizar el estudio, se informó de la investigación que se quería llevar a cabo tanto al centro educativo como a las familias de los alumnos objeto de estudio. Posteriormente se pidió su autorización garantizando la confidencialidad de los datos. Asimismo, se contó con la aprobación del Comité de Ética de Aragón (CEICA) con código C.P. - C.I. PI21/351 en su reunión del día 22 de septiembre de 2021, Acta No 17/2021.

Las sesiones utilizadas para realizar el cuestionario fueron de una hora de duración y estuvieron siempre dentro del horario lectivo. Se contó con la colaboración del centro educativo que aportó los medios tecnológicos necesarios, así como la ayuda de los profesores del centro que cedieron parte de sus horas lectivas para la realización de las pruebas.

## 2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Con la finalidad de conocer la influencia que tiene tanto la motivación como el pensamiento crítico y creativo en el rendimiento académico en las asignaturas de ciencias del estudiantado en ESO se realizaron dos análisis estadísticos. En primer lugar, se realizó un estudio correlacional de las variables definidas anteriormente y, en segundo lugar, se realizó un estudio de comparación de medias (ANOVA). Para poder llevar a cabo estos análisis, se hizo uso del programa SPSS, versión 25 (IBM Corp., 2017).

## 3. RESULTADOS

Como se puede observar en la tabla 2, los resultados demuestran que existe una relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico de todas las asignaturas científicas. Por otro lado, se puede advertir que, las asignaturas de Física y Química y Tecnología no correlacionan positivamente con el pensamiento crítico.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre la motivación y el pensamiento crítico y el rendimiento académico en ciencias.

|                                   | N   | Min. | Máx. | M     | 1.     | 2.     | 3.     | 4.     | 5.     | 6.     | 7. |
|-----------------------------------|-----|------|------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| 1. Motivación                     | 252 | 224  | 59   | 45,92 |        |        |        |        |        |        |    |
| 2. Pensamiento crítico y creativo | 252 | 23   | 54   | 39,36 | ,572** |        |        |        |        |        |    |
| 3. Matemáticas                    | 252 | 2    | 10   | 6,63  | ,422** | ,212** |        |        |        |        |    |
| 4. Física y Química               | 130 | 2    | 10   | 7,08  | ,283** | ,116   | ,739** |        |        |        |    |
| 5. Tecnología                     | 130 | 3    | 10   | 7,17  | ,328** | ,159   | ,645** | ,763** |        |        |    |
| 6. Biología y Geología            | 177 | 1    | 10   | 6,68  | ,485** | ,271** | ,697** | ,662** | ,810** |        |    |
| 7. Media ciencias                 | 251 | 2    | 10   | 6,78  | ,454** | ,254** | ,903** | ,906** | ,884** | ,898** |    |

Nota: M = media; SD = desviación estándar, Min = mínimo; Max = máximo; \* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral); \*\* La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral)

Asimismo, y como se puede observar en la tabla 3, si se realiza un estudio ANOVA de comparación de medias, se puede observar que, a mayor valor de la motivación, corresponden mayores valores de rendimiento académico en las asignaturas científicas. Esto no ocurre si realizamos el mismo estudio con el pensamiento crítico y creativo. En este caso, mayores valores de esta variable no implica que se obtengan mejores resultados en Física y Química y Tecnología. Estos datos refuerzan los obtenidos en el estudio correlacional y demuestran una mayor influencia de la motivación que el pensamiento crítico y creativo en el logro académico de los estudiantes de ESO.

Tabla 3. Estudio de comparación de medias (ANOVA) entre el rendimiento académico en ciencias y la motivación y el pensamiento crítico y creativo

|                     | Pensamiento crítico y creativo |      | Motivación |      |
|---------------------|--------------------------------|------|------------|------|
|                     | F                              | Sig. | F          | Sig. |
| Matemáticas         | 1.704                          | .019 | 2.936      | .000 |
| Física y Química    | 1.007                          | .465 | 2.505      | .000 |
| Tecnología          | 1.000                          | .474 | 2.362      | .001 |
| Biología y Geología | 1.786                          | .015 | 2.273      | .001 |
| Media ciencias      | 2.128                          | .001 | 2.912      | .000 |

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados expuestos en el apartado anterior refuerzan estudios previos que manifiestan la gran relación existente entre la motivación y el rendimiento académico del estudiantado. De esta manera, algunos autores manifiestan la importancia de crear entornos de aprendizaje que tengan en cuenta las necesidades de los alumnos para aumentar su motivación y, por consiguiente, aumentar también su éxito académico (Theis et al., 2019). Por ello, se considera necesario aplicar metodologías eficaces, que ayuden a utilizar sus procesos cognitivos y emo-

cionales para contribuir a activar las estrategias de aprendizaje correctas con la finalidad de aumentar la motivación (Solano et al., 2016; Uka & Uka, 2020).

Por el contrario, los resultados obtenidos en relación al pensamiento crítico que no encuentran una relación significativa entre éste y el rendimiento académico del estudiantado en Física y Química y Tecnología, contradicen los estudios que exponen que al mejorar los procesos de análisis, evaluación y síntesis de la información se estimulan los niveles superiores de pensamiento, obteniendo una asimilación profunda del contenido y facilitando la resolución de problemas lo que hace que se obtengan mejores resultados (Wicaksana, 2020). Esto puede ser debido, principalmente a dos motivos. En primer lugar, las evaluaciones clásicas obtienen resultados que no son reflejo de las habilidades reales de los estudiantes (Zainul et al., 2019) siendo necesario implementar estrategias de evaluación competencial que sean más cercanas a sus capacidades reales. Por otro lado, la inestabilidad emocional en la que se encuentra el alumnado en esta etapa de educación hace que las variables motivacionales sean más importantes que en otras etapas (Quílez et al., 2021).

En otro orden de ideas, las limitaciones que se pueden encontrar en este estudio son la falta de una muestra grande y homogénea, ya que se ha realizado en un solo centro educativo. Para subsanarlas, y como prospectiva de futuro, se podría realizar el mismo análisis en diferentes centros educativos y en diferentes etapas de educación. De esta manera, se podría analizar, además de lo expuesto en este manuscrito, la influencia de la edad en las diferentes variables expuestas. Además, se podría realizar la implementación de nuevas metodologías que tengan en cuenta las necesidades del estudiantado y que mejoren su motivación y su pensamiento y crítico para observar si realmente estas estrategias tienen una influencia en el éxito académico en las asignaturas STEM.

## 5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se desprenden de los datos obtenidos son, en primer lugar, la importancia de implementar metodologías en el aula que mejoren la motivación y el pensamiento crítico y creativo del estudiantado, con la finalidad de, no solo mejorar su rendimiento académico, sino favorecer la adquisición de competencias y un desarrollo global del alumnado que, en ocasiones, no se manifiestan en sus calificaciones (Muntaner et al., 2020). En segundo lugar, como pone de manifiesto la nueva ley de educación española (Ley Orgánica 3/2020), la importancia de una educación y evaluación por competencias para favorecer una educación integral y conocer realmente las habilidades del estudiantado.

## REFERENCIAS

- Beltrán, J. A., Pérez, J.A., & Ortega, M.I. (2006). Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA). TEA Ediciones
- Berbén, A.B.G., Pichardo, M.C. & De la Fuente, J. (2007) Relationships between teaching preferences and undergraduates' learning approaches, *Journal for the Study of Education and Development*, 30:4, 537-550, DOI: 10.1174/021037007782334319
- Bravo, B., Puig, B. y Jiménez-Aleixandre, P. (2009). Competencias en el uso de pruebas en argumentación. *Educación Química*, 20(2), 137-142.
- Cousó, D. (2017): «Per a què estem a STEM? Definint l'alfabetització STEM per a tothom i amb valors». *Ciències. Revista Del Professorat de Ciències d'Infantil, Primària i Secundària*, núm. 34, pp. 22-28.

- Darr, C. (2011). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use. En S. Christenson, A. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7\_34
- Domènech-Casal, J. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco STEM. Componentes didácticas para la Competencia Científica. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(2), 29-42. DOI: <https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.2.4524>
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschuere, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Gao, C. L., Zhao, N., & Shu, P. (2021). Breakfast Consumption and Academic Achievement Among Chinese Adolescents: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700989>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 340, 122868-122953.
- Li, Y., Lynch, A., Calvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 329-342. doi: 10.1177/0165025411402578
- Marín-Marín, J. A., Moreno-Guerrero, A. J., Dúo-Terrón, P., & López-Belmonte, J. (2021). STEAM in education: a bibliometric analysis of performance and co-words in Web of Science. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00296-x>
- Muntaner Guasp J., Pinya Medina C., & Mut Amengual B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- OCDE (2013). *PISA 2015 draft science framework*. <http://www.oecd.org/>
- Ozen Uyar, R., Yilmaz Genc, M. M., & Yasar, M. (2018). The relationship between resilience and constant hope in students studying sports science *European Journal of Educational Research*, 7(3), 601-613. doi: 10.12973/eu-jer.7.3.601
- Pérez-Torres M., Couso D. y Márquez C. (2021) ¿Como diseñar un buen proyecto STEM? Identificación de tensiones en la co-construcción de una rúbrica para su mejora. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 18(1), 1301. doi: 10.25267/Rev\_Eureka\_ensen\_divulg\_cienc.2021.v18.i1.1301
- Quílez-Robres, A. Moyano, N., & Cortés-Pascual, A. (2021). Motivación, Emotional, and Social Factors Explain Academic Achievement in Children Aged 6-12 Years: A Meta-Analysis. *Education Sciences*, 11(9), 513. <https://doi.org/10.3390/educsci11090513>
- Reynders, G., Lantz, J., Ruder, S.M., Standford, C.L. y Cole, R. (2020) Rubrics to assess critical thinking and information processing in undergraduate STEM courses. *International Journal of STEM Education* 7, 9. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00208-5>
- Sánchez, M. R. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 83-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653734>
- Shi, Y., Tong, M., & Long, T. (2021). Investigating relationships among blended synchronous learning environments, students' motivation, and cognitive engagement: A mixed methods study. *Computers & Education*, 168, 104193. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104193>
- Solano, N. & Martínez, A. I. M. & Jimenez Taracido, L. (2016). Learning strategies, reading comprehension and academic achievement in Secondary Education. *Psicología Escolar e Educativa*. 20(3), 447-456. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031011>

- Theis, D., Sauerwein, M., & Fischer, N. (2019). Perceived quality of instruction: The relationship among indicators of students' basic needs, mastery goals, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1), 176–192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12313>
- Toivainen, T., Madrid-Valero, J. J., Chapman, R., McMillan, A., Oliver, B. R., & Kovas, Y. (2021). Creative expressiveness in childhood writing predicts educational achievement beyond motivation and intelligence: A longitudinal, genetically informed study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1395–1413. <https://doi.org/10.1111/bjep.12423>
- Uka, A., & Uka, A. (2020). The Effect of Students' Experience with the Transition from Primary to Secondary School on Self-Regulated Learning and Motivation. *Sustainability*, 12(20), 8519. <https://doi.org/10.3390/su12208519>
- Wicaksana, Y. D., Widoretno, S., & Dwiastuti, S. (2020). The Use of Critical Thinking Aspects on Module to Enhance Students' Academic Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 303–314. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13221a>
- Yau, P. S., Cho, Y., Shane, J., Kay, J., & Heckhausen, J. (2021). Parenting and Adolescents' Academic Achievement: The Mediating Role of Goal Engagement and Disengagement. *Journal of Child and Family Studies*. 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02007-0>
- Zainul, A., Istiyono, E., Fadilah, N. & Sunu W. (2019) A computerized adaptive test for measuring the physics critical thinking skills in high school students. *International Journal of Evaluation and Research in Education* 8.( 3), 376~388 <http://doi.org/10.11591/ijere.v8i3.19642>.

# **ENGAGEMENT EN LA ESCUELA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS**





# **Engagement como elemento de personalización de la enseñanza para un aprendizaje significativo: metodología STEAM en el proyecto ecológico del colegio Areteia**

Alfonso Trinidad Morales<sup>1</sup>, Eduardo Úbeda Gutiérrez<sup>2</sup>, y  
Alicia Villán Rodríguez<sup>1</sup>

1 Universidad Europea de Madrid (España)

2 Colegio Areteia (España)

alicia.villan@universidadeuropea.es

## **RESUMEN**

La relación entre el constructo Engagement y la metodología STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) dentro del ámbito educativo aplicado, posiciona el foco de acción en el alumno como motor de su propio proceso educativo. Pero Engagement, implica necesariamente la personalización de un proceso, en el cual el alumno ha de poder expresar y potenciar aquellas características que le son propias. Todo ello precisa que la institución educativa desarrolle un proceso de personalización siendo el propio alumno actor principal de la acción. Crear aprendizajes significativos, es crear lecciones de calidad. En la presente investigación se presenta el uso de la metodología STEAM, partiendo de los principios derivados de Engagement y Educación personalizada, en el desarrollo, implantación y evaluación-impacto del Proyecto Ecológico en los alumnos de secundaria del Colegio Areteia. Pionero en atención personalizadora, el Colegio Areteia, ha creado una metodología propia en la cual cada miembro del centro se encuentra involucrado en el compromiso de cada alumno, propiciando y promoviendo un ambiente educativo único. El objetivo principal de la presente investigación es la identificación y posterior valoración de las conductas de compromiso del alumnado de Secundaria con su propio cuidado y el de los demás, necesario para poder crear y compartir un espacio saludable, en tiempo de pandemia. El proyecto ecológico llevado a cabo se compuso de tres programas específicos: Dispositivos medidores de temperatura para las clases, Proyecto ventilación de las aulas y Ecoencuestas. Para la realización de dichos programas, la metodología utilizada se ha basado en la realización de actividades diarias y acciones puntuales, por parte del alumnado, a través de dichos programas transversales al área STEAM. Los resultados obtenidos permiten afirmar que, la implicación del alumno (engagement) y aprendizaje en su cuidado y el de los demás, en su ambiente de aprendizaje y ha sido altamente significativo.

**Palabras clave:** STEAM, Engagement, Enseñanza Personalizada, Aprendizaje Significativo, Colegio Areteia.

## ABSTRACT

The relationship between the Engagement construct and the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) methodology within the applied educational field, places the focus of action on the student as the engine of his own educational process. But Engagement necessarily implies the personalization of a process, in which the student must be able to express and enhance those characteristics that are unique to him/her. All this requires the educational institution to develop a process of personalization with the student as the main actor of the action. To create meaningful learning is to create quality lessons. This research presents the use of STEAM methodology, based on the principles derived from Engagement and Personalized Education, in the development, implementation and evaluation-impact of the Ecological Project in high school students at Areteia School. Pioneer in personalized attention, Areteia School has created its own methodology in which each member of the center is involved in the engagement of each student, fostering and promoting a unique educational environment. The main objective of this research is the identification and subsequent assessment of the commitment behaviors of secondary school students with their own care and that of others, necessary to create and share a healthy space in times of pandemic. The ecological project carried out consisted of three specific programs: Temperature measuring devices for classrooms, Classroom ventilation project and Eco-surveys. For the implementation of these programs, the methodology used was based on the realization of daily activities and specific actions by the students, through these programs transversal to the STEAM area. The results obtained allow us to affirm that the student's involvement (engagement) and learning in their care and that of others, in their learning environment, has been highly significant.

**Keywords:** STEAM, Engagement, Personalized Teaching, Meaningful Learning, Areteia School.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es posible establecer una relación entre el constructo Engagement y la metodología STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) dentro del ámbito educativo aplicado. El concepto Engagement implica la personalización de un proceso en el cual el alumno ha de poder expresar y potenciar sus propias características. Para ello, se precisa de la institución educativa que desarrolle un proceso de personalización siendo el alumno el actor principal de la acción. Para conseguir esto, hay que crear aprendizajes significativos y lecciones de calidad para el alumno. Por consiguiente, el uso de la metodología STEAM que parte de los principios derivados de Engagement y Educación personalizada, contribuye en el desarrollo, implantación y evaluación-impacto mediante un Proyecto Ecológico en los alumnos de secundaria. Es a través del Colegio Areteia, pionero en atención personalizadora que ha creado una metodología propia en la cual se involucra a cada alumno en su compromiso, propiciando y promoviendo un ambiente educativo único.

El área STEAM, que fue definida por Yackman (2008) como un modelo educativo que promueve la integración y el desarrollo de las materias científico-técnicas y artísticas, en un único marco interdisciplinar. Es más, el diminutivo STEAM proviene del acrónimo en inglés Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), que busca agrupar estas cuatro grandes áreas del conocimiento, con el propósito de desarrollar una nueva manera de enseñar a fin de resolver problemas y aprender creando. Por otra parte, dependiendo del nivel educativo y los objetivos de aprendizajes, puede combinarse el modelo educativo STEAM con

diferentes metodologías alternativas como son: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Gamificación, Juegos educativos y Aprendizaje Colaborativo entre otras. De esta forma, se pretende fomentar entre los estudiantes el desarrollo de espacios de aprendizaje bajo la concepción de aprender haciendo.

Pero el estudio sobre el desarrollo de competencias digitales asociadas al área STEAM en el ámbito formativo, continúa siendo uno de los objetivos de la reforma educativa española, en consonancia con la nueva Estrategia Digital europea “Shaping Europe’s Digital Future”, y la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Su implementación, dentro del ámbito educativo, viene marcado, que no determinado, por la creación desde instituciones universitarias de distintos niveles de formación y capacitación a futuros docentes. En esta línea, y dentro de la educación personalizada en España, desde hace más de cuarenta años, el *Colegio Areteia* es un centro de titularidad privada, perteneciente al grupo educativo, *Globalbeducate* y es pionero en su propia metodología de enseñanza personalizada. Ubicado en la zona norte de Madrid, cuenta con una educación de carácter ordinario a lo largo de todo el recorrido educativo: desde Educación Infantil, hasta Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, así como Bachillerato. Areteia es un centro único, por la variedad y diversidad de su alumnado, así como por haber creado y desarrollado una metodología propia de trabajo basada en la atención y educación personalizada, en cualquiera de las etapas educativas. Su profesorado, con una sólida formación en su área, y complementaria en la metodología propia del centro, constituye una de las señas de identidad del centro, el cual destaca por su indiscutible vocación en el ámbito educativo y su humanismo.

Basada en los principios de enseñanza creados por el catedrático García Hoz en los años ochenta (Bernardo, 2007), la educación personalizada parte de una concepción de individualidad de la enseñanza. En origen, considerada como una necesaria adaptación básica al individuo con la finalidad de dejar atrás el método de enseñanza tradicional, y avanzar en una nueva metodología tenga como eje fundamental, la nueva concepción del ser humano y del papel que la educación debe desarrollar: desarrollo integral de la persona. En la actualidad, la personalización es entendida como una medida de calidad en la enseñanza. La educación personalizada, dentro del *Colegio Areteia*, parte de la concepción de cada alumno como un ser único, con sus fortalezas y sus áreas de apoyo, pero en potencialidad compartida dentro de grupos reducidos de aula. Todo ello dentro de un centro en el cual los niveles y etapas educativas se combinan con distintas modalidades formativas flexibles. Ambos espacios educativos, además de los entornos reglados y no reglados en el centro, adaptan el aprendizaje y las experiencias educativas respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno.

En la presente investigación se invierten el papel de las instituciones que conforman el recorrido educativo habitual: la experiencia aplicada y práctica en el centro educativo, sirve de plataforma para iniciar una investigación más centrada en la realidad y necesidades específicas del aula. De este modo, se espera que la metodología, ya corroborada por la práctica diaria, ofrezca evidencia científica relevante de los distintos flujos de información-formación en competencias digitales.

## **2. METODOLOGÍA**

El objetivo general de la presente investigación fue identificar y valorar las conductas de compromiso del alumnado de secundaria (de primero a cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria) con su propio cuidado y el de los demás, necesario para poder crear y compartir un espacio saludable, en tiempo de pandemia. Como objetivos específicos del trabajo de investigación se realizaron tres proyectos que englobaron el Proyecto Ecológico, los cuales fueron:

*Objetivos específicos por proyectos*

| <b>Ecoencuestas (miniBIGDATA)</b>                                                                                                           | <b>Ventilación en las aulas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Dispositivos medidores de parámetros ambientales</b>                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de datos</li> <li>• Herramientas digitales</li> <li>• Comunicar los resultados</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad del aire y ventilación activa</li> <li>• Análisis de datos</li> <li>• Medición de parámetros</li> <li>• Concienciación y valores</li> <li>• Tomar medidas frente al SARS-COV2</li> <li>• Aplicar la eficiencia y ahorro energético</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología STEAM para la toma de datos y eficiencia energética</li> <li>• Motivación y trabajo en equipo</li> <li>• Uso de dispositivos</li> <li>• Prácticas de ciencias</li> </ul> |

### 2.1. PROYECTO ECOENCUESTAS

Las fases de implementación:

- Creación de las preguntas-cuestionarios por parte de los alumnos de primero a tercero de la ESO
- Implementación de las preguntas en la herramienta Survey Planet
- Encuesta a través de dispositivos electrónicos con el enlace enviado (tablets o móviles)
- Exposición de resultados en el colegio para que el alumnado lo pueda ver y comprender

### 2.2. PROYECTO DE VENTILACIÓN DE AULAS

Las fases de implementación:

- Reunión con el grupo
- Toma de datos
- Análisis de resultados

### 2.3. PROYECTO DISPOSITIVOS MEDIDORES DE PARÁMETROS AMBIENTALES

Sensores de temperatura: Creados por Arduino y con sensor de temperatura dht11. Colocados en 9 zonas del colegio y programados para que, por debajo de los 17 grados, o por encima de los 23 grados, se realiza un corte. Este corte implica que se ponga la calefacción o el aire acondicionado, y así hacer más eficiente su uso y ahorrar energía durante los períodos de uso, constituyendo el objetivo prioritario: el ahorro de energía.

Estación portable medidora de contaminación ambiental: estación dirigida por un Arduino, con capacidad para detectar: radiación UV, cantidad de luz, temperatura, presión, humedad, cantidad de lluvia y diferentes tipos de gases, todo ello gracias a sus sensores. Es portable, lo cual permite que se puedan analizar los parámetros en cualquier localización.

## 3. RESULTADOS

Los objetivos específicos del trabajo de investigación son los relativos a los tres proyectos que engloba el *Proyecto Ecológico*, son:

- Ecoencuentras (miniBIGDATA)
  - Análisis de datos
  - Herramientas digitales
  - Comunicar los resultados
- Ventilación en las aulas
  - Calidad del aire y ventilación activa
  - Análisis de datos
  - Medición de parámetros
  - Concienciación y valores
  - Tomar medidas frente al SARS-COV<sub>2</sub>
  - Aplicar la eficiencia y ahorro energético

Tabla 1. Resultados de la ventilación de las aulas.

|    | H         | K         | Q                                        | T          | W   | Z                                       | AA                   | AC  | AI   | AL   | AO  | AR   | AU | AX  | BA |
|----|-----------|-----------|------------------------------------------|------------|-----|-----------------------------------------|----------------------|-----|------|------|-----|------|----|-----|----|
|    | LUGAR     | FECHA     | TIPO DE MEDICIÓN                         | OCCUPACIÓN | hrs | TIPO DE VENTILACIÓN EN EL MOMENTO DE LA | ¿cómo se encuentran? | Se  | NO   | EL   | ord | inde | eg | res |    |
| 1  | 1A ESO    | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 9   | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Correderas abiertas  | 585 | 17   | 29,8 | No  | No   | No | No  |    |
| 2  | 1C ESO    | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 7   | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abiertas totalmente  | 564 | 17,6 | 28,4 | No  | No   | No | No  |    |
| 3  | 2A ESO    | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 13  | VENTANA ABIERTA Y PUERTA CERRADA        | Correderas abiertas  | 507 | 17,1 | 28,7 | No  | No   | No | No  |    |
| 4  | ESTUDIO   | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 6   | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abiertas totalmente  | 487 | 16,2 | 29,3 | No  | No   | No | No  |    |
| 5  | 2B BACH   | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 15  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abatidas             | 595 | 14,6 | 32,6 | Si  | Si   | Si | No  |    |
| 6  | 2B C BACH | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 15  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abatidas             | 615 | 15   | 32   | Si  | Si   | Si | No  |    |
| 7  | 2B2 ESO   | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 10  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abiertas totalmente  | 620 | 16,8 | 30,9 | No  | No   | No | Si  |    |
| 8  | 2C ESO    | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 11  | VENTANA ABIERTA Y PUERTA CERRADA        | Correderas abiertas  | 606 | 18,5 | 28,5 | No  | No   | No | No  |    |
| 9  | 1A BACH   | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 9   | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abatidas             | 697 | 19   | 25   | Si  | Si   | Si | Si  |    |
| 10 | 1A ESO    | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 10  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abiertas totalmente  | 565 | 15   | 32   | No  | No   | No | No  |    |
| 11 | 3A ESO    | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 11  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Correderas abiertas  | 587 | 14   | 35   | No  | No   | Si | Si  |    |
| 12 | 1F PB     | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 7   | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abatidas             | 688 | 20,2 | 24,7 | Si  | Si   | Si | No  |    |
| 13 | 1B C BACH | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 15  | VENTANA ABIERTA Y PUERTA CERRADA        | Abatidas             | 800 | 18,5 | 28   | Si  | Si   | Si | No  |    |
| 14 | 2 SMR     | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 13  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abiertas totalmente  | 814 | 16   | 38   | No  | No   | No | Si  |    |
| 15 | 4A ESO    | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 12  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Correderas abiertas  | 841 | 16   | 34   | No  | No   | No | Si  |    |
| 16 | 4C1 ESO   | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 12  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Correderas abiertas  | 841 | 16   | 34   | No  | No   | No | Si  |    |
| 17 | 4C1 ESO   | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 12  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Correderas abiertas  | 533 | 14   | 34   | No  | No   | No | Si  |    |
| 18 | 2º GA     | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 12  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Correderas abiertas  | 653 | 14   | 33   | No  | No   | No | Si  |    |
| 19 | 1º GA     | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 11  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Correderas abiertas  | 499 | 18   | 29   | No  | No   | No | Si  |    |
| 20 | EINFANTIL | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 2   | VENTANA ABIERTA Y PUERTA CERRADA        | Abiertas totalmente  | 565 | 18   | 30   | No  | No   | No | Si  |    |
| 21 | 1 TESEAS  | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 8   | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Correderas abiertas  | 768 | 18   | 30   | No  | No   | No | No  |    |
| 22 | 2 TESEAS  | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 8   | VENTANA ABIERTA Y PUERTA CERRADA        | Abiertas totalmente  | 689 | 18   | 30   | No  | No   | No | No  |    |
| 23 | 4C1 ESO   | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 13  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Correderas abiertas  | 854 | 16,7 | 30,9 | No  | No   | Si | No  |    |
| 24 | 2ºA FPB   | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 10  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abatidas             | 670 | 15,5 | 31   | No  | No   | No | Si  |    |
| 25 | 2ºB FPB   | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 10  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abiertas totalmente  | 817 | 15,5 | 30,5 | No  | No   | Si | No  |    |
| 26 | 1º GA     | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 11  | TODO CERRADO                            | Cerradas             | 610 | 18,7 | 24,4 | Si  | Si   | Si | No  |    |
| 27 | 2A BACH   | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 14  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abatidas             | 520 | 20,4 | 23,6 | Si  | Si   | Si | No  |    |
| 28 | 1B C BACH | 1/21/2022 | MÓVIL (DE CLASE EN CLASE 2 VECES AL DÍA) | OCCUPADA   | 10  | PUERTA ABIERTA Y VENTANAS ABIERTAS      | Abatidas             |     |      |      |     |      |    |     |    |

Tabla 2. Conjunto de variables, estudio de ventilación de las aulas (panel de conjunto global).

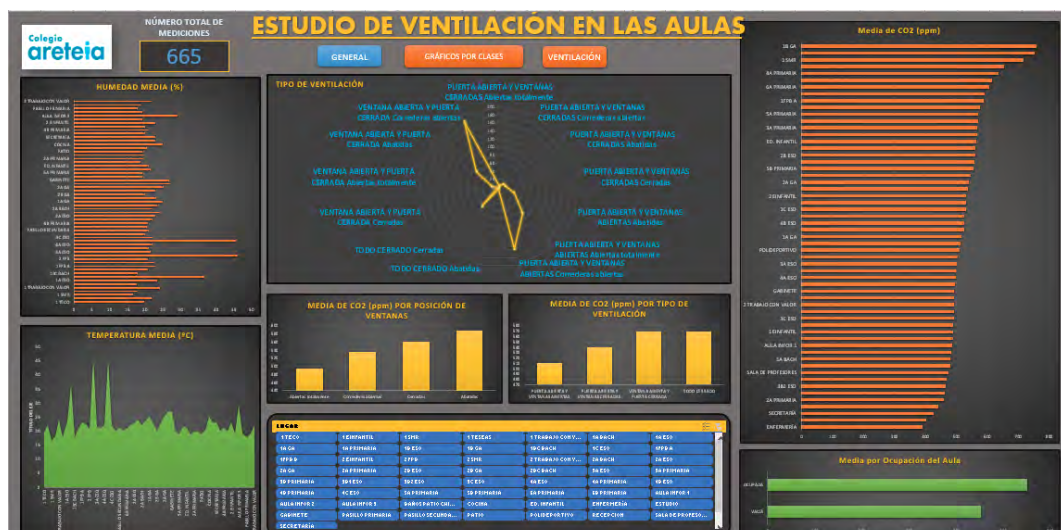
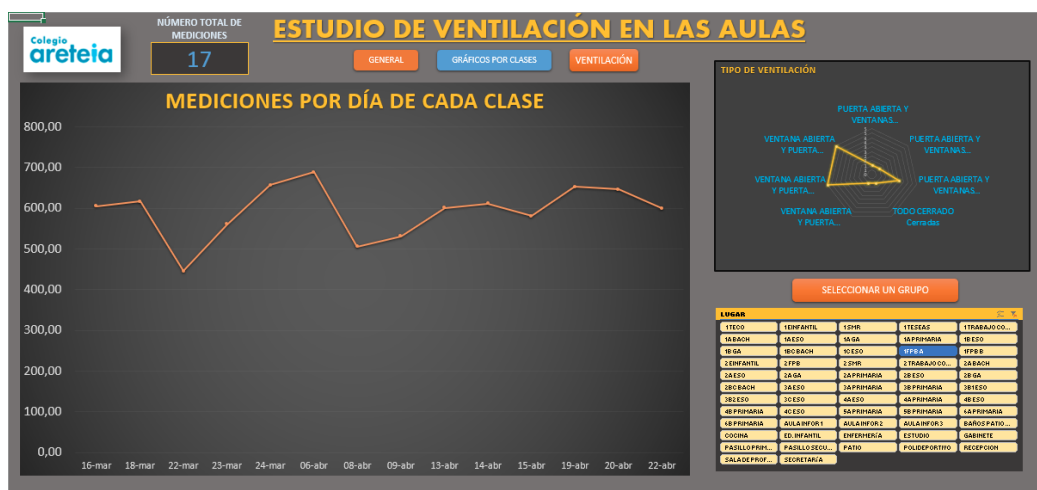


Tabla 3. Conjunto de variables, estudio de ventilación de las aulas (panel de un aula).



Tabla 4. Estudio de ventilación de las aulas (variable: mediciones por día de clase).



- Dispositivos medidores de parámetros ambientales
  - Metodología STEAM para la toma de datos y eficiencia energética
  - Motivación y trabajo en equipo
  - Uso de dispositivos
  - Prácticas de ciencias

#### 4. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el engagement del alumnado y su aprendizaje de los contenidos del proyecto ecológico, a través de la metodología STEAM, ha sido altamente satisfactorio. Si el análisis se realiza por proyectos ejecutados, las valoraciones son las siguientes:

En relación con la ventilación de las aulas: una vez depurados y analizados los datos obtenidos del cuestionario, los alumnos elaboraron un dashboard en Excel para visualizarlos de manera más amigable y de forma interactiva, pudiéndose segmentar la información por clases a lo largo del tiempo.

En relación con la Ecoencuentas: con los resultados de obtenidos se elaboraron los gráficos y se expusieron en el colegio, analizándolos con los alumnos y llegando a conclusiones que el próximo año transmitiremos a las familias con la intención de proporcionarles puntos de mejora en los hábitos tanto ecológicos como alimentarios y saludables que los alumnos han detectado que se debe incidir.

Con relación a los sensores: tras aplicar el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, los alumnos acabaron el diseño y creación de los sensores de temperatura y de la estación medidora de parámetros ambientales. Con ellos nos dispondremos este próximo año a la toma de datos de cara a la eficiencia energética, implicando al propio alumnado de las clases en la toma de datos y aviso para mantener la temperatura en los valores óptimos y con ello también quedaron entre los 5 finalistas nacionales en el concurso Efigy de la Fundación Naturgy, además de Ganadores del premio “Cazadores de Mitos” organizado por el MUNCYT y el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Para finalizar, tan solo confirmar que fue posible observar y analizar datos tan importantes como el número de mediciones totales, la media de los datos recogidos (concentración de dióxido de carbono, temperatura y humedad) y ordenar los espacios del colegio por su calidad del aire y así tomar medidas para incrementar su ventilación en los casos necesarios para un mejor ambiente y minimizar riesgos contra el COVID. Clase por clase se puede ver el número de mediciones, su evolución en el tiempo y cómo se mantenían las puertas y ventanas, así como su efecto en la ventilación del aula.

Las variables utilizadas en los distintos proyectos, que engloban el Proyecto Ecológico, han sido:

- Compromiso anual de los alumnos con las mediciones diarias.
- Recogida de medidas en tiempo de pandemia: distintas restricciones de movilidad y exposición.
- Los propios alumnos realizaron los distintos procesos y fases con apoyo puntual del profesorado.
- Los resultados de las conductas de ahorro (agua, energía, papel, etc.), de autocuidado y de compromiso y solidaridad, son muy positivas.

## REFERENCIAS

- Agenda 2030. (2021). *Plan de acción para la implementación de la agenda 2030*. from <http://www.exteriores.gob.es/portal/es/politicaexteriorcooperacion/agenda2030/Paginas/Inicio.aspx>
- AprendeINTEF. (2021). *Aprendizaje en línea para una transformación digital de la educación*. <http://aprende.intef.es/>
- Bernardo, J. (Ed.). (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Narcea.
- Colegio Areteia (2022). *Proyecto Educativo de Centro*. Documento propio del centro.
- Ministerio de Educación. (2021). *Plan nacional de competencias digitales*. [http://portal.mineco.gob.es/RecursosArticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127\\_plan\\_nacional\\_de\\_competencias\\_digitales.pdf](http://portal.mineco.gob.es/RecursosArticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127_plan_nacional_de_competencias_digitales.pdf)
- Yakman, G. (2008). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. [Conference]. En Pupils' Attitudes Towards Technology (PATT-15). Salt Lake City, USA.





# **ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: CONCEPTUALIZACIÓN Y EVALUACIÓN**



## Desenvolvimento de projetos integradores baseados no método TheoPrax

Creciana Maria Endres<sup>1</sup>, Cleunisse Rauen De Luca Canto<sup>2</sup>, Maristela Schleicher Silveira<sup>3</sup>, Valério Junior Piana<sup>3</sup>, Bruna de Freitas Zappelino<sup>4</sup>, Rafael Cuchi<sup>4</sup>, Anderson de Carvalho Fernandes<sup>4</sup>, Matheus Luan Krueger<sup>1</sup>, Henrique Gonçalves Pereira<sup>1</sup>, Bárbara Yadira Mellado Perez<sup>1</sup>, Luís Gonzaga Trabasso<sup>5</sup>

1 Centro Universitário Senai Santa Catarina

2 Centro Universitário SENAI/SC - Campus Florianópolis

3 Centro Universitário SENAI/SC - Campus Chapecó

4 Centro Universitário SENAI/SC - Campus Joinville

5 Instituto SENAI de Inovação em Sistemas de Manufatura e Laser

creciana.endres@edu.sc.senai.br

### RESUMO

A renovação no processo de ensino e aprendizagem possibilita que a educação cumpra seu papel social e formador. Além disso, a exploração de abordagens educacionais que oportunizam aos estudantes a vivência de problemas reais propicia a modernização no processo didático-pedagógico da universidade. Sendo assim, o objetivo deste estudo é apresentar como o desenvolvimento de projetos integradores (PIs), baseado no método TheoPrax, auxilia os acadêmicos na resolução de problemas reais junto à indústria e aos docentes na implementação de estratégias significativas para o processo de ensino. A metodologia utilizada consiste no relato de experiências realizadas no processo de ensino e aprendizagem advindos dos desafios de indústrias parceiras para que os acadêmicos do Centro Universitário SENAI/SC apresentem possíveis soluções, conforme preconiza a Metodologia TheoPrax utilizada como ferramenta basilar. Como resultado são descritos projetos já realizados no Centro Universitário e em seus Campi: desenvolvimento de veículos autoguiados (AGVs); sistema de içamento de cargas para helicópteros de resgate e agregação de valor para produtos alimentícios. O que se observa é que o suporte do método TheoPrax proporciona aos acadêmicos uma relação direta com o mercado de trabalho e com as indústrias, identificando soluções e tratativas para os problemas reais, contribuindo para a alavancagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 9. A cooperação entre a universidade e a indústria, aliando teoria e prática, permite desenvolver competências baseadas em conhecimento real, conforme comprovado na revisão de escopo.

**Palavras-chave:** Eficácia educativa. Aprendizagem baseada em projetos. Métodos de ensino.

## ABSTRACT

The renewal of the teaching and learning process enables education to fulfill its social and formative role. Moreover, the exploration of educational approaches that give students the opportunity to experience real problems provides modernization in the didactic-pedagogical process of the university. Thus, the objective of this study is to present how the development of integrative projects (PIs), based on the TheoPrax method, helps the students to solve real problems in the industry and the teachers to implement significant strategies for the teaching process. The methodology used consists of reporting experiences in the teaching and learning process arising from the challenges posed by partner industries so that the students from the SENAI/SC University Center can present possible solutions, as recommended by the TheoPrax Methodology used as a basic tool. As a result, projects that have already been carried out at the University Center and its Campi are described: development of self-guided vehicles (AGVs); cargo hoisting system for rescue helicopters, and adding value to food products. What can be observed is that the support of the TheoPrax method provides the academics with a direct relationship with the labor market and the industries, identifying solutions and treatments for real problems, contributing to the leverage of Sustainable Development Goals (SDGs) 4 and 9. The cooperation between university and industry, combining theory and practice, allows for the development of competencies based on real knowledge, as proven in the scoping review.

**Keywords:** Educational effectiveness. Project-based learning. Teaching methods.

## 1. INTRODUÇÃO

As mudanças constantes no mercado de trabalho potencializadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) suscitam novos modelos de ensino, ou que modelos já existentes sejam aprimorados. Nesse sentido, a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (Project Based Learning - PBL) é uma ferramenta eficaz para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências requeridas pela sociedade em transformação digital. A PBL é uma metodologia centrada no protagonismo do estudante e baseada na investigação, como uma estratégia de ensino que ajuda os estudantes a planejar, implementar e avaliar seus próprios projetos (MORALES; GARCÍA, 2018).

No Centro Universitário SENAI/SC os estudantes utilizam PBL para o desenvolvimento de projetos, tendo como base o método Theoprax. TheoPrax é um método de ensino de origem alemã, desenvolvido em 1993, que integra o ensino e a aprendizagem para favorecer a motivação e promover o amadurecimento profissional (KRAUSE et al., 2016). O método se baseia no desenvolvimento de competências apoiadas em conhecimento, habilidades e atitudes que contribuem para incentivar o espírito empreendedor e melhorar a empregabilidade dos estudantes.

De forma multidisciplinar, os acadêmicos utilizam suas habilidades técnico-científicas para resolver demandas reais advindas da indústria. Os acadêmicos são instigados a pensar sistemicamente conectando habilidades e conhecimentos para a conclusão exitosa do projeto.

O uso de PBL no contexto do ensino superior mostra-se como uma estratégia desafiadora por exigir que os acadêmicos desenvolvam níveis mais profundos de compreensão e aquisição de novas habilidades que o ajudarão a lidar com os desafios do mundo do trabalho (GUTGARTS, 2020; ZAMORA-POLO, 2020; JIANG et al., 2020). Além disso, a utilização dessa metodologia propicia resolver desafios do mundo real, aplicando o conhecimento adquirido durante sua formação profissional (PORTUGUEZ CASTRO, GÓMEZ ZERMEÑO, 2020;

MORALES, GÀRCIA, 2018). O objetivo deste estudo é apresentar como o desenvolvimento de projetos integradores (PIs), baseado no método TheoPrax, auxilia os acadêmicos na resolução de problemas reais junto à indústria e aos docentes na implementação de estratégias significativas para o processo de ensino

## **2. METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste estudo foram selecionados projetos realizados no Centro Universitário SENAI/SC, o UniSENAI/SC. Os projetos integradores são constituídos por um conjunto de etapas pré-definidas estruturadas com base no Método TheoPrax.

Uma problemática é apresentada aos acadêmicos para que em grupos, geralmente contendo 3 ou 4 integrantes, encontrem uma solução possível. As possibilidades são apresentadas a uma banca que avalia a melhor alternativa que então é desenvolvida por toda a turma. A solução escolhida é desmembrada em microentregas alinhadas às unidades curriculares do curso de graduação desses acadêmicos. Esse processo é acompanhado pelos docentes, que emulam o efeito de benchmarking na busca de uma avaliação completa da evolução não apenas do projeto, bem como das capacidades acadêmicas dos discentes.

Os projetos realizados no Centro Universitário SENAI/SC - UniSENAI descritos neste estudo são: a) Microscópios Ópticos (PI.1); b) Sistema de içamento de carga para helicópteros de resgate (PI.2); e c) Veículo autoguiado para movimentação de cargas industriais e Produção de mirtilo drageado adicionado de proteína (PI.3), conforme detalhamento disposto nos resultados.

## **3. RESULTADOS**

O desenvolvimento de PIs com foco na curricularização da extensão (Resolução nº 08/2018), proporciona aos acadêmicos uma aplicação prática contextualizada, evocando valores socioculturais e saberes. Todos os projetos desafiam os estudantes à proposição de solução para um problema real, exigindo tomada de decisão, testagem de hipóteses e transferência de aprendizagens, desenvolvendo competências e ampliando a consciência dos recursos cognitivos nos estudantes.

Os PIs previstos são oriundos de demandas reais das indústrias da região, bem como dos Institutos SENAI de Inovação (ISIs) ou da comunidade. A maioria das indústrias já têm conhecimento da abordagem metodológica do UniSENAI/SC e entram em contato com os coordenadores de curso para realizar parcerias de pesquisa aplicada. Os problemas reais da indústria são apresentados aos coordenadores de curso e depois aos acadêmicos para que, por meio de pesquisa e orientação dos professores, identifiquem possíveis soluções e desenvolvam as capacidades técnicas do curso, para implementá-las e testá-las. Os tópicos a seguir apresentam os três tipos de projetos elencados, que atendem a cada uma das etapas do PI (PI.1, PI.2 e PI.3), com base no Método TheoPrax.

### **3.1. MICROSCÓPIOS ÓPTICOS - PI.1**

O presente projeto foi sugerido pelo colegiado dos cursos como um desafio aos alunos de Engenharia Mecânica e Engenharia de Controle e Automação, devido a necessidade da utilização de microscópios em diversas unidades do curriculares do curso, como Ciência e Tecnologia dos Materiais, Resistência dos Materiais, Ensaio Mecânicos, entre outras. Dentro desse escopo, foi sugerida a construção de um microscópio óptico, por ser um modelo de construção mais simples que um microscópio eletrônico. O Projeto 1 (PI.1) acontece no primeiro ano do

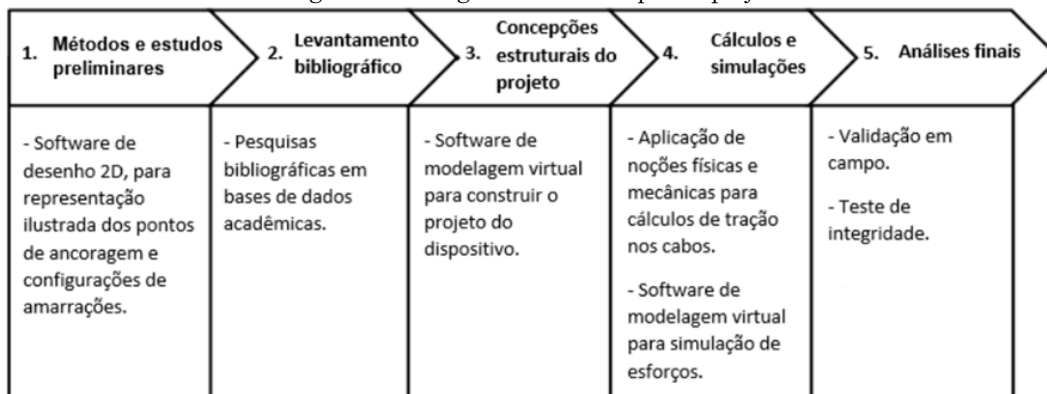
curso e foca no desenvolvimento de práticas integrativas que visem apresentar aos estudantes as estratégias focadas em projetos.

### 3.2. SISTEMA DE IÇAMENTO DE CARGA PARA HELICÓPTEROS DE RESGATE - PI.2

A limitação encontrada por profissionais da polícia militar em seus trabalhos com o helicóptero Águia em situações de resgate motivou o desenvolvimento de um sistema de içamento de carga para helicópteros de resgate. A premissa era o desenvolvimento de um dispositivo capaz de aumentar a capacidade de carga durante o içamento de vítimas e propiciar mais segurança durante a eventual operação.

Para tanto, o desenvolvimento do projeto teve como principal balizador a metodologia Processo de Desenvolvimento de Produto (PDP), em suporte às etapas preconizadas no Método TheoPrax. A investigação e aplicação da referente sistemática mostrou-se de extrema relevância e quando integrada com os princípios do sistema CAx (integração de sistemas de engenharia: projeto, manufatura etc.) possibilitou a criação de um planejamento eficaz para o desenvolvimento do projeto (FIG. 1).

Figura 1 – Fluxograma com as etapas do projeto



Fonte: Autores, 2021

O fluxograma da Figura 1 descreve a conjugação dos sistemas computacionais de manufatura com as etapas do processo que compreendem o desenvolvimento do dispositivo em estudo no projeto.

Abarcando essas diferentes ferramentas e estudos foi possível desenvolver um dispositivo para o içamento de carga com capacidade de 4000N e de fácil manuseio. A versão final do sistema de içamento atendeu os requisitos do projeto e teve ainda o reconhecimento dos integrantes da Polícia Militar de Santa Catarina

### 3.3. VEÍCULO AUTOGULADO PARA MOVIMENTAÇÃO DE CARGAS INDUSTRIAIS - PI.3

Este projeto é oriundo das limitações e necessidades advindas do transporte e logística de peças nas empresas em geral. Para tanto, o pressuposto central foi o desenvolvimento de um veículo autoguiado omnidirecional, isto é, com a possibilidade de transportar cargas de forma autoguiada e com a liberdade de movimentação para qualquer direção. Procurou-se estabelecer, de forma assertiva, as diretrizes acerca do ambiente fabril no qual a solução seria usada, pois

o dimensionamento do veículo está apto a adaptações. A etapa de desenvolvimento propriamente dita explorou diferentes áreas do conhecimento, como: modelagem virtual tridimensional, impressão 3D, programação computacional, eletrônica de potência e sistemas mecânicos. Ressalta-se que as peças constituintes do chassis do veículo foram projetadas e fabricadas com a tecnologia de manufatura aditiva em impressoras 3D.

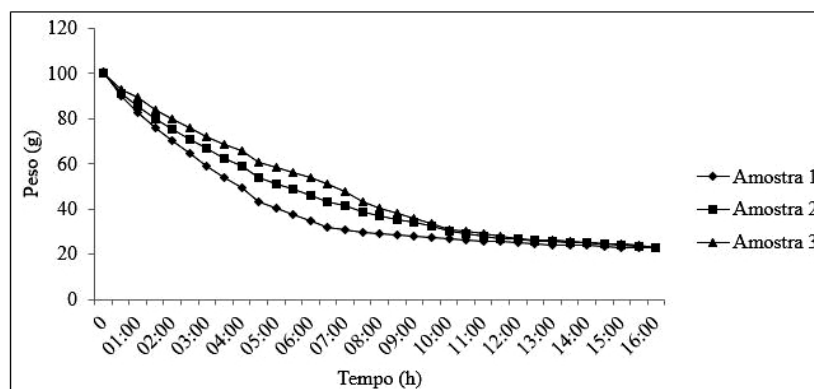
Para verificação da solução proposta em ambiente relevante, realizou-se simulações de ambientes fabris em escala reduzida e constatou-se a aderência da solução aos requisitos do projeto. O Projeto 3 (PI.3) requer, sempre que o desafio seja externo à instituição e guiado por etapas previamente definidas que resultam, ao final do ano letivo, do documento final do curso.

### *3.4. PRODUÇÃO DE MIRTILO DRAGEADO ADICIONADO DE PROTEÍNA - PI.3*

O projeto de produção de mirtilo drageado adicionado de proteína surgiu da demanda de uma empresa de frutas localizada na Região Oeste de SC. A empresa atua com a produção de mirtilo, fruto nativo de várias regiões da Europa e dos Estados Unidos. Esse fruto tem aparência e tamanho semelhantes a uma uva, porém com coloração azul escuro e sabor doce-ácido. O mirtilo possui alto teor antioxidantes que auxiliam no sistema imunológico e possui elevado teor de polifenóis tanto na casca quanto na polpa, cuja função é a proteção da parede celular (FACHINELLO, 2008). A produção de mirtilo no Brasil vem se expandindo, sendo que a maioria da produção ocorre em pequenas propriedades.

Após a análise do problema e realização da oficina de ideias, a solução apresentada pelos acadêmicos foi a produção de um mirtilo drageado adicionado de colágeno. Para aumentar sua vida de prateleira, foi aplicado um processo de desidratação do fruto.

Figura 4. Processo de desidratação do mirtilo



Fonte: Autores, 2021

Após 16 horas de desidratação obteve-se a umidade adequada. Com o fruto já desidratado procedeu-se o processo de drageamento e adição de proteína, que traz benefícios na manutenção da parede celular, além de promover maior elasticidade e resistência da pele (SILVA, 2012). O produto apresentou características físico-químicas, microbiológicas e sensoriais satisfatórias, aumentando o tempo de prateleira do produto em 120 dias, viabilizando seu transporte e armazenamento de forma mais eficiente.

Com a realização deste projeto integrador os acadêmicos desenvolveram diversas capacidades como: criatividade, empreendedorismo, inovação, solução de problemas, aplicação

industrial, trabalho em equipe, gerenciamento de conflitos, entre outros. Além disso, o grau de satisfação da empresa com o resultado e com a possibilidade de aplicação foi bastante elevado.

Com o desenvolvimento dos projetos integradores baseados no Método Theoprax, observa-se haver uma perfeita integração entre as unidades curriculares relacionadas, gerando a interdisciplinaridade requerida para o contexto acadêmico. Além da correlação existente entre as unidades curriculares existe a cooperação para o desenvolvimento das capacidades identificáveis nos projetos, formando uma rede de conexões pedagógicas.

#### 4. CONCLUSÃO

A metodologia TheoPrax possibilita aos acadêmicos uma relação direta com o mercado de trabalho e com as indústrias, possibilitando identificar soluções e tratativas para os problemas diários e contribuir para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 9. A cooperação entre a universidade e a indústria, aliando teoria e prática, permite desenvolver competências baseadas em conhecimento real.

Além do conhecimento prático os acadêmicos desenvolvem várias habilidades como: criatividade, empreendedorismo, pesquisa e inovação, aplicação industrial, soluções de problemas, trabalho em equipe e gerenciamento de conflitos e além disso o projeto favorece a interdisciplinaridade das unidades curriculares do semestre letivo.

#### REFERÊNCIAS

- Fachinello, J.C. (2008) Mirtilo. *Revista Brasileira de Fruticultura*, 30(2), p. 285-576.
- Fernandes, S., Dinis-Carvalho, J., & Ferreira-Oliveira, A. T. (2021). Improving the performance of student teams in project-based learning with scrum. *Education Sciences*, 11(8), 444.
- Gutgarts, R. D. (2020). Practical aspects of project-based learning in the study of the discipline “Developing information systems”. *Бизнес-информатика*, 14(1 (eng)), 51-61.
- Jiang, Z., Chandrasekaran, S., Zhao, G., Liu, J., & Wang, Y. (2020). Teaching towards Design-Based learning in manufacturing technology Course: Sino–Australia joint undergraduate program. *Sustainability*, 12(9), 3522.
- Morales, P. T., & García, J. M. S. (2018). Project-based learning: A university experience. *Profesorado*, 22(2), 471-491.
- Portuguez Castro, M., & Gomez Zermeno, M. G. (2020). Challenge based learning: Innovative pedagogy for sustainability through e-learning in higher education. *Sustainability*, 12(10), 4063.
- Silva, T. F. D., & Penna, A. L. B. (2012). Colágeno: Características químicas e propriedades funcionais. *Revista do Instituto Adolfo Lutz*, (Impresso) vol.71 no.3 São Paulo 2012.
- Zamora-Polo, F., Martínez Sánchez-Cortés, M., Reyes-Rodríguez, A. M., & García Sanz-Calcedo, J. (2019). Developing project managers’ transversal competences using building information modeling. *Applied Sciences (Switzerland)*, 9(19), 4006.



# Sistema de medición, seguimiento e intervención para la promoción del Compromiso Escolar

Mahia Saracostti<sup>1,2</sup>, Laura Lara<sup>3,4</sup> y Ximena de Toro<sup>2</sup>

1 Universidad de Valparaíso (Chile)

2 Universidad de la Frontera (Chile)

3 Universidad de Sevilla (España)

4 Universidad Autónoma de Chile (Chile)

mahia.saracostti@uv.cl

## RESUMEN

El Compromiso Escolar (CE) abarca componentes afectivos, conductuales y cognitivos, y mide de manera amplia el estado de involucramiento del estudiante en su proceso educativo. Es una variable altamente influenciada por Factores Contextuales (FC; profesorado, familia y pares) que permite promover trayectorias educativas significativas. A partir del desarrollo incremental de cuatro proyectos científicos tecnológicos, se ha diseñado y validado un Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción de Compromiso Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE). Basado en una metodología mixta, se diseñaron y validaron en Chile y, posteriormente, a nivel piloto en Colombia, España, Perú y Uruguay, instrumentos de medición del CE y los FC, para estudiantes desde 5° de educación básica (10-11 años) a 2° de educación media (17-18 años), facilitando su transferencia y escalamiento. También, se comprobó un modelo predictivo de CE, FC y variables de desempeño académico para cinco países de Iberoamérica (Chile, Colombia, España, Perú y Uruguay), reportaría con resultados circunstanciales y de seguimiento a nivel individual (estudiante) y agregado (nivel educativo y establecimiento), fichas de registro de las estrategias de promoción de CE y FC (plan de acción, seguimiento y cierre), entre otros recursos. Como resultados, se ha producido un sistema integral de base web (pudiendo ser implementado tanto en modalidad de educación presencial como virtual) que involucra la evaluación y el monitoreo del CE y FC de estudiantes, así como la planificación y la aplicación de estrategias de intervención temprana asociadas a reportes de resultados, fichas de registro y material complementario. De este modo, el SIESE constituye una herramienta útil y complementaria para la gestión escolar sobre la base de trabajo asociativo y coordinado, e información oportuna para la toma de decisiones entre profesorado- estudiantes-familias/comunidad. Desde esta perspectiva ecosistémica permite una mayor alineación e integración de las políticas y programas educativos.

**Palabras clave:** Compromiso escolar, familia, profesorado, pares, estrategias de intervención.

## ABSTRACT

The School Engagement (SE) encompasses affective, behavioral, and cognitive components, and broadly measures the state of student involvement in their educational process. It

is a variable highly influenced by Contextual Factors (CF; teachers, family, and peers) that help promote positive educational trajectories. Based on the incremental development of four technical scientific projects, an Integrated System of Evaluation, Monitoring and Strategies for the Promotion of Student Engagement and Contextual Factors (ISEMS) has been designed and validated. Based on a mixed methodology, SE and CF measurement instruments were designed and validated in Chile and, subsequently, at the pilot level in Colombia, Spain, Peru, and Uruguay, for students from the 5th grade of basic education (10-11 years) to the 2nd year of secondary education (17-18 years), facilitating their transfer and scaling. Also, a predictive model of SE, CF and academic performance variables was verified for five Ibero-American countries (Chile, Colombia, Spain, Peru, and Uruguay), reporting with circumstantial and follow-up results at the individual (student) and aggregate level (educational level and establishment), record sheets of the promotion strategies for SE and CF (action plan, follow-up, and closure), among other resources. As a result, a comprehensive web-based system has been produced (which can be implemented in both face-to-face and virtual education modalities) that involves the evaluation and monitoring students SE and CF, as well as the planning and application of early intervention strategies associated with result reports, registration sheets and complementary material. In this way, the ISEMS constitutes a useful and complementary tool for school management based on associative and coordinated work, and timely information for decision-making between teachers-students-families/community. From this ecosystem perspective, it allows greater alignment and integration of educational policies and programs. Keywords: School commitment, family, teachers, peers, intervention strategies

**Keywords:** School engagement, family, teaching staff, peers, intervention strategies.

## 1. MARCO CONCEPTUAL

### 1.1 *EL CE UN INDICADOR TEMPRANO PARA LA PROTECCIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS*

Las investigaciones educativas internacionales son coincidentes en señalar al Compromiso Escolar (CE) como un factor preponderante dentro de las estrategias de retención escolar. Bajo la perspectiva que busca ahondar en aquellos factores vinculados a la experiencia del/la estudiante, el CE es considerado un concepto primordial tanto para comprender el abandono escolar como para promover trayectorias educativas exitosas (Christenson et al., 2008; Lyche, 2010). Otros estudios han demostrado que variables relacionadas con el interés de niños, niñas y jóvenes en sus estudios tienen mayor validez predictiva que el rendimiento académico por sí solo respecto a la trayectoria educativa (Hoffman & Lowitzki, 2005). De este modo, el CE deviene un predictor estadísticamente significativo, en resultados como el rendimiento, la asistencia y la promoción entre niveles y ciclos educativos, especialmente para estudiantes de alta vulnerabilidad social (Archambault et al., 2009).

La literatura científica (Estevez et al., 2021; Lei et al., 2018; Li et al., 2020) también coincide en valorar al CE como una de las soluciones claves para favorecer el desempeño académico, encontrándose diversos resultados a nivel general, pero también por subtipos de CE. Sin embargo, solo un grupo reducido de estudios remiten a estudiantes de educación primaria (Badri et al., 2014; Gelpi Trudo et al., 2021), una importante omisión pues esta variable es crucial en el análisis de las experiencias educativas posteriores (Wang et al., 2019). Adicionalmente, la decisión de abandonar la escuela es la etapa final de un proceso de pérdida paulatina y acumula-

tiva del interés por los estudios, vinculado además a una serie de factores de riesgo de exclusión educativa (inasistencia escolar, rezago escolar, sobre edad y/o expulsión). De este modo, el CE emerge como un indicador temprano para analizar el fenómeno de la desescolarización, así como los factores condicionantes (Christenson et al., 2008; Fredricks et al., 2019).

### *1.2. EL CE: CONSTRUCTO MULTIDIMENSIONAL*

El CE se vincula a la activa participación estudiantil en las actividades académicas, curriculares o extracurriculares, impulsando al aprendizaje (Saracosti et al., 2019). Estudiantes comprometidas/as perciben que el aprendizaje es significativo y están motivados/as en su formación y futuro. Existe consenso en conceptualizar el CE como un constructo multidimensional, observable en tres dimensiones interrelacionadas: compromiso cognitivo, afectivo y conductual (Lara et al., 2018; Saracosti et al., 2019). El compromiso cognitivo se define como la disposición del/la estudiante hacia el aprendizaje y su autorregulación para construir aprendizajes y habilidades complejas. Involucra el esfuerzo hacia el logro de metas para integrar nuevos conocimientos. El compromiso afectivo comprende los elementos socioemocionales en la experiencia escolar y puede reflejarse en el grado de involucramiento y pertenencia a la comunidad educativa. El compromiso conductual se refiere a la participación estudiantil en lo académico (como la asistencia diaria) y actividades sociales o extracurriculares (por ejemplo, centro de alumnos).

El CE evalúa el involucramiento de los y las estudiantes en su proceso formativo, siendo una variable altamente influenciada por factores contextuales. De acuerdo con la literatura científica (Ansong et al., 2017; Fernández-Zabala et al., 2016; Leyton et al., 2021; Miranda-Zapata et al., 2021), son tres FC los que adquieren mayor relevancia en el proceso socioeducativo y en el desarrollo de las trayectorias escolares: 1) Apoyo de la familia; 2) Apoyo de los pares y 3) Apoyo del profesorado. Respecto al apoyo de la familia, los y las estudiantes perciben ser apoyados desde sus hogares en el proceso de aprendizaje y frente a dificultades que puedan presentarse. La percepción estudiantil sobre las relaciones interpersonales entre compañeros/as y el grado de confianza y apoyo que reciben, se relaciona con el apoyo de pares. Sobre el vínculo con el profesorado, los y las estudiantes sienten apoyo, respeto y motivación para el aprendizaje de parte de sus docentes, sintiendo que son ayudados/as frente a alguna problemática.

### *1.3. CE Y PANDEMIA*

Las desigualdades educativas son un aspecto especialmente relevante para tener en cuenta en las trayectorias educativas de los y las estudiantes (véase la revisión de Bravo-Sanzana et al., 2021). La pandemia ha venido a agudizar estas desigualdades educativas (Saracosti, Lara et al., 2021), evidenciándose importantes consecuencias que podrían complejizarse más dado que aún persiste la incertidumbre sobre cómo se comportará el virus y su impacto en los procesos educativos. Las consecuencias ya evidenciadas pueden tener efectos considerables en las trayectorias educativas, siendo de utilidad para las escuelas contar con información oportuna sobre el compromiso escolar e instrumentos pertinentes al contexto COVID.

Adicionalmente, los FC vinculados al CE también se han visto impactados. El apoyo de pares y/o del profesorado se ha dificultado por la distancia física, así como el soporte familiar dadas las situaciones de estrés en diferentes ámbitos de los hogares. Un estudio sobre el impacto del COVID 19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile (MINEDUC, 2020) concluyó que el grado de compromiso estudiantil con el proceso pedagógico es decreciente en la medida que se extiendan las clases no presenciales por el debilitamiento del vínculo estudiante-escuela. Por estos motivos, es que la detección oportuna de factores que impactan el CE y que pueden gatillar la desescolarización, es un desafío pendiente.

#### 1.4. MEDICIÓN Y SEGUIMIENTO DEL CE

Estudios internacionales coinciden que promover un seguimiento del CE permite prevenir la deserción escolar de manera más oportuna que centrarse, exclusivamente, en los factores tradicionales de riesgo, como la inasistencia o el rezago escolar. Por este motivo, organismos internacionales y nacionales sugieren el desarrollo e implementación de sistemas integrados que permitan identificar a quienes estén con alertas de abandono escolar, monitorear el compromiso escolar y vincular a actores públicos y privados para mejorar las trayectorias educativas (Comisión Europea, 2011; Lyche, 2010; Richards & Eroles, 2008). Uno de los desafíos de América Latina y el Caribe es promover la construcción de sistemas de protección de las trayectorias escolares, especialmente en los escenarios remotos que dificultan la motivación y el compromiso de familias y estudiantes (Blog IADB, 2020).

En este contexto es de gran utilidad para las escuelas contar con información oportuna e instrumentos pertinentes sobre el CE y los FC que impactan en el proceso socioeducativo. A través de estos parámetros, se favorece la promoción de acciones desde un enfoque sistémico y universal (no sólo para quienes están con mayor riesgo de desertar). Como parte de esta estructura, se enfatiza el incentivar estrategias de promoción y seguimiento del CE y FC que aborden tanto los diversos componentes y niveles educativos, como diversificar entre aquellas que son carácter preventivo dirigidas a todos los y las estudiantes, de las más focalizadas e individualizadas, para quienes tienen necesidades específicas y/o requieren de mayores apoyos (Fredricks et al., 2019b; Hofkens & Rozek, 2019). En Iberoamérica, el desarrollo e instalación de este tipo de intervenciones aún permanece incipiente.

Para dar escalabilidad y sostenibilidad a este tipo de diagnósticos y análisis en la experiencia de las comunidades educativas, se releva por una parte, el desarrollo de sistemas que permitan evaluar y monitorear el CE y los FC (de Toro et al., 2021), y por otra, la instalación del CE, como parte de las políticas públicas nacionales e internacionales, para fortalecer la protección de las trayectorias educativas significativas e inclusivas de las y los estudiantes y, garantizar, como derecho, la permanencia en el proceso educativo.

A partir del desarrollo incremental de cuatro proyectos científicos tecnológicos (2015-2020) de un grupo multidisciplinario de investigadoras e investigadores de universidades chilenas (Universidad de la Frontera, Universidad de Valparaíso y Universidad Autónoma de Chile), se ha diseñado y validado un Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción de Compromiso Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE). En este capítulo nos centramos en los resultados del último proyecto, que dio lugar al SIESE. El objetivo general consiste en diseñar y validar un sistema integrado de evaluación, seguimiento y promoción de compromiso escolar y factores contextuales para la prevención de la deserción y para la retención de estudiantes en tránsito educativo desde quinto de educación básica (10-11 años, equivalente a 5º de primaria en España) a cuarto de educación media (17-18 años, equivalente a segundo de bachillerato en España), facilitando la transferencia en Chile y el futuro escalamiento del dispositivo a nivel latinoamericano. Los objetivos específicos son: 1): Crear, validar y ajustar instrumentos de medición de compromiso escolar y factores predictores contextuales, en estudiantes en tránsito educativo y los baremos de los mismos para el desarrollo de reporterías de resultados individuales (por estudiante) y agregados (por nivel educativo y escuela); 2): Diseñar y validar un modelo predictivo de compromiso escolar, factores contextuales y relacionales y factores de riesgo de deserción (rendimiento académico y asistencia escolar) y 3). Desarrollar una plataforma de soporte tecnológico que permita evaluar y monitorear, así como realizar la selección y seguimiento de estrategias de promoción del compromiso escolar y factores contextuales.

## 2. METODOLOGÍA

Basado en una metodología mixta, se han incluido validaciones y pilotajes desde el 2015 hasta el 2022 mediante financiamientos de cinco proyectos investigativos, basado en 3 grandes componentes: 1) Diseño de instrumentos, validación y baremación de puntuaciones; 2) Diseño y validación de un modelo predictivo; y, 3) Desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte web. Para cada uno de estos componentes, el avance y el desarrollo ha sido incremental en cada uno de los proyectos de I+D financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, como se resume a continuación.

**Fondef ID Etapa 1.** Se desarrollan y validan cuestionarios para medir en CE y los FC para estudiantes de 7° básico a 1° medio (equivalente 1° a 3° de educación secundaria). Además, se diseña y valida el modelo predictivo de CE y trayectorias educativas de estudiantes de 7° básico a 1° medio. (equivalente 1° a 3° de educación secundaria). Respecto a la plataforma tecnológica, se desarrolla un módulo de cuestionarios, otro de reportes de resultados y uno de recursos educativos (en este último módulo se aloja un manual de intervenciones para promover el CE desarrollado por el equipo investigador, de Toro et al., 2016).

**Fondef ID Etapa 2.** Se agrega la validación de los cuestionarios para estudiantes de 2° y 3° medio (equivalente 4° de educación secundaria y 1° de bachillerato). Se realiza baremación y puntajes de corte de 7° a 3° medio (equivalente 1° de secundaria a 1° de bachillerato). Se valida el predictivo de CE y trayectorias educativas en análisis multigrupo, así como de forma longitudinal. Respecto al desarrollo de la plataforma tecnológica, se agrega un módulo de autogestión y se realizan mejoras en el módulo de reporte de resultados.

**Corfo.** Se agrega validación de cuestionarios para estudiantes de 5° y 6° básico (equivalente 5° y 6° de primaria). A nivel del desarrollo de la plataforma tecnológica, se agrega un módulo de capacitación online y se realizan mejoras en el módulo de reportes de resultados.

**Fondef IT1910012.** Se agrega validación de cuestionarios para 4° medio (equivalente 2° de bachillerato). Se realiza baremación y puntajes de cortes de 5° y 6° básico y 4° medio. (equivalente 5° y 6° de primaria y 2° de bachillerato). Finalmente, a nivel de la plataforma tecnológica, se realiza un cambio profundo de configuración, pasando del desarrollo de módulos a la configuración de un sistema web integrado de seis etapas en base a recursos desarrollados previamente (instrumentos de medición, reportería) y recursos nuevos (buscador de estrategias y fichas de registro).

**Fondecyt.** Se diseña y valida un modelo predictivo de CE, FC y logros académicos medidos de forma longitudinal, según género y ciclo educativo (2° ciclo educación básica y educación media). Se agregan recursos en sección de material complementario del Sistema web relacionados con motivar a niños, niñas y adolescentes a investigar sobre el CE en sus cursos y escuelas, y de esta manera involucrarles en la promoción del CE.

En resumen, se diseñaron y validaron instrumentos de medición del CE y los FC, para estudiantes desde 5° básico (10-11 años, equivalente a 5° de primaria en España) a 4° medio (17-18 años, equivalente a 2° de Bachillerato en España). Nuestra propuesta de medición del CE se basó en la creación y validación de un instrumento con 29 ítems que integran, por una parte, la evaluación de aspectos afectivos, conductuales y cognitivos (Lara et al., 2018) y; por otra, un instrumento de medición de los elementos contextuales, con 18 ítems, asociados al vínculo con el profesorado, las familias y los pares (Navarro et al., 2021). Posteriormente, se realizó el ajuste y validación de los instrumentos de CE y FC para otros países de Iberoamérica (concretamente, Colombia, España, Perú y Uruguay; Lara et al., 2021a; Lara et al., 2021b) y en niveles educativos inferiores (Sotomayor et al., 2021) también con medidas de confiabilidad y validez aceptables.

Además, estos instrumentos han sido adaptados y validados para poder ser aplicados en el contexto de clases no presenciales originado por la pandemia (Lara et al., en prensa).

El modelo predictivo de CE, FC y variables de desempeño académico fue desarrollado y validado inicialmente para Chile (Miranda-Zapata et al., 2018), y posteriormente fue corroborado ampliando los cursos educativos e incluyendo, además de a Chile, a Colombia, España, Perú y Uruguay. De este modo, se probó a pequeña escala que el CE estaba influido por las variables contextuales contempladas (familia, profesorado y pares) y es un predictor estadísticamente significativo de las variables que intervienen en el éxito o fracaso de trayectorias educativas (en particular en rendimiento académico y asistencia) en estudiantes de educación primaria y secundaria (Miranda-Zapata et al., 2021). Además, este modelo predictivo fue comprobado longitudinalmente con estudiantes chilenos (Miranda et al., 2021).

Una vez generados los instrumentos de medición y el modelo predictivo de base, se avanzó hacia la creación de un sistema integrado de evaluación, monitoreo y promoción del compromiso escolar y factores contextuales relacionales (de Toro et. al, 2021), que parte del desarrollo tecnológico desarrollado previamente (Saracosti et al., 2019; Saracosti, Lara et al., 2021). Esta herramienta permite su aplicación anual, permitiendo comparar y analizar resultados. Adicionalmente, se provee de reportería con resultados circunstanciales y de seguimiento a nivel individual (estudiante) y agregado (nivel educativo y establecimiento), fichas de registro de las estrategias de promoción de CE y FC (plan de acción, seguimiento y cierre –evaluación final–), que permiten integrar antecedentes cualitativos al análisis, propios a cada comunidad educativa e ir realizando los ajustes de las intervenciones socioeducativas en función de las necesidades de cada contexto.

### 3. RESULTADOS

Esta línea de investigación desarrollada en Chile ha dado como resultado la creación de un sistema integrado de evaluación, monitoreo y estrategias de promoción de CE y FC (Fig. 1) de base web, pudiendo ser aplicado tanto en modalidad de educación presencial como virtual (de Toro et. al, 2021).



Fig 1. SIESE

El Sistema está diseñado sobre la base de etapas o fases a desarrollar secuencialmente y de manera coordinada con respecto al calendario del año escolar. Son seis las fases propuestas para ser implementadas en el año escolar:

- Fase 1: Conformación de Mesa de CE. Conformación de una Mesa de Compromiso Escolar en la escuela o el fortalecimiento de una estructura participativa ya existente, con representantes de toda la comunidad educativa (equipos docentes, de gestión y psicosociales, directivos/as, apoderados/as y/o familias y estudiantes). Esta Mesa es la encargada de la toma de decisiones en la ejecución de los diferentes pasos, bajo el esquema de reuniones mensuales y apoyada por un/a Coordinador/a quien lidera el proceso y tiene acceso a distintos recursos del sistema.

- Fase 2: Medición de CE y FC. Se define por la aplicación de los instrumentos de medición, los cuales fueron adaptados para el contexto de pandemia de enseñanza online (Lara et al., en revisión). El tiempo promedio estimado para que las y los estudiantes completen la encuesta es de unos 30 a 40 minutos.

- Fase 3: Revisión y análisis de la información. Implica la descarga y revisión de los reportes de resultados por curso que arroja la plataforma. Estos resultados pueden corresponder a evaluaciones anuales o de seguimiento que consideran la aplicación de todos los años anteriores (Saracosti, Sotomayor et al., 2021). Hay reportes para distintos perfiles (de Toro et al., 2021): 1) reportes por establecimiento para directivos/as; 2) reportes por curso y estudiantes para coordinador/a y profesor/a jefe/a (equivalente a tutor/a); 3) reportes individuales reservados para uso exclusivo de profesorado y/o equipo psicosocial (uso de información sensible). Es deseable que la Mesa pueda complementar el análisis e interpretación de datos por curso con información entregada por familias, estudiantes y profesorado. Este diagnóstico constituye una línea base para la selección de las estrategias que se aplicarán a partir de la siguiente fase.

- Fase 4: Selección e implementación de las estrategias de promoción de Compromiso Escolar. A partir de un buscador que incorpora 23 estrategias (Leyton et al., 2021), la Mesa de CE identifica y selecciona las estrategias de intervención más pertinentes al curso y la escuela, con apoyo de registro en la primera ficha de gestión de la plataforma (Plan de Acción), que funciona como una hoja de ruta para la implementación de intervenciones. Las estrategias pueden ser personalizadas (con un/a estudiante), focalizadas (con un grupo de estudiantes) o universales (con todo el curso o la escuela). Es posible complementar con otras intervenciones que las escuelas ya implementen. Todas las fichas son a nivel de curso, salvo la Ficha Individual que permite registrar un plan dirigido más personalizado para estudiantes con alertas (observadas en los reportes).

- Fase 5: Seguimiento de estudiantes y de las estrategias de promoción de Compromiso Escolar. El foco es que la Mesa de CE haga un seguimiento periódico (por ejemplo, mensualmente) del análisis de la efectividad de las estrategias aplicadas, revisando la necesidad de realizar ajustes. Para cada reunión se recomienda completar la Ficha de Seguimiento y Monitoreo.

- Fase 6: Evaluación y ajuste de la implementación del Sistema. Análisis del proceso (aprendizajes, aspectos facilitadores y obstaculizadores), apoyándose de la Ficha de Cierre, que permite realizar una evaluación final y retroalimentar la implementación para el año siguiente.

El acceso a los instrumentos de Medición del CE y los FC, al Módulo de resultados, así como a las Fichas SIESE es para usuarios/as registrados/as. El Sistema provee de otros recursos de libre acceso, como propuesta de Calendario, Manual de usuario de la plataforma, buscador y compendio de las estrategias y una pestaña de materiales complementarios con cápsulas audiovisuales, documentos orientadores, entre otros recursos. Esto contribuye a facilitar el uso del Sistema. En el Manual de usuario se describen de manera detallada las acciones para activar accesos necesarios para el uso autónomo del Sistema. Esto incluye la gestión de claves de acceso para activar usuarios/as.

Complementariamente, a la fecha se está desarrollando un nuevo proyecto (Fondecyt 2021-2025) que permitirá probar el funcionamiento de un modelo predictivo longitudinal de CE, FC y variables de resultados académicos además de analizar también de manera longitudinal los significados que construyen estudiantes en Chile acerca de un modelo predictivo de CE, FC y logros a través del tiempo, según género y ciclo educativo (educación primaria y secundaria). Además, se han y están realizando acciones destinadas a la transferencia, instalación y escalamiento del SIESE. Por último, el ajuste y validación piloto de instrumentos de medición de CE y FC y del modelo predictivo de base en Colombia, España, Perú y Uruguay abre oportunidades para realizar transferencias a otros países de Latinoamérica con los ajustes culturales que sean requeridos.

#### 4. CONCLUSIONES

Diseñado sobre la base de una plataforma tecnológica web de fácil acceso y usabilidad, y de aplicación disponible para todos los establecimientos educacionales chilenos, el Sistema presentado constituye una herramienta de gestión educativa, en tanto aporta información relevante e integrada para la toma de decisiones oportuna en las comunidades educativas, facilitando procesos de diagnóstico, seguimiento e intervención de los y las estudiantes.

El Sistema Integral involucra tanto la evaluación y el seguimiento del CE y los FC de estudiantes, así como la planificación y aplicación de estrategias de intervención temprana asociada al auto reporte del estado del CE y los FC, mediante reportes de resultados y fichas de registros. Además, es una herramienta útil y complementaria para la gestión de las escuelas sobre la base de trabajo asociativo y coordinado en las instancias de toma de decisiones. De este modo, constituye una herramienta útil y complementaria para la gestión escolar sobre la base de trabajo entre profesorado-estudiantes-familias/comunidad. Desde esta perspectiva ecosistémica permite una mayor alineación e integración de las políticas y programas educativos. En definitiva, la implementación de un sistema de medición, seguimiento y estrategias de promoción de compromiso escolar como este permite:

- La aplicación online de manera masiva y rápida de instrumentos de medición, la búsqueda de estrategias de acción disponibles además del registro y monitoreo de un plan de acción para promover el compromiso escolar (de Toro et al., 2021).
- La entrega de información oportuna, permitiendo anticiparse en términos de gestión educativa y hacer un seguimiento en distintos niveles educativos, reduciendo la brecha respecto al uso de la información disponible en las escuelas (Santana et al., 2019) para la toma de decisiones pertinente y eficaz.
- La consolidación de un espacio de toma de decisiones participativa a nivel de toda la comunidad educativa.
- Reconocer la importancia de las interacciones positivas y fluidas entre las diferentes esferas de la vida de un estudiante, así como incorporar la participación familiar y comunitaria, desde un enfoque integral y de co-construcción (Saracosti et al., 2020).
- Finalmente, como oportunidad para futuras investigaciones se reconoce la necesidad de ampliar la cobertura de la evaluación y seguimiento de promoción del CE y FC incluyendo etapas y ciclos educativos más tempranos. Lo anterior, adquiere mayor relevancia en el contexto de crisis sociosanitaria y educacional derivado de la pandemia por COVID19, así como en el periodo post pandemia, donde sostener los procesos educativos de manera transversal y la retención escolar universal de todas y todos los estudiantes se transforma en un desafío clave para Iberoamérica y el mundo.



## FINANCIAMIENTO

FONDECYT 12120172 y FONDEF IT1910012, ambos financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

## REFERENCIAS

- Ansorg, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54, 51-58. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.010>.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>.
- Badri, R., Amani-Saribaglou, J., Ahrari, G., Jahadi, N., & Mahmoudi, H. (2014). School culture, basic psychological needs, intrinsic motivation and academic achievement: Testing a casual model. *Mathematics Education Trends & Research*, 1-13. <http://doi.org/10.5899/2014/metr-00050>.
- Blog IADB (2020). COVID-19 y educación: Regresaremos, pero ¿regresaremos todos? Recuperado de [https://blogs.iadb.org/educacion/es/covid19regreso/#\\_ftn4](https://blogs.iadb.org/educacion/es/covid19regreso/#_ftn4).
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Diaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J. S., Acevedo, F., y Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 81-94. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spangers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1099-1120). National Association of School Psychologists.
- Comisión Europea. (2011). Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. Brussels: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Recuperado de <https://bit.ly/321M42D>.
- De Toro, X., Sandoval, M. J., Trigger, J., Saracostti, M., Viveros, J., Riquelme, S., Mayorga, C., Lara, L., Navarro, J. J., Labrin, L., & Yáñez, M. T. (2016). *Manual de Intervenciones sobre compromiso escolar: Una variable clave para predecir los procesos de desescolarización*. Universidad de la Frontera, Colección Espiral Social. <https://repositorio.uaautonoma.cl/handle/20.500.12728/3248>.
- De Toro, X., Sotomayor, B., Saracostti, M., Rossi, A., & Lara, L. (2021). Plataforma online de evaluación de compromiso escolar, Versión 3.0: avance hacia un sistema de protección de las trayectorias educativas. *European Journal of Education and Psychology*, 14(2), 1-29. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i2.1739>.
- Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13, 3011. <http://doi.org/10.3390/su13063011>.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>.
- Fredricks, J., Reschly, A. L., & Christenson, S. (2019). *Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students*. Elsevier Science & Technology.
- Gelpi Trudo, R., del Valle, M. V., Magalí Pagano, C., Andrés, M. L., García Coni, A., & Canet Juric, L. (2021). Adaptación y validación de un cuestionario de compromiso escolar en la escuela pri-

- maria. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 14(1), 173-189. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.1.010>.
- Hoffman, J. L., & Lowitzki, K. E. (2005). Predicting college success with high school grades and test scores: Limitations for minority students. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 28(4), 455-474. <https://doi.org/10.1353/rhe.2005.0042>.
- Hofkens, T., & Rozek, E. (2019). Measuring student engagement to inform effective interventions in schools. En Fredricks, J. Reschly, A. y Christenson, S. (Eds). *Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students* (pp. 309-324). Elsevier Science & Technology.
- Lara, L., Saracosti, M., Navarro, J.-J., de-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M., & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.
- Lara, L., Dominguez-Lara, S., Gómez-Espino, J. M., Acevedo, F., Aparicio, J., Saracosti, M., & Miranda-Zapata, E. (2021). Adaptación y validación del Cuestionario de Compromiso Escolar en países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 95-108. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.08>.
- Lara, L., Dominguez-Lara, S., Gómez-Espino, J. M., Acevedo, F., Valencia Cobo, J. A., Miranda-Zapata, E., & Saracosti, M. (2021). Adaptación y validación del cuestionario factores contextuales en países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 125-136. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.10>.
- Lara, L., Saracosti, M., & de-Toro, X. (en prensa). Adaptation and psychometric properties of the School Engagement and Contextual Factors Questionnaires for Covid-19 and Post Covid-19. *Plos One*.
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An international Journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>.
- Leyton, C., Mella, C., Salum, S., Saracosti, M., Sotomayor, B., de Toro, X., & Labrín, L. (2021). Estrategias de intervención socioeducativas para promover el compromiso escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 191-205. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.15>.
- Li, W., Gao, W., & Sha, J. (2020). Perceived teacher autonomy support and school engagement of Tibetan students in elementary and middle schools: Mediating effect of self- efficacy and academic emotions. *Frontiers in Psychology*, 11(50). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00050>.
- Lyche, C. (2010). Taking on the completion challenge: Literature review on policies to prevent dropout and early school leaving. OECD Education Working Papers, No. 53, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Estudios (2020). Videos de estrategias en tiempos de pandemia desde el Canal de YouTube del MINEDUC. Obtenido desde: [https://www.youtube.com/channel/UCJ3zYHd\\_fRSxH8nEn49r\\_ow](https://www.youtube.com/channel/UCJ3zYHd_fRSxH8nEn49r_ow)
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracosti, M., & de-Toro, X. (2018). Modelling the effect of school engagement on attendance to classes and school performance. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.03.001> (versión en inglés), Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003> (versión en español).
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., & Saracosti, M. (2021). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre el rendimiento escolar en cinco países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 151-161. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.12>.

- Miranda, H., Miranda-Zapata, E., Lara, L., & Saracostti, M. (2021). Análisis longitudinal del rendimiento escolar según el compromiso escolar y factores contextuales: El caso chileno. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 163–175. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.13>.
- Navarro, J. J., de-Toro, X., Lara, L., & Saracostti, M. (2021). Validación de un instrumento de medición de factores contextuales relacionados con el compromiso escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 109–124. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.09>.
- Richards, C., & Eroles, D. (2008). La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela; Una tarea necesaria de realizar. Ministerio de Educación.
- Santana, A., Reininger, T., & Saracostti, M. (2019). Generation and use of data as management tools for school social intervention programs: Non transferred resources. *Leadership and Policy in Schools*, 20(3), 457–471. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1695851>.
- Saracostti, M., Lara, L., & Miranda-Zapata, E. (2019). Technological platform for online assessment and report generation of school engagement and contextual factors: Brief technical report. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 193–212. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i147.2049>.
- Saracostti, M., Lara, L., & Miranda-Zapata, E. (2021). Evaluación y promoción del compromiso escolar en Iberoamérica: Introducción. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 77–79. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.06>.
- Saracostti M., Lozano-Lozano J. A., Miranda H., Lara L., Martella D., & Reininger T. (2020). An Ecological, Participatory, Integral and Contextualized Model (EPIC Model) of family-school connection: A preliminary analysis. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563506>.
- Saracostti, M., Sotomayor, B., Hernández, M. T., Lara, L., Miranda-Zapata, E., Aparicio, J., Díaz-Jiménez, R. M., Acevedo, F., & Dominguez-Lara, S. (2021). Plataforma online de evaluación de compromiso escolar, versión 2.0: Desde la experiencia chilena al uso en países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 137–149. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.11>.
- Sotomayor, B., Lara, L., & Saracostti, M. (2021). Adaptación y validación de instrumentos de medida del compromiso escolar y los factores contextuales en estudiantes de niveles iniciales de educación en Chile. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 177–190. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.14>.
- Wang, Y., Tian, L., & Scott Huebner, E. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130–139. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.003>.



**ENGAGEMENT EN LA ESCUELA:  
INFLUENCIAS SOCIALES  
Y CONTEXTUALES**



# Preocupações escolares de adolescentes brasileiros em meio à pandemia da Covid-19

Wanderlei Abadio de Oliveira, Lucas Pereira Bitencort, André Luiz Monezi Andrade

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil)

wanderleio@hotmail.com

## RESUMO

Marco conceitual. Reconhece-se que os impactos da pandemia da COVID-19 ultrapassam a dimensão epidemiológica da doença. Medidas não farmacológicas de controle do contágio e propagação da doença, como o fechamento de escolas e adoção de atividades escolares remotas, também impactaram a vida de crianças e adolescentes. Objetivo. Objetivou-se captar as preocupações escolares de adolescentes brasileiros durante um momento da pandemia da COVID-19. Método. Participaram da pesquisa 182 adolescentes (54% meninas), com idades entre 11 e 19 anos e que preencheram um instrumento on-line perguntando-lhes sobre diferentes aspectos de suas vivências durante a pandemia. Preocupações com a escola compunham uma dimensão do instrumento. Os dados obtidos foram analisados de forma descritiva. Resultados. Os resultados indicaram que as preocupações escolares estavam mais relacionadas com a motivação para se concentrar, completar os trabalhos escolares, desenvolver lições de casa e realizar leituras. Os participantes também revelaram que se sentem prejudicados pelo fechamento das escolas e a adoção compulsória de atividades remotas. Contudo, a maioria dos adolescentes (61%) concordava com o fechamento das escolas, principalmente, para diminuir a curva de contágio pelo coronavírus e para evitar o adoecimento próprio ou de alguém próximo. Conclusão. Segundo a literatura científica, os efeitos do fechamento das escolas e da adoção de atividades escolares remotas serão mensuráveis a médio e longo prazo, pois mundialmente se registraram queixas e problemas educacionais. Além disso, observa-se que o fechamento das escolas impediu o encontro entre os adolescentes, aspecto que é essencial nesse momento do ciclo vital em termos de desenvolvimento, socialização e construção da identidade. As descobertas desse estudo enfatizam as implicações psicossociais da pandemia COVID-19 nas experiências escolares dos adolescentes brasileiros e assinalam a importância de intervenções que possam mitigar o sentimento de prejuízo acadêmico dos estudantes.

**Palavras-chave:** adolescência, psicologia escolar e educacional, COVID-19

## ABSTRACT

**Conceptual framework.** It is recognized that the impacts of the pandemic of COVID-19 go beyond the epidemiological dimension of the disease. Non-pharmacological measures to control the contagion and spread of the disease, such as school closures and adoption of remote school activities, also impacted the lives of children and adolescents. **Objective.** We aimed to capture the school concerns of Brazilian adolescents during a time of the COVID-19 pandemic. **Method.** 182 adolescents (54% girls), aged 11-19 years, participated in the survey and filled out an online instrument asking them about different aspects of their experiences during the pandemic. Concerns about school comprised one dimension of the instrument. The data obtained were analyzed descriptively. **Results.** The results indicated that school concerns were most related to motivation to concentrate, complete schoolwork, develop homework, and perform reading. Participants also revealed that they feel harmed by school closures and the compulsory adoption of remote activities. However, the majority of adolescents (61%) agreed with school closures, mainly, to decrease the coronavirus contagion curve and to avoid getting sick themselves or someone close to them. **Conclusion.** According to the scientific literature, the effects of closing schools and adopting remote school activities will be measurable in the medium and long term, as worldwide complaints and educational problems have been recorded. In addition, it is observed that the closing of schools has prevented adolescents from meeting each other, an aspect that is essential at this time in the life cycle in terms of development, socialization, and identity construction. The findings of this study emphasize the psychosocial implications of the COVID-19 pandemic on the school experiences of Brazilian adolescents and point to the importance of interventions that can mitigate students' feelings of academic impairment.

**Keywords:** adolescence, educational psychology, COVID-19

## 1. INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 foi identificado na China uma nova espécie de coronavírus (Sars-Cov-2) (Sifuentes-Rodríguez & Palacios-Reyes, 2020). Com a velocidade da propagação do vírus, o estado de alerta pandêmico foi declarado em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (Schmidt et al., 2020). Como medida de prevenção e seguindo as orientações da OMS, a maioria dos países no mundo instaurou um complexo sistema de isolamento social e, em alguns casos, o chamado *lockdown* (Kraemer et al., 2020). Como consequência do distanciamento social obrigatório, serviços e escolas foram fechados por longo período num esforço de organização em prol da vida (Oliveira et al., 2020a).

Assim sendo, considerando as características do período pandêmico e as particularidades da adolescência, é possível observar um aumento da vulnerabilidade dessa população às implicações diretas e indiretas causadas pela pandemia já que toda esta calamidade promove diversas reflexões e incertezas sobre o futuro e sobre a morte, além de também impelir um sentimento de desesperança sobre a tão sonhada resolução do problema. As preocupações para com o futuro são baseadas, em parte, pela implementação compulsória do ensino remoto em substituição às atividades presenciais nas escolas. Ciclos foram interrompidos e ainda não é possível mensurar os danos ao processo ensino-aprendizagem. O problema é ainda mais grave considerando a desigualdade social e a dificuldade que diversos adolescentes em situações econômicas desfavoráveis têm por não possuírem acesso a computadores, smartphones e internet para acompanhar as atividades escolares (Oliveira et al., 2020a; Oliveira et al., 2020b; Oliveira et al., 2021).



Além disso, outros impactos na adolescência já foram documentos. As relações presenciais com os pares foram restringidas e o acesso a aplicativos de redes sociais aumentaram durante o período pandêmico (Arpaci & Kocadag Unver, 2020). Houve um aumento na frequência do comportamento de higienizar as mãos (Brondani et al., 2021). Em alguns casos houve decréscimo na quantidade de atividade física praticada por adolescentes durante o período pandêmico e, como consequência houve o aumento na taxa de sedentarismo (Knight et al., 2022). Nota-se que são diversas as variáveis de impacto relacionadas à vivência da pandemia da COVID-19, incluindo aspectos educacionais. Tendo isto em vista, este estudo objetivou captar as preocupações escolares de adolescentes brasileiros durante um momento da pandemia da COVID-19.

## **2. MÉTODO**

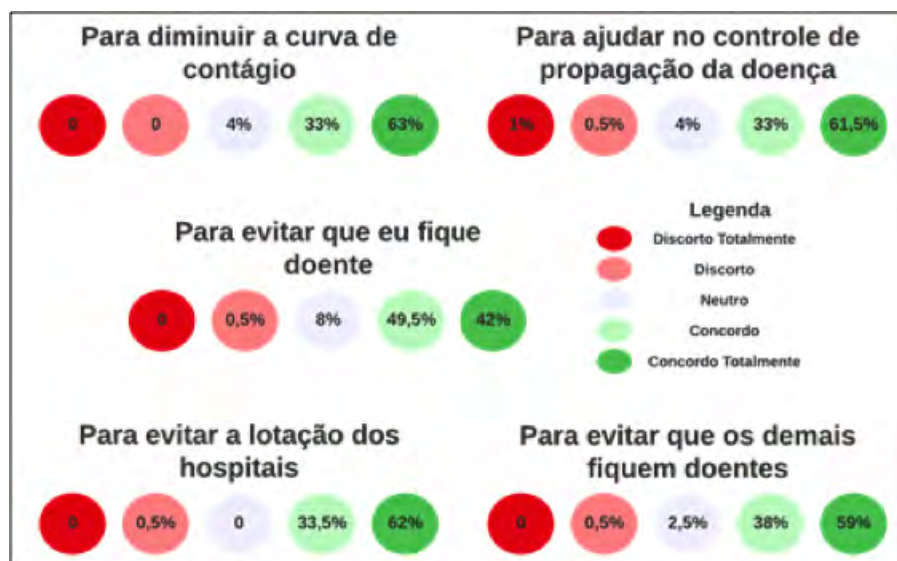
Trata-se de um estudo transversal, exploratório e descritivo. A amostra da pesquisa foi composta por 182 adolescentes, sendo 108 (59%) mulheres, 68 (38%) homens e 6 (3%) participantes não declararam o sexo. A maioria dos participantes se declarou heterossexual ( $n = 113$ ; 62%) e cor de pele branca ( $n = 120$ ; 66%). Na coleta de dados utilizou-se um questionário composto por duas seções: 1) dados sociodemográficos (idade, gênero, nível de escolaridade, etc.) e 2) questões específicas sobre a experiência dos adolescentes durante a pandemia da COVID-19. São exemplos das questões constantes no questionário: Você concorda com o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais? Por que você acha que é importante o período de distanciamento social? Você ainda se sente capaz de sentir sentimentos positivos? Você sente facilidade para compartilhar seus sentimentos ou emoções com seus pais ou responsáveis? O instrumento de coleta de dados foi inserido na plataforma *SurveyMonkey* e a coleta aconteceu entre os meses de maio e setembro de 2021. O plano analítico implicou na exploração descritiva e exploratória dos dados (Dancey & Reidy, 2013). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas/Brasil.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os participantes do estudo viviam nas regiões sudeste, sul, nordeste e centro-oeste do Brasil e se destaca que a COVID-19 foi difundida igualmente em todo o país. Dos adolescentes participantes, 15% declararam ter contraído o vírus e diagnosticados com COVID-19. Em relação às pessoas com quem os adolescentes passaram a pandemia, 160 declaram ter vivido o momento com pais, mães e/ou irmãos. Na Tabela 1 estão apresentados dados de caracterização dos participantes.

Os resultados indicaram que as preocupações escolares estavam mais relacionadas com a motivação para se concentrar, completar os trabalhos escolares, desenvolver lições de casa e realizar leituras. Os participantes também revelaram que se sentem prejudicados pelo fechamento das escolas e a adoção compulsória de atividades remotas. Contudo, a maioria dos adolescentes (61%) concordava com o fechamento das escolas, principalmente, para diminuir a curva de contágio pelo coronavírus e para evitar o adoecimento próprio ou de alguém próximo. Esses dados estão apresentados na Figura 1.

Figura 1. Opiniões sobre as justificativas para o fechamento das escolas.



Os resultados da Figura 1 indicam que, em prol do bem-estar de terceiros, os adolescentes apoiam o fechamento das escolas. Autoproteção também foi um fator observado, mas a intenção de proteger terceiros foi mais significativa. Estes princípios altruístas e empáticos podem ter sido ativados na medida em que se percebe um bem maior ou a participação em um evento que objetiva salvar o maior número de vidas possíveis, por exemplo. Além disso, a decisão de acatar as regras de distanciamento social vigentes e permanecer isolado dos demais pode gerar sentimentos de pertencimento ao coletivo (Preston et al, 2012).

O fechamento das escolas devido as medidas sanitárias impostas provocou a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto. Na amostra do estudo, mesmo a maioria concordando com a medida, 74% dos participantes referiram uma perda ou declínio de desempenho acadêmico durante a vivência do ensino remoto. Santos e Zaboroski (2020) identificaram que diversos problemas foram analisados ao longo da transição para o ensino remoto, como a desigualdade socioeconômica dos alunos influenciando no acesso a redes de internet e até mesmo à infraestrutura básica (computadores e/ou smartphones), principalmente no caso das instituições de ensino públicas.

Este dado também pode ser associado ao fato de que a pandemia gerou diversas alterações no cotidiano desses indivíduos (como exemplificado na Figura 2). O aumento do período de descanso e as dificuldades para adormecer podem estar associadas com a percepção de ser prejudicado em termos educacionais, como referido pelos participantes (73,6%). A rotina do aluno é bem delimitada quando se tem a necessidade de ir presencialmente à uma instituição de ensino, o que pode não ocorrer durante o ensino remoto (Lunardi et al, 2021). Para além de que o período de sono é de extrema importância para o processo ensino-aprendizagem, pois promove a consolidação da memória, a regulação e sucesso de novas aprendizagens e, em geral, um ótimo funcionamento do adolescente dentro de sua vida e desempenho acadêmico (Azevedo & Azevedo, 2016).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os efeitos do fechamento das escolas e da adoção de atividades escolares remotas serão mensuráveis a médio e longo prazo, pois mundialmente se registraram queixas e problemas educacionais. Contudo, esse estudo contribui com insights iniciais sobre a vivência de adolescentes brasileiros. Os resultados poderão subsidiar discussões e a tomada de decisão em contextos educacionais ou de intervenção junto aos adolescentes. É necessário preparar estratégias adequadas para apoiar os adolescentes no enfrentamento de incertezas associadas à pandemia e garantir suporte adequado no retorno presencial para as escolas – aspecto que ocorreu efetivamente após a coleta dos dados desse estudo.

#### AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento às atividades de pesquisa do projeto do qual decorre esse trabalho (Processo FAPESP 2021/10484-1).

#### REFERÊNCIAS

- Arpaci, I., & Kocadag Unver, T. (2020). Moderating role of gender in the relationship between big five personality traits and smartphone addiction. *Psychiatric Quarterly*, 9(2), 577–585. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09718-5>
- Azevedo, D. G. D., & Gomes Azevedo, N. G. (2016). A relação do sono-aprendizagem e as novas tecnologias de informação e comunicação: um desafio na educação dos adolescentes. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 5(1). [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/10488](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10488)
- Brondani, B., Knorst, J. K., Tomazoni, F., Csta, M. D., Vargas, A. W., Noronha, T. G., ... Ardenghi, T. M. (2021). Effect of the COVID-19 pandemic on behavioural and psychosocial factors related to oral health in adolescents: A cohort study. *International journal of paediatric dentistry*, 31(4), 539–546. <https://doi.org/10.1111/ipd.12784>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. (5. ed.). Penso.
- Knight, R. L., McNarry, M. A., Runacres, A. W., Shelley, J., Sheeran, L., & Mackintosh, K. A. (2022). Moving Forward: Understanding Correlates of Physical Activity and Sedentary Behaviour during COVID-19 in Children and Adolescents-An Integrative Review and Socioecological Approach. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1044. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031044>
- Kraemer, M. U. G., Yang, C.-H., Gutierrez, B., Wu, C.-H., Klein, B., & Pigott, D. M. (2020). The effect of human mobility and control measures on the COVID-19 epidemic in China. *Science*, 368(6490), 493–497. <https://doi.org/10.1126/science.abb4218>
- Lunardi, N. M. S. S., Nascimento, A., Sousa, J. B. de, Silva, N. R. M., Pereira, T. G. N., & Fernandes, J. S. G. (2021). Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. *Educação & Realidade*, 46(2). <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Andrade, A. L. M., Carlos, D. M., Silva, M. A. I. (2020a). A saúde do adolescente em tempos da COVID-19: scoping review. *Cadernos de Saúde Pública*. 36(8). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00150020>

- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Andrade, A. L. M., Micheli, Denise De, F., José E. R., Dellazzana-Zanon, L. L., ... Santos, M. A. (2020b). Adolescence in times of pandemic: Integrating consensus into a concept map. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 25(2), 133-143. <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20200014>
- Oliveira, W. A., Andrade, A. L. M., Souza, V. L. T., Micheli, D., Fonseca, L. M. M., Andrade, L. S. de., ... Santos, M. A. (2021). Covid-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. *Psicologia: teoria e prática*, 23(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913554>
- Preston, S. D.; Waal, F. B. M. de. Altruism. In: Decety, J.; Cacioppo, J. T. (Ed.). (2012). *The Oxford handbook of social neurosciences*. Oxford: Oxford University (pp.565-585).
- Santos, J. R., & Zaboroski, E. (2020). Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. *Interações*, 16(55), 41-57. <https://doi.org/10.25755/int.20865>
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200063.
- Sifuentes-Rodríguez, E., & Palacios-Reyes, D. (2020). Covid-19: The outbreak caused by a new coronavirus. *Boletín Médico del Hospital Infantil del México*, 77(2), 47-53. <https://doi.org/10.24875/BMHIM.20000039>

# Apuntes sobre estudios de engagement en el ámbito español: relaciones de engagement con otras variables, contextos y necesidades sociales emergentes

Barbara Rostecka

Universidad de La Laguna (Tenerife, España)

brosteck@ull.edu.es

## RESUMEN

El engagement o compromiso académico, es uno de los últimos conceptos más popularizados en los estudios sobre los factores que inciden positivamente en los resultados de aprendizaje. Sin duda, la proliferación de diferentes herramientas de medición de esta cuestión es una de las muestras de éxito de este enfoque. En este proceso de desarrollo de las medidas para abordar el tema de interés, han surgido trabajos que amplían el marco cognitivo acerca del compromiso e indican sus relaciones con otras dimensiones de la vida del estudiantado y profesorado. Este artículo, a partir de la revisión bibliográfica de las publicaciones españolas, recoge el abanico de las variables tratadas y sus relaciones con los contextos y necesidades sociales. Las conclusiones indican las tendencias y apuntan las lagunas, como la ausencia de la perspectiva de género o del compromiso social de la Universidad.

**Palabras clave:** Engagement académico, aprendizaje, bienestar, profesorado, igualdad socio-educativa, perspectiva de género.

## ABSTRACT

Academic engagement is one of the most popular concepts in recent studies on the factors that positively affect learning outcomes. Undoubtedly, the proliferation of different tools for measuring this issue is one of the signs of success of this approach. In this process of developing measures to address the issue of interest, work has emerged that expands the cognitive framework of engagement and indicates its relationships with other dimensions of students' and teachers' lives. This article, based on the Spanish literature review, sets out the range of variables addressed and their relationships with social contexts and needs. The conclusions indicate the trends and point out the gaps, such as the absence of the gender perspective or the social commitment of the university.

**Keywords:** Academic engagement, learning, well-being, teachers, socio-educational equality, gender perspective.

## 1. INTRODUCCIÓN

Conviene recordar que el interés por el engagement ha surgido de las observaciones de un estado contrario a este y que se conoce como burnout. Este concepto, descrito en los setenta, posee muchas definiciones, entre las cuales, quizás, la más amplia lo describe como una especie de “estado de fatiga o frustración dado por la devoción a una causa, modo de vida o relación que no produce la recompensa deseada” (Carlin y Garcés de los Fayos Ruiz, 2010: 2). Su traducción más extendida en el castellano y que además ha permeado el lenguaje común es “estar quemado” o “quemarse en el trabajo”. Este mismo término ha servido para desarrollar escalas de medición como Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI SS). El aspecto más interesante del desarrollo de los estudios sobre esta cuestión, previa al engagement, tiene que ver con la amplitud de los enfoques que han sido concebidos al respecto. En efecto, se trata de los estudios que han derivado hacia la comprensión de los factores psicoafectivos y sociales globales que provocan el “queme”. Así, puede destacarse que sólo en el ámbito deportivo el estudio sobre burnout ha definido 5 líneas principales: una perspectiva cognitivo-afectiva, una respuesta negativa a la formación de opinión del estrés, un punto de vista de atrapamiento del compromiso deportivo, un enfoque del fenómeno social, y el desarrollo temporal del proceso hasta sus consecuencias finales (Carlin y Garcés de los Fayos Ruiz, 2010).

El desarrollo de la investigación sobre burnout encierra una importante premisa. Y es que el giro que se dio en su estudio desde los factores que, simplemente, indicaban un estado de desgana laboral generalizada, hacia la búsqueda de los factores que pueden producirlo anuncia un nuevo paradigma. Este cambio tiene que ver con el ensanchamiento de la comprensión del comportamiento humano y del que no se puede segregar la productividad sin que esto adquiera el rango de alienación. Al respecto, recordemos que tanto burnout como engagement han nacido en el entorno empresarial. Es allí donde por primera vez se indagó acerca del estado anímico de las personas de las que depende la productividad con el fin de mejorar su eficacia y capacidad de mantener el sistema de la organización. Sólo con el tiempo la cuestión de productividad se abrió hacia la comprensión de los sistemas sociales en que se producen mejorando no sólo resultados de trabajo sino también bienestar general.

El cambio de este paradigma resulta de especial interés para este trabajo ya que ofrece un enfoque más desarrollado acerca de las relaciones que se dan entre el comportamiento humano, las actitudes individuales y el entorno social que lo influye. Por esta razón el objetivo de este artículo consiste en revisar los modelos teóricos que interpretan el engagement con el fin de definir las principales dimensiones que han sido abordadas hasta este momento y esbozar las lagunas que quedan por cubrir en las publicaciones españolas. Las conclusiones a las que se llega a partir de los análisis subrayan la evolución de la investigación sobre engagement en España y definen sus principales vertientes: la perspectiva subjetiva del engagement del alumnado, la perspectiva y papel del profesorado y, por último, la perspectiva del acercamiento hacia los condicionantes sociales del engagement.

## 2. METODOLOGÍA

El método que ha sido seguido para esclarecer las principales vertientes del estudio sobre engagement en España ha consistido en la revisión de la bibliografía especializada. Concretamente, para este trabajo han sido revisados metadatos de uno de los principales portales de difusión de artículos científicos publicados en español como Dialnet Unirioja. La selección de las publicaciones de las revistas ha sido realizada a través del descriptor “engagement”, definición del idioma de publicaciones de interés como español y limitación de tipo de producción a las publicaciones en revistas. La primera búsqueda ha ofrecido información sobre 223 textos de los

cuales, tras la revisión de los resúmenes, han sido seleccionadas 45 publicaciones. La selección realizada ha tenido en cuenta la relación del engagement con el ámbito académico, desechando aquellos trabajos que analizaban el concepto de interés en relación con otros contextos. Estos otros contextos que han resultado mayoritarios y que se omiten en este estudio se referían al engagement laboral, comercial y, sobre todo, en los trabajos más recientes, los que se refieren a las redes sociales y la construcción de marca.

Los artículos han sido publicados entre 2000 y 2022. La mayor parte de ellos (23) han sido publicados en las revistas del área de educación y pedagogía; el resto de los trabajos ha sido difundido en las publicaciones del área de psicología (8) o una mezcla de dos anteriores (9), ciencias sociales (3) y enfermería (2).

### **3. ENGAGEMENT EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN: PRINCIPALES NOCIONES Y TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL**

Engagement, la vinculación psicoafectiva con la carrera, o, simplemente, la involucración, es el aspecto clave y esencial para que pueda iniciarse un aprendizaje significativo (Ausubel, 1973). Otros autores añaden que es la motivación que se ocupa de los procesos metacognitivos que hacen que el acto de aprender se dirija al objetivo señalado y se mantenga en tiempo (Beltrán, 1993). Por estas razones de peso y que, de alguna manera, forman el reverso y la respuesta a uno de los problemas más acuciantes de la educación, desde los años 90 observamos la proliferación de diferentes propuestas para abordar este concepto. El éxito de este enfoque y su uso aplicado se debe, en gran medida, a la popularización del cuestionario UWES-S (Schaufeli y Backer, 2003). Este instrumento trifactorial (conformado por vigor, absorción y dedicación) ha sido aplicado en numerosos estudios en Europa y otros continentes, confirmándose la validez de la estructura de tres factores anteriormente mencionados. Las definiciones sobre engagement subrayaban desde un principio que se trata de “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002, p. 73).

La mayor parte de estos estudios centra su atención en la medición y descripción de estas tres dimensiones básicas. La dimensión vigor mide los niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja; el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando, incluso a pesar de las dificultades y contratiempos que puedan aparecer. La dimensión dedicación, evalúa la implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo. Y la dimensión absorción, describe la concentración en el trabajo, cuando se experimenta que el tiempo pasa volando, y se tienen dificultades para desconectar de lo que se está haciendo, debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas.

De acuerdo con esta definición, el vigor y la dedicación son considerados los opuestos de las dimensiones del burnout: agotamiento y cinismo, respectivamente. El continuo que va desde vigor hasta agotamiento se ha llamado energía o activación; mientras que el continuo que va desde dedicación hasta cinismo se ha llamado identificación (Schaufeli y Bakker, 2003). En este sentido, el engagement se refiere al funcionamiento óptimo de las personas en las organizaciones, producido por estados placenteros tanto en su dimensión física, cognitiva y emocional.

También se indica que el rendimiento académico no puede ser evaluado desde una perspectiva únicamente individual ya que la excelencia del desempeño y rendimiento académico está en función de los niveles de engagement previos, es decir, de los niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios (Salanova, Llorens, Ana Isabel López Alonso Cifre, Martínez & Schaufeli, 2003). Por otro lado ha sido demostrada la evidencia empírica de que el engagement tiene como consecuencia el aumento de los niveles de salud, esto es, bajos niveles de depresión

y tensión nerviosa (Schaufeli, Taris y Van Rhenen, 2008). Es decir, el estudio del engagement en el campo de la educación repite el intento de los estudiosos del campo de las organizaciones de conectar, en este caso, a los estudiantes con sus estudios. Este intento de la comunidad educativa del entendimiento de aquellos factores o características, estrategias y medidas que son deseables y que fomentan el bienestar de los alumnos, ha sido ideado con el fin de mejorar los resultados académicos y reducir el abandono escolar a través de una educación de calidad, sensible y que garantice la equidad para todos (Gilbert, 2007).

La Psicología Organizacional Positiva considera que la salud del trabajador es una meta en sí misma, y un objetivo legítimo que debe incluirse en las políticas de mejora de la organización. Este imperativo ha sido acogido en los estudios sobre engagement de los estudiantes destacando, además de los derechos fundamentales, la relación que se da entre el engagement alto y peor percepción del bienestar, sobre todo entre las mujeres y personas que suelen compaginar sus estudios con otras actividades profesionales:

Pues bien, para algunas carreras en particular, como las citadas, y en general para todos aquellos alumnos con este perfil, y hechos concatenados siguientes: alto engagement → enfoque profundo → menor tiempo libre/ocio → menor recuperación → menor percepción de salud/bienestar, se haría necesario algún tipo de intervención, por parte de la Universidad, y de la sociedad en general, tendente a paliar o minimizar dicho efecto. (López Alonso, 2011: 216)

#### 4. APROXIMACIÓN AL ESTUDIOS DE ENGAGEMENT EN EL ÁMBITO ESPAÑOL

Antes de pasar al concepto de interés conviene recordar que la palabra engagement vino a sustituir una serie de nociones clásicas como la motivación, compromiso o implicación (Blanch Nougues, 2018; Manavella, Paoloni, María y Rinaudo, 2021; Ros Martínez de Lahidalga et al, 2019; Grau Gumbau et al, 2000). Estos y otros términos homólogos, han marcado su presencia en el pensamiento docente español desde fechas inmemoriales, pero cuya figura más destacada la representa Francisco Giner de los Ríos y la impulsada por él, la Institución Libre de Enseñanza. El engagement, es un constructo de la emergente Psicología Positiva que apuesta por una aproximación más centrada en las fortalezas de las personas, en la mejora de la calidad de vida, la promoción de la salud, la seguridad y el bienestar o emociones positivas de las personas. Las herramientas para acercarse al engagement en el entorno académico español comienzan a emplearse a partir del 2002 (Manzano García, 2002) y parten de la premisa de que una implicación en las tareas desarrolladas es lo contrario del estado de abatimiento y desinterés. Con estas premisas también se precisa la principal hipótesis de las investigaciones sobre engagement y que se pueden resumir como la confirmación de una correlación positiva entre la implicación y los resultados positivos en el aprendizaje. Justo este último extremo, como también el acelerado cambio del paradigma de aprendizaje y el aumento del fracaso de las clases populares, han impulsado numerosas readaptaciones de este constructo con el fin de relacionar el engagement con los factores que, de alguna manera, podrían convertirse en manejables en la labor docente.

##### 4.1. SUBJETIVIZACIÓN Y AUTOMATIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS MOTIVACIONALES DEL ESTUDIANTE

El interés de los investigadores españoles, desde comienzos del estudio de la cuestión de interés, se han centrado en el rendimiento académico. Claramente se trata de un término que se presenta como un sustituto de la noción eficacia usado en el terreno laboral. Además, su abordamiento se plantea desde una perspectiva cuantitativa que:



(...) nos aporta información con relación a en qué medida el sujeto controla las técnicas de estudio y la materia, que le permitirá obtener un mayor número de exámenes aprobados. Aunque no existen estudios concluyentes al respecto, parece lógico pensar que los estudiantes con más probabilidad de éxito serán aquellos que presentan mayor vigor, dedicación y absorción en sus estudios (...). (Manzano García, 2004, p. 402)

Los trabajos realizados al respecto subrayan una serie de variables psicológicas de estudiantes ya recogidas anteriormente por los cuestionarios estandarizados de medición de engagement (Manzano García, 2002 y 2004; Robredo Valgañón, San Martín García y Hernández Alamos, 2017). Aunque, también conviene destacar algunas novedades al respecto, como ha sido la inserción en el cuestionario con las tres dimensiones clásicas, - vigor, dedicación y absorción, cuestiones como el rol mediador de las “creencias de eficacia” de los estudiantes. Concretamente, el estudio añadía a lo dicho hasta este momento que aumentar este tipo de creencias tiene un efecto positivo significativo sobre el engagement académico (Bresó Esteve, 2004).

De acuerdo con estos estudios, el rendimiento del estudiantado es una cuestión de aptitudes personales. Este enfoque, a pesar de reconocer que se trata de unas características susceptibles de ser estimuladas por la interacción en las aulas, realmente se investiga como variables independientes que se encierran en el universo de la subjetividad del alumnado y que además se pueden calibrar a través de las medidas estadísticas. Hay que añadir que esta línea ha tenido mayor desarrollo en el estudio del tema de nuestro interés. Más tarde, las tres dimensiones clásicas de medición del engagement han sido relacionadas con otros conceptos emergentes, como la inteligencia emocional (Extremera Pacheco, Durán Durán y Rey Peña, 2007; Usán Supervía, Salavera Bordás y Teruel Melero, 2019), procrastinación (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013), autoregulación personal (Fuente Arias de la et al, 2014), autoeficiencia y optimismo (Ros Pérez-Chuecos, 2016 y 2017; Pérez Fuentes et al, 2018; Usán Supervía, Salavera Bordás y Domper Buil, 2018; Vizoso Gómez y Arias Gundín, 2019), estrés (Vallejo Martín, Aja Valle y Plaza Angulo, 2018) o deserción (Estrada Molina y Reynaldo Fuentes Cancell, 2022).

Otra variante de este interés por las condiciones subjetivas del engagement son las investigaciones que unen este último concepto con los enfoques de aprendizaje (de la Fuente Arias et al, 2014; Vizoso Gómez y Arias Gundín, 2016; López Alonso, 2016).

De acuerdo con estos estudios, las habilidades de inteligencia emocional y otras aptitudes personales posibilitan un mejor ajuste psicológico de los estudiantes, una mejor respuesta al estrés y, en consecuencia, mejores resultados académicos.

#### *4.2. PAPEL DEL PROFESORADO*

Las perspectivas alternativas a las destacadas en las investigaciones resumidas anteriormente han fundado estudios que centran su atención en el profesorado. Por un lado, este colectivo, parte integral del sistema universitario, ha sido considerado como uno de los más expuestos a padecer el síndrome de estar quemado. Por otro lado, la importancia de las investigaciones sobre el profesorado deriva de las repercusiones negativas directas sobre la calidad de enseñanza que puede ocasionar mencionado burnout. Así, los estudios de este género, analizan la relación entre el agotamiento emocional y el riesgo real para todos los docentes que deriva de las difíciles condiciones de trabajo. Se sugiere el engagement como una vía alternativa al malestar del profesorado (Bernal-Guerrero y Donoso González, 2012). La misma sugerencia ha sido convertida en una hipótesis confirmada positivamente por Bernal-Guerrero y González Donoso (2017). Este estudio, al contrario de los citados hasta ahora, emplea el método cualitativo y aborda la cuestión de interés como la crisis de identidad profesional de los y las docentes. Su aporte consiste en describir a los factores laborales que inciden en el bienestar (la

estabilidad institucional, las condiciones laborales, el reconocimiento social y la mejora de la formación del profesorado) y esbozar las actitudes personales que ayudan a combatir el malestar (disposición activa hacia el perfeccionamiento, capacidad de establecer relaciones óptimas, perseverancia, vinculación entusiasta con la profesión, y equilibrio emocional reflejado en la conciliación entre los distintos ámbitos de la vida). Cierta profundización en la misma tesis, la que entiende engagement como estrategia de enfrentamiento del estrés laboral, ofrecen estos estudios que sugieren el desarrollo de la formación emocional del profesorado (Peñalva Vélez, López y Barrientos González; 2017; Arias Gundín y Vizoso Gómez, 2018).

#### *4.3. SOCIALIZACIÓN DEL ENGAGEMENT: CONDICIONES SOCIODEMOGRÁFICAS, CLIMA EN EL AULA, BIENESTAR SOCIAL.*

La puesta en escena de estos dos polos del sistema de enseñanza, estudiantado y profesorado, nos permite desarrollar una visión más social sobre el tema en cuestión. Esta visión destaca, sobre todo, los espacios comunes que comparten estos agentes y la importancia de las relaciones humanas. Así, por ejemplo, Llorens Gumbau et al (2007), además de enumerar una serie de facilitadores del bienestar de los universitarios tan tangibles como el acceso al servicio de la reprografía o los espacios bibliotecarios, también indican el compañerismo como factor clave en el desempeño académico. Y González Ramírez y Reyes de Cózar (2015) identifican las características de las aulas universitarias que favorecen el engagement desde el punto de vista de los estudiantes. Acerca del espacio, añade el estudio de Escofet Roig et al (2020) que analiza los procesos de codiseño de los espacios de aprendizaje universitarios, que no es otro que un proceso en el que se fomenta la participación directa de los estudiantes. Pero, además de esto, el mismo estudio argumenta que el proceso de colaboración recíproca establece una relación de partenariado entre estudiantes y profesorado.

Sin embargo, verdaderamente novedosos en este grupo de estudios son los que se debaten entre “la consideración del estudiante en su globalidad e individualidad, al tiempo que poder ofrecerle una formación motivadora que vaya más allá incluso de los contenidos de calidad, respetando su propia identidad” (López Alonso et al, 2016: 1). En este sentido, los autores que acabamos de mencionar han descubierto que un engagement elevado se correlaciona con una menor disponibilidad de tiempo libre y ocio, lo que implica cierta merma en la calidad de vida del alumnado que sí emplea un enfoque profundo de aprendizaje y que se relaciona en proporciones significativamente mayores con el género femenino. En referencia al tiempo de ocio y su importancia en los procesos de recuperación, se diseñan también programas de implicación de los estudiantes con la práctica de la actividad físico-deportiva (Ros Martínez de Lahidalga, et al, 2019). La trascendencia de esta perspectiva consiste en destacar no tanto una nueva variable relacionada con engagement, como lo es el ocio, sino en ubicar el proceso de adquisición de conocimiento dentro de un contexto de aprendizaje más global y que consiste en la adquisición de los estilos de vida saludables (López Alonso, 2021). En el contexto de esta última vertiente del estudio sobre engagement, yace una de las más importantes lagunas en los estudios. Se trata de la detectada por Manzano García (2002) y que refiere una significativa diferencia en las dimensiones de burnout y engagement en función del sexo.

## **5. CONCLUSIONES**

A pesar de la corta vida de este concepto tan en boga, el engagement ha demostrado tener una base empírica contrastada, aunque las raíces de este concepto no siempre quedan lo suficientemente visualizados. Se trata de un constructo que despierta interés en cada organización en relación a las expectativas de aumentar la implicación de sus usuarios y mejorar el funcio-

namiento común. También entendemos que se trata de un enfoque global que investiga los procesos de integración en el desempeño individual de una serie de valores comunes y bienestar social y a la vez que se ocupa del bienestar individual. Es decir, el constructo engagement en el campo académico sintetiza una serie de imperativos morales y propósitos prácticos imprescindibles para poner en marcha el funcionamiento de la compleja empresa del aprendizaje.

En general, podemos hablar de un desarrollo equilibrado de las investigaciones en España que han logrado abordar una importante amplitud de las variables intervinientes. La clasificación que propone este trabajo distingue entre enfoques que profundizan en los aspectos subjetivos que afectan al engagement, aspectos relacionados con el profesorado y condicionamientos sociales. En el primero de los casos se trata de una rama de estudios que presentan mayor desarrollo y que han logrado describir a los sujetos estudiados de forma global pasando del nivel de medición de su rendimiento al nivel de análisis de los condicionantes del vigor, dedicación y absorción. La segunda categoría de estudios, centrada en el profesorado, subraya la estrecha relación entre las condiciones laborales de este gremio y su formación previa con su engagement individual que a la vez activa los procesos de mayor implicación del estudiante. La tercera categoría es un intento de sintetizar estos trabajos acerca del engagement que ponen de relieve sus condicionantes sociales. De los mencionados en esta selección destacan el equipamiento y servicios que ofrecen las universidades, el clima de la comunicación, hábitos de ocio, consumo cultural, pero también el derecho a una vida saludable, reparto equitativo de las cargas familiares e igualdad. Todas estas referencias nos remiten a repensar las causas sociales del fracaso escolar de las que la Academia siempre ha sido una fiel defensora. Verlas como ejes centrales del aprendizaje permitiría abrir una nueva línea de trabajo sobre el engagement de la misma institución, cuestión que ya se aborda a través de conceptos como responsabilidad social, compromiso social o transferencia.

## REFERENCIAS

- Arias Gundín, O., & Vizoso Gómez, C. M. (2018). Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *ESE: Estudios Sobre Educación*, (35), 409-427. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6637165&orden=0&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6637165>.
- Ausubel, D. P. (1973). La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239
- Beltrán, J. A. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bernal-Guerrero, A., & Donoso González, M. (2012). El cansancio emocional del profesorado: buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas: Revista De Ciencias De La Educación*, (22), 259-285. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4514819&orden=427388&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4514819>
- Bernal-Guerrero, A., & Donoso González, M. (2017). "Engagement" y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, (20), 183-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835213&orden=0&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5835213.pdf> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5835213>
- Blanch Nogués, J. M. (2018). En torno al significado originario de los términos "compromiso" y engagement en el derecho y su sentido actual. *Comunicación Y Hombre: Revista Interdisciplinar De Ciencias De La Comunicación Y Humanidades*, (14), 23-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=>

- 6459506&orden=o&info=link <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6459506&orden=1&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6459506>
- Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., & Salanova Soria, M. (2003). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. *Fòrum De Recerca*, (9) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6932803&orden=o&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6932803>
- Carlin, M. y Garcés de los Fayos Ruiz, E. J. (2010). “El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de psicología* [en línea]. 26(1), 169-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758020>
- Durán Durán, M. A., Montalbán Peregrín, F. M., Rey Peña, L., & Extremera Pacheco, N. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista De Psicología Del Trabajo Y De Las Organizaciones = Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(1), 145-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319075&orden=o&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1319075>
- Escofet Roig, A., Grasa, M. M., Morín Fraile, V., Novella Càmar, A. M., Payà Sánchez, M., & Rubio i Serrano, L. (2020). Impulso del compromiso de los estudiantes universitarios mediante procesos de codiseño. In Castells, Núria (ed. lit. ), Rivera Vargas, Pablo (ed. lit. ), Bergmann, Juliana Cristina Faggion (ed. lit. ), Esteban Tortajada, Marta Beatriz (ed. lit. ) & Lindín Soriano, Carles (ed. lit. ) (Eds.), *Educació 2019: reptes, tendències i compromisos: Llibre d'actes: I Conferència Internacional de Recerca en Educació* (1st ed., pp. 904-910). Liberlibro.
- Extremera Pacheco, N., Durán Durán, M. A., & Rey Peña, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista De Educación*, (342), 239-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2253635&orden=o&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2253635>
- Fuente Arias, Jesús de la, Martínez Vicente, J. M., González Torres, M. C., & Artuch Garde, R. (2014). Relaciones entre los enfoques de aprendizaje y las estrategias de afrontamiento (proceso) con el engagement-bournout de los estudiantes universitarios (producto). *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD.Revista De Psicología*, 5(1), 23-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6918334&orden=o&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6918334>
- Gilbert, J. (2007). Catching the Knowledge Wave: Redefining knowledge for the post- industrial age. *Education Canada*, 47(3), 4-8. Canadian Education Association. [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca) (2010)
- González Brignardello, M. P., & Sánchez-Elvira Paniagua, Á. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4413126&orden=415267&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4413126>
- González Ramírez, T., & Reyes de Cózar, S. (2015). Características de las aulas universitarias que generan engagement desde la perspectiva de los estudiantes. *Investigar con y para la sociedad* (1st ed., pp. 691-704). Cádiz : Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica -AIDIPE-, 2015.
- Grau Gumbau, R. M., Salanova Soria, M., Schaufeli, W. B., Peiró Silla, J. M., & Llorens Gumbau, S. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista De Psicología Del Trabajo Y De Las Organizaciones = Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 117-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6201978&orden=o&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6201978>
- Llorens Gumbau, S., Grau Gumbau, R. M., Martínez Martínez, I. M., Salanova Soria, M., & Bresó Esteve, E. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del

- desempeño académico. *Anales De Psicología*, 21(1), 170-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1214651&orden=42952&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1214651>
- López Alonso, A. I., Liébana Presa, C., Sánchez Valdeón, L., López Aguado, M., Quiñones Pérez, M., & Fernández Martínez, M. E. (2021). La universidad como un entorno saludable: un estudio transversal. *Enfermería Global: Revista Electrónica Trimestral De Enfermería*, 20(3), 221-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7995636&orden=0&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7995636>
- López Alonso, A. I., López Aguado, M., Fernández Martínez, M. E., Liébana Presa, C., & Gutiérrez Provecho, M. L. (2016). Los enfoques de aprendizaje, el “engagement”, el ocio y el rendimiento anterior. Propuesta de un modelo. *Bordón: Revista De Pedagogía*, 68(4), 6788. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5681450.pdf> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5681450>
- López Alonso, A. I. (2011). *Enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios. Interrelación con hábitos de ocio, engagement y percepción de bienestar. Propuesta de un modelo estructural*. [Tesis doctoral]. Universidad de León.
- Manavella, A. M., Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2021). Compromiso con los aprendizajes: perspectivas teóricas, antecedentes y reflexiones. *Ikastorratza, E-Revista De Didáctica*, (27) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8254701&orden=0&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=8254701>
- Manzano García, G. (2002). Burnout y Engagement en un colectivo preprofesional: estudiantes universitarios. *Boletín De Psicología*, (74), 79-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2339640&orden=128227&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2339640>
- Manzano García, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario De Psicología*, 35(3), 399-416. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1004565&orden=179134&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1004565>
- Peñalva Vélez, A., López Goñi, J. J., & Barrientos González, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, (20), 201-215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835203&orden=0&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5835203.pdf> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5835203>
- Pérez Fuentes, María del Carmen, Molero Jurado, María del Mar, Barragán Martín, A. B., Martos Martínez, Á, Simón Márquez, María del Mar, & Gázquez Linares, J. J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones: Facultad De Educación Y Humanidades Del Campus De Melilla*, 48(1), 193-210. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6424818.pdf> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6424818>
- Robredo Valgañón, B., San Martín García, E., & Hernández Alamos, María del Mar. (2017). Medida de manifestaciones de engagement en la enseñanza de ciencias de 4.º ESO. *Enseñanza De Las Ciencias: Revista De Investigación Y Experiencias Didácticas*, , 1381-1386. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6690208&orden=0&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6690208>
- Ros Martínez de Lahidalga, Iker, Zuazagoitia Rey-Baltar, A., Echeazarra Escudero, I., & Zulaika Isasti, L. M. (2019). Implicación de los estudiantes de las especialidades de educación física con la Actividad Física. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 137-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109648&orden=0&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7109648.pdf> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7109648>
- Ros Pérez-Chuecos, R. (2016). Engagement, autoeficacia, optimismo y situación laboral en docentes de educación básica. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia ( REID )*, (15) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109648>

- unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5319576&orden=0&info=link <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5319576>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being, and task performance among electronic work groups: an experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73.
- Schaufeli, W.B. y Bakker, A. B. (2003). The Utrecht Work Engagement Scale is free for use for non-commercial scientific research. [https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES\\_ES\\_S\\_17.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_ES_S_17.pdf)
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout and engagement. Three of a kind or three different kinds of employee well-being. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 173-203.
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Domper Buil, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(2), 141-153. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6492491.pdf> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6492491>
- Vizoso Gómez, C. M., & Arias Gundín, O. (2019). Relación entre resiliencia, optimismo y compromiso en futuros educadores. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (11), 33-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669316&orden=0&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6669316>
- Vizoso Gómez, C. M., & Arias Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista De Psicología Y Educación*, 11(1), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5992682&orden=0&info=link> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5992682>

**ENGAGEMENT EN LA ESCUELA:  
PADRES Y PROFESORES EN LA ESCUELA**





# Relación entre el engagement y las capacidades y dificultades emocionales de niños y niñas en edades de educación infantil

Catalina Fátima Cervilla García, Catalina Patricia Morales-Murillo,  
Dolores Peñalver García, Rosa Fernández-Valero

Universidad Internacional de la Rioja

catalinafatima.cervilla900@comunidadunir.net

## RESUMEN

El engagement del niño o la niña en las actividades es necesario para la adquisición de habilidades y aprendizaje. Estudios recientes en España y Suecia han encontrado relaciones entre el engagement del niño en las rutinas del aula y sus capacidades y dificultades emocionales en el entorno escolar, sin embargo, todavía no se ha estudiado en España la relación entre el engagement en las actividades diarias en el contexto del hogar y las capacidades y dificultades emocionales del niño. Siendo esta información relevante para el apoyo de las familias por parte del personal docente. Este estudio de corte transversal y correlacional analiza la relación entre el grado de implicación en las actividades diarias del hogar y las capacidades y dificultades emocionales de niños y niñas de 4 y 5 años de dos centros de la provincia de Cádiz, España. Los cuidadores rellenaron el Cuestionario de Capacidades y Dificultades Emocionales y el Cuestionario de Engagement del Niño. Los resultados obtenidos y la principal conclusión extraída mostraron que existe una relación estadísticamente significativa entre la gestión emocional de los niños y su nivel de engagement en las actividades del hogar. Estos resultados podrían contribuir a comprender mejor los apoyos que pueden necesitar los niños en el entorno familiar para promover su engagement en las actividades diarias y su bienestar emocional. Se pretende, de este modo, facilitar la tarea del docente al implicar a las familias y apoyarlas en su función educadora.

**Palabras clave:** SDQ, engagement, educación infantil, familia, hogar.

## ABSTRACT

The engagement of the child in activities is necessary for the acquisition of skills and learning. Recent studies in Spain and Sweden have found relations between children's engagement in early childhood classroom routines and their emotional strengths and difficulties. However, the relation between engagement in daily activities at home and children's emotional strengths and difficulties has not yet been studied in Spain. Knowledge on child engagement and emotional competencies is relevant for the support of families by the teaching staff. This cross-sectional and correlational study analyzes the relation between the degree of engagement in daily activities at home and the emotional strengths and difficulties of 4- and 5-year-old children

from two centers in the province of Cadiz, Spain. The caregivers filled out the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Engagement Questionnaire. The results showed a statistically significant relation between children's emotional strengths and difficulties and their level of engagement at home activities. These results could contribute to a better understanding of the supports children may need in the family environment to promote their engagement in daily activities and their emotional well-being. In this way, the aim is to facilitate the teacher's task by engaging families and supporting them in their educational role.

**Keywords:** SDQ, engagement, early childhood education, family, home.

## 1. RELACIÓN ENTRE EL ENGAGEMENT Y LAS CAPACIDADES Y DIFICULTADES EMOCIONALES DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL

McWilliam y Bailey (1992) definieron el engagement como la cantidad de tiempo que los niños y las niñas (en adelante niños) interactúan con compañeros, materiales y adultos de una manera adecuada para su nivel de desarrollo y las demandas del contexto. El engagement en las actividades diarias juega un papel fundamental en el aprendizaje de los niños (Dunst, 2000; Morales-Murillo et al., 2019). Así, los niños que muestran un mayor engagement en las tareas aprovechan en mayor medida las oportunidades para el aprendizaje que se incluyen en estas actividades (Díaz, 2020, p. 24).

Aguiar y McWilliam (2013) encontraron diferencias en el no engagement de los niños en las actividades del hogar y del entorno educativo, atribuyendo estas diferencias a los cambios en las características del contexto educativo y del hogar y el nivel de desarrollo de los niños.

Por otra parte, se han encontrado relaciones entre las capacidades y las dificultades emocionales de los niños y el nivel de engagement en las actividades diarias (Morales-Murillo et al., 2020; Sjöman et al., 2016). Los niños con mayores niveles de dificultades emocionales, y menores niveles de capacidades emocionales, mostraron menores niveles de complejidad de engagement en el aula.

Desde su nacimiento, los niños crecen en un ambiente en el que están expuestos a la constante expresión de emociones, por lo que aprenderán a manifestar las suyas propias, a interpretar y recibir las de los demás y a responder ante ellas (Sevilla et al., 2016).

Por otra parte, los primeros años de vida son cruciales para establecer los cimientos de las competencias emocionales (Ibarrola, 2011). Según Sevilla et al. (2016), la competencia emocional está vinculada con la capacidad para reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar del otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades para el bienestar). Conforme los niños adquieren mayores habilidades lingüísticas y cognitivas, aumenta su capacidad para reconocer y hablar sobre las emociones que experimentan.

Goodman (1997) identifica como capacidades emocionales diferentes respuestas del comportamiento relacionadas con la "conducta prosocial". Según este autor, un niño demuestra capacidad emocional cuando tiene en cuenta los sentimientos de los demás en sus interacciones, comparte con otros frecuentemente, ofrece ayuda a los demás y trata bien a otros niños.

Por lo referido a las dificultades emocionales, Goodman (1997) las define como problemas emocionales, problemas con compañeros, hiperactividad y problemas de conducta.

La ausencia de inteligencia emocional en los niños se ha relacionado con la presencia de problemas de conducta o de poco nivel de engagement tanto en el entorno del hogar como en el escolar (Sjöman et al., 2018).

Los cuidadores principales (docentes y padres y madres) poseen un papel fundamental en la educación emocional de los niños. Serán ellos quienes pondrán palabras a las emociones de los niños y les ayudarán a desarrollar competencias emocionales (Cruz, 2013) que favorezcan las conductas prosociales.

La familia es la primera escuela en la que se desarrolla la parte emocional. Por lo tanto, el contexto familiar es relevante en la adquisición de competencias emocionales por parte de los niños (Sánchez y Latorre, 2012).

Cruz (2013) señala que expresar las emociones mediante dibujos, ayudar a aceptarlas y relativizarlas, pararse contar hasta 10 antes de reaccionar ante una emoción, entre otros, son algunos ejemplos de cómo los padres y las madres pueden ayudar a sus hijos a manejar emociones como la tristeza, el miedo o la ira. Recientes investigaciones también apuntan que el afecto, el tipo de comunicación familiar y el estilo de educación parental influyen en la formación de habilidades psicosociales y un desarrollo positivo de la inteligencia emocional de los niños (Murillo et al., 2020).

Estudios anteriores han relacionado las capacidades y dificultades emocionales de niños en educación infantil con su nivel de engagement en las actividades del aula en España (Morales-Murillo et al., 2020). Sin embargo, aún no se ha estudiado la relación entre las capacidades y dificultades emocionales y el nivel de engagement de los niños en edades de educación infantil en las actividades del hogar.

Vista la importancia del engagement para el aprendizaje y desarrollo de los niños en las actividades diarias (Morales-Murillo et al., 2019), las diferencias en el engagement de un contexto a otro (Aguar y McWilliam, 2013), el impacto de las capacidades y dificultades para el engagement de los niños en las actividades diarias (Morales-Murillo et al., 2020; Sjöman et al., 2016), y la falta de estudios que relacionen el engagement de los niños en las actividades del hogar y sus capacidades y dificultades emocionales, este estudio se planteó como objetivo general analizar la relación entre las capacidades y dificultades emocionales de niños en edades de educación infantil y el grado de engagement en las actividades del hogar desde la perspectiva de los padres y las madres de estos.

Para alcanzar dicho objetivo se establecieron como objetivos específicos: (a) describir el grado de engagement de los niños en las actividades diarias, basándonos en el reporte de los cuidadores en el hogar, (b) describir las capacidades y dificultades emocionales de niños/as en edades comprendidas entre los 4 y 5 años desde la perspectiva de los cuidadores en el hogar; y (c) relacionar las puntuaciones de capacidades y dificultades emocionales y el engagement de los niños a partir del reporte de los cuidadores del hogar.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. PARTICIPANTES**

El presente es un estudio cuantitativo, correlacional y de corte transversal. Se contó con la participación de 31 niños (n = 18, 58,1%) y niñas (n = 13, 41,9%). Asimismo, 20 niños y niñas de 4 años de edad (64,5%) 4 años y 11 con 5 años de edad (35,5%). Los participantes provenían de dos centros de educación infantil ubicados en Cádiz, España.

## 2.2. INSTRUMENTOS

*Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ, Goodman, 1997).*

Este cuestionario es una herramienta de screening para medir tanto el comportamiento prosocial como las dificultades emocionales y comportamentales en la infancia (Otuño-Sierra et al., 2016). Los ítems se dividen en cinco subescalas: Problemas emocionales, Problemas de conducta, Problemas con los compañeros, Hiperactividad, Conducta prosocial. Las cuatro primeras subescalas son las que configuran la puntuación total de las dificultades emocionales y la última la puntuación de las capacidades emocionales.

Cada una de estas dimensiones es valorada a través de cinco ítems, contando por lo tanto con un total de 25 ítems en los que el formato de respuesta es de tipo Likert con tres opciones: 0 = no o nada; 1 = a veces sí, 2 = siempre (Ortuño-Sierra et al., 2016). Para calcular la puntuación total para cada una de las dimensiones se suma la puntuación de cada uno de los ítems correspondientes a dicha dimensión. Los ítems 7, 11, 14, 21 y 25 tienen puntuaciones inversas. Para poder interpretar los resultados de este estudio a nivel descriptivo se utilizarán los baremos propuestos por (Goodman, 2009) que podemos observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Puntuaciones reportadas por los padres del Cuestionario de Capacidades y Dificultades Emocionales.

| Subescala/<br>dimensiones   | 4 categorías de las puntuaciones |                                                                               |                                                        |                                                                |
|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
|                             | Cerca de<br>la media             | Un poco por en-<br>cima de la media/<br>(un poco por de-<br>bajo de la media) | Por encima de la<br>medial (por debajo<br>de la media) | Muy por encima de<br>la medial (muy por<br>debajo de la media) |
| Dificultades<br>emocionales | 0-13                             | 14-16                                                                         | 17-19                                                  | 20-40                                                          |
| Problemas<br>emocionales    | 0-3                              | 4                                                                             | 5-6                                                    | 7-10                                                           |
| Problemas de<br>conducta    | 0-2                              | 3                                                                             | 4-5                                                    | 6-10                                                           |
| Hiperactividad              | 0-5                              | 6-7                                                                           | 8                                                      | 9-10                                                           |
| Problemas con<br>compañeros | 0-2                              | 3                                                                             | 4                                                      | 5-10                                                           |
| Conducta<br>prosocial       | 8-10                             | 7                                                                             | 6                                                      | 05                                                             |

La consistencia interna (alfa) de las puntuaciones del SDQ son 0 = .58 para síntomas emocionales, 0 = .75 para problemas de conducta, 0 = .84 para hiperactividad, 0 = .69 para problemas con los compañeros y 0 = .84 para comportamiento prosocial.

*Cuestionario de Implicación del Niño (CEQ, William, 1991)*

Mide la implicación de los niños en las actividades del día a día. Está formado por 32 ítems que se puntúan en una escala de 4 puntos en el que 1 = nunca y 4 = siempre y califica la frecuencia con la que el niño participa usualmente en las actividades utilizando los comportamientos que se describen en cada ítem. La consistencia interna (alfa) reportada por Sjiiman et al. (2018) fue de un 0 = .96. La puntuación total se calculó al sumar las puntuaciones para cada uno de los ítems siendo la puntuación máxima posible de 128 y la menor posible de 32.

### 3. PROCEDIMIENTO

Este estudio se enmarca en un estudio más grande sobre el engagement, la autonomía y las relaciones sociales de los niños en los entornos naturales. Estudio para el que se cuenta con la aprobación del comité de ética de la Universidad Internacional de La Rioja. Primero, se generó un cuestionario online con el fin de facilitar el acceso de los instrumentos de evaluación y su cumplimentación por parte de las familias. Luego, se contactó con el equipo directivo de los centros escolares participantes, quienes dieron el visto bueno para participar en el estudio. Los docentes de Educación Infantil informaron a las familias a través de correo electrónico sobre el objetivo del estudio, y facilitaron a las familias interesadas en participar el consentimiento informado y el enlace correspondiente para poder cumplimentar los cuestionarios desde un dispositivo electrónico. Una vez las familias respondían el cuestionario, los datos quedaban almacenados en un documento Excel sincronizado con el Forms.

Dicho Excel se exportó para proceder al análisis de datos para comprobar nuestras preguntas de investigación. Para analizar los datos se utilizó el programa de análisis de datos SPSS en su versión 25 (IBM, 2021). Se realizaron análisis descriptivos (frecuencia, porcentaje de frecuencia, media, desviación típica) y de correlación (r de Pearson).

### 4. RESULTADOS

#### 4.1. DESCRIBIR EL GRADO DE IMPLICACIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LAS ACTIVIDADES

Tras analizar los datos obtenidos en el Cuestionario de Implicación del Niño (CEQ; McWilliam, 1991), se observa que la puntuación media de los niños está unos 50 puntos por debajo de la puntuación máxima posible en la escala (128). Al analizar la distribución por percentiles de las puntuaciones de los niños en la escala, un 25% de los niños presentaron puntuaciones desde los 51 hasta los 73 puntos, del siguiente 25% de los niños obtuvieron puntuaciones desde los 73 hasta los 80 puntos. El tercer cuartil se ubicó desde el los 80 hasta los 87 puntos, y finalmente, un 25% de los niños obtuvieron puntuaciones desde los 87 hasta 128 puntos. Así un 50% de la muestra obtuvo puntuaciones totales por encima de los 80 puntos, lo que representa un 62,5 de la puntuación total posible en la escala (Tabla 2).

Tabla 2. Puntuaciones obtenidas Cuestionario de Implicación del Niño.

| Puntuación | Min-Max | M (DE <sup>m</sup> ) | Percentiles |       |       |
|------------|---------|----------------------|-------------|-------|-------|
|            |         |                      | 25          | 50    | 75    |
|            |         | 77,94                |             |       |       |
| CEQ        | 51-90   | (10,85)              | 73,00       | 80,00 | 87,00 |

Además, para poder comparar el estudio con otros y las puntuaciones medias obtenidas en Implicación, se han calculado una media de implicación con los datos obtenidos en el Cuestionario de Implicación del Niño (CEQ) tomando como base los descriptores de la escala (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = casi siempre y 4 = siempre) para más adelante hacer la interpretación de los mismos. Estos resultados mostraron que la media obtenida por los niños y niñas de la muestra de este estudio fue de 2,44 puntos y la desviación típica de 0,34.

Para profundizar sobre la frecuencia y el porcentaje de frecuencia con que los niños participantes, y en edades comprendidas entre los 4 y 5 años de edad, utilizan los comportamientos descritos en la escala al participar en las actividades en el hogar se analizan a continuación las

puntuaciones obtenidas en cada uno de los 32 ítems que conforman el Cuestionario de Implicación del Niño (CEQ; McWilliam, 1991).

La Tabla 3 muestra la frecuencia y el porcentaje de frecuencia con que se puntuó cada uno de los ítems según los descriptores de la escala (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = casi siempre y 4 = siempre).

Tabla 3. Resultados de los ítems CEQ (1991)

| Ítem                                                                                 | <i>f</i> (%)     |          |           |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------|-----------|------------------|
|                                                                                      | 1°               | 2°       | 3°        | 4°               |
| 1. Mira o escucha a los adultos.                                                     | 0 (0,0)          | 6 (19,4) | 11 (35,5) | 14 (45,2)        |
| 2. Juega con los adultos que se acercan a jugar con él/ella.                         | 0 (0,0)          | 2 (6,5)  | 8 (25,8)  | 21 (67,7)        |
| 3. El niño/a sabe transmitir a los adultos lo que quiere.                            | 0 (0,0)          | 1 (3,2)  | 9 (29,0)  | 21 (67,7)        |
| 4. El niño sabe transmitir a otros niños lo que quiere.                              | 0 (0,0)          | 3 (9,7)  | 9 (29,0)  | 19 (61,3)        |
| 5. Juega con juguetes                                                                | 0 (0,0)          | 2 (6,5)  | 8 (25,8)  | 21 (67,7)        |
| 6. Trata de completar las <b>cosas</b> incluso si le lleva mucho tiempo              | 0 (0,0)          | 5 (16,1) | 13 (41,9) | 13 (41,9)        |
| 7. Juega con objetos de una manera simple, repetitiva y persistente.                 | <b>14 (46,7)</b> | 7 (23,3) | 7 (23,3)  | 2 (6,7)          |
| 8. Habla de hechos que han sucedido en el pasado y de los que sucederán en el futuro | 5 (16,1)         | 8 (25,8) | 7 (22,6)  | 11 (35,5)        |
| 9. Explora nuevas formas de jugar con los objetos.                                   | 0 (0,0)          | 0 (0,0)  | 15 (48,4) | 16 (51,6)        |
| 10. Juega de una manera apropiada para su nivel de desarrollo.                       | 0 (0,0)          | 2 (6,5)  | 6 (19,4)  | 23 (74,2)        |
| 11. Hace un uso adecuado de los juguetes.                                            | 1 (3,2)          | 0 (0,0)  | 9 (29,0)  | 21 (67,7)        |
| 12. Observa y escucha a otros niños                                                  | 0 (0,0)          | 1 (3,2)  | 7 (22,6)  | 23 (74,2)        |
| 13. <b>Juega con</b> otros niños.                                                    | 0 (0,0)          | 0 (0,0)  | 14 (46,7) | 16 (53,3)        |
| 14. Se mantiene ocupado.                                                             | 0 (0,0)          | 0 (0,0)  | 15 (48,4) | 16 (51,6)        |
| 15. Utiliza vocalizaciones repetitivas.                                              | 17 (56,7)        | 7 (23,3) | 1 (3,3)   | 5 (16,7)         |
| 16. Ensaya <b>nuevas</b> formas de comunicación o utiliza un lenguaje nuevo.         | 0 (0,0)          | 1 (3,2)  | 8 (25,8)  | <b>22 (71,0)</b> |
| 17. Parece que siempre se da cuenta de lo que está pasando a su alrededor            | 0 (0,0)          | 0 (0,0)  | 8 (25,8)  | <b>23 (74,2)</b> |
| 18. Resuelve los problemas con rapidez.                                              | 0 (0,0)          | 2 (6,5)  | 11 (35,5) | 18 (58,1)        |
| 19. Inicia el <b>juego</b> con <b>los</b> adultos.                                   | 0 (0,0)          | 0 (0,0)  | 12 (38,7) | 19 (61,3)        |
| 20. Es capaz de imaginar cómo funcionan las cosas sin pedir ayuda.                   | 0 (0,0)          | 3 (9,7)  | 12 (38,7) | 16 (51,6)        |
| 21. Utiliza un lenguaje comprensible o lenguaje de signos                            | 0 (0,0)          | 0 (0,0)  | 11 (35,5) | 20 (64,5)        |
| 22. Es capaz de jugar representando ser una cosa u otra persona                      | 1 (3,2)          | 0 (0,0)  | 7 (22,6)  | 23 (74,2)        |
| 23. Juega con los objetos de una forma adecuada.                                     | 1 (3,2)          | 2 (6,7)  | 6 (20,0)  | 21 (70,0)        |
| 24. Es capaz de jugar con objetos de efecto causa.                                   | 0 (0,0)          | 1 (3,2)  | 3 (9,7)   | 27 (87,1)        |

|                                                                                                            | <i>f<sub>o</sub></i> ( <i>@f<sub>o</sub></i> ) |         |           |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------|-----------|-----------|
| 25. Se concentra durante una cantidad de tiempo adecuado cuando realiza una actividad.                     | 1 (3,2)                                        | 0 (0,0) | 14 (45,2) | 16 (51,6) |
| 26. Es capaz de elegir implicarse en pequeños retos, <b>cosas</b> más complicadas o que no ha hecho nunca. | 2 {6,5}                                        | 2 (6,5) | 11 (35,5) | 16 (51,6) |
| 27. Juega con otros niños que se acercan a jugar con él.                                                   | 1 (3,2)                                        | 0 (0,0) | 12 (38,7) | 18 (58,1) |
| 28. Hace lo que se espera de él teniendo en cuenta el día, la hora o la actividad                          | 0 (0,0)                                        | 2 (6,5) | 12 (38,7) | 17 (54,8) |
| 29. Percibe los cambios en la gente, los objetos y el entorno que le rodea.                                | 1 (3,2)                                        | 0 (0,0) | 9 (29,0)  | 21 (67,7) |
| 30. Es capaz de utilizar su imaginación para interpretar los objetos como si fueran otra cosa.             | 1 (3,2)                                        | 2 (6,5) | 9 (29,0)  | 19 (61,3) |
| 31. Explora objetos o lugares.                                                                             | 0 (0,0)                                        | 0 (0,0) | 9 (29,0)  | 22 (71,0) |
| 32. Trata de llamar la atención del adulto para que este haga cosas que le gustan o le interesan.          | 0 (0,0)                                        | 0 (0,0) | 2 (6,5)   | 29 (93,5) |

Como podemos apreciar en la Tabla 3, los ítems que se utilizaban “siempre” con mayor frecuencia fueron el 16 (“ensaya nuevas formas de comunicación o utiliza un lenguaje nuevo”), 17 (“parece que siempre se da cuenta de lo que está pasando a su alrededor”), 24 (“es capaz de jugar con objetos de efecto causa”), 31 (“explora objetos o lugares”) y 32 (“trata de llamar la atención del adulto para que este haga cosas que le gustan o le interesan”). Asimismo, en esta misma Tabla, se puede observar que los comportamientos que se utilizaban con menor frecuencia fueron el 7 (“juega con objetos de una manera simple, repetitiva y persistente”) y el 15 (“utiliza vocalizaciones repetidas”).

#### **4.2. DESCRIBIR LAS CAPACIDADES Y DIFICULTADES EMOCIONALES DE NIÑOS/AS EN EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 4 Y 5 AÑOS**

La Tabla 4 muestra los resultados de los análisis descriptivos en relación con las puntuaciones de los niños participantes en el cuestionario de capacidades y dificultades emocionales. Los niños presentan puntuaciones más altas de capacidades emocionales (conducta prosocial) que dificultades emocionales. La puntuación máxima posible de dificultades emocionales era 40, por lo que una puntuación media general de 10,58 indica que en general los niños y niñas participantes no presentan dificultades emocionales. Al considerar los baremos e interpretar la puntuación media en dificultades emocionales, se observa que la puntuación mediase encuentra dentro de lo esperado para niños y niñas en estas edades (entre los 0 y 13 puntos).

Por otra parte, al considerar las capacidades emocionales o conducta prosocial de los niños y niñas de la muestra, observamos que la puntuación media obtenida fue de 8,16. Si observamos los bajemos, e interpretamos la puntuación media en capacidades emocionales o conducta prosocial, se observa que la puntuación media se encuentra dentro de lo esperado para niños y niñas en estas edades (8 y 10 puntos).

Tabla 4. Puntuaciones Capacidades y Dificultades emocionales (SDQ-Cas).

|                          | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>Asimetría</i> | <i>ES</i> | <i>Curtosis</i> | <i>ES</i> |
|--------------------------|------------|------------|----------|-----------|------------------|-----------|-----------------|-----------|
| Dificultades emocionales | 1,0        | 20,0       | 10,58    | 5,01      | ,671             | ,421      | -,276           | ,82       |
| Conducta prosocial       | 2,0        | 10,0       | 8,16     | 1,96      | -1,22            | ,421      | 1,66            | ,82       |

Nota N=31.

En la Tabla 5 se muestran los resultados obtenidos en las subescalas de dificultades emocionales. Los niños de la muestra obtuvieron la mayor puntuación en hiperactividad ( $M=5,32$ ) y la menor puntuación en problemas con compañeros ( $M=1,41$ ). Los problemas de conducta obtuvieron una puntuación media de 2,25, mientras que los problemas emocionales, obtuvieron una puntuación media de 1,58.

Al considerar los bajemos e interpretar las puntuaciones medias de cada una de las subescalas de las dificultades emocionales se observa que estas se encuentran dentro de lo esperado para niños y niñas de estas edades.

Tabla 5. Puntuaciones subescalas Dificultades Emocionales.

|                          | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>Asimetría</i> | <i>ES</i> | <i>Curtosis</i> | <i>ES</i> |
|--------------------------|------------|------------|----------|-----------|------------------|-----------|-----------------|-----------|
| Problemas emocionales    | ,0         | 5,0        | 1,58     | 1,31      | ,66              | ,42       | -,01            | ,82       |
| Problemas con compañeros | ,0         | 8,0        | 1,41     | 1,91      | 1,71             | ,42       | 3,42            | ,82       |
| Problemas de conducta    | ,0         | 8,0        | 2,25     | 1,96      | 1,47             | ,42       | 2,0             | ,82       |
| Hiperactividad           | 1,0        | 10,0       | 5,32     | 2,32      | ,24              | ,42       | -,65            | ,82       |

Al ser la media un estadístico representativo de toda la muestra, se llevó a cabo un análisis pormenorizado por caso según las puntuaciones por subescala y los baremos para identificar esos niños y esas niñas con necesidades de apoyo en relación con sus competencias emocionales. La Tabla 6 describe las puntuaciones de cada niño por subescalas del SDQ.

Tabla 6. Puntuaciones por Caso y Subescalas del Cuestionario del SDQ.

|     | Problemas Compañero |    |   |   |   |    |
|-----|---------------------|----|---|---|---|----|
| N1  | 2                   | 3  | 3 | 8 | 6 | 20 |
| N2  | 8                   | 1  | 0 | 0 | 0 | i  |
| N3  | 8                   | 4  | 2 | 0 | 0 | 6  |
| N4  | 8                   | 3  | 2 | 1 | 1 | 7  |
| N5  | 10                  | 5  | 3 | 0 | 0 | 8  |
| N6  | 10                  | 6  | 0 | 0 | 4 | 10 |
| N7  | 6                   | 10 | 3 | 4 | 2 | 19 |
| N8  | 10                  | 4  | 0 | 4 | 2 | 10 |
| N9  | 9                   | 5  | 1 | 0 | 1 | 7  |
| N10 | 9                   | 2  | 2 | 2 | i | 7  |
| N11 | 10                  | 4  | 3 | 3 | 2 | 12 |



|     |    |    |   |   |   |    |
|-----|----|----|---|---|---|----|
| N12 | 10 | 6  | 1 | 0 | 1 | 8  |
| N13 | 8  | 4  | 1 | 0 | 3 | 8  |
| N14 | 6  | 7  | 1 | 3 | 8 | 19 |
| N15 | 5  | 3  | 0 | 2 | 2 | 7  |
| N16 | 7  | 10 | 5 | 2 | 3 | 20 |
| N17 | 7  | 6  | 2 | 1 | 3 | 12 |
| N18 | 9  | 5  | 0 | 0 | 3 | 8  |
| N19 | 8  | 8  | 1 | 0 | 1 | 10 |
| N20 | 9  | 8  | 1 | 3 | 2 | 14 |
| N21 | 8  | 7  | 4 | 0 | 1 | 12 |
| N22 | 6  | 8  | 3 | 1 | 5 | 17 |
| N23 | 5  | 8  | 0 | 5 | 7 | 20 |
| N24 | 8  | 7  | t | 2 | 2 | 12 |
| N25 | 7  | 2  | 1 | 1 | 2 | 6  |
| N26 | 10 | 3  | ? | 2 | 2 | 9  |
| N27 | 10 | 7  | 3 | 0 | 2 | 12 |
| N28 | 10 | 4  | 2 | 0 | 0 | 6  |
| N29 | 10 | 4  | 1 | 0 | 2 | 7  |
| N30 | 10 | 4  | 0 | 0 | 1 | 5  |
| N31 | 10 | 7  | 1 | 0 | ) | 9  |

La Tabla 7 presenta las categorías de los baremos recomendados por Goodman (1997) y el número y el porcentaje de frecuencia de niños y niñas que se encuentran en cada categoría. La mayoría de los niños muestran puntuaciones de problemas emocionales dentro de lo esperado (93,5%). Cabe destacar que alrededor de un 45% de los niños pueden necesitar apoyos en relación con la subescala de hiperactividad. Por otro lado, y analizando las Dificultades Emocionales, un 77,4% de los niños y niñas mostraron resultados que se encontraban cerca de la media, sin embargo un 9,7%, mostraron resultados de dificultades muy por encima de la media. Los problemas de conducta mostraron que un 29% de los niños y niñas pueden también necesitar apoyos en relación con esta subescala.

Tabla 7. *Categorías Baremos SDQ.*

| Dimensiones SDQ          | Categorías Baremos SDQ<br><i>f<sub>o</sub>(%f<sub>o</sub>)</i> |                             |                        |                            |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------|----------------------------|
|                          | Cerca de la media                                              | Poco por encima de la media | Por encima de la media | Muy por encima de la media |
| Conducta prosocial       | 22 (71)                                                        | 3 (9,7)                     | 3 (9,7)                | 3 (9,7)                    |
| Dificultades emocionales | 24 (77,4)                                                      | 1 (3,2)                     | 3 (9,7)                | 3 (9,7)                    |
| Problemas emociones      | 29 (93,5)                                                      | 1 (3,2)                     | 1 (3,2)                | 0 (0,0)                    |
| Problemas con compañeros | 24 (77,4)                                                      | 3 (9,7)                     | 2 (6,5)                | 2 (6,3)                    |
| Problemas de conductas   | 22 (71,0)                                                      | 4 (12,9)                    | 2 (6,5)                | 3 (9,7)                    |
| Hiperactividad           | 17 (54,8)                                                      | 8 (25,8)                    | 4 (12,9)               | 2 (6,5)                    |

#### 4.3. RELACIONAR LAS PUNTUACIONES DE CAPACIDADES Y DIFICULTADES EMOCIONALES Y EL ENGAGEMENT DE LOS NIÑOS

Se encontró una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre las puntuaciones de capacidades emocionales y el engagement de los niños,  $r = .59$ ,  $p < .01$  (Tabla 7).

Tabla 8. Correlaciones de Pearson.

|             | ProSoc | DIFEMO | ProEMMO | ProCom | ProCond | Hiper |
|-------------|--------|--------|---------|--------|---------|-------|
| Implicación | ,59**  | -,68"  | -,46"   | -,51"  | -,45"   | -,40* |

Por otro lado, comprobamos que existe, tal y como establecimos una relación negativa y estadísticamente significativa entre las puntuaciones (a) del total de dificultades emocionales, sus subescalas y (b) las puntuaciones de implicación, como podemos comprobar en la tabla mostrada más arriba (Tabla 7). Se observa una relación negativa, moderada y estadísticamente significativa entre las dificultades emocionales y el engagement de los niños,  $r = .68$ ,  $p < .01$ . Con respecto a los problemas emocionales, observamos una relación negativa, pequeña y estadísticamente significativa entre esta subescala y el engagement de los niños,  $r = .46$ ,  $p < .01$ . Asimismo, hablando de la subescala de problemas con compañeros, observamos que existe una relación negativa, moderada y estadísticamente significativa entre esta y el engagement de los niños,  $r = .51$ ,  $p < .01$ . Entre los problemas de conducta y el engagement de los niños existe una relación negativa, pequeña y estadísticamente no significativa,  $r = .45$ ,  $p < .05$ . Por último, analizando la última subescala, existe una relación negativa, pequeña y estadísticamente no significativa entre la hiperactividad y el engagement de los niños,  $r = .40$ ,  $p < .05$ .

## 5. DISCUSIÓN

Este estudio buscaba describir el engagement de los niños en el hogar y sus capacidades y dificultades emocionales. Asimismo, se pretendía relacionar las puntuaciones sobre el grado de engagement en las actividades con las capacidades y dificultades emocionales de los niños. Las puntuaciones de engagement en esta muestra ( $M = 2,44$ , indicadores entre = “casi nunca” o “casi siempre”) son menores que las que se encontraron en otros estudios (Morales-Murillo 2018; Sjöman et al., 2016). Por una parte, se observa que la media de la puntuación de engagement de los niños de la muestra meca representa el 81% de la puntuación media máxima de la escala posible (4), mientras que en nuestro estudio esta puntuación se reduce a un 61% de la puntuación media máxima posible (4). En el estudio llevado a cabo en España, la puntuación media representaba un 73,8% de la puntuación media máxima posible (5). En ambos estudios, el porcentaje de niños y niñas de 5 años era mayor que el porcentaje en el presente estudio, esta diferencia de edad podría explicar que, en estos estudios previos, los niños mostraran mayores puntuaciones en engagement, ya que los resultados de otras investigaciones han encontrado que, a mayor edad, mayores niveles de implicación (Aguar y McWilliam, 2013; Morales-Murillo et al., 2020).

Asimismo, los estudios de Sjöman et al. (2016) y Morales-Murillo (2018) se relacionan con el contexto educativo, mientras que el presente estudio describe puntuaciones de engagement en el hogar. En cuanto a los resultados encontrados sobre las capacidades y dificultades emocionales, los niños obtuvieron puntuaciones medias dentro de lo esperado para niños y niñas de 4 y 5 años según los baremos del SDQ. Si comparamos estos resultados con los obtenidos por Ortuño-Sierra et al. (2018), Morales-Murillo (2018) y Morales-Murillo et al. (2020), también en muestras españolas, se observa que las puntuaciones de Dificultades Emocionales del pre-

sente estudio eran más bajas que las puntuaciones encontradas en dichos estudios. Esto puede deberse a que las edades de los participantes del estudio de Ortuño-Sierra eran mayores. Lo que podría indicar que una mayor edad y madurez evolutiva de los participantes se relaciona con menores dificultades emocionales (Morales-Murillo et al., 2020).

Por último y como señalamos en el apartado de resultados, un 45% de los niños y niñas de la muestra de nuestro estudio pueden necesitar apoyos en relación con la subescala de hiperactividad,

Con respecto a las relaciones establecidas entre el engagement y las capacidades y dificultades emocionales, se observa que existe una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre las puntuaciones de las capacidades emocionales y el engagement de los niños, resultados que van en la línea de los encontrado por Morales-Murillo et al., (2020). Del mismo modo, se encontró que la relación entre el engagement y las dificultades emocionales es negativa, moderada y estadísticamente significativa, es decir, cuánto más aumentaban las puntuaciones de las dificultades emocionales, más disminuía el engagement de los niños y niñas de la muestra en las actividades del hogar, o viceversa. Resultados que van en la línea de los hallazgos de Morales-Murillo-et al. (2020).

Al comparar los resultados obtenidos en este estudio sobre la relación entre las subescalas de dificultades emocionales (problemas con compañeros, problemas emocionales, problemas de conducta e hiperactividad) y el engagement con los resultados del estudio realizado por Sjöman et al., (2016), se encuentra que tanto la hiperactividad como los problemas de conducta se relacionan de manera negativa y estadísticamente significativa con el engagement del niño en las actividades. Por lo tanto, esto podría ser un indicador de que los niños con hiperactividad o problemas de conducta necesitarían mayores apoyos para promover su engagement en las actividades dramas, tanto en el contexto del hogar como en el contexto educativo

## **6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

El proyecto que aquí se ha expuesto, se presenta como una propuesta piloto de investigación y se ha contado con una muestra pequeña, un estudio con una muestra más amplia y representativa permitirá generalizar estos resultados. Asimismo, la naturaleza correlacional de este estudio, no nos permite determinar una direccionalidad de la relación encontrada entre las variables estudiadas. Por lo tanto, se desconoce si los niños se implican más porque tienen mayores capacidades emocionales y menores dificultades emocionales o si tienen menores dificultades emocionales y mayores capacidades emocionales porque se implican más en las actividades. Futuras investigaciones con diseños cuasiexperimentales, podrían contribuir a esclarecer esta cuestión. Finalmente, aun y considerando las limitaciones planteadas, se resalta el valor empírico y práctico que pueden tener los resultados de esta investigación, ya que se presenta como un punto de partida para continuar el estudio del engagement de los niños en los entornos naturales en el contexto español

## **7. CONCLUSIONES**

- El grado de engagement de la gran mayoría de los niños y niñas es adecuado a su nivel de desarrollo. Se observan menores puntuaciones de engagement en muestras con edades más pequeñas.
- Los niños y niñas mostraron niveles más altos en la conducta prosocial que de dificultades emocionales.

- La hiperactividad fue la que obtuvo puntuaciones más altas, mientras que aquella que obtuvo puntuaciones más bajas fue problemas con compañeros, y no problemas emocionales como se planteó al principio de este estudio.
- Se vislumbra la necesidad de apoyos en relación con la hiperactividad y los problemas de conducta. Entre los apoyos se podría incluir el ajustar las demandas de los contextos y/o enseñar comportamientos alternativos.
- Mayores niveles de capacidades emocionales o conducta prosocial se relacionan con mayores niveles de engagement en las actividades diarias o viceversa.
- La educación emocional de los niños podría presentarse como un factor protector ante niveles bajos de engagement en las actividades.

## REFERENCIAS

- Cruz, M. (Ed.). (31 de octubre de 2013) ¿Qué emociones se esconden detrás del comportamiento de los niños? *El confidencial*.
- Díaz, C. (s.f.) *Guía Básica de Atención Temprana y transformación*. Confederación Plena Inclusión España.
- Guzmán, K., Bastidas, B. y Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*, 9, 61-69.
- Ibarrola, B. (5 de abril de 2011). *Cómo educar las emociones de nuestros hijos*. Auditorio CAM, Alicante, España.
- McWilliam, R. Y Casey, A. (2008). *Engagement of Every Child in the Preschool Classroom*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Morales-Murillo, C. (2018). Doctoral Dissertation Summary: study of engagement in the early childhood education environment and its impact on child development (4 to 6 years-old). Universidad Católica de Valencia.
- Morales-Murillo, C., García, P., Grau, D. y Soucase, B. (2020). Impact of child characteristics and mother's educational level on child engagement levels. *Infants and young children*, 1, 71-83.
- Morales-Murillo, C., García, P. y Grau, D. (2020). Children's engagement among early childhood education classroom routines. *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*, 4, 1-14.
- Ortuño-Sierra, J., Aritio-Solana, R., y Fonseca-Pedrero, E. (2016). Mental Health Difficulties in Children and Adolescents: The Study of the SDQ in the Spanish National Health Survey 2011-2012. *Psychiatry Research*.
- Sjóman, M., Granlund, M. y Almqvist, L. (2016). *Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behaviour difficulties and engagement in preschool*. *Early Detection*. ResearchGate.

# Suporte parental nas transições escolares: uma experiência de apoio à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico

Inês Paiva<sup>1</sup>, Íris M. Oliveira<sup>2</sup>, Sónia Dias<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga (Portugal)

<sup>2</sup> Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos (Portugal)

<sup>3</sup>Agrupamento de Escolas de Maximinos, Braga (Portugal)

inesdejesusoliveirapaiva@gmail.com

## RESUMO

Em Portugal, existem diversas transições entre ciclos de ensino ao longo do percurso escolar. As transições entre ciclos acompanham transformações pessoais, sociais e emocionais dos discentes, bem como implicam a sua adaptação e responsividade dos contextos educativos. Em particular, a transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico ocorre a par de variações desde a infância à pré-adolescência e da monodocência à pluridocência. O suporte facultado pelos pais/encarregados de educação e professores é essencial para apoiar esta transição. Destaque-se, também, a importância da relação família-escola como facilitadora da adaptação a transições e do sucesso escolar. Justifica-se que Psicólogos da Educação atuem em articulação com outros agentes educativos para apoiar o estreitar da relação família-escola ao longo da escolaridade. No âmbito das atividades de um Gabinete de Mediação e Orientação Escolar (ano letivo 2020/21), foi dinamizada uma ação de sensibilização destinada a pais/encarregados de educação de crianças do 4.º ano de escolaridade. A ação assumiu como objetivo principal sensibilizar para as mudanças desenvolvimentais e académicas aliadas à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. A ação foi realizada *online*, com duração de duas horas e contou com a participação de seis mães. Proporcionaram-se momentos de reflexão sobre o potencial de família e escola se assumirem como parceiras no percurso educativo dos educandos e sobre estratégias práticas que poderiam ser adotadas para apoiar a transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. No final, as encarregadas de educação apresentaram-se satisfeitas com a ação e mais confiantes para auxiliarem os educandos nesta transição escolar. Importa continuar a apostar neste tipo de atividades, a fim de estreitar colaboração entre agentes educativos e apoiar transições entre níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Transições académicas, suporte parental, família-escola, psicologia da educação.

## ABSTRACT

In Portugal, there are several transitions between teaching cycles along the school path. The transitions between cycles follow personal, social, and emotional transformations of students,

as well as imply their adaptation and responsiveness to educational contexts. In particular, the transition from the 1st to the 2nd Cycle of Basic Education occurs alongside variations from childhood to pre-adolescence and from one to several teachers. The support provided by parents/guardians and teachers is essential during this transition. The importance of the family-school relationship as a facilitator of adaptation to transitions and school success should also be highlighted. It is justified that Educational Psychologists collaborate with other educational agents to support the strengthening of the family-school relationship throughout schooling. As part of the activities of a Mediation and School Guidance Office (school year 2020/21), an awareness-raising action was carried out with parents/guardians of 4th grade children. The action assumed the main goal of raising awareness to the developmental and academic changes lived in the transition to the 2nd Cycle of Basic Education. The action was developed *online*, with two hours-long and included the participation of six mothers. Moments of reflection regarding the potential of a family and school partnership to support the educational path of students were provided. Practical strategies to support the transition to the 2nd Cycle of Basic Education were also discussed. By the end, the participating mothers were satisfied with the action and felt more confident to assist their offspring in this school transition. It is important to continue developing activities to strengthen collaboration between educational agents and support transitions through educational levels.

**Keywords:** Academic transitions, parental support, family-school, educational psychology.

## 1. INTRODUÇÃO

Em Portugal, o sistema de ensino prevê várias transições de ciclo ao longo do percurso escolar (Akos & Galassi, 2004). São várias as mudanças experienciadas nas transições escolares, não só ao nível dos conteúdos e contextos, mas também no que concerne ao desenvolvimento do indivíduo. As transições escolares podem ser percebidas como momentos de desafio e necessidade de adaptação (Coelho et al., 2017; Kingery & Erdley, 2007; Lanson & Marcotte, 2012; Lopes & Ribeiro, 2018; Vale, 2010), pelo que têm despertado interesse de vários investigadores e profissionais (Abrantes, 2008; Lopes, 2005; Pina, 2015; Salgado, 2011; Silva, 2013).

Em particular, a transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade tem captado atenção. Esta transição acarreta alterações contextuais, desde a mudança de monodocência para pluridocência, ao aumento do número de disciplinas e, por vezes, à mudança de instituição escolar (Correia & Pinto, 2008; Eccles & Roeser, 2011; Mendes, 2020; Onetti et al., 2019; Pereira & Mendonça, 2005; Pinguinha, 2020). Adicionalmente, esta transição acompanha a entrada na pré-adolescência, à qual estão inerentes mudanças pessoais, sociais e emocionais (Bento, 2007; Correia & Pinto, 2008; Eccles & Roeser, 2011; Mendes, 2020; Sá, 2019). Deste modo, torna-se essencial valorizar o suporte facultado pelos pais/encarregados de educação e pelos professores neste momento de mudança e transição dos educandos.

No contexto familiar, os pais constituem modelos, podendo ajudar os filhos a perceber que a vida integra transições inesperadas e esperadas, que favorecem o desenvolvimento. Contribuem também para a aprendizagem quanto a como regular emoções, sentimentos, crenças e pensamentos, o que é necessário para enfrentar transições (Akos & Galassi, 2004; Bento, 2007; Curvello & Mendes, 2020; Hilário, 2015; Kienig & Margetts, 2013). Há várias práticas que os pais podem mobilizar para apoiar a transição entre ciclos de estudo. Por exemplo, a partilha de experiências e de informações por parte de pais e/ou irmãos, no contexto familiar e junto dos educandos, pode ser uma via de antecipação de desafios e identificação de estratégias de adaptação (Griebel & Niesel, 2013; Lam, 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Stocker et al.,

2002; Webb et al., 2017). Também a visita à nova escola (no caso de existir mudança de instituição), o contacto prévio com docentes e a navegação conjunta pela página *web* dessa escola são algumas ferramentas que podem ser utilizadas pela família, para que os educandos obtenham mais informação e se sintam mais confiantes para ingressar no novo ciclo de estudos. O apoio nos momentos de estudo e na organização dos trabalhos escolares deve também ser tido em consideração, a fim de apoiar a autonomia na gestão de tarefas escolares, e simultaneamente, o sucesso académico (Pereira & Mendonça, 2005).

Também a escola desempenha um papel de destaque no desenvolvimento dos alunos, seja ao longo do percurso escolar, seja particularmente nos momentos de transição (Roldão, 2008; Zabalza, 2004). Com efeito, “os conceitos de continuidade curricular e de promoção da articulação entre ciclos são pensados, na investigação das transições entre ciclos, como elementos de influência na forma como cada aluno encara cada transição” (Mendes, 2020, p. 7). Assim, reconhece-se a importância de a escola propiciar momentos de trabalho em grupo e de resolução de problemas, contribuindo para que os estudantes sejam capazes de expressar as suas ideias e os seus pensamentos (Hilário, 2015). Ambientes escolares de abertura e relações professor-aluno de respeito e suporte contribuem também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, o sucesso académico e o bem-estar dos discentes (Costa & Faria, 2013; Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008; Pereira et al., 2014). Os relacionamentos interpessoais, nomeadamente no grupo-turma e com colegas, são igualmente fundamentais para a adaptação bem-sucedida a um novo ciclo de ensino (Catalano et al., 2002; Coelho & Figueira, 2011; Ojanen et al., 2005), o que, consequentemente, tem impacto no sucesso académico (Alves, 2006; Denham et al., 1990; Denham, 2007; Waiden & Field, 1990).

Tendo em conta a centralidade dos contextos familiar e escolar para o desenvolvimento dos educandos, a literatura tem vindo a salientar a importância da relação escola-família para uma transição escolar harmoniosa (Pinguinha, 2020). A colaboração mútua entre o contexto escolar e o contexto familiar permite a antecipação de eventuais mudanças que os educandos podem vir a experienciar, a preparação para gerir tais desafios e o acompanhamento durante esse período transitório (Pinguinha, 2020). A colaboração escola-família pode ser facilitadora de transições e, a um nível mais amplo, do sucesso escolar e do desenvolvimento holístico dos educandos (Akos, 2002; Henderson et al., 2013; Patrikakou, 2016; Pinguinha, 2020). Tal é coerente com a bioecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2005). A relação escola-família enquadra-se no mesossistema, que pode ser definido como o conjunto de “processos dinâmicos que ligam vários ambientes imediatos da pessoa em desenvolvimento” (Leonor & Ribeiro, 2015, p. 101). A relação estabelecida entre o contexto familiar e o ambiente escolar tem impacto nas vivências dos educandos e no seu processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação (Leonor & Ribeiro, 2015).

Considerando estes contributos, reconhece-se que psicólogos em contexto escolar podem atuar ao nível da relação escola-família, em intervenção indireta (Oliveira & Neves, 2021). Por um lado, os psicólogos podem mediar ligações efetivas e construtivas entre a escola e a família dos alunos (Bryan & Holcomb-McCoy, 2007; Bryan et al., 2019; Oliveira & Neves, 2021). Por outro lado, as intervenções especificamente no âmbito da preparação e do acompanhamento dos alunos em processos de transição escolar devem englobar toda a comunidade educativa, incluindo professores, pais e outros familiares (Akos, 2002). Em momentos de transição entre ciclos de estudo, os psicólogos em contexto escolar podem contribuir para a dinamização de ações de sensibilização com pais/encarregados de educação. Estas ações possibilitam a construção de grupos de apoio entre familiares, a partilha de estratégias e experiências, bem como a expressão e gestão das próprias emoções e receios (Amaral, 2015; Hilário, 2015; Melo, 2005). Contribuem ainda para a readaptação da relação escola-família à medida que os educandos

progridem no seu percurso escolar e na sua trajetória de desenvolvimento. Possibilitam também a capacitação de pais/encarregados de educação no acompanhamento dos educandos nas diversas transições, procurando ajudá-los a enfrentar transições com confiança e, no polo oposto, a minimizar stress e ansiedade (Abrantes, 2005; Coelho et al., 2017; Mendes, 2020; Pinguinha, 2020). Os psicólogos podem também considerar, na sua atuação, quatro facetas da comunicação escola-família, como sejam: a) comunicação centrada no educando, em que a escola tende a envolver os pais/encarregados de educação para acordarem práticas educativas diferenciadas mediante necessidades; b) comunicação construtiva, assente na partilha, por parte da escola, de informação útil às famílias; c) *guidelines* e estratégias concretas partilhadas pela escola e que podem ser benéficas para as famílias no apoio à aprendizagem dos educandos; d) comunicação e *feedback* contínuos por parte da escola, de forma a manter as famílias informadas e sincronizadas com as práticas e políticas da sala de aula, com o desempenho e com as competências desenvolvidas pelos educandos (OPP, 2021).

Ao reconhecer a importância de apoiar transições escolares, este trabalho apresenta uma ação de sensibilização desenvolvida, em intervenção psicológica indireta, por um Gabinete de Mediação e Orientação Escolar (GMOE) de um agrupamento de escolas localizado no norte de Portugal, com pais/encarregados de educação, com vista a apoiar a transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

## **2. DESCRIÇÃO DA AÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO**

### **2.1. PÚBLICO-ALVO E INTERVENIENTES**

A ação de sensibilização foi destinada a pais/encarregados de educação de crianças que se encontravam no 4.º ano de escolaridade. Dado tratar-se de um ano escolar que antecede um momento de mudança de ciclo, urge a necessidade de envolver os progenitores no suporte a esta etapa de transição escolar. Por se tratar de uma primeira experiência, foram convidados pais/encarregados de educação de uma das turmas de 4.º ano do agrupamento de escolas onde decorreu este trabalho, inserido num estágio curricular em Psicologia da Educação (ano letivo 2020/21).

Procedeu-se ao contacto com a professora titular de turma, que apoiou a divulgação da ação de sensibilização e o convite à participação entre os pais/encarregados de educação. Mediante inscrição dos pais/encarregados de educação, participaram seis mães. Todas as mães que participaram na ação tinham mais do que um filho, tendo quatro já passado por esta transição ao acompanhar filhos mais velhos. A maioria das mães encontrava-se empregada (80%) e tinha Licenciatura (40%) como habilitações. Em articulação com a professora titular de turma e num levantamento de necessidades através de questionário, verificou-se que as mães participantes demonstravam interesse em compreender as principais mudanças e desafios na transição para o 5.º ano de escolaridade, bem como em refletir sobre como apoiar os seus educandos nessa transição. Foram elencadas pelas mães razões diversas para se inscreverem na ação de sensibilização, entre as quais: apresentarem dúvidas sobre como apoiar os educandos na transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico; entenderem as principais mudanças desenvolvimentais e académicas experienciadas pelos educandos nessa transição; e conhecerem princípios orientadores da educação e da parentalidade em apoio a transições escolares. Como expectativas apresentadas pelas progenitoras, destacaram-se: obter mais informação sobre como apoiar a gestão das rotinas, ajudar os educandos a regular a ansiedade, e conhecer recursos humanos e materiais implicados no apoio escolar durante o 2.º Ciclo do Ensino Básico.



## 2.2. OBJETIVOS E ESTRUTURA

A ação de sensibilização desenvolvida constituiu uma estratégia de intervenção indireta, como forma de melhorar a colaboração entre a família e a escola, promovendo a participação ativa das famílias na comunidade educativa e o envolvimento de agentes educativos na preparação para a transição do 4.º para o 5.º ano. Mediante a revisão de literatura, estabeleceu-se, como objetivo geral desta ação, sensibilizar pais/encarregados de educação para as mudanças desenvolvimentais e académicas aliadas à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a importância da relação escola-família (Tabela 1).

Tabela 1. Ficha Técnica da Ação de Sensibilização

|                              |                                                                                                                    |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema                         | Apoio parental na transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico                                               |
| Título da ação               | "Importância do apoio parental na transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade"                                 |
| Objetivo geral               | Sensibilizar para as mudanças desenvolvimentais e académicas aliadas à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico |
| Destinatário(s)              | Pais/encarregados de educação de crianças a frequentar o 4.º ano de escolaridade                                   |
| Intervenientes dinamizadores | Estagiária curricular de Psicologia; Psicóloga orientadora; Pais/Encarregados de Educação                          |
| Plataforma <i>online</i>     | <i>Google Meet</i>                                                                                                 |
| Início e fim da ação         | 9 de junho de 2021                                                                                                 |

A ação de sensibilização decorreu online, devido à situação pandémica e sob acordo da Direção da instituição escolar. Foi enviado o *link* para que as mães que se inscreveram acessem à sessão através da plataforma *Google Meet*, habitualmente utilizada no agrupamento de escolas. Registe-se que a sessão envolveu a aceitação e marcação de uma data e horário compatíveis com a disponibilidade das mães inscritas. A ação de sensibilização foi realizada no 3.º período letivo e teve uma duração de duas horas (Tabela 2).

Tabela 2. Plano da Sessão da Ação de Sensibilização

| Objetivos                                                                                                                  | Momentos                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Geral: Sensibilizar para as mudanças desenvolvimentais e académicas aliadas à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. | Apresentação dos intervenientes, da estrutura e do modo de funcionamento da ação de sensibilização; Identificação de expectativas das mães participantes para a ação de sensibilização; |
| Objetivos específicos:                                                                                                     | Partilha de receios, por parte das mães, quanto aos desafios que os/as educandos/as poderão vivenciar na transição para o 5.º ano;                                                      |
| Clarificar o papel dos pais/encarregados de educação e da escola no apoio aos/as educandos/as na transição para o 5.º ano; | Cruzamento com contributos da literatura sobre o desenvolvimento humano e o sucesso académico;                                                                                          |
| Promover a conceção da escola e da família como parceiras;                                                                 | Debate final conjunto;                                                                                                                                                                  |
| Facilitar o debate e o questionamento, modelando no grupo de pais/encarregados de educação uma rede de apoio.              | Entrega de um folheto informativo; Pedido de resposta a questionário final de apreciação da ação.                                                                                       |

## 2.2. DESCRIÇÃO

Inicialmente, procedeu-se à apresentação das participantes e da dinamizadora. Foram abordadas principais mudanças académicas na transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico e características de desenvolvimento na pré-adolescência. Foram intercaladas práticas de exposição de conteúdos com questionamento, de modo a tornar a sessão interativa e dinâmica, instigando as mães a refletirem sobre esses tópicos e a partilhar as suas perspetivas. De seguida, foi salientada a relevância dos pais/encarregados de educação enquanto figuras de

suporte aos educandos na transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade. Para além disso, foi clarificado o papel da escola, enquanto parceira educativa dos progenitores não só na passagem do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, mas também ao longo do percurso escolar. Para tal, foram debatidos papéis do contexto escolar e dos pais/encarregados de educação. Como forma de promover a reflexão e a partilha de dúvidas/receios das mães, foi moderado um breve debate, no final da sessão. Note-se que, durante a sessão, foram criados diversos momentos de reflexão e partilha, que permitiram o esclarecimento de dúvidas, a troca de experiências e a apresentação de receios sobre a transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade por parte das mães participantes. Por último, foi enviado um folheto informativo via email, para que as mães pudessem ter uma ferramenta para posteriormente consultar caso pretendessem recordar principais tópicos abordados na ação. Esse documento também contemplava estratégias, com o propósito de auxiliar os progenitores a facilitar e apoiar a transição dos seus filhos/educandos, para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

### 3. RESULTADOS

No debate realizado na parte final da ação, as mães presentes partilharam a sua apreciação sobre a ação de sensibilização. Referiram ter compreendido que as mudanças desenvolvimentais que estavam a ocorrer nos filhos eram naturais e que deviam ser valorizadas, sendo, por isso, a sua monitorização e apoio indispensáveis. Para além disso, indicaram que era necessário valorizar as experiências, perspetivas e sentimentos dos educandos, criando espaços para com eles diariamente interagir e conversar sobre a escola (e.g., como correu o dia) e os seus vários papéis de vida. Acrescentaram também que era importante apostar numa relação de colaboração com o professor que fosse nomeado Diretor de Turma no 5.º ano de escolaridade, dado constituir um elo de ligação entre a escola, a família e os educandos. Por último, e como principais receios, assinalaram: a dificuldade em conciliar a vida pessoal com a profissional, o que consideram que pode ter impacto negativo na relação com os educandos e no acompanhamento dos seus percursos académicos; o entendimento de que algumas crianças, em resposta aos confinamentos derivados da pandemia, parecem ter aumentado a manifestação de comportamentos socialmente desajustados em contexto escolar ou terem-se isolado, o que pode dificultar o estabelecimento de novas relações interpessoais e a adaptação à transição escolar, o que gera receio enquanto mães; a preocupação no que diz respeito à baixa autoestima que alguns educandos parecem apresentar, o que pode associar-se a dificuldades/problemas dos educandos, que ultrapassam o seu controlo enquanto mães (e.g., *bullying*); o receio de, pelo facto de os educandos virem a frequentar uma escola com mais alunos, mais professores e mais disciplinas, possa dificultar a atenção e o apoio necessários por parte de professores. Perante os receios e as inseguranças apresentadas pelas mães, no final da ação de sensibilização, houve necessidade de esclarecer, junto das progenitoras, a existência de várias fontes de apoio disponíveis em contexto escolar, nomeadamente o Diretor de Turma, o GMOE e a Direção.

Foi ainda solicitado às mães que respondessem a um questionário no *Google Forms*, a fim de que pudessem partilhar o seu grau de satisfação e apreciações sobre a ação de sensibilização. Este questionário incluiu oito questões (cinco fechadas e três abertas). Através deste questionário, apurou-se que todas as mães revelaram “Bastante” satisfação global com a ação de sensibilização (100%). Ainda, a maioria das mães: considerou a relação estabelecida entre a dinamizadora e as demais mães participantes como “Boa” (75%); sentiu-se “Confiante” (50%), “Muito Confiante” (25%) ou “Totalmente Confiante” (25%) para apoiar os filhos/educandos na transição para o 5.º ano; manifestou preferência e satisfação pelo facto de a ação ter decorrido *online* (66.7%). Na perspetiva das mães, os aspetos mais positivos da sessão consistiram

na possibilidade de partilharem os seus receios e terem tido conhecimento de várias fontes de suporte existentes na escola que podem colaborar para ultrapassar essas inseguranças e eventuais dificuldades que os educandos possam vir a experienciar na transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, o aspeto menos positivo consistiu, segundo as progenitoras, no facto de não terem comparecido mais pais/encarregados de educação. Como reflexões, testemunhos ou comentários, as mães indicaram que a ação “correu muito bem, e ajudou em muitas dúvidas e receios”, bem como a “sessão foi muito agradável, tocou em todos os pontos importantes, foi muito dinâmica”.

Procurou-se também obter um balanço final da ação de sensibilização, sob colaboração com a Professora Titular de Turma, dada a relação existente com as mães. Segundo a Professora Titular de Turma, as progenitoras que participaram na ação de sensibilização partilharam que ficaram satisfeitas e agradadas com a iniciativa. Especificamente, as mães partilharam com a Professora Titular de Turma que a ação foi importante para que pudessem esclarecer algumas dúvidas sobre a transição para o 5.º ano de escolaridade. Acrescentaram que se sentiram igualmente esclarecidas sobre a dinâmica de início do ano letivo, numa escola diferente e de 2.º Ciclo do Ensino Básico. Por último, sugeriram que seria importante prosseguir com mais atividades desta índole, envolvendo os pais/encarregados de educação e particularmente em momentos de transição de ciclo.

#### **4. CONCLUSÃO**

As transições entre ciclos de ensino ao longo do percurso escolar (Akos & Galassi, 2004) e, em particular, a passagem do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (Correia & Pinto, 2008; Eccles & Roeser, 2011; Mendes, 2020; Onetti et al., 2019; Pereira & Mendonça, 2005; Pinguinha, 2020) encetam diversas transformações pessoais, sociais e emocionais (Coelho et al., 2017; Kingery & Erdley, 2007; Lanson & Marcotte, 2012; Lopes & Ribeiro, 2018; Vale, 2010). A relação escola-família surge como um dos elementos-chave para que as transições escolares possam ocorrer de forma harmoniosa e em sintonia mesossistémica (Pinguinha, 2020). Por um lado, o contexto escolar exerce influência no desenvolvimento de competências socioemocionais, no sucesso académico e no bem-estar dos alunos (Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008; Mendes, 2020; Pereira et al., 2014; Roldão, 2008; Zabalza, 2004). Por outro lado, em contexto familiar, os pais/encarregados de educação representam modelos para os seus educandos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e emocional e, conseqüentemente, para que aprendam a se adaptar em diversas transições (Akos & Galassi, 2004; Bento, 2007; Curvello & Mendes, 2020; Hilário, 2015; Kienig & Margetts, 2013). A colaboração mútua entre estes contextos surge, ao longo da literatura, como facilitadora das transições escolares (Pinguinha, 2020), contribuindo para o sucesso escolar e desenvolvimento holístico dos educandos (Akos, 2002; Henderson et al., 2013; Leonor & Ribeiro, 2015; Patrikakou, 2016; Pinguinha, 2020).

Ao reconhecer a importância da relação escola-família, desenvolveu-se uma ação que, a partir do GMOE e do papel da Psicologia em contexto escolar, procurou sensibilizar pais/encarregados de educação para as mudanças desenvolvimentais e académicas aliadas à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. As apreciações finais foram favoráveis à iniciativa e apontam a necessidade de se prosseguirem ações de sensibilização sobre esta e outras temáticas, contribuindo para estreitar a relação escola-família e promover o desenvolvimento holístico dos alunos e transições escolares harmoniosas (Oliveira & Neves, 2021). Tendo em conta o impacto dessa relação nos alunos (Henderson et al., 2013; Patrikakou, 2016), a relação escola-família poderá constituir um foco de atenção por parte de psicólogos em contexto escolar e das intervenções indiretas a dinamizar.

Com efeito, os psicólogos em contexto escolar podem mediar ligações efetivas e construtivas entre a escola e a família dos educandos (Bryan & Holcomb-McCoy, 2007; Bryan et al., 2019; Oliveira & Neves, 2021). Os psicólogos podem atuar de forma indireta, nomeadamente através de práticas como: consultadoria a docentes no que respeita à comunicação com as famílias; realização de *workshops* para pais/encarregados de educação para abordar diversas temáticas, atender aos seus receios e fomentar redes de apoio; dinamização de formações contínuas para docentes para aprofundar conhecimentos e apoiar práticas incidentes no estreitar da relação escola-família; criação de *newsletters*, de modo a informar a comunidade educativa sobre tópicos de interesse e disseminar práticas eficazes de colaboração escola-família (Bryan et al., 2019; Oliveira & Neves, 2021). Pelo benefício que a relação escola-família pode assumir para as transições escolares e par o percurso educativo dos educandos (Akos, 2002; Henderson et al., 2013), importa ser considerada na atuação de psicólogos da educação, nomeadamente em contexto escolar (Bryan et al., 2019).

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interações*, 1(1), 25-53. <https://doi.org/10.25755/int.281>
- Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino* [Tese de Doutoramento não publicada]. ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/1268>
- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5(5), 339-345.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221.
- Alves, D. R. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares* [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/19962>
- Amaral, S. C. (2015). *Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Um programa de competências emocionais e sociais* [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3358>
- Bento, A. V. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5.º ano (2.º ciclo). Em J. Sousa, & C. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Edições Asa.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bryan, J., & Holcomb-McCoy, C. (2007). An examination of school counselor involvement in school-family community partnerships. *Professional School Counseling*, 10(5), 441-454. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000501>
- Bryan, J., Griffin, D., Kim, J., Griffin, D. M., & Young, A. (2019). School counselor leadership in school-family-community partnerships: An equity-focused partnership process model for moving the field forwards. Em S. B. Sheldon, & T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (1.ª ed., pp. 265-288). John Wiley & Sons.
- Burnett, S., Thompson, S., Bird, G., Sarah-Jayne, & Blakemore. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 681-689. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.007>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 98-124. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>

- Coelho, M. T. (2010). *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: Um contributo para o estudo de um problema num agrupamento de escolas do litoral alentejano* [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/1818>
- Coelho, V. A., & Figueira, A. P. (2011). Project “Positive Attitude”: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 185-192. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v45i2.148>
- Coelho, V., Marchante, M., & Jimerson, S. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth & Adolescence*, 46(3), 558-569. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0510-6>
- Correia, K. S., & Pinto, M. A. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: Efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27(1), 7-22.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424. <https://doi.org/10.14417/ap.701>
- Curvello, R. P., & Mendes, D. M. (2020). Estratégias de regulação emocional de pais: Uma revisão da literatura. *Psicologia Clínica*, 32(2), 231-250. <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438voo32no2A02>
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & H. R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61(4), 1145-1152. <https://doi.org/10.2307/1130882>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2013). The development of parents in their first child's transition to primary school. Em K. Margetts, & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 101-108). Routledge.
- Hilário, A. (2015). *Práticas de educação emocional no 1.º ciclo do ensino básico* [Tese de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Beja.
- Kienig, A., & Margetts, K. (2013). Beliefs, policy and practice – Challenges. Em K. Margetts, & A. A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school – Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 149-154). Routledge.
- Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children*, 30(2), 73-88. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0007>
- Lam, M. S. (2014). Transition to early childhood education: Parents' use of coping strategies in dealing with children's adjustment difficulties in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 111-120. <https://doi.org/10.1177/183693911403900314>
- Lanson, A., & Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 231-243. <https://doi.org/10.1037/a0025722>
- Leonor, A., & Ribeiro, F. (2015). *Caderno de Atividades – Nós – Psicologia B – 12.º Ano*. Areal Editores.
- Lopes, M. C. (2005). Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. *Interações*, 1(1), 55-75. <https://doi.org/10.25755/int.282>

- Lopes, S. R., & Ribeiro, M. C. (2018). Transição entre ciclos: A perspetiva das crianças. Em R. P. Lopes, M. V. Pires, M. L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. M. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 756-764). Instituto Politécnico de Bragança.
- Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança* [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/4926>
- Mendes, E. R. (2020). *O ajustamento escolar dos alunos na transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico: A relação entre o autoconceito, a motivação e as estratégias de apoio dos docentes* [Tese de Doutoramento não publicada]. ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/7836>
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41(5), 699-710. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.699>
- Oliveira, Í. M., & Neves, L. (2021). School-family relationships as a lever of academic success: A contribution to teachers' professional development. *13th International Conference on Education and New Learning Technologies*, (pp. 512-519). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0151>
- Onetti, W., Fernández-García, J. C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PloS One*, 14(2), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2022b). *Escola Saudavelmente*. Psicólogos Escolares - Comunicação Escola | Família | Comunidade. <https://escolasaudavelmente.pt/directores/promocao-envolvimento-da-familia-e-da-comunidade/comunicacao-escolafamiliacomunidade>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2021b). *Níveis de Intervenção Psicológica*. Escola Saudavelmente. <https://escolasaudavelmente.pt/directores/perfil-dos-psicologos-escolares-e-da-educacao/niveis-de-intervencao-psicologica>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2022a). *Escola Saudavelmente*. Psicólogos Escolares - Procedimentos e Estratégias de Intervenção. <https://escolasaudavelmente.pt/directores/promocao-envolvimento-da-familia-e-da-comunidade/comunicacao-escolafamiliacomunidade>
- Pereira, A. I., & Mendonça, D. (2005). O stress escolar na transição de escolas do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: A versão portuguesa do Questionário de Avaliação do Stress Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 89-107.
- Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O., & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: A aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos de Psicologia*, 19(2), 102-109. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000200002>
- Pina, I. M. (2015). *A passagem do 1.º para o 2.º CEB. Continuidade ou recomeço?* [Relatório de Estágio não publicado]. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5279>
- Pinguinha, J. M. (2020). *Para o ano vais para a escola dos grandes!: percepções de alunos e encarregados de educação acerca da transição para o 5.º ano de escolaridade* [Tese de Mestrado não publicada]. ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/7931>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003>
- Sá, M. R. (2019). *A perspetiva dos alunos acerca da transição entre o 1.º e 2.º ciclo* [Tese de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/10946>

- Salgado, M. P. (2011). *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: Um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores* [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/7991>
- Silva, E. F. (2013). *O processo de transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico: Perceções, práticas e perspetivas: Um estudo de caso na Região Autónoma da Madeira*. [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1134>
- Stocker, C. M., Burwell, R. A., & Briggs, M. L. (2002). Sibling conflict in middle childhood predicts children's adjustment in early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 50-57. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.1.50>
- Vale, A. M. (2010). O “calcanhar de Aquiles” do programa AEC: A articulação curricular. Em C. Leite, A. Mouraz, A. Moreira, J. Pacheco, & J. Morgado (Eds.), *Debater o currículo e seus campos: Políticas, fundamentos e práticas: Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro* (pp. 221-231). FPCEUP.
- Waiden, T. A., & Field, T. M. (1990). Preschool children's social competence and production and discrimination of affective expressions. *Developmental Psychology*, 8(1), 65-76. <https://doi.org/10.1037/j.2044-835X.1990.tb00822.x>
- Webb, G., Knight, B. A., & Busch, G. (2017). Children's transitions to school: 'So what about the parents'? Or 'so, what about the parents'? *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 204-217. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301808>





# Análise psicométrica da forma reduzida do questionário de interesses vocacionais (QIV-R) em estudantes do ensino secundário

José Manuel Tomás da Silva<sup>1</sup>, José Manuel Pacheco Miguel<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Coimbra (Portugal). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.  
Centro de Estudos Sociais

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra (Portugal)  
jtsilva@fpce.uc.pt

## RESUMO

Os interesses vocacionais são fatores importantes do comportamento vocacional e do desenvolvimento de carreira. Os interesses têm um papel motivacional no comportamento, nomeadamente orientando os indivíduos para objetivos e ambientes específicos e sustentando a sua persistência, esforço e envolvimento ao longo do tempo. Neste estudo usamos uma amostra de 300 alunos que frequentavam o 10º (27%) e 11º anos de escolaridade, para examinar a fidelidade e a validade estrutural de uma forma curta de um questionário de interesses vocacionais tipo-RIASEC. Os resultados deste estudo revelaram que não houve degradação da fidelidade das medidas com o encurtamento para metade do número de itens. As análises da validade da ordem circular, por sua vez, evidenciaram que o ajustamento dos dados ao modelo RIASEC foi medíocre. A análise fatorial confirmatória do modelo circulante também produziu dados insatisfatórios, embora, a eliminação de duas restrições, inicialmente impostas, tenham conduzido a um ajustamento adequado. Os resultados sugerem que a interpretação do perfil de interesses não pode seguir acriticamente os preceitos do modelo de ordem circular RIASEC.

**Palavras-chave:** alunos do secundário, fiabilidade, interesses vocacionais, RIASEC, validade estrutural

## ABSTRACT

Vocational interests are important factors in vocational behavior and career development. Interests play a motivational role in behavior, namely by guiding individuals toward specific goals and environments and by sustaining their persistence, effort, and involvement over time. In this study we used a sample of 300 students attending 10th (27%) and 11th grade, to examine the reliability and structural validity of a short form of a RIASEC-type vocational interests' questionnaire. The results of this study revealed that there was no degradation in the reliability of the measures with shortening the number of items by half. Circular order validity analyses, in turn, showed that the fit of the data to the RIASEC model was poor. Confirmatory factor analysis of the circulant model also produced unsatisfactory data, although, the elimination of

two restrictions, initially imposed, led to an adequate fit. The results suggest that the interpretation of the interest profile cannot uncritically follow the precepts of the RIASEC circular order model.

**Keywords:** high school students, reliability, vocational interests, RIASEC, structural validity

## 1. INTRODUÇÃO

Os interesses vocacionais são fatores importantes do comportamento vocacional e do desenvolvimento de carreira. Comumente definidos como padrões duradouros de gostos, indiferenças e desgostos a respeito de atividades ou dos contextos onde estas têm lugar, os interesses vocacionais desempenham um papel motivacional essencial orientando os indivíduos para objetivos e ambientes específicos e influenciando a persistência e o esforço mobilizado para alcançar objetivos pessoais nessas atividades e contextos (Rounds & Su, 2014). No campo da psicologia vocacional os interesses são habitualmente vistos como disposições estáveis (i.e., fatores tipo traço) e como variáveis contextualizadas (i.e., relativas a um objeto específico, na medida em que as pessoas estão sempre interessadas em alguma coisa, seja essa coisa uma certa atividade que implique um determinado tipo de ambiente, ou um ambiente que pressuponha uma dada atividade). Por isso, os indivíduos quando respondem a um questionário de interesses, em geral, indicam quanto gostam (ou não gostam) dos estímulos apresentados (e.g., atividades vocacionais ou associadas a tempos livres) e, dessa forma, revelam as suas preferências pelas características compartilhadas por essas atividades (e.g., investigar, ensinar, construir) e objetos de interesse (e.g., pessoas, dados, coisas tangíveis).

Há vários modelos distintos da estrutura dos interesses vocacionais, mas em geral, esses modelos resumem-se a três tipos principais (Rounds & Day, 1999): dimensionais, classificatórios e espaciais. Os modelos dimensionais foram os primeiros a ser objeto de estudos empíricos, nomeadamente quando E. K. Strong, Jr., em 1930, deu a L. L. Thurstone uma série de correlações de scores fornecidos por adultos do sexo masculino, em cerca de duas dezenas de escalas ocupacionais do SVIB, para que este as analisasse com o método de análise fatorial (Hansen, 1984). Esta tradição analítica perdura até hoje, de tal forma que muitos dos instrumentos que usamos para medir os interesses vocacionais derivam de métodos de análise fatorial (e.g., De la Cruz, 2005). No entanto, atualmente, muitos autores consideram que os modelos espaciais dos interesses são especialmente apropriados para representar as relações entre os tipos de Holland (e.g., Rounds, 1995; Sodano, 2015; Tracey & Sodano, 2013) e, por isso, este tipo de modelos são muito comuns na área.

A notoriedade dos modelos espaciais decorre grandemente da dominância que a teoria das personalidades vocacionais e dos ambientes profissionais de Holland (1997) desfruta no campo da psicologia vocacional e de desenvolvimento de carreira. Uma premissa central da teoria de Holland (1997) é de que a maioria dos indivíduos e dos ambientes profissionais podem ser classificados em seis tipos: realista (R), investigador (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E) e convencional (C), coletivamente designados pelo acrónimo RIASEC. Outra ideia importante da teoria de Holland é de que os indivíduos procuram ambientes onde possam usar as suas capacidades e expressar os seus interesses e valores. Holland (1997) propôs ainda que o nível de congruência pessoa-ambiente (P-E) está relacionado com resultados vocacionais importantes. Assim, os indivíduos com elevado nível de congruência, em princípio, mostrar-se-ão satisfeitos com as suas escolhas, terão padrões de carreira mais estáveis e evidenciarão maior sucesso na realização dos seus objetivos do que os indivíduos com maiores níveis de incongruência P-E. Isto significa que os conhecimentos sobre os tipos de personalidade vocacional e a composição

tipológica dos ambientes profissionais podem combinar-se para prognosticar comportamentos educativos e vocacionais relevantes, nomeadamente sobre as áreas que serão mais promissoras para a concentração dos estudos escolares (e.g., cursos artísticos especializados, cursos científico-humanísticos) ou qual a ocupação profissional mais sensata (e.g., Nye, Su, Rounds, & Drasgow, 2012; Nye, Su, Rounds, & Drasgow, 2017; Nye, Prasad & Rounds, 2021; Van Iddekinge, Roth, Putka & Lanivich, 2011).

Outro pressuposto da teoria de Holland (1997) diz diretamente respeito à organização estrutural proposta para os tipos de personalidade vocacional e para os ambientes profissionais. A hipótese estrutural é denominada nesta teoria como *calculus* e está na base dos construtos secundários da teoria, nomeadamente os de congruência e de consistência (Low & Rounds, 2006). Os tipos de personalidade e os ambientes estão interrelacionados como um circunplexo (Guttman, 1954). Embora, Holland (1997) tenha articulado a sua hipótese estrutural adotando a forma de um hexágono, com os seis tipos RIASEC localizados nos vértices do polígono equilátero, o modelo é indiferentemente referido como uma estrutura circular porque um círculo pode ser sobreposto ao hexágono equilátero, com os tipos distribuídos equitativamente (a cada 60°) em seu redor. A proximidade entre os tipos no círculo reflete a relação concetual que há entre eles (i.e., a proximidade relativa entre os tipos reflete a força das suas relações).

Na literatura são habitualmente referidos dois tipos de modelos RIASEC (Armstrong, Hubert & Rounds, 2003; Tracey, 2000). O primeiro destes, dito modelo de ordem circular, especifica a ordenação das relações das variáveis no modelo (i.e., se localizarmos o tipo R na aresta superior direita do hexágono e seguindo o curso dos ponteiros do relógio os tipos ficam organizados no círculo na forma R-I-A-S-E-C). Este modelo é similar ao modelo *quasi-circunplexo* descrito por Guttman (1954) e é um dos modelos circulares menos restritivos, pois, admite distâncias desiguais entre tipos adjacentes na estrutura circular. Comparativamente, um segundo modelo, dito circulante, é mais restritivo devido à introdução da condicionante adicional de que as distâncias (ângulos/correlações) entre os tipos adjacentes são iguais. Enfim, com base neste pressuposto podemos deduzir que as correlações entre as variáveis adjacentes no modelo (R-I, I-A, A-S, S-E, E-C e C-R) devem ser maiores do que as relações entre as variáveis alternadas (R-A, I-S, A-E, S-C, E-R e C-I). Por sua vez, as variáveis alternadas devem estar mais fortemente correlacionadas entre si do que as variáveis que se opõem no círculo (R-S, I-E e A-C). Finalmente, como corolário, deduz-se que as relações adjacentes devem ser maiores do que todas as relações oponentes. Donde, se representarmos os pares adjacentes, alternados e opostos por  $r_1$ ,  $r_2$  e  $r_3$ , respetivamente, então obtém-se a seguinte ordenação:  $r_1 > r_2 > r_3$ . A ordenação circular das variáveis transmite informação acerca dos interesses que são semelhantes e diferentes e esta informação será útil para o processo de planeamento e de tomada de decisão de carreira. A disposição circular dos scores RIASEC tem sido bastante estudada e, em geral, tem recebido um bom apoio em amostras dos EUA (Rounds & Tracey, 1993; Tracey & Rounds, 1993; Tracey & Sodano, 2013). A investigação revela ainda que o ajustamento do modelo de ordem circular é comparativamente menor em amostras internacionais (Glosenber, Tracey, Behrend, Blustein & Foster, 2019; Rounds & Tracey, 1996) do que nas amostras estado-unidenses. Estes resultados são muito importantes por causa do crescente número de inventários de interesses que são usados internacionalmente na intervenção de carreira e que assentam na teoria de Holland. A literatura mostra que é indispensável demonstrar que o modelo de Holland pode aplicar-se validamente em grupos internacionais, ou seja, é necessário estabelecer a sua validade intercultural (Leong, Austin, Sekran & Komarraju, 1998).

Em Portugal tem havido alguma experimentação com versões de instrumentos de interesses vocacionais desenvolvidos por Holland e colaboradores, em particular, com o *Self-Directed Search* (SDS). Por exemplo, Teixeira, Barros e Janeiro (2010) relataram estar em curso um

projeto internacional, no âmbito de uma cooperação Portugal-Brasil, visando a adaptação do Inventário de Interesses de Exploração Auto-Dirigida (SDS). Deste conjunto de experiências Teixeira et al. (2010; ver também Barros, 2015) apresentaram evidências empíricas sobre as propriedades psicométricas das medidas, mas nenhum dos trabalhos referidos analisou, por enquanto, o ajustamento dos dados ao modelo circunflexo.

Outros autores preferiram construir inventários indígenas dos interesses vocacionais tendo como base de referência concetual o modelo circunflexo de Holland. Uma primeira experiência neste campo foi iniciada nos anos noventa do século passado (Ferreira & Hood, 1995) e, mais recentemente, Silva (2006) desenvolveu o Questionário de Interesses e Competências Vocacionais (QICV). Ambos estudos apresentaram evidências acerca da validade e precisão das medidas, mas, mais uma vez, nenhum dos trabalhos reuniu evidência estatística sobre o grau de ajustamento dos dados ao modelo circunflexo. Por isso, um dos objetivos do presente trabalho é fornecer esse tipo de evidências acerca da validade estrutural (modelo circular) das respostas recolhidas em Portugal.

O primeiro estudo sobre o QICV (Silva, 2006) incidiu somente sobre a componente dos interesses, ou seja, o Questionário de Interesses Vocacionais (QIV) e este estudo segue o mesmo plano. Os resultados do primeiro estudo foram mistos. Embora, os valores de fiabilidade para os scores das seis subescalas fossem considerados aceitáveis, designadamente tendo em conta o baixo número de itens por escala (10 itens), outras propriedades de medida mostraram-se mais problemáticas. Em particular, Silva (2006) verificou que vários itens apresentavam correlações baixas com o total da própria escala, enquanto outros revelaram correlações mais elevadas do que o esperado com os totais de outras subescalas. A validade estrutural foi examinada por meio da análise de componentes principais (ACP) e o ajustamento do modelo foi considerado medíocre (Silva, 2006), uma vez que os itens propostos para avaliar os tipos Empreendedor e Convencional não se diferenciaram suficientemente entre si. Antes de concluir que os scores obtidos com o QIV não possuem validade estrutural importa ter em conta alguns aspetos metodológicos sobre este assunto ainda insuficientemente explorados. Em primeiro lugar, segundo Prediger (1982) o arranjo circular RIASEC das escalas fica completamente definido por dois componentes ortogonais. Estas duas dimensões foram denominadas Coisas/Pessoas (inter-setando os tipos R-S) e Dados/Ideias (linha traçada a meio da distância de E-C e I-A), respetivamente. Assim, quando se aplicam técnicas de redução de dados (e.g., análise de componentes principais) a medidas representativas de arranjos circulares de construtos, apenas duas dimensões são esperadas (Prediger, 1982; Tracey, 2000). Ademais, as abordagens metodológicas deste problema mostram que outro tipo de modelação estatística é indispensável para comprovar a hipótese circular dos interesses vocacionais (vide Tracey, 2000), e, por isso, o segundo objetivo deste trabalho é justamente aplicar essas técnicas metodologicamente mais rigorosas aos dados recolhidos com o QIV.

Em resumo, o presente estudo com o QIV tem dois objetivos principais. O primeiro visa reduzir o número de itens do instrumento e, simultaneamente, depurá-lo dos itens que apresentaram piores índices psicométricos no estudo inicial. O encurtamento dos instrumentos de medida é um tema controverso, mas muito valorizado na literatura atual, especialmente em contextos de investigação, onde as formas breves das medidas são particularmente desejadas tendo em conta o equilíbrio entre medir múltiplos construtos e o investimento de tempo exigido aos participantes. O segundo pretende avaliar se os scores da versão reduzida mostram o arranjo de ordem circular proposto por Holland (1997). Este é um objetivo crucial quando se trata, como vimos acima, de examinar a validade das inferências de um instrumento delineado com base no modelo circunflexo, mas que ainda não suscitou suficiente atenção dos investigadores portugueses (ver Silva et al., 2021, para uma exceção).

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

Neste trabalho usamos as respostas de 300 alunos (obtidos por amostragem não probabilística) do 10º e 11º ano de escolaridade. A amostra incluiu 151 respondentes do sexo masculino (50.3%). A média da idade dos respondentes era de 16.7 anos ( $DP = 1.4$  anos). Oitenta e um (27%) dos respondentes estavam matriculados no 10º ano de escolaridade enquanto os restantes 219 (73%) frequentavam o 11º ano. A diversidade dos cursos representados na amostra era muito grande, abrangendo, por exemplo, cursos Científico-Humanistas, Tecnológicos e Profissionais (para uma descrição mais detalhada ver Silva, 2006).

### 2.2. PROCEDIMENTO

As respostas foram recolhidas através de um questionário administrado aos respondentes em pequenos grupos em várias escolas portuguesas. As escolas foram contactadas previamente e todas elas autorizaram a realização do estudo. A administração foi efetuada por uma assistente de investigação devidamente treinada para a execução desta tarefa. Apenas os alunos que, depois de devidamente informados acerca dos objetivos do estudo, obtiveram o consentimento escrito dos pais e/ou encarregados de educação foram incluídos na investigação. O estudo foi planeado e executado em conformidade com os princípios éticos e deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses e o Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação.

### 2.3. INSTRUMENTOS

Foi usado um curto questionário sociodemográfico para recolher informação descritiva sobre os participantes (e.g., sexo, idade, ano de escolaridade, curso) e o Questionário de Interesses Vocacionais (QIV). De acordo com Silva (2006) o QIV foi desenvolvido com base na teoria de ajustamento Pessoa-Ambiente de Holland (1997), cujas premissas principais foram apresentadas acima. Os itens são títulos profissionais e as descrições que os acompanham foram extraídas da monografia Classificação das Profissões Portuguesas (CPP) elaborada pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). O questionário incluía 60 títulos profissionais e uma curta descrição das suas características marcantes (10 títulos para um dos seis tipos de Holland). Um exemplo de item (tipo investigador) é o seguinte: Químico/a (Efetua experiências, ensaios e análises clínicas a fim de investigar os fenómenos, desenvolver ou aperfeiçoar matérias-primas, produtos e processos industriais de produção). Para cada um dos itens o respondente pode escolher uma de cinco alternativas de resposta: 1 (não gosto nada); 2 (gosto pouco); 3 (gosto moderadamente); 4 (gosto bastante); 5 (gosto muitíssimo). No estudo original, Silva (2006) relatou valores para a precisão das respostas (fiabilidade) que se fixaram entre .74 e .82 (*Mediana* = .79), mas identificou alguns itens com padrões de correlação inesperados (e.g., associações fortes com outras escalas que não a própria); estes dados sugerem que há margem para melhorar as qualidades psicométricas do instrumento.

## 3. RESULTADOS

Na Tabela 1 podem ver-se as correlações de Pearson para a matriz RIASEC, as médias e os desvios-padrão para cada um dos seis tipos e as estimativas de fiabilidade (coeficientes alfa de Cronbach). O padrão de correlações mostra a presença de alguns desvios relativamente ao modelo circular restrito de Holland (i.e., modelo circulante), sendo especialmente evidente a

forte correlação entre os tipos Empreendedor e Convencional ( $r = .69$ ), algo que distingue este par de entre os demais pares adjacentes. Este fenómeno já tinha sido detetado por Silva (2006) quando examinou as escalas compostas por dez itens. Aparentemente a depuração efetuada não corrigiu a forte associação entre estas duas escalas (temas de Holland). Em contrapartida a remoção dos itens com piores propriedades psicométricas não conduziu à degradação da consistência interna dos scores das escalas. Nesta análise as estimativas de fidelidade oscilaram entre .74 (Realista) e .84 (Artístico) e a mediana (.79) é exatamente igual à obtida anteriormente com o dobro dos itens.

Para a análise da validade estrutural (modelo de ordenação circular) RIASEC começamos por recorrer ao teste de aleatorização de relações de ordens pressupostas (RTOHOR: Hubert & Arabie, 1987) usando o software elaborado por Tracey (1997; RANDALL para R). O teste avalia o número de relações de ordens observadas (derivadas da matriz de correlação RIASEC observada; ver Tab. 1) que correspondem às relações de ordem hipotéticas (derivadas da hipótese de ordem circular) e a probabilidade de esse número de correspondências ocorrer com base apenas no acaso. O programa RANDALL R calcula essa probabilidade bem como um índice de correspondência (CI: *correspondence index*). O CI varia entre -1 e 1, com zero indicando acordo ou desacordo casual. Os resultados do teste de aleatorização revelaram um CI de .46 ( $p = .05$ ). Mais concretamente das 72 ordens previstas, foram encontradas 52 (72%) (havendo 1 empate).

Tabela 1. Correlações de Pearson, médias, desvios-padrão e coeficientes alfa de Cronbach nos seis tipos de Holland

|                     | R     | I     | A     | S     | E     | C     |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Realista [R]</b> |       |       |       |       |       |       |
| Investigador [I]    | .22   |       |       |       |       |       |
| Artístico [A]       | .23   | .14   |       |       |       |       |
| Social [S]          | -.09  | .32   | .18   |       |       |       |
| Empreendedor [E]    | .24   | .22   | .07   | .34   |       |       |
| Convencional [C]    | .29   | .28   | -.04  | .27   | .69   |       |
| Média               | 10.07 | 12.31 | 11.63 | 11.90 | 12.08 | 11.23 |
| Desvio-padrão       | 3.54  | 4.29  | 4.80  | 4.53  | 4.16  | 4.16  |
| $\alpha$ Cronbach   | .74   | .76   | .84   | .79   | .79   | .79   |

A avaliação adicional do modelo de ordem circular foi realizada por meio de análise fatorial confirmatória (AFC). Terence Tracey (2000) mostrou que a modelação de equações estruturais (MEE) pode aplicar-se a qualquer tipo de matriz de correlações para examinar a variedade de diferentes modelos circumplexos. Neste estudo estamos interessados na avaliação do modelo quasi-circulante. O teste do modelo de Holland (1997) dos tipos de personalidade vocacionais requer a especificação de três parâmetros. Um parâmetro ( $r_1$ ) representa as seis correlações entre as variáveis adjacentes, ou localizadas a um passo de distância na circunferência. O segundo parâmetro ( $r_2$ ) representa as seis correlações entre as variáveis alternantes, isto é, as variáveis a dois passos de distância no círculo. O terceiro parâmetro ( $r_3$ ) representa as três correlações oponentes, ou seja, a três passos de distância no círculo. A estimação dos parâmetros do modelo foi efetuada pelo método ML (após avaliação da adequação do pressuposto de normalidade dos dados) e o grau de ajustamento foi avaliado através dos índices de ajustamento absolutos e relativos convencionais. Num modelo com bom ajustamento espera-se que o teste de qui-quá-

drado resulte num valor de probabilidade estatisticamente não significativo ( $p > .05$ ), todavia, dada a elevada potência deste teste, nomeadamente devido ao grande tamanho das amostras habitualmente usadas na MEE, é usual recorrer-se a outros índices complementares de ajustamento, tais como, CFI, SRMR, RMSEA. Um modelo mostrará um ajustamento aceitável quando o  $CFI \geq .90$  e a  $RMSEA$  e  $SRMR \leq .10$  e um bom ajustamento quando o  $CFI \geq .95$ , a  $SRMR \leq .06$  e  $RMSEA \leq .08$ .

O teste inicial revelou um pobre ajustamento dos dados ao modelo:  $\chi^2(12) = 105.55, p < .001$ ;  $CFI = .74$ ;  $RMSEA = .16$ ,  $IC90\%$  (.13, .19);  $SRMR = .10$ . A inspeção dos índices de modificação ( $MI$ ) revelou a presença de vários valores anómalos. O mais severo deles envolveu a correlação entre os tipos Empreendedor e Convencional que manifestamente foi subestimada no modelo ( $MI > 37$ ). Uma vez que este dado já tinha sido observado numa outra amostra de estudantes portugueses do ensino secundário (Silva et al., 2021), decidimos fazer uma nova estimação do modelo, mas sem constranger este parâmetro. O novo modelo mostrou imediatas melhorias nos vários índices de ajustamento considerados ( $\chi^2(11) = 42.08, p < .001$ ;  $CFI = .91$ ;  $RMSEA = .10$ ,  $IC90\%$  (.07, .13);  $SRMR = .07$ ), mas o exame da matriz das correlações reproduzidas em combinação com os índices de modificação apontaram ainda uma subestimação significativa da correlação entre os tipos Realista e Investigador (implicando um desvio significativo da correlação amostral). A estimação do modelo sem esta restrição resultou num bom ajustamento dos dados ao modelo:  $\chi^2(10) = 24.09, p < .01$ ;  $CFI = .96$ ;  $RMSEA = .07$ ,  $IC90\%$  (.03, .10);  $SRMR = .07$ . A inspeção dos  $MI$ 's, nesta fase, não revelou a presença de outros desajustes significativos entre a matriz de correlação observada e a matriz estimada com base na parametrização do modelo.

#### 4. DISCUSSÃO

Os interesses vocacionais são disposições da personalidade, tipo traço, que influenciam o comportamento e o desenvolvimento vocacional dos indivíduos (e.g., realização profissional, satisfação laboral). Em Portugal são poucos os instrumentos, validados empiricamente, que, podem ser usados ordinariamente na avaliação de carreira (Silva, 2005) e na investigação de carreira. Neste último campo é vantajoso que os instrumentos sejam, além de fiáveis e válidos, tão curtos quanto possível, já que na maioria dos casos eles serão integrados em baterias incorporando indicadores de múltiplos construtos. Ademais, é bastante desejável que as medidas tenham um baixo custo (idealmente que não tenham qualquer custo) e sejam, por isso, preferencialmente de acesso aberto. Há algumas experiências portuguesas com medidas de interesses vocacionais deste tipo e o QIV (forma original) foi concebido nesses termos (Silva, 2006). Os estudos empíricos com o QIV revelaram algumas deficiências nas medidas realizadas, nomeadamente alguns itens mostraram baixas correlações item-total e falhas no poder discriminativo dos indicadores de duas escalas (Tipos Empreendedor e Convencional). O presente trabalho apresenta os resultados de um ensaio que visou, por um lado, reduzir o tamanho do instrumento (almejando reter apenas cinco itens por Tipo de Holland) sem sacrificar a qualidade psicométrica das medidas e, por outro, analisar mais finamente a hipótese de ordem circular típica das medidas construídas em função do modelo RIASEC de Holland (1997). Este último objetivo e particularmente importante para a utilização das medidas dentro da lógica dos axiomas da teoria das personalidades vocacionais e dos ambientes profissionais de Holland (1997).

Os resultados deste trabalho revelaram um sucesso parcial quando julgados à luz dos objetivos prosseguidos. Em primeiro lugar, a redução de metade do número de itens (60 para 30) aparentemente foi bem conseguida, pelo menos no que diz respeito à fiabilidade das medidas obtidas, uma vez que todas se situam acima de .70. Este facto, mostra que com cinco itens por escala é possível efetuar medidas muito próximas das obtidas com o dobro dos itens na

forma original do instrumento (Silva, 2006). Em segundo lugar, no que diz respeito às deficiências anteriormente encontradas a nível validade estrutural, as alterações efetuadas (i.e., o depuramento efetuado a nível dos itens) não surtiram completamente os efeitos visados. De facto, a contaminação entre os indicadores dos tipos convencional e empreendedor de Holland aparentemente não foi resolvida e pureza psicométrica destas duas escalas não está assegurada nesta iteração mais curta do instrumento de medida (QIV-R).

As análises confirmatórias que usamos para testar a hipótese de organização circular dos interesses nas respostas obtidas na amostra apontaram potenciais causas das anomalias identificadas. Assim, com base no teste de aleatorização (Hubert & Arabie, 1982), embora tenhamos rejeitado a hipótese de casualidade na organização das respostas em torno do círculo ( $p = .05$ ), a verdade é que o valor do índice de correspondência registado é muito inferior ao benchmarking estabelecido por Rounds & Tracey (1993) em amostras que analisaram a aderência dos dados ao modelo circular de Holland na população estado-unidense. Apesar da tonalidade negativa deste facto, importa não escamotear que o valor agora obtido não é completamente dissonante do que é encontrado em amostras extra-EUA, como sugerem os estudos de meta-análise de Glosenberget al. (2019) e Rounds & Tracey (1996). A análise fatorial confirmatória foi ainda mais contundente na identificação do âmbito potencial do desajustamento observado. As evidências apontam para a dificuldade que os alunos tiveram em discriminar os interesses de tipo empreendedor e convencional como a causa mais importante do desajustamento dos dados com o modelo teórico. Algo semelhante foi reportado por Vrignaud e Bernaud (1994) ao tentarem verificar se os interesses dos franceses são hexagonais. Os autores identificaram uma distorção similar à obtida neste trabalho e especularam se a organização dos interesses em França seria mais do tipo pentagonal, contrariando, assim, a organização hexagonal defendida por Holland (1997).

Com base nos resultados do presente estudo não é viável extrairmos conclusões definitivas sobre uma organização alternativa à estrutura dos interesses decorrente do modelo de Holland (1997). Pode ser que a causa principal da distorção que observámos decorra de idiosincrasias relacionadas com a cultura laboral e educacional portuguesas. Estas especificidades podem ser artefactos dos itens usados como indicadores dos tipos empreendedor e convencional que estando muito próximos na circunferência (e.g., as profissões de contabilista e de economista) não são discriminados positivamente pelos respondentes (enquanto na cultura norte-americana a sua separação “angular” seja maior conduzindo a uma discriminação mais evidente). Obviamente, estas especulações, embora teoricamente fundadas (e.g., Tracey, 1995), precisam de ser testadas em novas amostras e usando novos títulos profissionais para os dois tipos mais críticos (E e R) em complementaridade aos itens pré-existentes e que revelaram um comportamento psicométrico adequado.

## 5. CONCLUSÃO

A inclusão de procedimentos (formais e informais) de avaliação dos interesses vocacionais nas intervenções de carreira é um fenómeno praticamente universal. Os instrumentos de avaliação de interesses vocacionais (e.g., inventários, questionários) são frequentemente usados na prática profissional refletindo, por aí, o valor da informação que eles têm para o desenvolvimento dos esquemas cognitivos que podem ser usados pelos clientes para organizarem as suas preferências vocacionais, para construírem ligações com a estrutura de oportunidades de carreira e para, mais genericamente, enfrentarem a complexidade cognitiva inerente à tomada de decisão de carreira. Por outro lado, a investigação sobre os interesses vocacionais é igualmente facilitada se dispusermos de instrumentos fiáveis e válidos das suas várias facetas. Quando se trata de investigação, para além das considerações metrológicas já mencionadas, será vantajoso que os instrumentos



contemplem duas questões adicionais, nomeadamente a sua extensão e as restrições que condicionam o seu acesso às partes interessadas. Obviamente, instrumentos curtos e de livre acesso são particularmente desejados nas atividades de investigação científica. Os instrumentos, independentemente da sua extensão, não podem deixar, em todo caso, de demonstrar níveis de precisão e validade das medidas adequados. A investigação que relatámos neste trabalho mostrou que foi possível construir uma forma mais curta de um instrumento (QIV-R) concebido para medir o modelo de interesses de tipo-RIASEC sem que se tenha observado uma degradação significativa na precisão das medidas realizadas (i.e., a nível da consistência interna das subescalas). Infelizmente os resultados também revelaram que problemas metrológicos anteriormente detetados na forma mais longa (e.g., validade estrutural) não foram sanados com as alterações que foram introduzidas neste estudo. O presente trabalho também procurou fazer uma análise mais rigorosa da validade estrutural do modelo circunplexo que subjaz ao tipo de medidas de interesses vocacionais decalcadas do modelo RIASEC de Holland. A avaliação deste elemento revelou uma aderência medíocre dos dados ao modelo circular de Holland, embora saibamos que o ajuste do modelo fora dos EUA é geralmente insatisfatório, isso não deixa de ser um revés quanto à possibilidade de usarmos as medidas efetuadas, quer na investigação, quer na prática profissional, com total aproveitamento da riqueza concetual do modelo das personalidades vocacionais e dos ambientes profissionais de Holland (1997).

Este estudo possui algumas limitações às quais a investigação, futuramente, quererá responder. Em particular, será importante replicar este estudo em novas amostras de participantes. Será igualmente desejável incluir novos itens para as subescalas Empreendedor e Convencional. Os itens devem ser escolhidos preferencialmente do universo de títulos profissionais que não incluam na segunda letra do código de Holland o tipo adjacente que se revelou mais problemático neste estudo (i.e., evitando títulos com códigos EC e CE). A intenção desta operação é potenciar as chances de se alcançar uma maior validade discriminativa entre os tipos Empreendedor e Convencional.

A utilização do QICV-R na intervenção psicológica de carreira deve ser apenas feita com intenção de estimular a exploração vocacional das opções de carreira (ou seja, trata-se de uma ferramenta útil para a exploração vocacional, mas inapropriada para a tomada de decisão quando usada isoladamente). Em particular, deve alertar-se para a sobreposição nos tipos E/C e, por isso, respondentes com pontuações altas, por exemplo, no tipo empreendedor devem ser incentivados a explorar as áreas educativas e/ou profissionais do tipo convencional e vice-versa. Tendo em conta as limitações metrológicas detetadas (e.g., validade estrutural) recomendamos que o instrumento seja classificado como versão experimental para fins exclusivos de investigação.

## REFERÊNCIAS

- Armstrong, P. I., Hubert, L., & Rounds, J. (2003). Circular unidimensional scaling: A new look at group differences in interest structure. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 297–308. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.50.3.297>.
- Barros, A. (2015). Contributos para a validação do Questionário de Busca Autodirigida (Versão Brasileira do SDS - Self-Directed Search) em estudantes cabo-verdianos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 40(2), 62–72.
- De la Cruz, M. V. (2005). *IPP-R, Intereses y Preferencias Profesionales – Revisado*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Donnay, D. A. & Borgen, F. H. (1999). The incremental validity of vocational self-efficacy: An examination of interest, self-efficacy, and occupation. *Journal of Counseling Psychology*, 46(4), Oct 1999, 432–447.

- Ferreira, J. A. A. & Hood, A. B. (1995). The development and validation of a Holland-type Portuguese vocational interest inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 119-130.
- Gloesenberg, A., Tracey, T., Behrend, T. S., Blustein, D. L., & Foster, L. L. (2019). Person-vocation fit across the world of work: Evaluating the generalizability of the circular model of vocational interests and social cognitive career theory across 74 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 92-108. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.01.002>
- Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis: The radex. In P. R. Lazarsfeld (Ed.), *Mathematical thinking in the social sciences* (pp. 258-348). Glencoe, IL: Free Press.
- Hansen, J. C. (1984). The measurement of vocational interests. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 99-136). New York, NY: Wiley.
- Harmon, L.W., Hansen, J.C., Borgen, F.H., & Hammer, A.L. (1994). *Strong Interest Inventory applications and technical guide*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hubert, L., & Arabie, P. (1987). Evaluating order hypotheses within proximity matrices. *Psychological Bulletin*, 102, 172-178. <http://dx.doi.org/10.1037/00332909.102.1.172>.
- Low, K. S. D., & Rounds, J. (2006). Vocational interests: Bridging person and environment. In D. L. Segal & J. Thomas (eds.), *Comprehensive handbook of personality and psychopathology, Volume I: Personality and everyday functioning* (pp. 251-267). NY: Wiley.
- Lubinski, D. (2000). Scientific and social significance of assessing individual differences: "Sinking shafts of a few critical points". *Annual Review of Psychology*, 51, 405-444
- Leong, F. T. L., Austin, J. T., Sekaran, U., & Komarraju, M. (1998). An evaluation of the cross-cultural validity of Holland's theory: Career choices by workers in India. *Journal of Vocational Behavior*, 52(3), 441-455. <https://doi.org/10.1006/JVBE.1997.1637>
- Nye, C.D., Prasad, J.J., & Rounds, J. (2021). The effects of vocational interests on motivation, satisfaction, and academic performance: Test of a mediated model. *Journal of Vocational Behavior*, 127, 103583.
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 384-403.
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2017). Interest congruence and performance: Revisiting recent meta-analytic findings. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 138-151.
- Prediger, D. J. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior*, 21, 259-287.
- Rounds, J. (1995). Vocational interests: Evaluating structural hypotheses, In D. Lubinsky & R. V. Dawis (Eds.), *Assessing individual differences in human behavior: New concepts, methods, and findings* (pp. 177-232). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Rounds, J. & Day, S. X (1999). Describing, evaluating, and creating vocational interest structures. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 103-133). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Rounds J., & Su R. (2014). The nature and power of interests. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2): 98-103. doi:10.1177/0963721414522812
- Rounds, J., & Tracey, T. J. (1993). Prediger's dimensional representation of Holland's RIASEC circumplex. *Journal of Applied Psychology*, 78, 875-890.
- Rounds, J., & Tracey, T. J. (1996). Cross-cultural structural equivalence of RIASEC models and measures. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 310-329.

- Silva, J. T. (2005). Avaliação de carreira em contexto escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(2), 379-400.
- Silva, J. T. (2006). Análise psicométrica de um questionário de interesses vocacionais baseado na teoria de Holland. *Psicologia e Educação*, 5(1), 77-88.
- Silva, J. T., Paixão, M. P., & Miguel, J. P. (2021). Validade de construto de uma medida breve dos interesses vocacionais: I. Ensino secundário. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Eds.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 502-514). Braga: Universidade do Minho
- Sodano, S. M. (2015). Meaning, measurement, and assessment of vocational interests for career intervention. In Hartung, P. J., Savickas, M. L., & Walsh, W. B. (Eds.). (2015). *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations*. American Psychological Association (pp. 281-301). Washington, DC: APA.
- Teixeira, M. O., Barros, A., & Janeiro, I. (2010). Análise transcultural dos interesses. Resultados I do SDS em amostras de Portugal e do Brasil. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3796-3805). Braga: Universidade do Minho.
- Tracey, T. J. (1997). RANDALL: A Microsoft FORTRAN program for the randomization test of hypothesized order relations. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 164-168.
- Tracey, T. J. (2000). Analysis of circumplex models. In H. E. A. Tinsley, & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modelling* (pp. 641-664). San Diego, CA: Academic Press.
- Tracey, T. J., & Rounds, J. (1993). Evaluating Holland's and Gati's vocational interest models: A structural meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 113, 229-246. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.113.2.229>.
- Tracey, T. J., & Sodano, S. M. (2013). Structure of interests and competence perceptions. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. Hartung (Eds.). *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (pp. 155-181). New York: Routledge.
- Van Iddekinge, C. H., Roth, P. L., Putka, D. J., & Lanivich, S. E. (2011). Are you interested? A meta-analysis of relations between vocational interests and employee performance and turnover. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1167-1194. <https://doi.org/10.1037/a0024343>
- Vrignaud, P. & Bernaud, J. L. (1994). Les intérêts des français sont-ils hexagonaux? 1 – Éléments pour la validation du modèle des intérêts de Holland (RIASEC) en France. *Revue Questions D'Orientation*, 1, 17-39.



# Avaliação da percepção de competências vocacionais com o modelo RIASEC em estudantes do ensino secundário

José Manuel Tomás da Silva

Universidade de Coimbra (Portugal). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Centro de Estudos Sociais

jtsilva@fpce.uc.pt

## RESUMO

As percepções de autoeficácia, de competência ou de confiança pessoal são fatores cognitivo-motivacionais com impacto em várias áreas do funcionamento humano, designadamente a nível do comportamento escolar e vocacional dos alunos. É frequente fazer-se a sua avaliação conjuntamente com outras variáveis de diferenças individuais, nomeadamente os interesses vocacionais, com base no pressuposto da sua validade incremental para a explicação de variância de resultados vocacionais relevantes. Esta prática é incipiente em Portugal, provavelmente por falta de medidas comensuráveis dos construtos. Este estudo visa colmatar essa lacuna reunindo dados acerca de uma nova medida da percepção de competências vocacionais. Participaram no estudo 299 alunos de ambos os sexos, matriculados em diversos cursos do ensino secundário (10º e 11º anos). Procedeu-se à análise da fiabilidade e da validade estrutural das respostas, nomeadamente quanto ao grau de ajustamento dos dados ao modelo de ordem circular. As implicações dos resultados para o uso do questionário na intervenção de carreira são brevemente discutidas.

**Palavras-chave:** alunos do secundário, percepção de competências, fiabilidade, RIASEC, validade estrutural

## ABSTRACT

Perceptions of self-efficacy, competence or personal confidence are cognitive-motivational factors with impact on several areas of human functioning, including students' school and vocational behavior. They are often evaluated together with other individual difference variables, namely vocational interests, based on the assumption of their incremental validity for explaining variance in relevant vocational outcomes. This practice is incipient in Portugal, probably due to the lack of commensurable measures of the constructs. This study aims to fill that gap by gathering data on a new measure of perceived vocational competences. The study included 299 students of both genders, enrolled in several high school courses (10th and 11th grades). The reliability and structural validity of the answers were analyzed, namely regarding

the degree of adjustment of the data to the circular order model. The implications of the results for the use of the questionnaire in career intervention are briefly discussed.

**Keywords:** high school students, perceived competence, reliability, RIASEC, structural validity

## 1. INTRODUÇÃO

A avaliação psicológica no desenvolvimento vocacional tradicionalmente centrou-se em variáveis personalísticas (e.g., capacidades cognitivas, interesses), e, raramente prestou atenção a outras variáveis cognitivas e conativas relevantes que, como a literatura revela, influenciam significativamente os projetos de vida e de trabalho dos indivíduos (Larson, Bonitz, & Pesch, 2013). Esta situação alterou-se em alguma medida com os avanços verificados nas teorias da carreira durante a década de oitenta do século vinte (Sharf, 2013), e, particularmente, com o surgimento da teoria sociocognitiva de carreira (TSC: Lent, 2005; Lent, Brown, & Hackett, 1994).

A TSC inspirou-se na teoria, mais geral, de Bandura (e.g., 1986) e, em particular, na sua teoria das expectativas de autoeficácia como variáveis mediadoras importantes do comportamento e da sua modificabilidade. A autoeficácia pode definir-se como a crença do indivíduo na sua capacidade para realizar uma tarefa específica e bem delimitada (Bandura, 1986). O modelo de escolha de carreira da TSC, por exemplo, pressupõe uma série de interações entre a autoeficácia, as expectativas de resultado, os objetivos, resultados da escolha e fatores contextuais (Lent et al., 1994).

Os interesses vocacionais, por sua vez, são perspetivados como fatores importantes do comportamento vocacional e do desenvolvimento de carreira e, por isso, são frequentemente incluídos no processo de avaliação de carreira (Sodano, 2015). Os interesses vocacionais podem definir-se como padrões estáveis de gostos, indiferenças e desgostos a respeito de atividades ou dos contextos onde estas têm lugar. Na qualidade de variáveis conativas é-lhes atribuída uma função motivacional essencial no direcionamento dos indivíduos para objetivos e ambientes específicos e na persistência e esforço que estes mobilizam para alcançarem os objetivos pessoais desejados (Rounds & Su, 2014).

A TSC é uma abordagem unificadora dos construtos de autoeficácia e dos interesses. Em particular, uma hipótese da TSC muito estudada afirma que a autoeficácia é um preditor importante dos interesses vocacionais. Esta hipótese tem recebido suporte em inúmeros estudos individuais e várias meta-análises (Lent et al., 1994; Lent, Brown, Nota, & Soresi, 2003; Lent, Paixão, Silva, & Leitão, 2010; Rothenghaus, Larson, & Borgen, 2003; Sheu, Lent, Brown, Hennessy, & Duffy, 2010). A maioria dos estudos realizados para testar esta hipótese adotaram os seis tipos de personalidade e de interesses vocacionais propostos na teoria de Holland (1997).

Uma premissa central da teoria de Holland (1997) é de que a maioria dos indivíduos e dos ambientes profissionais podem ser classificados em seis tipos: realista (R), investigador (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E) e convencional (C), coletivamente designados pelo acrónimo RIASEC. Um pressuposto da teoria de Holland (1997), relevante para o presente trabalho, diz respeito ao modelo estrutural proposto para os tipos de personalidade vocacional e para os ambientes profissionais. A hipótese estrutural é denominada *calculus* na teoria de Holland e é um determinante importante dos construtos secundários desta teoria, nomeadamente os de congruência e de consistência (Low & Rounds, 2006). Segundo esta hipótese os tipos de personalidade e os ambientes estão interrelacionados na forma de um modelo circunpleto (Guttman, 1954). A disposição circular dos scores RIASEC tem recebido um bom

apoio em amostras dos EUA (Rounds & Tracey, 1993), todavia, a sua adequação é geralmente inferior quando avaliada em amostras internacionais (Glosenber, Tracey, Behrend, Blustein, & Foster, 2019; Rounds & Tracey, 1996).

Alguns estudos, como dissemos anteriormente, tentaram unir os conceitos de interesses e de autoeficácia de carreira e explorar os benefícios da sua interação no desenvolvimento de carreira (e.g., Betz, Harmon, & Borgen, 1996a; Lent et al., 1994), e examinar a validade combinada das percepções de autoeficácia e dos interesses na predição das aspirações e das escolhas educativas e profissionais dos indivíduos nos domínios RIASEC (e.g., Donnay & Borgen, 1999; Larson, Wei, Wu, Borgen, & Bailey, 2007; Rottinghaus, Betz, & Borgen, 2003).

Um objetivo inicial deste programa de investigações foi criar medidas paralelas de autoeficácia para os seis temas da teoria de Holland, mas, ainda, suficiente distintas, das medidas dos interesses vocacionais desses mesmos temas. Deste programa nasceram vários instrumentos de autoeficácia para os tipos de Holland, designadamente o *Skills Confidence Inventory* (SCI: Betz, Borgen, & Harmon, 1996b). Atualmente o SCI é comumente administrado com o *Strong Interest Inventory* (SII: Harmon, Hansen, Borgen, & Hammers, 1994) a clientes que procuram ajuda para efetuarem escolhas educativas ou relativas à carreira profissional. Outros autores de instrumentos de interesses vocacionais (e.g., Campbell, Hyne, & Nilsen, 1992; Tracey, 2002) desenvolveram igualmente medidas de autoeficácia ou similares (estimativas de capacidades; percepções de competências) paralelas dos interesses com o intuito de aumentarem a validade preditiva de escolhas de carreira dos indivíduos. A tendência para integrar medidas de diferentes domínios para melhorar as previsões do comportamento e desenvolvimento vocacional está bastante difundida na atualidade e há vários autores que defendem a importância da sua avaliação conjunta para promover o avanço da teoria e da prática vocacional (e.g., Ackerman & Heggestad, 1997; Lubinsky, 2000).

Em Portugal, algumas experiências visando a construção de medidas paralelas de autoeficácia e de interesses no domínio dos temas de Holland tiveram lugar em 2004-2005 (projeto NOEP-DGFV). Os dados deste projeto viabilizaram a construção posteriormente do Questionário de Interesses e Competências Vocacionais (QICV). Até à data apenas os dados relativos às propriedades psicométricas da componente relativa aos interesses (QIV) foram publicamente apresentados em relatórios científicos (Silva, 2006).

O plano de desenvolvimento do QCV teve em conta o trabalho pioneiro neste domínio realizado por Betz e colaboradores (Betz et al., 1996b). Os itens foram selecionados tendo em consideração a caracterização dos seis tipos RIASEC disponíveis na literatura (Holland, 1997). Optou-se, de seguida, por usar títulos das profissões e uma curta descrição de cada profissão-alvo. As profissões e as descrições foram extraídas da monografia Classificação das Profissões Portuguesas (CPP), elaborada pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). O questionário original incluía 60 títulos (10 títulos para um dos seis tipos de Holland) selecionados com o duplo propósito de serem (i) representativos das saídas profissionais pós-escolaridade obrigatória em Portugal e (ii) abrangentes quanto aos níveis de educação requeridos. Porém, na sequência dos resultados obtidos com a forma revista de avaliação dos interesses (QIV-R), apenas se retiveram trinta itens remanescentes após vários ensaios empíricos. Esta forma inclui cinco itens para cada um dos tipos RIASEC. Um exemplo de item, extraído da escala do tipo investigador, é o seguinte: Químico/a (Efetua experiências, ensaios e análises clínicas a fim de investigar os fenómenos, desenvolver ou aperfeiçoar matérias-primas, produtos e processos industriais de produção). Os indivíduos respondem a cada um dos itens do questionário indicando o grau de confiança que pensam ter de que seriam capazes de adquirir as competências necessárias para desempenhar com sucesso cada uma das profissões apresentadas. As respostas

são efetuadas numa escala de classificação de tipo Likert com cinco pontos: 1 (nada confiante) a 5 (totalmente confiante).

O presente estudo tem dois objetivos principais. O primeiro consiste em descrever as propriedades estatísticas básicas (média, desvio-padrão, correlações item-total e consistência interna) das respostas obtidas com o QCV. O segundo avalia a hipótese de que os scores dos respondentes se conformam ao arranjo de ordem circular proposto por Holland (1997). Este é um objetivo crucial quando se trata de examinar a validade das inferências de um instrumento delineado com base em modelos de tipo circumplexo, mas que ainda não suscitou suficiente atenção dos investigadores portugueses (todavia, ver Silva et al., 2021).

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

Neste trabalho usamos as respostas de 299 alunos do 10º e 11º ano de escolaridade usados na construção do QIV-R. A amostra inclui 151 respondentes do sexo masculino (50.3%). A média da idade dos respondentes foi 16.7 anos ( $DP = 1.4$  anos). Oitenta e um (27%) dos respondentes estavam matriculados no 10º ano de escolaridade enquanto os restantes 219 (73%) frequentavam o 11º ano. A diversidade dos cursos escolares representados na amostra era bastante grande, abrangendo, por exemplo, cursos Científico-Humanistas, Tecnológicos e Profissionais (para uma descrição mais detalhada ver, por exemplo, Silva, 2006).

### 2.2. PROCEDIMENTO

As respostas foram recolhidas através de um questionário administrado aos respondentes de forma coletiva em pequenos grupos (turmas). A administração foi efetuada por uma assistente de investigação devidamente treinada para a execução desta tarefa. As escolas foram contactadas previamente pela equipa de investigação e todas elas autorizaram a realização do estudo. Apenas os alunos que depois de devidamente informados acerca dos objetivos do estudo obtiveram o consentimento escrito dos pais e/ou encarregados de educação autorizando-os a participar foram incluídos na investigação. O estudo foi planeado e executado em conformidade com os princípios éticos e deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses e o Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação.

### 2.3. ANÁLISE DO MODELO CIRCUMPLEXO

A análise estatística da validade estrutural de modelos circumplexos tem adotado diferentes metodologias descritivas e confirmatórias (Tracey, 2000). Os métodos de redução de dados como a análise de componentes principais, a análise fatorial e o método de escalonamento multidimensional (MDS) exemplificam algumas das abordagens descritivas frequentemente usadas. Contudo, a comprovação do ajustamento dos dados ao modelo circular necessita de um tipo de modelação estatística mais exigente. Vários metodólogos escreveram sobre essas técnicas, nomeadamente Hubert e Arabie (1987) e Tracey (2000). Neste estudo usaremos, quer modelos descritivos (MDS), quer confirmatórios (teste de aleatorização de relações de ordens pressupostas (RTOHOR: Hubert & Arabie, 1987)). Fez-se, também, uma análise fatorial exploratória (AFE) nos dados para tentar elucidar algumas questões acerca da dimensionalidade das medidas. Os diferentes critérios usados na interpretação dos resultados destas metodologias são apresentados quando se apresentarem os resultados das respetivas análises.



## 2.4. INSTRUMENTOS

Foi usado um curto questionário sociodemográfico para recolher informação sobre os participantes (e.g., sexo, idade, ano de escolaridade, curso) e o Questionário de Competências Vocacionais (QCV), apresentado acima (cf. Seção introdutória). O QCV, como dissemos acima, inclui 30 itens (título e descrição da profissão) e cada tipo RIASEC inclui cinco itens. O/a respondente pode escolher uma de cinco alternativas de resposta: 1 (nada confiante); 2 (pouco confiante); 3 (moderadamente confiante); 4 (muito confiante) 5 (totalmente confiante). O score bruto em cada escala pode variar entre 5 e 25 e quanto mais alto o score maior o nível de confiança do respondente a respeito da sua capacidade para aprender as competências necessárias para desempenhar com sucesso as funções típicas da profissão retratada. Não há respostas que precisem de ser revertidas e o tempo necessário para responder ao questionário raramente excede 15 minutos.

## 3. RESULTADOS

A Tabela 1 resume a informação obtida para cada uma das subescalas dos tipos de Holland. Começámos por analisar os parâmetros dos itens do QCV numa série de estatísticas descritivas básicas (e.g., média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida). Com base nas médias os respondentes desta amostra revelam maior confiança para profissões do tipo empreendedor, convencional e social e um pouco menos confiança para as profissões relacionadas com os temas artístico e investigador. O tema realista foi o que registou menor grau de confiança neste grupo de respondentes. As respostas nos itens não mostraram desvios severos da normalidade uma vez que nenhum dos itens registou valores de assimetria  $> 2$ , ou de achatamento  $> 7$ . Nenhuma das correlações item-total (corrigidas) foi inferior a .35 e os coeficientes mais altos situaram-se entre .65 e .77. A consistência interna das respostas medida pelo coeficiente alfa de Cronbach revelou um nível de precisão adequado para todos os temas de confiança de Holland com a maior parte destes situando-se acima de .75.; os valores de consistência interna oscilam entre .76 (realista) e .83 (artístico).

Os scores (médias) nos seis tipos para as subamostras masculina e feminina foram comparados através do teste  $t$  de Student para amostras independentes. Apenas uma comparação (tema social) atingiu o nível de significância estatística necessário para rejeitar a hipótese de casualidade de amostragem:  $t(297) = 9.26, p < .001, M_{diff} = 4.02, IC_{95\%} [3.17, 4.88]$ . As mulheres ( $M = 14.15; DP = 3.87$ ) obtendo um score médio superior ao dos homens ( $M = 10.13; DP = 3.64$ ). A este contraste corresponde o  $d$  de Cohen = 1.07,  $IC_{95\%} [.83, 1.31]$ .

Tabela 1. Médias, desvios-padrão e coeficientes alfa para os tipos de Holland

|                  | <i>M</i> | <i>DP</i> | Item-Total | Alfa |
|------------------|----------|-----------|------------|------|
| Realista (R)     | 10.91    | 3.84      | .36-.71    | .76  |
| Investigador (I) | 11.05    | 4.18      | .49-.68    | .80  |
| Artístico (A)    | 11.38    | 4.51      | .39-.77    | .83  |
| Social (S)       | 12.14    | 4.26      | .44-.68    | .79  |
| Empreendedor (E) | 12.39    | 4.01      | .52-.65    | .80  |
| Convencional (C) | 12.23    | 4.12      | .50-.71    | .81  |

Considerando que a maioria dos contrastes no variável género não se revelaram estatisticamente significativos, nas análises subsequentes iremos apenas usar a amostra global. Na Tabela 2 podem ver-se as correlações de Pearson para as percepções de confiança nas seis subescalas RIASEC.

Tabela 2. Correlações de Pearson das percepções de confiança nos tipos de Holland

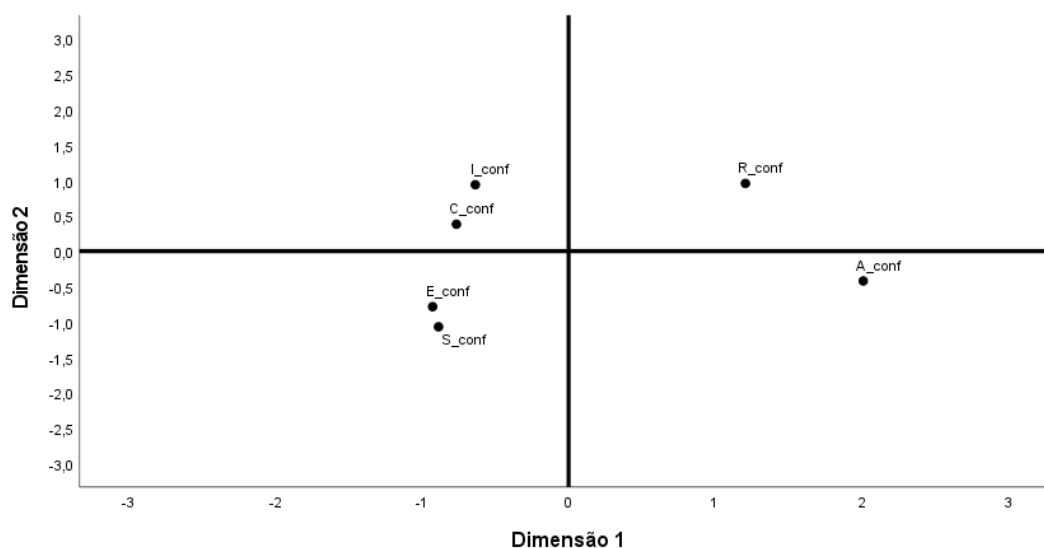
|                  | R    | I   | A   | S   | E   | C   |
|------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Realista [R]     | 1.0  |     |     |     |     |     |
| Investigador [I] | .27  | 1.0 |     |     |     |     |
| Artístico [A]    | .28  | .15 | 1.0 |     |     |     |
| Social [S]       | -.01 | .31 | .20 | 1.0 |     |     |
| Empreendedor [E] | .24  | .33 | .12 | .40 | 1.0 |     |
| Convencional [C] | .35  | .34 | .33 | .43 | .51 | 1.0 |

Na análise confirmatória da validade estrutural da matriz de correlações RIASEC (modelo de ordenação circular) usou-se o teste de aleatorização com o código do programa RANDALL (Tracey, 1997) para *R*. Este teste avalia o número de relações de ordens observadas (derivadas da matriz de correlação RIASEC empírica; ver Tabela 2) que correspondem às relações de ordem hipotéticas esperadas (derivadas da hipótese de ordem circular) e a probabilidade de esse número de correspondências ocorrer com base apenas no acaso. O programa RANDALL *R* calcula essa probabilidade bem como um índice de correspondência (CI: *correspondence index*). O CI varia entre -1 e 1, com zero indicando acordo ou desacordo casual. Os resultados do teste de aleatorização revelaram um CI = .26 ( $p = .17$ ). Mais concretamente das 72 ordens teoricamente previstas, apenas foram comprovadas 45 (62.5%; verificou-se ainda um empate). O teste, globalmente, revela um mau ajustamento dos dados ao modelo teórico de tipo circular, uma vez que o valor de referência mínimo, sugerido com base em várias amostras dos EUA, é de .70 (Rounds & Tracey, 1996).

De modo a podermos identificar pontos de stress entre o modelo e os dados empíricos efetuámos uma análise de escalonamento multidimensional (MDS). Fez-se uma análise MDS clássica, não métrica, aplicando o procedimento ALSCAL à matriz de proximidades dos estímulos (e.g., os seis tipos psicológicos de Holland). A avaliação do ajustamento do modelo foi efetuada com base nos valores de *S-Stress*, *Stress* e do *Quadrado da Correlação* (RSQ). Para os dois primeiros índices valores próximos de zero representam um melhor grau de ajustamento. Em particular valores de *Stress* abaixo de .10 são desejados, enquanto valores acima de .20 suscitam dúvidas acerca do ajustamento do modelo (Giguère, 2006). O RSQ, por sua vez, indica a quantidade da variância dos dados que é considerada pelo modelo MDS (valores de  $R^2 > .60$  revelam um ajustamento adequado).

Os valores dos índices de *Stress* obtidos neste estudo revelaram-se adequados (*S-Stress* = .07, *Stress* = .08) e o coeficiente do RSQ da relação entre as distâncias Euclidianas e os dados brutos foi .96, revelando uma relação de tipo linear quase perfeita. Apesar do elevado nível de concordância para os três índices de ajustamento, como se vê no mapa percetual (Fig. 1) a localização espacial dos tipos RIASEC não reproduz o modelo hexagonal (circular) esperado.

Fig. 1. Mapa perceptual dos tipos de interesses vocacionais para a solução do modelo MDS clássico



Nota: R=Realista; I=Investigador; A=Artístico; S=Social; E=Empreendedor; C=Convencional; conf = percepção de confiança

Finalmente, uma análise fatorial exploratória foi realizada nos trinta itens do QCV. A análise fundamenta-se no facto de originalmente se ter procurado obter escalas homogêneas de itens para os tipos RIASEC. A fatorabilidade da matriz de correlações foi examinada através do índice KMO e do teste de esfericidade de Bartlett. Qualquer um dos critérios mostrou que os dados cumprem os requisitos exigidos para a execução deste tipo de análise estatística ( $KMO = .85$ ;  $\chi^2(435) = 4282.0$ ,  $p < .001$ ). A determinação do número de fatores foi efetuada usando os procedimentos de *Análise Paralela* (AP), teste de sedimentação, e o número de fatores teóricos esperados. Com base no programa de AP de O'Connor (2000) cinco dimensões seriam suficientes para explicar a variância nos dados. O teste de sedimentação (Cattell, 1966) sugere 5-6 dimensões e, por fim, o critério substantivo (teórico) remete para seis dimensões (tipos). Foram executadas duas AF, forçando a extração de cinco e seis fatores, recorrendo ao método de *factorização do eixo principal* (PAF) e rotação oblíqua (método *direct oblimin*), uma vez que teoricamente era expeável que alguns dos tipos de Holland correlacionassem.

A principal diferença entre a extração com cinco versus seis fatores foi que na primeira solução os itens das escalas empreendedor (E) e convencional (C) formavam um único fator (com regressões/cargas entre .49 e .74). Na solução com seis fatores alguns dos itens das escalas E e C revelaram-se fatorialmente complexos com relações cruzadas em dois fatores.

#### 4. DISCUSSÃO

Os interesses vocacionais são perspetivados como fatores, tipo traço, que influenciam significativamente o comportamento e o desenvolvimento vocacional (e.g., realização profissional, satisfação laboral). Ademais sabe-se que os interesses são variáveis razoavelmente estáveis, especialmente quando medidos após o período da adolescência. As expetativas de autoeficácia, ou de confiança pessoal são, em contrapartida, consideradas variáveis mais flexíveis e maleáveis do que os interesses e, por isso, mais suscetíveis aos efeitos de intervenções sistemáticas visando a sua alteração (Lent et al., 1994; Betz et al., 1996a). A teoria sociocognitiva de carreira sublinha que as percepções de autoeficácia são fatores que influenciam diretamente os comportamentos de aproximação-evitamento dos indivíduos relativamente às escolhas vocacionais. Desde os

últimos anos do século passado que vários investigadores têm procurado mostrar que algumas pessoas não escolhem certas opções vocacionais, pelas quais nutrem genuíno interesse por motivos relacionados com percepções ou juízos de baixa autoeficácia ou de competência pessoal. A avaliação conjunta de ambos fatores abre, por isso, novas oportunidades aos profissionais de desenvolvimento de carreira para intervir junto destes clientes, nomeadamente estimulando o leque de opções sensatas que estes podem explorar em maior profundidade e/ou prevenindo a eliminação prematura oportunidades com base em crenças inadequadas.

Para realizar este objetivo são necessárias medidas comensuráveis tanto de interesses como dos níveis de confiança/autoeficácia. O trabalho que realizámos responde a este objetivo e visou estudar a validade e outras propriedades de medida de um instrumento adequado para essa tarefa. As evidências que encontrámos são, porém, de natureza mista. Os resultados mostraram, por um lado, que as medidas obtidas têm nível de consistência interna (medida pelo coeficiente alfa de Cronbach) adequado para todos os temas de confiança (RIASEC) de Holland, constando-se que praticamente todos os indicadores de fiabilidade se situam acima de .75. Mas, por outro lado, encontrámos vários indícios de algumas anomalias das medidas, especialmente no que diz respeito à validade estrutural. Assim, um primeiro elemento desviante, que emerge claramente na Fig. 1, diz respeito à inversão da ordem entre os tipos Investigador e Realista. A ordenação dos códigos de Holland para a amostra deste estudo é RASECI ao invés da esperada ordenação RIASEC. Um segundo aspeto a ter em conta tem a ver com a proximidade (não esperada) entre os tipos Investigador e o Convencional; algo idêntico pode dizer-se acerca do posicionamento no mapa percetual dos tipos Empreendedor e Social. À maior proximidade espacial entre os tipos S-E, corresponde, por sua vez, uma distância maior do que a esperada entre os tipos A-S. No geral, as coordenadas obtidas para os seis tipos RIASEC nas duas dimensões MDS não sugerem a presença de um padrão de ordem circular para as percepções de autoeficácia/confiança avaliadas pelo QCV. O teste de aleatorização que efetuámos confirmou o desajuste dos dados à ordem circular esperada para o modelo de Holland. Este dado não é congruente com alguma da investigação realizada nos EUA, país onde o modelo de Holland se tem mostrados válido para organizar as respostas de avaliação de autoeficácia de distintas amostras de respondentes (Betz et al., 1996a,b). Este resultado, porém, não é tão inusitado quanto aparenta ser à primeira vista se, por extrapolação, tivermos em consideração o que os estudos meta-analíticos com amostras internacionais revelaram sobre a aderência dos dados à ordem circular dos interesses RIASEC (Glosenberget al., 2019; Rounds & Tracey, 1996). De facto, fora do contexto estadunidense os autores têm encontrado algumas dificuldades em obter um nível de ajustamento aceitável para as medidas. Em Portugal, um estudo com um inventário de interesses vocacionais, diferente do aqui proposto, mas também ele organizado segundo o modelo de Holland, mostrou que a aderência dos dados ao modelo era igualmente fraca (Silva et al. 2021). Colocados neste contexto os resultados de ambos estudos parecem convergir na conclusão de que ambos tipos de medidas não se estruturam exatamente do modo como o modelo prevê.

A análise fatorial exploratória realizada nos dados desta amostra foi esclarecedora, pois, serviu para apontar os elementos que podem estar na base na menor adequação dos dados ao modelo. Os resultados da análise sugeriram que os respondentes tiveram dificuldade em discriminar entre alguns itens teoricamente pertencendo a diferentes tipos (por exemplo, a profissão de contabilista carregou no fator que incluía itens tipicamente de tipo empreendedor, tais como economista e diretor de recursos humanos). Finalmente, importa salientar que em ambas as soluções os restantes quatro tipos (R, I, A e S) mostram estar bem definidos (i.e., as cargas dos itens nos fatores são elevadas, congruentes e fatorialmente simples). O desajuste dos dados ao modelo fatorial parece estar basicamente relacionado com a fraca validade discriminativa dos itens classificados como pertencentes aos temas empreendedor e convencional de Holland.

## 5. CONCLUSÃO

No processo de avaliação de carreira é frequente usarem-se instrumentos dos interesses vocacionais considerando a forte evidência científica atestando a validade preditiva dos interesses para a seleção de opções vocacionais que têm sentido para os indivíduos. Nas últimas décadas a ciência psicológica vocacional tem evidenciado que esta equação funciona bem se os clientes apresentam um perfil de interesses vocacionais bem diferenciado. Noutras circunstâncias, nomeadamente quando o perfil de interesses é plano, a investigação mostra que a inclusão de medidas da autoeficácia ou de confiança vocacional podem contribuir significativamente para a tomada de decisão dos clientes. A combinação de medidas de interesses e de competências pessoais no processo de ajuda à tomada de decisão de carreira é relativamente recente no campo da psicologia vocacional e a sua implementação rotineira carece da construção de medidas paralelas, ou comensuráveis dos dois tipos de construtos. Neste trabalho apresentamos um primeiro passo nesta direção disponibilizando dados empíricos sobre um questionário que avalia as percepções de autoeficácia dos respondentes a respeito dos tipos RIASEC de Holland (1997). Estas medidas podem combinar-se com as obtidas numa forma paralela de avaliação dos interesses vocacionais para dar uma imagem mais completa da singularidade psicológica de cada cliente e, eventualmente, para aumentar o leque de opções disponíveis para futura consideração. Infelizmente os dados que reunimos neste estudo não são completamente positivos e a investigação futura deverá procurar solucionar algumas das fragilidades que manifestámos ao longo do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121(2), 219–245. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.2.219>
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Betz, N. E., Harmon, L. W., & Borgen, F. H. (1996a). The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 90–98.
- Betz, N. E., Borgen, F. H., & Harmon, L. H. (1996b). *Skills confidence inventory: Applications and technical guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Campbell, D. P., Hyne, S. A., & Nilsen, D. (1992). *Manual for the Campbell Interest and Skill Survey*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276, doi: 10.1207/s15327906mbro102\_10
- Donnay, D. A. & Borgen, F. H. (1999). The incremental validity of vocational self-efficacy: An examination of interest, self-efficacy, and occupation. *Journal of Counseling Psychology*, 46(4), Oct 1999, 432–447.
- Glosenberga, A., Tracey, T., Behrend, T. S., Blustein, D. L., & Foster, L. L. (2019). Person-vocation fit across the world of work: Evaluating the generalizability of the circular model of vocational interests and social cognitive career theory across 74 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 92–108. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.01.002>
- Giguère, G. (2006). Collecting and analyzing data in multidimensional scaling experiments: A guide for psychologists using SPSS. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 2(1), 26–37. doi: 10.20982/tqmp.02.1.p026
- Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis: The radex. In P. R. Lazarsfeld (Ed.), *Mathematical thinking in the social sciences* (pp. 258–348). Glencoe, IL: Free Press.

- Harmon, L. W., Hansen, J. C., Borgen, F. H., & Hammer, A. L. (1994). *Strong Interest Inventory applications and technical guide*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hubert, L., & Arabie, P. (1987). Evaluating order hypotheses within proximity matrices. *Psychological Bulletin*, 102, 172–178. <http://dx.doi.org/10.1037/00332909.102.1.172>.
- Larson, L. M., Bonitz, V. S., & Pesch, K. M. (2013). Assessing key vocational constructs. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. J. Hartung (eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (pp. 219–248). New York: Routledge.
- Larson, L.M., Wei, M., Wu, T., Borgen, F. H., & Bailey, D.C. (2007). Discriminating among educational majors and career aspirations in Taiwanese undergraduates: The contribution of personality and self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 395–408.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101–127). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 101–118. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00057-X](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00057-X)
- Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.001>.
- Low, K. S. D., & Rounds, J. (2006). Vocational interests: Bridging person and environment. In D. L. Segal & J. Thomas (eds.), *Comprehensive handbook of personality and psychopathology, Volume I: Personality and everyday functioning* (pp. 251–267). NY: Wiley.
- Lubinski, D. (2000). Scientific and social significance of assessing individual differences: “Sinking shafts of a few critical points”. *Annual Review of Psychology*, 51, 405–444
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer’s MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, 32, 396–402.
- Rottinghaus, P. J., Betz, N. E., & Borgen, F. H. (2003). Validity of parallel measures of vocational interests and confidence. *Journal of Career Assessment*, 11, 355–378. <https://doi.org/10.1177/1069072703255817>
- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: a meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 221–236. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00039-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00039-8).
- Rounds J., & Su, R. (2014). The nature and power of interests. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2): 98–103. [doi:10.1177/0963721414522812](https://doi.org/10.1177/0963721414522812)
- Rounds, J., & Tracey, T. J. (1993). Prediger’s dimensional representation of Holland’s RIASEC circumplex. *Journal of Applied Psychology*, 78, 875–890.
- Rounds, J., & Tracey, T. J. (1996). Cross-cultural structural equivalence of RIASEC models and measures. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 310–329.

- Sharf, R. S. (2013). Advances in theories of career development. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. J. Hartung (eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (pp. 3-32). New York: Routledge.
- Sheu, H. B., Lent, R. W., Brown, S. D., Miller, M. J., Hennessy, K. D., & Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis, *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 252-264. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.015>
- Silva, J. T. (2006). Análise psicométrica de um questionário de interesses vocacionais baseado na teoria de Holland. *Psicologia e Educação*, 5(1), 77-88.
- Silva, J. T., Paixão, M. P., & Miguel, J. P. (2021). Validade de construto de uma medida breve dos interesses vocacionais: I. Ensino secundário. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Eds.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 502-514). Braga: Universidade do Minho
- Sodano, S. M. (2015). Meaning, measurement, and assessment of vocational interests for career intervention. In Hartung, P. J., Savickas, M. L., & Walsh, W. B. (Eds.). (2015). *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations*. American Psychological Association (pp. 281-301). Washington, DC: APA.
- Tracey, T. J. (1997). RANDALL: A Microsoft FORTRAN program for the randomization test of hypothesized order relations. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 164-168.
- Tracey, T. J. (2000). Analysis of circumplex models. In H. E. A. Tinsley, & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modelling* (pp. 641-664). San Diego, CA: Academic Press.
- Tracey, T. J. (2002). Personal Globe Inventory: Measurement of the spherical model of interests and competence beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 113-172.





# Construindo identidades profissionais - linhas de desenvolvimento de um projeto com estudantes portugueses e holandeses

Suzana Nunes Caldeira<sup>1</sup>, Natascha van Hattum-Janssen<sup>2</sup>,  
Margarida S. D. Serpa<sup>1</sup>, Osvaldo Silva<sup>1</sup>, Rodrigo Costa<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade dos Açores/CICS.NOVA.UAc (Portugal)

<sup>2</sup> Saxion University of Applied Sciences (Holanda)

<sup>3</sup> CICS.NOVA.UAc (Portugal)

suzana.n.caldeira@uac.pt

## RESUMO

Este trabalho explora contributos da socialização profissional e do envolvimento do estudante para a construção de carreira. As experiências de socialização profissional podem começar na infância e continuam durante a carreira profissional. O ensino superior pode contribuir para essas experiências, através do currículo do curso, sendo um importante fator na estabilidade das escolhas do estudante relativamente ao seu percurso académico e opções de carreira. O envolvimento do estudante também tem sido indicado como influente nos trajetos académicos do estudante. Os trabalhos com foco no ensino superior têm procurado conhecer a variável envolvimento do estudante, relacionando-a com outras variáveis como, por exemplo, as socio-demográficas, a entrada no ensino superior, a retenção académica ou o autoconceito. Considerando a importância que as variáveis relativas à socialização profissional e ao envolvimento do estudante podem ter isoladamente na construção de carreira do indivíduo, o presente estudo procura perceber como é que estas variáveis se relacionam e se potenciam. A recolha dos dados processou-se junto de 334 estudantes do Ensino Superior, através de resposta a questionário. Os resultados preliminares apontam para efeitos moderados do envolvimento do estudante na socialização profissional.

**Palavras-chave:** Socialização profissional; Envolvimento do estudante; Ensino Superior; Currículo; Construção de carreira

## ABSTRACT

This work explores the contributions of professional socialization and student engagement for career development. Experiences of professional socialization start during childhood and continue throughout the professional career. Higher education may contribute to said experiences, throughout the degree curriculum, which makes higher education an important factor in the stability of student choices concerning their academic journey and career choices. Student engagement has also been found to influence student academic trajectories. Studies focusing on higher education have aimed to explore the student engagement variable, linking it with other variables such as sociodemographic variables, entering higher education, academic

retention, or self-concept. Considering the importance that the variables related to professional socialization and student engagement may have, separately, on career development, the present study aims to understand how these variables are associated and enhance themselves. Data collection was made using 334 higher education students, through a questionnaire. Preliminary results point to moderate effects of student engagement in professional socialization.

**Keywords:** Professional socialization; Student engagement; Higher education; Curriculum; Career development

## 1. INTRODUÇÃO

As questões da identidade profissional não podem ser deixadas apenas para o momento em que se inicia o exercício de determinada profissão. Durante a formação no ensino superior, o foco do presente trabalho, importa contribuir para que os estudantes adquiram maior compreensão da identidade profissional, uma vez que esta pode potenciar o processo formativo e proporcionar melhor gestão de adversidades.

Os dados agora analisados surgem no âmbito do projeto *Construindo Identidades Profissionais/CIP*, desenvolvido por uma parceria entre a Universidade dos Açores, em Portugal, e a Universidade de Twente, na Holanda. Trata-se de projeto que, no essencial, visa: *i*) contribuir para o processo de validação, em língua portuguesa, de um instrumento, desenvolvido pelo projeto “Bridge the Gap”, que permite determinar o grau de socialização profissional do currículo; *ii*) identificar as perceções de estudantes, docentes e responsáveis académicos sobre o grau de socialização profissional presente no currículo (van Hattum-Janssen & Endedijk, 2019); *iii*) explorar de que modo o envolvimento do estudante nas dinâmicas das aulas, do estudo e da vivência institucional em geral (Escala *EAE-E4D*, Veiga, 2013, 2016) se relaciona com aspetos de construção da identidade profissional. Os resultados preliminares que se apresentam inscrevem-se sobretudo neste último objetivo do projeto. Na Fig. 1 esquematizam-se os conceitos básicos do presente trabalho.



Fig. 1 Quadro conceitual da conexão entre a socialização profissional e o envolvimento do estudante na formação

Face ao exposto, procura-se compreender sobretudo a identidade profissional (perceção de clareza da carreira) através da socialização profissional, sabendo que esta se materializa pelas relações que se estabelecem entre o currículo do ensino superior e o campo profissional (conhecimento, exposição, interação e reflexão entre ambos) e se vê eventualmente afetada pelo envolvimento do estudante nos contextos e processos formativos.

## **2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

### **2.1. CARREIRA E IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Numa perspectiva clássica, a “carreira” corresponde à combinação de papéis relacionados com as profissões que os indivíduos desempenham ao longo do seu ciclo vital (Arthur et al., 1989; Super, 1980). A sua construção consiste no processo através do qual se gerem múltiplos comportamentos, tarefas e experiências no próprio contexto profissional e organizacional ao longo do tempo, com implicações para a identidade profissional (Brown, 2002; Greenhaus et al., 2000). Por sua vez, a identidade profissional pode ser definida, em termos gerais, como o conjunto de crenças, interesses, competências e experiências que estão associados a um determinado papel profissional (Cech, 2014; Van Maanen & Barley, 1984; Pratt et al., 2006). Ainda assim, este construto tem dois tipos de definições na literatura, tendo surgido diversas concepções (Barbará-i-Molinero et al., 2017), nomeadamente, ao nível pessoal, a noção de que a identidade profissional é o autoconceito profissional que engloba os valores, características, crenças e experiências individuais (Ibarra, 1999; Schein, 1978); por outro lado, Pratt et al. (2006) realçam o aspeto social da formação da identidade profissional afirmando que, por exemplo, as práticas organizacionais, como dar e receber feedback, bem como a observação de figuras de referência no local de trabalho, são aspetos essenciais para a formação das identidades profissionais dos indivíduos. Segundo Meijers et al. (2013), uma identidade profissional forte e bem desenvolvida nos estudantes aumenta a probabilidade de estes optarem por um trabalho na sua área de estudos. Por outro lado, estudantes com identidades profissionais fortes, mas associadas a ideias erróneas sobre a sua possível futura área profissional (e.g., se têm um elevado comprometimento com uma determinada área profissional sem muito conhecimento sobre as características e competências dessa profissão), especificamente de áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), têm maior probabilidade de abandonar o ensino superior (Endedijk et al., 2017). De facto, já se verificou que os níveis de identidade profissional em estudantes do ensino superior estão associados à sua persistência em manter-se nos seus cursos superiores (Sweitzer, 2009).

A literatura sugere que o nível de identidade profissional dos indivíduos tem efeitos sobre o seu envolvimento na aprendizagem (Beijaard et al., 2000). De igual forma, estudantes com identidades profissionais mais desenvolvidas tendem a apresentar mais sucesso académico o qual, como antes mencionado, está relacionado com o envolvimento dos estudantes na formação (Lei et al., 2018). Na mesma linha de raciocínio, um estudo de Nadelson et al. (2017) permitiu verificar que estudantes com uma identidade profissional mais forte tendem a apresentar mais sucesso profissional no seu futuro emprego. Este estudo verificou, igualmente, que as etapas de desenvolvimento da identidade profissional em estudantes de STEM estão associadas ao seu envolvimento no ensino superior, o que sugere, precisamente, que o envolvimento em atividades características da área profissional da sua área de estudos promove o seu desenvolvimento enquanto futuros profissionais.

### **2.2. SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

A socialização profissional é o processo através do qual a identidade profissional é formada (Smith & Hatmaker, 2014). Em termos gerais, é o processo de transmissão de valores, normas e outras características que pertencem a um determinado grupo profissional e, portanto, a identidade profissional está associada à visão do estudante sobre as responsabilidades e características da sua (possível) futura profissão (Blais et al., 2006). O processo de socialização profissional ocorre ao longo da vida do indivíduo (Adams et al., 2006; Goodson, 2008) e já é iniciado antes

de formação sistemática específica, inclusivamente antes da entrada no ensino superior, como estudado por Flores e Day (2006), no caso da identidade profissional dos docentes. No entanto, tem relevância especial no período de frequência do ensino superior (e.g., Lordly & MacLellan, 2012; Pratt et al., 2006), uma vez que os indivíduos são expostos a experiências específicas relacionadas com a área profissional futura, o que contribui para a formação da sua identidade profissional (Barbarà-i-Molinero et al., 2017).

Pretende-se que o período de estudos no ensino superior seja um período fundamental na formação da identidade profissional (e.g., Lordly & MacLellan, 2012; Pratt et al., 2006) e tenha natureza dinâmica, uma vez que incorpora atividades diárias e experiências de vida associadas a continuidades e descontinuidades que fornecem tanto estabilidade como mudança (Ashforth et al., 2008). Sabe-se que, nos currículos do ensino superior, a componente prática profissionalizante tem papel relevante no desenvolvimento da identidade (Anspal et al., 2012), pelo que importa também perceber em que medida há diferenças nesse desenvolvimento entre cursos menos ou mais generalistas (não dirigidos apenas à preparação de uma profissão em específico).

Deste modo, as experiências dos estudantes relacionadas diretamente com o currículo do ensino superior fazem parte da fase da socialização formal, como identificado por Weidman et al. (2001). Esta fase é considerada, por vários autores (Cornelissen & Van Wyk, 2007; Trede et al., 2012), de grande importância na formação da identidade profissional. A investigação centrada na socialização profissional no ensino superior é bastante comum em áreas como a da saúde, da docência e da educação social. Contudo, os autores que sublinham a importância do ensino superior neste processo, geralmente, não concretizam de forma mais pormenorizada as implicações que isso pode ter para os currículos dos cursos do ensino superior. Alguns referem-se a aspetos específicos como a influência dos role models (Althouse et al., 1999; Cruess et al., 2008; Weissmann et al., 2006). Outros referem-se à importância de estágios ou projetos (Dehing et al., 2013) ou se pronunciam sobre a relevância de excursões ou viagens de estudo para a formação da identidade profissional (Carbone et al., 2020) ou, ainda, a experiências específicas. Algumas destas experiências específicas de socialização profissional têm a ver, por exemplo, com as cerimónias da bata branca (white coat ceremonies) em medicina (Kay et al., 2019), visitas a locais diretamente relacionados com a área profissional da área de estudos, particularmente em engenharia (Carbone et al., 2020), e a participação em comunidades de prática (communities of practice).

Assume-se, assim, que as experiências de socialização profissional podem ocorrer ainda antes da vida laboral do indivíduo e o ensino superior pode contribuir para essas experiências, constituindo um importante fator na estabilidade das escolhas do estudante relativamente ao seu percurso académico e opções de carreira (Ashfort et al., 2008).

### *2.3. ENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR*

O envolvimento dos alunos na escola é um construto que tem vindo a ser alvo de investigação, particularmente ao longo da última década (Lam, 2014), atendendo às associações positivas entre este construto e outras dimensões educacionais, como resultados académicos ou níveis de participação, satisfação ou persistência (Archambault et al., 2009; Kahn, 2014). O envolvimento do aluno tem sido definido como um estado mental positivo que se caracteriza pela mobilização de energias, dedicação e foco prolongado nas atividades de aprendizagem (Schaufeli et al., 2002), ou como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciadora, esta última por perspetivar o aluno como agente de ação (Veiga et al., 2012). O envolvimento surge, assim, relacionado com o tempo e a energia que os estudantes dedicam intencionalmente a uma multitude de experiências e com-

portamentos direta ou indiretamente relacionados com a sua formação e aprendizagem (Kuh, 2001; McCormick et al., 2013). Esses comportamentos apresentam aspetos interrelacionados e podem estar presentes tanto no interior quanto no exterior da sala de aula (Kuh, 2001). Alguns exemplos de comportamentos relativos ao interior da sala de aula são “escrever, participar nas tarefas, ler em voz alta, ler silenciosamente, falar sobre trabalhos académicos, colocando e respondendo a questões” (Greenwood et al., 2002, p. 329); por outro lado, alguns exemplos de ações no exterior da sala de aula são atividades extracurriculares que ocorrem no âmbito ou a propósito da instituição de ensino frequentada (Caldeira & Sousa, 2016).

Em Portugal, os estudos sobre o envolvimento do aluno na escola foram iniciados por Veiga et al. (2009) e deram origem, entre outros aspetos, a uma nova escala de avaliação elaborada por Veiga (2013) a partir de estudos prévios. Trata-se da escala Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional (EAE-E4D), que contempla uma dimensão agenciativa, para além das três dimensões habitualmente referidas nos instrumentos multidimensionais (cognitiva, comportamental e afetiva), tendo sido validada para estudantes portugueses do ensino não superior (Veiga, 2013). O interesse pelo estudo do envolvimento em estudantes do ensino superior veio mais tarde, com a primeira tentativa de aplicação da Escala EAE-E4D a estudantes deste nível de ensino (Fernandes et al., 2016). O papel protetor da adaptação e do sucesso académico reiteradamente associado ao envolvimento no ensino não superior (Archambault et al., 2009; Caldeira et al., 2020; Hirschfield & Gasper, 2011; Tight, 2020) e as taxas de fracasso e abandono registadas na academia (Castro & Almeida, 2016) não terão sido alheias a este intento. Após este primeiro ensaio, seguiram-se outros estudos sobre a EAE-E4D no ensino superior, tanto ao nível do estudo da escala (Covas & Veiga, 2017) como da relação entre envolvimento do estudante e outras variáveis (Covas, 2020; Covas & Veiga 2020; Figueiredo, 2021).

No contexto internacional, a investigação sobre o envolvimento dos estudantes no ensino superior tem demonstrado, amplamente, que aqueles que apresentam maiores níveis de envolvimento, comparativamente aos menos envolvidos, tendem a apresentar melhores resultados, nomeadamente mais sucesso académico (e.g., Bond et al., 2020; Karabiyik, 2019; Lei et al., 2018; Lin et al., 2019; Quaye & Harper, 2015; Salas-Pilco et al., 2022), autoconceito mais elevado (Zhou, et al., 2015), e maior persistência académica (Khademi Ashkzari et al., 2018), aprendizagem, satisfação e taxa conclusão do curso (e.g., Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005), apresentando assim um papel protetor contra a desistência e abandono académico (e.g., Caldeira et al., 2013). A literatura evidencia, igualmente, que o envolvimento também está associado a maior aprendizagem autorregulada e bem-estar (Martin & Bolliger, 2018; Zhang, 2017), bem como a maior satisfação com a vida (e.g., Caldeira & Sousa, 2016; Civitci, 2015).

### 3. MÉTODO

No âmbito do projeto inicialmente apresentado, agora são analisados apenas alguns dos dados recolhidos no corrente ano, junto de estudantes da Universidade dos Açores, através da plataforma eletrónica Qualtrics. Foi aplicado um questionário com quatro secções: i) identidade profissional, traduzida na perceção da clareza da carreira e do futuro profissional, com respostas em escala Likert de 1 a 5 (e.g., “Estou inseguro/a em relação às escolhas que quero fazer na minha carreira”); ii) socialização profissional que abrange, por um lado, conhecimento de relações entre o currículo e a prática, também com respostas em escala Likert (e.g., “Durante o meu curso, tenho recebido informações sobre os meus possíveis papéis profissionais”), por outro, de exposição à prática profissional, cujas respostas apontavam para a quantidade de unidades curriculares em que incidia essa exposição (e.g., “Participei em palestras ministradas por profissionais a exercer na área do meu curso”), ainda por outro, interação com a prática profissional,

com possibilidades de respostas em função da quantidade de unidades curriculares propiciadoras dessa interação (e.g., “Visitei locais de exercício profissional (empresas, instituições,...)”), por fim, reflexão na sequência das interações com a prática profissional, com possibilidades de respostas em função da quantidade de unidades curriculares propiciadoras dessa reflexão (e.g., “Após as visitas de estudo/saídas de campo, tive de refletir sobre o significado que tiveram para mim, como futuro profissional”); iii) envolvimento do estudante no ensino superior, designadamente a Escala EAE-E4D (Veiga, 2013; 2016); iv) dados sociodemográficos relativamente ao curso e ano frequentados, idade, género, unidades curriculares reprovadas e habilitações académicas do progenitor com nível mais elevado.

Os participantes, num total de 334 estudantes, estavam matriculados, na maioria, numa licenciatura (85%; só 15% num mestrado), frequentando sobretudo o 1.º ano e o 2.º (41% e 30%, respetivamente), eram maioritariamente do sexo feminino (76%) e admitiram, na maioria, nunca ter reprovado uma unidade curricular (63%).

Para o tratamento dos dados foram usadas estatísticas descritivas e análises de regressão.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se alguns resultados preliminares sobre a identidade profissional e o envolvimento do aluno, bem como sobre o grau de socialização profissional. A Tabela 1 regista resultados de estatística descritiva das quatro dimensões da Escala EAE-E4D.

Tabela 1 Estatística descritiva das dimensões da escala de envolvimento do estudante

| Dimensões da EAE-E4D | Mínimo | Máximo | Média | DP   |
|----------------------|--------|--------|-------|------|
| Afetiva              | 1.00   | 6.00   | 4.40  | .928 |
| Cognitiva            | 2.00   | 5.57   | 3.83  | .682 |
| Comportamental       | 2.60   | 6.00   | 5.21  | .683 |
| Agenciativa          | 1.00   | 5.40   | 3.09  | .993 |

Observa-se que o envolvimento do estudante é moderado a elevado, mostrando a dimensão comportamental maior saliência.

Na Tabela 2 apresenta-se a análise de regressão que avalia o efeito do envolvimento do aluno na identidade profissional/ percepção da carreira.

Tabela 2 Análise de regressão das dimensões de envolvimento do aluno, relativa à variável dependente *percepção de clareza da carreira*

| Dimensões da EAE-E4D | R <sup>2</sup> | Beta  | t     | Signific. |
|----------------------|----------------|-------|-------|-----------|
| Afetiva              | .212           | .171  | 3.103 | .002      |
| Cognitiva            | .120           | -.012 | -.191 | .849      |
| Comportamental       | .169           | .123  | 2.175 | .030      |
| Agenciativa          | .172           | .117  | 1.972 | .049      |

Os valores obtidos sugerem, em geral, que o envolvimento do estudante tem baixo poder explicativo da sua identidade profissional/ percepção da carreira.

O estudo do efeito do envolvimento do estudante na socialização profissional apresenta-se na Tabela 3.

Tabela 3. Análise de regressão das dimensões de envolvimento do aluno, relativa à variável dependente *percepção de elementos de socialização profissional no currículo*

| Dimensões da EAE-E4D | R <sup>2</sup> | Beta  | t      | Signific. |
|----------------------|----------------|-------|--------|-----------|
| Afetiva              | .278           | .242  | 4.520  | .000      |
| Cognitiva            | .255           | .239  | 3.957  | .000      |
| Comportamental       | .054           | -.057 | -1.031 | .303      |
| Agenciativa          | .100           | -.043 | -.747  | .455      |

Verificam-se correlações fracas, mais significativas nas dimensões afetiva e cognitiva, sugerindo que o envolvimento do estudante nestas dimensões contribui para que ele perceba de forma mais clara ligações entre o seu currículo e o campo profissional.

Face a estes resultados, parece haver baixo poder explicativo do envolvimento do estudante na construção da identidade profissional e na socialização profissional, discrepando-se, assim, de estudos que apontam o papel saliente que aquele tem sobre outras variáveis (Beijaard et al., 2000; Bond et al., 2020; Lei et al. 2018; Tight, 2020).

A Tabela 4 contém indicadores de estatística descritiva nas dimensões da socialização profissional.

Tabela 4 Estatística descritiva das experiências de socialização profissional

| Dimensões da socialização profissional                  | Mínimo | Máximo | Média | DP   |
|---------------------------------------------------------|--------|--------|-------|------|
| Conhecimento de relações entre o currículo e a prática  | 1.00   | 5.00   | 3.24  | .849 |
| Exposição à prática profissional                        | 1.00   | 3.92   | 1.95  | .484 |
| Interação com a prática profissional                    | 1.00   | 5.00   | 2.12  | .607 |
| Reflexão sobre as interações com a prática profissional | 1.00   | 5.00   | 2.30  | .747 |

Os resultados evidenciam que a média mais elevada incide no conhecimento das relações entre o currículo e a prática, mas as experiências de socialização profissional não surgiram como preponderantes na maioria das UC. Sendo assim, é expectável que não se registem correlações elevadas entre essas experiências e a percepção de clareza da carreira/ identidade profissional.

Na Tabela 5 apresentam-se resultados da análise de regressão, considerando a identidade profissional/clareza de percepção da carreira.

Tabela 5 Análise de regressão da percepção de experiências de socialização, relativa à variável dependente *clareza de percepção da carreira*

| Dimensões da socialização profissional | R <sup>2</sup> | Beta  | t      | Signific. |
|----------------------------------------|----------------|-------|--------|-----------|
| Aquisição de conhecimento              | .133           | .164  | 2.576  | .010      |
| Exposição à prática profissional       | -.057          | -2.61 | -3.708 | .000      |
| Interação com a prática profissional   | .080           | .065  | .861   | .390      |
| Reflexão                               | .148           | .169  | 2.210  | .028      |

Observam-se correlações fracas para as diferentes dimensões da socialização profissional, sendo de realçar que a exposição à prática profissional tem uma correlação negativa com a percepção de clareza da carreira, quando seria expectável o contrário. Os dados, entretanto, indicam baixos índices de socialização profissional nos currículos dos cursos analisados.

Conclui-se, assim, que, neste estudo, o envolvimento do estudante tem efeito moderado na identidade profissional e na socialização profissional, sendo necessário fazer análises mais finas em relação aos cursos frequentados, entre outras. Também se conclui que, por haver baixa alusão a experiências de socialização profissional, tal como foram definidas, há dificuldade em se determinar o seu efeito na identidade profissional.

## NOTAS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

This work is financed by national funds through FCT - Foundation for Science and Technology, I.P., within the scope of the project «UIDB / 04647/2020» of CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

## REFERÊNCIAS

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55–68. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x>
- Althouse, L., Stritter, F., & Steiner, B. (1999). Attitudes and Approaches of Influential Role Models in Clinical Education. *Advances in Health Sciences Education volume*, 4(2), 111–122, 10.1023/A:1009768526142
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 197–216. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (Eds.). (1989). *Handbook of career theory*. Cambridge University Press.
- Ashforth, B., Harrison, S., & Corley, K. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34(3), 325–374. <https://doi.org/10.1177/0149206308316059>
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
- Barbarà-i-Molinero, A., Cascón-Pereira, R. & Hernández-Lara, A. B. (2017). Professional identity development in higher education: influencing factors, *International Journal of Educational Management*, 31(2), 189–203. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2015-0058>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Blais, K. K., Hayes, J. S., Kozier, B., & Erb, G. (2006). *Professional nursing practice: Concepts and perspectives* (5th ed.). Pearson Education.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1–30. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
- Brown, D. (2002). *Career choice and development* (4<sup>th</sup> Ed.). Jossey-Bass.



- Caldeira, S. N., Fernandes, H. R., & Tiago, M. T. B. (2013). O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: Um estudo em escolas de São Miguel. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (pp. 7027–7049).
- Caldeira, S. N., & Sousa, A. (2016). Satisfação com a vida e envolvimento académico no ensino superior. In *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (pp. 893–906).
- Caldeira, S. N., Sousa, A. S. T., Mendes, M., Silva, O. D. L., & Martins, M. J. D. (2020). Entrada no ensino superior e envolvimento do estudante. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 96–113. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29042>
- Carbone, A., Rayner, G. M., Ye, J., & Durandet, Y. (2020). Connecting curricula content with career context: The value of engineering industry site visits to students, academics and industry. *European Journal of Engineering Education*, 45(6), 971–984. <https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1806787>
- Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.1-14). Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cech, E. (2014). Engineers and engineeresses? Self-conceptions and the development of gendered professional identities. *Sociological Perspectives*, 58(1), 56–77. <https://doi.org/10.1177/073121414556543>
- Civitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: Belonging and extracurricular participation as moderators. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205, 271–281. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.077>
- Cornelissen, J., & Van Wyk, A. (2007). Professional socialisation: an influence on professional development and role definition. *South African Journal of Higher Education*, 7(???), 826–841.
- Covas, M. F. R. (2020). *Envolvimento na escola e saúde mental dos estudantes de ensino superior* (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/48514>
- Covas, F., & Veiga, F. (2020). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: Análise em função da residência e do ano académico [Students' engagement in third level education: Analysis according to residence and academic year]. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXIV(3), 7–20. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/34665>
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2017). Avaliação do envolvimento dos estudantes no ensino superior: Um estudo com a escala quadridimensional EAE-E4D. In R. M. Rigo, J. A. Moreira, & M. I. Côte Vitória (Orgs.), *Promovendo o engagement estudantil na educação superior: Reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na Universidade* (pp. 139–160). EDIPUCRS.
- Cruess, S., Cruess, R., & Steinert, Y. (2008). Role modelling—making the most of a powerful teaching strategy. *BMJ*, 336(7646), 718–721. [10.1136/bmj.39503.757847.BE](https://doi.org/10.1136/bmj.39503.757847.BE).
- Dehing, A., Jochems, W., & Baartman, L. (2013). The development of engineering students professional identity during workplace learning in industry: A study in Dutch bachelor education. *Engineering Education*, 8(1), 42–64. <https://doi.org/10.11120/ened.2013.00007>
- Endedijk, M. D., van Veelen, R., & Möwes, R. (2017). Not always a nerd: Exploring the diversity in professional identity profiles of STEM students in relation to their career choices. In J. C. Quadrado, J. Bernardino, & J. Rocha (Eds.), *Proceedings of the 45th SEFI Conference* (pp. 1069–1076). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-55555-5\\_107](https://doi.org/10.1007/978-3-319-55555-5_107)

research.utwente.nl/en/publications/not-always-a-nerd-exploring-the-diversity-in-professional-identity

- Fernandes, H. R., Caldeira, S. N., Silva, O. D. L., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos alunos no ensino superior – Um estudo com a escala “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional” EAE-E4D. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação – Motivação para o desempenho académico* (pp. 47–61). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Goodson, I. (2008). *Investigating the teacher’s life and work*. Sense Publishers: Rotterdam.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2000). *Career management* (3<sup>rd</sup> Ed.). Dryden Press.
- Greenwood, C., Horton, B., & Utthey, C. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328–349. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086159>
- Hirschfield, P., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3–22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Howkins, E., & Ewens, A. (1999). How students experience professional socialisation. *International Journal of Nursing Studies*, 35, 41–49.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791. <https://doi.org/10.2307/2667055>
- Kahn, P. E. (2014). Theorising student engagement in higher education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1005–1018. <https://doi.org/10.1002/berj.3121>
- Karabiyik, C. (2019). The relationship between student engagement and tertiary level English language learners’ achievement. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(2), 281–293. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/590>
- Kay, D., Berry, A., & Coles, N. A. (2019). What experiences in medical school trigger professional identity development? *Teaching and Learning in Medicine*, 31(1), 17–25. <https://doi.org/10.1080/10401334.2018.1444487>
- Khademi Ashkzari, M., Piryaei, S., & Kamelifar, L. (2018). Designing a causal model for fostering academic engagement and verification of its effect on education performance. *International Journal of Psychology*, 12, 136–161. <https://doi.org/10.24200/ijpb.2018.58146>
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10–17. <https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Lam, S. (2014). Introduction. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 9–10). Institute of Education – ULisboa.
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Lin, L.-C., Hung, I.-C., & Chen, N.-S. (2019). The impact of student engagement on learning outcomes in a cyber-flipped course. *Educational Technology Research and Development*, 67(6), 1573–1591. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09698-9>
- Lordly, D., & MacLellan, D. (2012). Dietetic students’ identity and professional socialization: In preparation for practice. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 73(1), 7–13. <https://doi.org/10.3148/73.1.2012.7>

- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205–222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- McCormick, A. C., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2013). Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 28, pp. 47–92). Springer.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47–66. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9237-4>
- Miller, S. (2013). Professional socialization: A bridge between the explicit and implicit curricula. *Journal of Social Work Education*, 49(3), 368–386.
- Nadelson, L. S., McGuire, S. P., Davis, K. A., Farid, A., Hardy, K. K., Hsu, Y.-C., Kaiser, U., Nagarajan, R., & Wanga, S. (2017). Am I a STEM professional? Documenting STEM student professional identity development. *Studies in Higher Education*, 42(4), 701–720. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1070819>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235–262. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.20786060>
- Quaye, S. J., & Harper, S. R. (2015). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations* (2nd Ed.). Routledge.
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>
- Schaufeli W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakkerl, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach, *Journal of Happiness Studies*, 3, pp. 71–92.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Addison-Wesley.
- Smith, A. E., & Hatmaker, D. M. (2014). Knowing, doing, and becoming: Professional identity construction among public affairs doctoral students. *Journal of Public Affairs Education*, 20(4), 545–564. <https://doi.org/10.1080/15236803.2014.12001807>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Sweitzer, V. B. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 1–33. <https://doi.org/10.1080/00221546.2009.11772128>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689–704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–385. doi: 10.1080/03075079.2010.521237.
- Van Hattum-Janssen, N., & Endedijk, M. (2019). *An engineering curriculum or a curriculum to shape engineers?*. Paper presented at 47th SEFI Annual Conference 2019, Budapest, Hungary.
- Van Maanen, J., & Barley, S. R. (1984). Occupational communities: Culture and control in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 6, 287–365. <https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA122826>

- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 813–819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441–450. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10032>
- Veiga, F. H. (Coord), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117–123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED457710>.
- Weissmann, P., Branch, W., Gracey, C., Haidet, P., & Frankel, R. (2006). Role modeling humanistic behavior: learning bedside manner from the experts. *Academic Medicine*, 81(7), 661–667. doi: 10.1097/01.ACM.0000232423.81299.fe. PMID: 16799294.
- Zhang, Z. (2017). Student engagement with computer-generated feedback: A case study. *ELT Journal*, 71(3), 317–328. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw089>
- Zhou, Y.-X., Ou, C.-Q., Zhao, Z.-T., Wan, C.-S., Guo, C., Li, L., & Chen, P.-Y. (2015). The impact of self-concept and college involvement on the first-year success of medical students in China. *Advances in Health Sciences Education*, 20(1), 163–179. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9515-7>

# **ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: RELACIONES CON OTRAS VARIABLES**



# Fatores das interações familiares de estudantes brasileiros perpetradores de *bullying*

Wanderlei Abadio de Oliveira, Isabela Peroni Delai

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil)

wanderleio@hotmail.com

## RESUMO

Marco conceitual. O *bullying* é um problema que afeta a saúde e o desenvolvimento de crianças e adolescentes. O fenômeno é compreendido como um tipo de interação baseada no desequilíbrio de poder, que ocorre de forma repetitiva e intencional. A literatura científica já documentou fatores de risco e de proteção relacionados às famílias. Objetivo. Objetivou-se descrever aspectos das interações familiares de estudantes brasileiros identificados como agressores em situações de *bullying*. Método. Estudo de natureza mista que contou com a participação de 2.354 estudantes de 11 escolas públicas brasileiras. Desse total, 175 estudantes do sexo masculino foram identificados como agressores e são objeto de análise nesse trabalho. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação coletiva de uma escala para diagnóstico de envolvimento em situações de *bullying* e uma escala para rastrear as percepções sobre a qualidade das interações familiares. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis meninos. Os dados foram analisados de forma descritiva e por meio da análise temática. Resultados. A maioria dos adolescentes (60%) declarou morar com duas figuras parentais. As famílias dos estudantes foram consideradas com bons índices de envolvimento, regras e monitoria, clima conjugal e modelo. O sentimento em relação às famílias foi avaliado como positivo por 89% dos participantes. Contudo, foi significativo o número de estudantes que declaram problemas de comunicação e punição física sofrida. Na análise dos dados qualitativos, foram construídos três temas: vínculo familiar – dados sobre vivências na família; convivência – qualidade dos vínculos e dos relacionamentos interpessoais; contradições – afirmações ambíguas. Conclusão. Verificou-se que maior satisfação familiar não diminuiu a propensão à perpetração do *bullying*. Ao mesmo tempo, problemas de comunicação e ser disciplinado por meio de punições são fatores que devem ser explorados como potenciais para aumentar a prática do *bullying*.

**Palavras-chave:** violência escolar, comportamento agressivo, família

## ABSTRACT

Conceptual framework. Bullying is a problem that affects the health and development of children and adolescents. The phenomenon is understood as a type of interaction based

on power imbalance, which occurs repetitively and intentionally. The scientific literature has documented risk and protective factors related to families. Objective. We aimed to describe aspects of family interactions of Brazilian students identified as bullies in bullying situations. Method. This was a mixed study involving 2,354 students from 11 Brazilian public schools. From this total, 175 male students were identified as bullies and are the object of analysis in this work. Data collection occurred through the collective application of a scale for the diagnosis of involvement in bullying situations and a scale to track perceptions about the quality of family interactions. Semi-structured interviews were also conducted with six boys. Data were analyzed descriptively and using thematic analysis. Results. The majority of adolescents (60%) stated that they live with two parental figures. The student's families were considered to have good levels of involvement, rules and monitoring, marital climate, and role model. Feelings toward families were rated as positive by 89% of the participants. However, the number of students reporting communication problems and physical punishment suffered was significant. In the qualitative data analysis, three themes were constructed: family bonding - data on experiences in the family; coexistence - the quality of bonds and interpersonal relationships; contradictions - ambiguous statements. Conclusion. It was found that higher family satisfaction did not decrease the propensity to perpetrate bullying. At the same time, communication problems and being disciplined through punishment are factors that should be explored as potentials for increasing the practice of bullying.

**Keywords:** school violence, aggressive behavior, family

## 1. INTRODUÇÃO

O *bullying* é um fenômeno comumente observado nas escolas e um aspecto frequente das relações sociais entre pares, apesar de ter sido negligenciado por estudos e intervenções durante muitos anos (Sener, 2021). O fenômeno é definido a partir da intencionalidade verificada do comportamento agressivo, da repetitividade da ocorrência e, por fim, pelo desequilíbrio de poder entre os estudantes envolvidos (Hernández & Garcia, 2017). Apesar de vastamente relacionado a manifestações físicas, o *bullying* pode ser apresentado direta ou indiretamente no contexto escolar (*bullying* tradicional) e, atualmente, também no contexto virtual (*cyberbullying*) (Shaheen et al., 2019).

Estudos já enfatizaram a necessidade de se prevenir o *bullying* o mais cedo possível considerando as possíveis consequências que impactam a saúde e o desenvolvimento dos estudantes (Talts et al., 2017). Nesse sentido, consequências já documentadas são dificuldade de ajustamento social ou falta de habilidades para as interações sociais no geral, além de quadros de depressão e ansiedade, dificuldades escolares e até mesmo ideação ou comportamentos suicidas (Fujikawa et al., 2016). Por esses motivos, o *bullying* é um dos problemas mais preocupantes no campo da educação (Patino-Masó et al., 2021).

Além disso, diversos estudos confirmam as diferenças entre meninos e meninas na prática com o *bullying*, sendo os meninos aqueles mais identificados como agressores ou perpetradores. Por outro lado, a família pode ser fonte de aprendizagem de comportamento por ser o ambiente inicial de desenvolvimento humano e deve ser considerada na produção de conhecimento sobre o fenômeno, já que é a partir dela que se apreende valores dentro de um contexto sociocultural (Chui et al., 2022). A literatura científica sobre a relação entre variáveis familiares é vasta, como demonstrado nesse relatório no Estudo 1, mas mesmo assim se reconhece que faltam esclarecimentos sobre o papel das famílias sobre o fenômeno (Lópes-Castro & Priegue, 2019). O presente estudo teve como objetivo descrever aspectos das interações familiares de estudantes brasileiros identificados como agressores em situações de *bullying*.



## 2. MÉTODO

Trata-se de um estudo misto exploratório e descritivo. No total, 2.354 estudantes matriculados em 11 escolas de Minas Gerais participaram do estudo original e esse estudo particularizou os dados de 175 estudantes que se autodeclararam do sexo masculino e que referiram praticar *bullying* na escola. Os dados foram coletados a partir da aplicação da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (Cunha et al., 2011) e da Escala de Qualidade de Interação Familiar (Weber et al., 2011). Entrevistas semiestruturadas também foram realizadas com seis estudantes. Foram desenvolvidas estatísticas descritivas (frequência, porcentagem, média, mediana e desvio-padrão) para cada variável investigada (Dancey & Reidy, 2013). Os resultados foram organizados em gráficos e medidas descritivas. Os dados qualitativos das entrevistas foram analisados segundo as proposições da análise temática (Braun & Clarke, 2006). A pesquisa da qual decorrem os dados foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil.

## 3. RESULTADOS

### *3.1. FUNCIONAMENTO E EXPERIÊNCIAS FAMILIARES DE MENINOS IDENTIFICADOS COMO AGRESSORES: DADOS QUALITATIVOS*

Os dados qualitativos dessa pesquisa são oriundos de seis entrevistas realizadas com estudantes do sexo masculino que afirmaram praticar *bullying* na escola. Inicialmente, as seis entrevistas foram tomadas em separado para o processo de familiarização com os dados. Em seguida, desenvolve-se o processo de codificação das entrevistas e foram gerados três temas que, após serem revistos, foram definidos e nomeados (1. vínculo familiar; 2. convivência; 3. contradições). Em geral, no processo de análise temática foi possível apreender como os adolescentes percebem, avaliam e vivem suas interações familiares. O vínculo familiar englobou as descrições apresentadas por cada um dos adolescentes entrevistados sobre o tema, já a convivência abrangeu a qualidade dos vínculos e das demais relações interpessoais e, por fim, as contradições expressaram informações que podem sinalizar dissonância entre o que acreditam como certo e os comportamentos que emitem.

### *3.2. QUALIDADE DAS INTERAÇÕES FAMILIARES DOS ESTUDANTES IDENTIFICADOS COMO AGRESSORES: DADOS QUANTITATIVOS*

Observa-se que, a maioria da amostra do estudo possuía 15 anos de idade ( $n = 42$ ) e cursava o 8º ano do ensino fundamental ( $n = 41$ ). Em relação aos aspectos gerais sobre as famílias, a amostra apresentou variadas respostas para a pergunta “com quem você mora”. Essa pergunta permitiu identificar 25 possíveis arranjos familiares, prevalecendo as famílias nucleares ( $n = 100$ ). Verificou-se que os pais ou responsáveis pelos adolescentes estipulavam normas e as supervisionam (80%) e mais de 50% da amostra revelou boa percepção da relação entre seus pais/responsáveis. Apenas 2% da amostra afirma que seus pais “quase nunca” estabelecem regras ou as supervisionam. No que se refere ao modelo das figuras paternas ou cuidadores e do sentimento dos filhos em relação aos pais, avaliou-se que os estudantes tinham boas percepções dessas dimensões, considerando os pais ou responsáveis como modelos a serem seguidos. Em termos de sentimentos em relação à família, os resultados indicam avaliações majoritariamente positivas entre os adolescentes participantes do estudo. Verificou-se ainda que 30% da amostra sentem-se à vontade e consideram ter diálogos construtivos com a família.

Os dados apresentados nas dimensões negativas também são pontos de atenção, pois indicaram que cerca de 20% da amostra, independente de que responsável foi avaliado, percebia o

clima conjugal e a comunicação como “sempre” ou “quase sempre” negativos. Especificamente, no que se refere ao uso de punição, quase 70% da amostra (em diferentes frequências) afirmou que seus pais ou responsáveis já usaram dessa estratégia para discipliná-los ou para descarregar emoções acumuladas. Contudo, mesmo considerando que a tolerância ao uso da violência como forma de disciplinar os filhos deve ser zero, pode-se afirmar que há baixos registros de punição na maioria das famílias dos participantes.

#### 4. DISCUSSÃO

O objetivo geral desse estudo foi descrever aspectos das interações familiares de estudantes brasileiros identificados como agressores em situações de *bullying*. Verificou-se que, de forma geral, os adolescentes percebiam suas famílias como positivas no que se refere às nove dimensões avaliadas (envolvimento; regras e monitoria; modelo; comunicação positiva; clima conjugal positivo; sentimento dos filhos; comunicação negativa; clima conjugal negativo; punição). Esses dados se mantiveram positivos quando se particularizou na análise descritiva os dados em relação às figuras parentais (pais, mães e outras pessoas). Esses dados foram obtidos de forma qualitativa e quantitativa, de forma integrada. Contudo, as boas experiências nas famílias não impediram que os adolescentes da amostra referissem ter praticado *bullying* na escola.

Esse aspecto pode ser explorado a partir da compreensão do tema “contradição” que emergiu no processo de análise temática de entrevistas. Fernandes et al. (2020) propuseram que as contradições encontradas entre a percepção das interações familiares e a descrição dos acontecimentos relacionados a elas poderiam ser explicadas a partir do entendimento sociocultural de que a violência é permitida dentro de um limite. Ou seja, palmadas, brigas e gritos, por exemplo, são aceitas com o objetivo de educar a criança/adolescente – o problema estaria em punições físicas consideradas como mais severas como espancamento e abuso. Nesse sentido, mesmo que os adolescentes daquela amostra afirmaram interações familiares de qualidade, os resultados da pesquisa mostraram famílias punitivas e com dificuldade de comunicação significativa (Fernandes et al., 2020).

No caso da amostra do estudo em tela, essas contradições também foram percebidas a partir de dados gerais e, principalmente, em relação à conexão entre ambiente familiar e comportamento emitido nas escolas. Assim, em sua maioria, como mencionado, os adolescentes afirmaram que suas relações familiares eram, majoritariamente, positivas. Contudo, esses mesmos adolescentes comentaram sobre possíveis punições, a dificuldade de se comunicar com os pais, o fato de que possuem pais ausentes e brigas constantes. Esses exemplos conversam com o estudo supracitado (Fernandes et al., 2020). Além disso, alguns dos adolescentes, afirmaram que situações de brigas, desentendimentos constantes e relações familiares agressivas poderiam influenciar pessoas a reproduzir esses comportamentos em outros ambientes, como a escola. Concomitantemente, os adolescentes relataram eventos em que praticaram o *bullying* por meio de atitudes agressivas e xingamentos – os motivos variam – mesmo afirmando que, em casa, suas relações familiares eram boas.

Outro evento contraditório diz respeito ao entendimento do que é o *bullying* e a perpetuação do fenômeno. Nesse caso, a maioria dos meninos entrevistados mostraram compreensão do que é o *bullying* de forma minimamente precisa; apesar disso, todos os entrevistados são, declaradamente, agentes perpetuadores do fenômeno. Os motivos que levam os meninos à prática do *bullying* são variados e diversos estudos procuram investigá-los. Nas entrevistas analisadas, alguns dos adolescentes abriram os motivos pelos quais, mesmo entendendo a gravidade ou negatividade do fenômeno, o faziam. A maioria desses afirmaram fazer, pois os colegas de classe riam ou se juntavam a eles e ninguém comentou ter sido punido ou alertado

negativamente sobre o que estava fazendo –o que pode significar que aprovação e aceitação dos pares também está vinculada ao envolvimento com o fenômeno.

Em outra direção, uma série de estudos procuraram tratar da punição física e violência familiar. Chama atenção o estudo de Grant et al. (2019) que identificaram que famílias violentas geravam os maiores níveis de comportamento agressivo e perpetuação de *bullying*. Outro estudo que contou com a participação de 409 estudantes com idades entre 8 e 16 anos revelou que apanhar em casa foi associado ao envolvimento dos estudantes em situações de *bullying* como vítimas, vítimas-agressoras e agressores (Zequinão et al., 2020). Esses estudos reforçam argumentos já apresentados anteriormente: o uso de punição física aumenta a possibilidade de emissão de comportamentos violentos em outros contextos. Além disso, não devem ser toleradas, em nenhum nível, essas estratégias de disciplina ou resolução de conflitos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que maior satisfação familiar não diminuiu a propensão à perpetração do *bullying*. Ao mesmo tempo, problemas de comunicação e ser disciplinado por meio de punições são fatores que devem ser explorados como potenciais para aumentar a prática do *bullying* e devem ser objeto de análise das equipes escolares ou de saúde na escola quando da proposição de intervenções *antibullying* nas escolas. Estratégias de fortalecimento de vínculos familiares e mudança nos modelos de punição ou disciplina dos filhos também são estimuladas a partir dos dados apresentados.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento às atividades de pesquisa dos projetos dos quais decorrem esse trabalho (Processos FAPESP 2021/00682-0 e 2014/13062).

## REFERÊNCIAS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chui, W. H., Weng, X., & Khiatani, P. V. (2022). Associations among Bullying Victimization, Family Dysfunction, Negative Affect, and Bullying Perpetration in Macanese Adolescents. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 66(1), 28-49.
- Cunha, J. M., Weber, L. N. D., & Steiner Neto, P. (2011). Escala de Vitimização e Agressão Entre Pares (EVAP). In L. N. D. Weber & M. A. Dessen (Eds.), *Pesquisando a família. Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 103-114). Curitiba: Juruá.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. (5. ed.). Penso.
- Fernandes, G., Yunes, M.A.M., & Finkler, L. (2020) The social networks of adolescents victims of domestic violence and bullying. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30, e3007.
- Fujikawa, S., Ando, S., Shimodera, S., Koike, S., Usami, S., Toriyama, R., Kanata, S., Sasaki, T., Kasai, K., Okazaki, Y., & Nishida, A. (2016). The association of current violence from adult family members with adolescent bullying involvement and suicidal feelings. *PloS one*, 11(10), e0163707.
- Grant, N., King, M.T., Merrin, G.J & Espelage, D.L. (2019) Examining within-person and between-person associations of family violence and peer deviance on bullying perpetration among middle school students. *Psychology of Violence*, 9,18-27.

- Hernaez, L.L. & Garcia, A.R. (2017) Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227155.
- López-Castro, L. & Priegue, D. (2019). Influence of family variables on cyberbullying perpetration and victimization: a systematic literature review. *Social Sciences*, 8(3), 98.
- Patiño-Masó, J., Gras, M.-E., Salamó Avellaneda, A., Arboix Perejamo, M., & Font-Mayolas, S. (2021) Acoso escolar en estudiantes de secundaria: consumo de alcohol, percepción de salud y calidad de las relaciones familiares en agresores y/o víctimas. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 21(1), 76-90.
- Sener, O. (2021) Investigation of the relationship between family relations and peer bullying of primary and secondary school students. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 20(1), 341-352.
- Shaheen, A. M., Hamdan, K. M., Albqoor, M., Othman, A. K., Amre, H. M., & Hazeem, M. N. A. (2019). Perceived social support from family and friends and bullying victimization among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 107, e104503.
- Talts, L., Piht, S., & Muldma, M. (2017) Family-Teacher partnership in fostering the development of children's social skills using the bullying prevention program "Free from Bullying" in Estonian Schools. *Problems of Education in the 21st Century*, 75, 101-111.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V, & Brandenburg, O. J. (2011). Escalas de Qualidade na Interação Familiar. In L. N. D. Weber & M. A. Dessen (Eds.), *Pesquisando a família. Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 61-72). Curitiba: Juruá.
- Zequinão, M.A., Oliveira, W.A., Medeiros, P., Cidade, P., Pereira, B. & Cardoso, F. (2020). Punição física em casa e reprovação escolar relacionadas ao bullying. *Journal of Human Growth and Development*, 30(3), 434-442.

# El *commitment* del profesorado clave en la empatía docente y en la implicación del alumnado

Asunción Ríos-Jiménez, Marta García-Jiménez, Amelia Morales-Ocaña, Soraya Layton-Jaramillo, Purificación Pérez-García

Universidad de Granada (España)

riosasun@ugr.es

## RESUMEN

Los futuros docentes dispondrán de conocimientos durante su formación y deberán ser conscientes de que deben formar personas tolerantes, solidarias y *comprometidas*. La pregunta es si la formación inicial está pensada para este fin o si sigue cayendo en un reduccionismo conceptual, en el que el docente se convierte únicamente en un transmisor de conocimientos, sin abordar los retos del futuro, que no son tanto “dar”, sino “prepararse para”. ¿Hacia dónde se dirige actualmente la formación inicial de los futuros docentes? Nuestro objetivo específico es el siguiente: a) Identificar el perfil de los formadores de profesores encargados de formar a los futuros docentes, incluyendo su nivel de empatía. Adoptamos un enfoque metodológico, aplicando una lógica cuasi-experimental-cuantitativa. Empleamos un instrumento para recopilar información para abordar nuestro objetivo, incluida una prueba de empatía. Los participantes fueron profesores de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Anticipamos que los resultados permitieron: identificar el perfil de los docentes involucrados en estas carreras, en términos de sus habilidades de interacción social empática; y proponer un conjunto de indicadores que podrían arrojar luz sobre la viabilidad de desarrollar características empáticas como parte de los programas de formación inicial docente.

**Palabras clave:** Formación inicial, Responsabilidad profesional, Compromiso docente, Empatía.

## ABSTRACT

Future teachers will be provided with knowledge for the duration of their training and they should be aware that they must nurture tolerant, supportive, and *committed people*. The question is whether initial training is designed for this purpose or if it continues to decline into conceptual reductionism, in which the teacher becomes only a transmitter of knowledge, without addressing the challenges of the future, which are not so much to “give”, but to “prepare for.” In which direction is the initial training of future teachers currently heading? Our specific objective is as follows: a) To identify the profile of the teacher trainers responsible for teaching

on these courses, including their level of empathy. We adopted a methodological approach, applying quasi-experimental-quantitative logic. We employed an instrument to gather information for addressing our objective, including an empathy test. Participants were teachers of the Infant and Primary Education degrees of School of Education Sciences at the University of Granada. We anticipate that the results allowed us to: identify the profile of the teachers involved in these degrees, in terms of their empathic social interaction abilities; and propose of a set of indicators that could shed light on the viability of developing empathic characteristics as part of initial teacher training programs.

**Keywords:** Initial training, Professional responsibility, Commitment, Empathy.

## 1. INTRODUCCIÓN

Un docente comprometido es un docente que impacta en sus estudiantes, se siente responsable del aprendizaje de su alumnado y lo anima a buscar sus propias formas de aprender y vivir, claramente comprometido con los valores o con las estrategias profesionales para lidiar con los conflictos morales. Y es que el alumnado percibe y se ve afectado positivamente por las competencias y actitudes de sus profesores. Sing Kong Lee (2018), director del Instituto Nacional de Educación de Singapur, cree que existen cuatro atributos que se han de construir en los niños irremediamente, pues lo que aprendan ahora, dentro de 20 años no sabemos si valdrá. Por tanto, los maestros tienen la misión de estimular un alto nivel de confianza en su alumnado, que sean aprendices autodidactas, sean contribuyentes activos de la sociedad y por último, que sean ciudadanos preocupados. La pregunta inmediata es: ¿El perfil del profesorado universitario que forma a los futuros docentes se ajusta a estas exigencias y *está comprometido con este reto*?

En los últimos años, encontramos evidencias sobre la formación inicial de los maestros, su sentido y su perfil, derivando estas a que es una titulación social, con un marcado carácter de ayuda a la sociedad (Bolívar, 2012; Colén, 2017; Darling-Hammond, 2012; Day, 2006; Imbernón, 2017a, 2017b; MEFP, 2018, 2019; Vaillant y Marcelo, 2015). Aparecen estudios empíricos que se acercan a la empatía y a la formación inicial de los futuros docentes. A nivel internacional, se está poniendo el acento en vincular la formación inicial y la necesidad de formar profesorado empático. Así encontramos trabajos centrados en las facultades de Educación preocupadas por la necesidad de investigar la empatía, pues es considerada una variable fundamental en el ejercicio de las funciones de apoyo socioeducativo. Tal es el caso de Portugal (Felizardo, Ribeiro y Novo, 2017) que así lo cree; en Japón, Mizokawa y Koyasu (2017) buscan la conexión entre la empatía y la moralidad; en Colombia (Herrera, Buitrago y Ávila, 2016) concluyen que es perentorio incluir en el currículum formativo el desarrollo de la empatía con el fin de fortalecer las habilidades emocionales de los futuros maestros; en Rumanía, Duta, Tomoaica, Panisoara (2015) entienden las instituciones académicas deben valorar y reflexionar sobre lo que es un maestro efectivo, que es simplemente “ser humano” en el sentido amplio de la palabra, lo cual significa ser honesto, empático, más democrático que autocrático, abierto, espontáneo, adaptable a los cambios y tener sentido del humor. El estudio de Wang, Su, & Wen (2018) en China, centrado en el profesorado de Educación Infantil concluyen en la necesidad de estudiar la empatía en este periodo preescolar tan crítico para el desarrollo individual del docente. En Chile, un estudio realizado a profesorado de Primaria (Bächler, Pozo, & Scheuer, 2018) pone el acento en el perfil de docentes empáticos y reflexivos preocupados por manejar las emociones en el aula. En este mismo país, junto con España, se ha realizado un estudio para evaluar las habilidades empáticas de futuros maestros y las posibles implicaciones educativas (Segarra, Muñoz, & Segarra, 2016). La experiencia realizada en Serbia a estudiantes de Educación y

Psicología revelan que los estudiantes tienen una empatía reducida en todas las áreas evaluadas (Milovanović & Marinković, 2014), de modo que las autoras urgen a la necesidad de prestar más atención en la educación de estos estudiantes. En Estado Unidos, en la Universidad de Texas, concluyen que las percepciones de la utilidad de los maestros en cursos didácticos son mejores si este es empático (Moate, Cox, Brown, & West, 2017).

La conclusión final del panorama nacional e internacional, que como hemos observado recorre de este a oeste los continentes, es que los futuros docentes son más capaces de enfrentarse a complejos desafíos de la sociedad y la empatía los hace proclive a ellos. Los nuevos desafíos, siguiendo los estudios de Segarra, Muñoz y Segarra (2016) se dirigen, por un lado, a que debemos entrenar a los futuros maestros en habilidades sociales empáticas de forma sistemática y esto implicaría la revisión de los planes de estudio y la inclusión de esta competencia en la formación; y por otro, deberíamos poner el acento en el acceso a la profesión docente para que sea un perfil adecuado, esto implicaría establecer pruebas de idoneidad para ejercer la docencia basadas en la demostración de competencias y no tanto en la adquisición de conocimientos.

### *1.1. COMMITMENT DEL PROFESORADO EN LA FORMACIÓN INICIAL*

La importancia de la formación inicial ha sido una constante en los distintos periodos históricos, desde su origen en 1839 con la primera Escuela Normal a la actualidad y se le ha prestado atención en los diferentes gobiernos e instituciones internacionales, como evidencian los informes que genera la Unesco, la OCDE o el informe McKinsey.

La cuestión es si la formación inicial actual está pensada en el sentido “de hacer ciudadanos y ciudadanas *responsables*” (Imbernón, 2017a, p.44) o seguimos cayendo en el reduccionismo de ser transmisora de conocimiento, sin atender a los retos del futuro que no son tanto “dar”, sino “preparar para”. Pero ¿qué es ese “para”? y más aún, ¿estamos dispuestos a ello?

El sentido de compromiso es más “commitment” (actitud) del docente que “engagement” (atención) (Klassen, Yerdelen y Durksen, 2013). Por su parte, Cáceres, Muñoz y Valenzuela (2021) entienden que la responsabilidad personal es “el sentimiento de obligación y compromiso de los docentes frente a su tarea profesional” (p. 178). Se han comprobado “asociaciones estadísticamente significativas entre el progreso y los resultados de los estudiantes y el compromiso individual y colectivo de los profesores” (Day, 2018, p.42). Y se descubrió que la eficacia de los maestros es un factor de predicción significativo del compromiso de los estudiantes (Cinches, Russell, Chavez y Ortiz, 2017). Dado que el compromiso de los estudiantes, puede predecirse mediante las variables de los maestros, es fundamental que nuestros futuros docentes sean conocedores de hasta dónde llega su impacto.

## **2. MÉTODO**

El trabajo que presentamos forma parte del Proyecto de investigación I+D+i con fondos PAIDI 2020 Junta de Andalucía, titulado “*El desarrollo personal en la formación inicial del docente: la empatía del estudiantado y del profesorado*” (Ref. P20\_00698).

Pretendemos, como objetivo de investigación, conocer cuál es el grado de empatía que poseen los docentes universitarios de la facultad de Ciencias de la Educación.

### *2.1. MUESTRA*

Centramos el estudio en las titulaciones de educación (Infantil y Primaria), de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El muestreo aplicado fue el incidental

(Buendía, 1992), aprovechando la facilidad en la accesibilidad. Contamos con 141 docentes, de los cuales 67 imparten docencia en el grado de Primaria, 38 en el grado de Educación Infantil y 36 en ambas titulaciones.

Los datos sociodemográficos nos informaron que 75 participantes eran mujeres, 64 hombres y 2 que marcaron la opción de otros. Sobre la edad, 7 personas contaban con menos de 30 años, 80 docentes se encuadraban en la franja de 30 a 50 años y 49 tenían más de 50 años. En relación a la experiencia docente, hemos de decir que solo 20 tenía menos de 5 años de experiencia y 14 más de 30 años. Entre 10 y 15 años se ubicaban 53 docentes. La situación administrativa de la muestra se definía con 23 ayudantes doctores, 4 asociados, 5 becarios FPU, 4 catedráticos de universidad, 2 colaboradores, 26 contratados doctores, 19 sustitutos interinos, 3 titulares de escuela y 55 titulares de universidad.

## 2.2. DISEÑO

Abordamos la lógica cuantitativa, a través del método descriptivo tipo encuesta (Colás, 1992; McMillan & Schumacher, 2005), basándonos en el cuestionario de empatía como una de las principales fuentes de recogida de datos de este método. Al ser una prueba ya estandarizada cumple los parámetros de fiabilidad y validez que exigen estos instrumentos.

## 2.3. PROCEDIMIENTO

Siguiendo las recomendaciones vigentes sobre procedimiento en la investigación, sometimos nuestro proyecto al Comité de Ética de la Universidad de Granada, que lo valoró positivamente. A partir de ahí, se elaboró el documento de recogida de información con Google Forms. Los diferentes apartados fueron:

Información al participante. En esta sección se comunicaba al profesorado el objetivo de la investigación, se informaba sobre la confidencialidad y uso de los datos, así como se le requería su consentimiento para participar.

- Datos Socio-demográficos. Además de edad, género, se incluyeron otras preguntas relacionadas con el grado en el que imparte docencia, en qué facultad, cuál era la situación administrativa, años de experiencia en docencia universitaria y experiencia en otros niveles educativos.
- Test de empatía. Se pasó la adaptación española del Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1983) realizada por Mestre, Frías y Samper. (2004). El cuestionario proporciona una estructura interna compuesta por cuatro subescalas: Toma de perspectiva (TP), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Distrés o malestar personal (PD). Las dos primeras incluyen factores cognitivos y las otras dos, factores emocionales. Está compuesto por 28 ítems que se responden bajo una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta, que representan el grado en el que la afirmación que se le presenta lo describe (1 = no me describe bien y 5 = me describe muy bien).

## 2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos del cuestionario de empatía se empleó el programa SPSS v.24. Conforme con nuestro objetivo de investigación, aplicamos el análisis de *cluster K-means*.

## 3. RESULTADOS

Los resultados nos permitieron identificar el perfil empático a nivel cognitivo y emocional del profesorado responsable de estos grados. Recordemos que la perspectiva cognitiva estaba



conformada por las dimensiones Toma de perspectiva (PT) y Fantasía (FS); y que la emocional, la configuraban las dimensiones Preocupación empática (EC) y Distrés o Malestar docente (PD). Sobre la Toma de perspectiva (PT) podemos decir que indica la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona. La Fantasía (FS) se refiere a la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias. La Preocupación empática (EC) mide los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros. El Distrés (PD) mide los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás. Como vemos, estas dos últimas centran la atención en las reacciones emocionales ante las experiencias negativas del otro. En este sentido, mostramos la disposición de la media y desviación típica conforme a las cuatro dimensiones (ver Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

|                     |          | PT     | FS     | EC     | PD     |
|---------------------|----------|--------|--------|--------|--------|
| N                   | Válido   | 141    | 141    | 141    | 141    |
|                     | Perdidos | 0      | 0      | 0      | 0      |
| Media               |          | 4,0618 | 3,4802 | 4,2675 | 2,4498 |
| Desviación estándar |          | ,53187 | ,72084 | ,47805 | ,68744 |

Aplicamos a nuestros datos el análisis de *cluster K-mean*, solicitando 2 *cluster* con la intención de corroborar si podríamos identificar un perfil cognitivo y uno emocional y observar cómo se comportaban las distintas dimensiones o subescalas. La información de los *cluster* y su iteración se recoge en la tabla 2.

Tabla 2. Iteraciones en *cluster*

| Iteración | Cluster 1 | Cluster 2 |
|-----------|-----------|-----------|
| 1         | 1,897     | 1,843     |
| 2         | ,080      | ,073      |
| 3         | ,058      | ,053      |
| 4         | ,000      | ,000      |

Tras la iteración, los *cluster* finales obtenidos se aprecian en la siguiente tabla (ver Tabla 3). El *cluster 1* lo conforman 67 docentes y el *cluster 2* lo definen 74 personas.

Tabla 3. *Cluster* finales

|    | 1    | 2    |
|----|------|------|
| PT | 4,34 | 3,81 |
| FS | 4,03 | 2,98 |
| EC | 4,48 | 4,07 |
| PD | 2,72 | 2,20 |

La significación de la asignación de cada dimensión a los *cluster* se observa en la tabla 4.

Tabla 4. ANOVA

|    | Clúster          |    | Error            |     | F       | Sig.  |
|----|------------------|----|------------------|-----|---------|-------|
|    | Media cuadrática | gl | Media cuadrática | gl  |         |       |
| PT | 9,962            | 1  | ,213             | 139 | 46,715  | <,001 |
| FS | 38,863           | 1  | ,244             | 139 | 159,425 | <,001 |
| EC | 5,868            | 1  | ,188             | 139 | 31,222  | <,001 |
| PD | 9,364            | 1  | ,409             | 139 | 22,917  | <,001 |

Analizando los resultados de la tabla 3, nos permite compartir con la Academia que entre el profesorado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria surgen 2 perfiles. El perfil 1, definido en el *cluster* 1, agrupa aquellos profesores que se ven bien “retratados” en la perspectiva cognitiva, es decir, en la Toma de perspectiva (PT) y en la Fantasía (FS). Esto se traduce en que son capaces de ponerse en el lugar del otro (4,34) y en situaciones ficticias (4,03). Con respecto de la perspectiva emocional, denotan Preocupación empática (EC) manifestando sentimientos de compasión, preocupación y cariño. Pero sobre el Malestar docente o distrés (PD), que mide los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto evidencia al observar experiencias negativas de los demás, manifiesta poca representación (2,72).

El segundo perfil, caracterizado por el *cluster* 2, no tiene tan clara su adscripción a la perspectiva cognitiva ni emocional. En lo cognitivo, este profesorado se pone bastante bien en la situación del otro (3,81), pero no en situaciones ficticias (2,98). En cuanto a la perspectiva emocional, sí cree que se preocupa de forma empática (4,07), aunque manifiesta poco distrés (2,20), es decir, sentir malestar al detectar experiencias negativas de los demás.

#### 4. DISCUSIÓN

Naciones Unidas, en septiembre de 2015, ha establecido una nueva Agenda Mundial sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), cuya finalidad es mejorar la vida de las poblaciones del mundo de aquí a 2030. Son 17 objetivos inspirados en los principios de inclusión, integración y universalidad. La UNESCO es el organismo encargado de coordinar esta Agenda 2030 y de poner en marcha la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como un instrumento clave para lograr tales objetivos. Esta estrategia de EDS es un marco de referencia “para legisladores, desarrolladores de planes de estudio y educadores en el diseño de estrategias, planes de estudio y cursos para promover el aprendizaje para los ODS” (UNESCO, 2017, p.8).

En cada uno de los 17 objetivos marco, se hace referencia a objetivos de aprendizaje *socioemocionales*, además de cognitivos y conductuales. Entiende la Unesco que el dominio socioemocional incluye las habilidades sociales que facultan al alumnado para colaborar, negociar y comunicarse con el objeto de actuar conforme a los ODS, así como las habilidades, valores, actitudes e incentivos de autorreflexión que les permiten desarrollarse. Encontramos bastantes referencias expresas a la *empatía* en estos objetivos, por ejemplo: *mostrar empatía* y solidaridad con la gente pobre; *sentir empatía*, responsabilidad y solidaridad por y con la gente que sufre de hambre; interactuar con personas que sufren enfermedades y *sentir empatía* por su situación; *sentir empatía* y solidaridad con aquellos que difieren de las expectativas y roles de género personales o comunitarios; *sentir empatía* y mostrar solidaridad hacia las personas que son discriminadas; conectarse con las áreas naturales cercanas y *sentir empatía* por la vida no humana en la Tierra; *mostrar empatía* y solidaridad con aquellos que sufren injusticias en su propio país, así como en otros países.

Si la Unesco recomienda educar para que se “sienta y se muestre” empatía, es necesario que el profesorado encargado de formar al alumnado, “sienta y muestre empatía”. El hecho de que la

perspectiva emocional no hay sido bien considerada entre nuestro profesorado es preocupante. Especialmente el malestar docente (PD), o que la Toma de perspectiva (PT) o el Preocupación empática (EC) no hayan alcanzado puntuaciones rotundas, pues como recoge la literatura, la empatía ejerce un peso fundamental en la disposición prosocial de las personas y su función inhibidora de la agresividad (Mestre, Frías y Samper, 2004; Moya, 2014).

Que a los docentes les preocupe poco el malestar al observar una situación difícil del otro, no va en la línea que están marcando los distintos estudios, los cuales se hacen eco de la necesidad de incluir en la formación inicial del docente las habilidades blandas (Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chávez-Moreno, Mills, & Stern, 2016; Dolev & Itzkovich, 2021; Imbernón, 2014, 2017a) así como la ética docente (Araujo, Pinheiro & Arantes, 2021; Buxarraís, 2021; Rubio & Esteban, 2015). En este sentido Moya (2019) confirma la estrecha conexión entre ética y empatía cuando afirma que una persona toma la perspectiva del otro y se pone en su lugar (empatía) sin prejuizar ni criticar, con la finalidad de entender cognitiva y emocionalmente los argumentos que legitiman la decisión de otra persona (ética).

## 5. CONCLUSIONES

Retomando nuestro objetivo de investigación referido a conocer cuál es el grado de empatía que poseen los docentes universitarios de la facultad de Ciencias de la Educación, concluimos que:

- Encontramos dos perfiles entre el profesorado: un profesorado empático en su perspectiva cognitiva, pero no en la emocional; y un segundo perfil de profesorado que no es claro en su empatía cognitiva ni emocional.

La repercusión de esta conclusión nos lleva a pensar que es necesario el replanteamiento de los contenidos y del sentido de la formación inicial de los futuros docentes, donde la empatía ha de ser un indicador clave, así como el compromiso o *commitment* del docente. Si los ODS 2030 nos invitan a desarrollar la empatía, no vamos por el buen camino a la luz de las conclusiones.

## REFERENCIAS

- Araujo, U., Pinheiro, V., & Arantes, V. (2021). A Multidimensional and Complexity Program to Develop Teachers' and Educational Ethos. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (eds). *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 377-391). Switzerland: Springer.
- Bächler, R., Pozo, J., & Scheuer, N. (2018). ¿Cómo conciben los docentes el rol de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje? Un análisis del componente afectivo de sus creencias. *Infancia y Aprendizaje*, 41 (4), 733-793.
- Bolívar, A. (2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. *Aula de Innovación Educativa*, 216 (noviembre), 54-59.
- Buendía, L. (1992). El proceso de investigación. En P. Colás y L. Buendía *Investigación Educativa* (pp. 69-108). Sevilla: Alfar.
- Buxarraís, R. (2021). Teacher's Ethos and Moral and Professional Identity. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (eds). *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 125-143). Switzerland: Springer.
- Cáceres, C., Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188.

- Cinches, M., Russell, R., Chavez, J., & Ortiz, R. (2017). Student Engagement: Defining Teacher Effectiveness and Teacher Engagement. *Journal of Institutional Research in South East Asia*, 15 (1), May/June, 5-20.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, L., Chávez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 439-548) (5th Edition). American Educational Research Association.
- Colás, P. (1992). Los métodos descriptivos. En P. Colás y L. Buendía *Investigación Educativa* (pp. 177-200). Sevilla: Alfar.
- Colén, T. (2017) (coord.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (2012). Educar con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea.
- Dolev, N. & Itzkovich, Y. (2021). Incorporating the Development of Social-Emotional Skills into the Ethos of Teachers and Schools – Practical and Theoretical Aspects. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (eds). *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 261-277). Switzerland: Springer.
- Duta, N., Tomoaica, E., & Panisoara, G. (2015). Desirable characteristics defining to describe an effective teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1223- 1229.
- Felizardo, S., Ribeiro, E., & Novo, R. (2017). Empathy perception in social education students: an inter-institutional study. 8th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY). *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 31, 891.
- Herrera, L., Buitrago, R., & Ávila, A. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5 (1), 30-37.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2017a). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2017b). La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente. En T. Colén. (coord. y ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp.11-17). Barcelona: Octaedro.
- Klassen, R., Yerdelen, S., & Durksen, T. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research* 2, 33-52
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ªed). Madrid: Pearson.
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2018). Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas sobre la profesión docente <http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/documentacion.html>
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2019). *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Secretaría General Técnica.
- Mestre, V., Frías, MD., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.

- Milovanović, R. & Marinković, T. (2014). Empathic Competences of Future Helpers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 66-71.
- Mizokawa, A. & Koyasu, M. (2017). Relations between empathy, emotional competence, and morality in adolescents and adults. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 65 (3), 361-374.
- Moate, R., Cox, J., Brown, S., & West, E. (2017). Perceptions of Helpfulness of Teachers in Didactic Courses. *Counselor Education & Supervision*, 56, 242-258.
- Moya, L. (2014). *La empatía. Entenderla para entender a los demás*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Moya, L. (2019). *Educación en la empatía*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Rubio, L. & Esteban, F. (2015). ¿Qué escuela, qué autonomía y qué responsabilidad? En Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (eds), *Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 79-90). Barcelona: Octaedro.
- Segarra, L., Muñoz, M.D., & Segarra, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 173-183.
- Sing Kong Lee (10/05/2018). Claves que han convertido a Singapur en el país de la Educación en menos de 50 años. [https://www.lasexta.com/programas/enviado-especial/noticias/estas-son-claves-que-han-convertido-singapur-pais-educacion-menos-anos\\_201805095af3752aocf25ac4c6odd96c.html](https://www.lasexta.com/programas/enviado-especial/noticias/estas-son-claves-que-han-convertido-singapur-pais-educacion-menos-anos_201805095af3752aocf25ac4c6odd96c.html)
- UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Wang, Y., Su, Q., & Wen, Z. (2018). Exploring Latent Profiles of Empathy Among Chinese Preschool Teachers: A Person-Centered Approach. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/073428291878665>



# Well-being, coping, and resilience in Sicilian adolescents: a correlational study

Elisabetta Sagone, Maria Luisa Indiana

Department of Educational Sciences, University of Catania (Italy)

esagone@unict.it, marialuisa.indiana@phd.unict.it

## RESUMEN

*Objetivo:* El objetivo de este estudio se centra en el análisis de las relaciones entre bienestar psicológico, estrategias de afrontamiento y resiliencia dispositiva en una muestra de 175 adolescentes sicilianos entre 13 y 19 años. *Instrumentos:* Utilizamos las versiones italianas de la Escala de Bienestar Psicológico (Zani & Cicognani, 1993) para examinar las dimensiones del bienestar psicológico (auto-aceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, propósito en la vida, dominio ambiental y crecimiento personal); Coping Orientation to the Problems Experienced-NVI (Foà et al., 2015) para analizar las estrategias funcionales y disfuncionales de afrontamiento (orientación al problema, reinterpretación positiva, recurriendo a la religión, buscando apoyo social y evitación); y Dispositional Resilience Scale (Prati, 2010; Sagone & De Caroli, 2014) para explorar las dimensiones de rigidez, alienación y actitudes positivas. *Resultados:* Todas las dimensiones del bienestar psicológico (excepto el propósito en la vida) se correlacionaron positivamente con la resiliencia (actitud positiva), mientras que el dominio ambiental, la auto-aceptación, las relaciones positivas con los demás, y la autonomía se correlacionaron negativamente con la alienación. Además, el bienestar psicológico (dominio ambiental, crecimiento personal, autoaceptación y autonomía) se correlacionó positivamente con las estrategias de afrontamiento funcional (orientación al problema y reinterpretación positiva) y negativamente con las estrategias de evitación. Por último, la resiliencia (actitudes positivas) se correlacionaba positivamente con la orientación al problema, la reinterpretación positiva y la búsqueda de apoyo social; además, la alienación se correlacionaba positivamente con la evitación. *Conclusiones:* Estos resultados demuestran que las variables psicológicas que se toman en consideración deben entenderse como factores protectores en la vida de los adolescentes y sugieren la importancia de promover futuras intervenciones dirigidas a incrementarlas dentro del contexto escolar.

**Palabras clave:** Bienestar psicológico, afrontamiento, resiliencia, adolescentes

## ABSTRACT

*Objective:* The aim of this study is focused on the analysis of relationships between psychological well-being, coping strategies, and dispositional resilience in a sample of 175 Sicilian

adolescents between 13 and 19 years old. *Measures:* We used the Italian versions of the Psychological Well-Being Scale (Zani & Cicognani, 1993) to examine the dimensions of psychological well-being (self-acceptance, positive relations with others, autonomy, purpose in life, environmental mastery, and personal growth); Coping Orientation to the Problems Experienced-NVI (Foà et al., 2015) to analyze the functional and dysfunctional coping strategies (orientation to the problem, positive reinterpretation, turning to religion, searching for social support, and avoidance); and Dispositional Resilience Scale (Prati, 2010; Sagone & De Caroli, 2014) to explore the dimensions of rigidity, alienation, and positive attitudes. *Results:* All dimensions of psychological well-being (except for purpose in life) were positively correlated with resilience (in terms of positive attitude), while environmental mastery, self-acceptance, positive relations with others, and autonomy were negatively correlated with alienation. In addition, psychological well-being (in terms of environmental mastery, personal growth, self-acceptance, and autonomy) was positively correlated with functional coping strategies (orientation to the problem and positive reinterpretation) and negatively with avoidance strategies. Lastly, resilience (that is, positive attitudes) was positively correlated with orientation to the problem, positive reinterpretation, and searching for social support; additionally, alienation was positively correlated with avoidance coping. *Conclusions:* These results demonstrated that psychological variables taken into consideration are to be meant as protective factors in the life of adolescents and suggest the importance of promoting future interventions aimed to increase them within the scholastic context.

**Keywords:** Psychological well-being, coping, resilience, adolescents.

## 1. INTRODUCTION

Adolescence is a crucial time in the life of individuals because numerous physical, cognitive, emotional and behavioural changes occur (Benjet & Hernandez-Guzman, 2001). Compared to other life stages, this period requires complex adaptation processes to quickly respond to the changes and challenges of the internal and external environment (Zammuner, 2019). Therefore, it becomes central to analyse the way adolescents try to deal with such changes. In line with previous studies (Dvorsky et al., 2020; Pigaiani et al., 2020; Sagone et al., 2020; Zammuner, 2019; Heizomi et al., 2015), and considering the Positive Psychology's approach (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002), it emerged that high levels of psychological well-being and resilience as well as the use of functional coping strategies may be understood as "protective factors" that limit the onset of psychopathological disorders during the adolescence (e.g., depression, antisocial behaviour disorders, abuse of drug and alcohol) (Azzopardi et al., 2019; Patton et al., 2016). For these reasons, this contribution emphasizes the importance of the relationships existing between psychological well-being, coping strategies, and resilience during this vulnerable period.

### 1.1. PSYCHOLOGICAL WELL-BEING, COPING, AND RESILIENCE: DEFINITION OF CONSTRUCTS

The first topic analysed in this contribution is represented by the psychological well-being. Mainly, it is described in the literature by two different approaches: the "hedonic perspective" defines it as a subjective state composed by a personal judgment on the satisfaction with life (cognitive component) and a prevalence of positive emotional experiences over negative ones (affective component) (Diener, 2009); the "eudaimonic perspective" explains well-being as a positive psychological functioning (Ryff, 1989; 2014; Ryff & Singer, 1996; Ryan & Deci, 2001;



Delle Fave et al., 2011). According to this second perspective, psychological well-being is meant as a multidimensional construct characterized by the following dimensions: *self-acceptance*, defined as a sign of maturity, optimal functioning and a positive attitude towards oneself; *positive relations with others*, as the ability to establish good interpersonal relationships, stable, and lasting; *autonomy*, in terms of independence and internal locus of control; *purpose in life*, related as an intention to give meaning and direction to one's life and to set goals; *environmental mastery*, linked to the ability to participate, control, and actively manipulate the environment; lastly, *personal growth*, defined as continuous development and self-realization during the entire course of existence (Ryff & Singer, 1996).

Previous research demonstrated that high levels of psychological well-being is related with the use of functional coping strategies (Heizomi et al., 2015; Zammuner, 2019; Dvorsky et al., 2020; Pigaiani et al., 2020; Sagone et al., 2020). Consistently, the second psychological topic described in this study is constituted by the coping strategies. When a situation is appraised as stressful and recurring efforts to manage or resolve the event, individuals implement behaviours to address such critical situations. Lazarus and Folkman (1984) have defined the set of these behaviours with the term “coping”, understood as “a constantly changing cognitive and behavioural efforts to manage external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of a person” (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141). According to this perspective, coping is process-oriented and dynamic, and includes conscious, purposeful actions employed during a stressful situation (Biggs, Brough, & Drummond, 2017). It is possible to distinguish two different types of coping: the “problem-focused coping”, pointed to find practical solutions for reacting to difficulties, and the “emotional-focused coping”, aimed to regulate emotions arising as consequence of the critical events. In line with this theory, Carver and colleagues (1989) added further coping strategies distinguishing the “*orientation to the problem*”, consisting in actively acting in the search for solutions to react to the critical situation; the “*searching for social support*”, related to the search for help, advice, and moral support from others; the “*positive reinterpretation*”, indicating the ability to use the critical experience to grow as a person and to look for positive aspects during the difficult situation; the “*turning to religion*” as the hope to find comfort in one's religion; finally, the “*avoidance*”, associated with the implementation of avoidant behaviours to cope critical events.

Lastly, another important aspect that plays an active role during the period of adolescence is represented by resilience. It can be defined as a result characterized by functional behaviour models despite situations of risk or, again, as a dynamic process of individual's adaptation to an adverse situation that involves the interaction between risk and protective factors related to social situations (Luthar & Cicchetti, 2000). In addition, resilience was defined by Wagnild and Young (1993, p. 165) as “a personality characteristic that moderates the negative effects of stress and promotes adaptation”, and by Smith and Carlson (1997, p. 236) in terms of “the ability to restore or maintain internal or external equilibrium under significant threat by means of human activities including thought and action”. Furthermore, as reported by Gilligan (2001), resilience is more usefully considered as the result of a process of repeated interactions between individual characteristics and the specific features of the surrounding context in daily life. Also, according to Richardson (2002), it has been recognized as the ability to bounce back or recover from stressful conditions to reach an optimal adjustment to the surrounding environment. In the last years, in Italian context, the definition of resilience has been further revised: in detail, Prati (2010) and, successively, Sagone and De Caroli (2014), in line with the Sinclair and Oliver's model of hardiness (2003), defined the dispositional resilience as a multidimensional topic formed by three dimensions: “*helplessness/alienation*” outlined as a tendency to think, feel, and act as if one is helpless about one's life; “*rigidity*”, indicating a closure towards the new

experiences, and an inflexibility in the face of changes; lastly, “*positive attitude*”, considered as an inclination to involve oneself in whatever one is doing or encounters in everyday life.

### 1.2. PSYCHOLOGICAL WELL-BEING, COPING, AND RESILIENCE IN ADOLESCENCE: WHAT’S RELATIONSHIPS?

Previous research has investigated the numerous relationships between psychological well-being and coping strategies, dispositional resilience and well-being, but also between coping and resilience during adolescence. Generally, adolescents with high levels of psychological well-being tended to report high dispositional resilience and to use more adaptive coping strategies. For example, Frydenberg and Lewis (2009) analyzed these dimensions in a large group of 870 Australian adolescents revealing that the more they used the “active coping” the more they showed high levels of psychological well-being; on the contrary, the more they used avoidance to solve critical situation the more they reported low levels of well-being. Other studies have supported the concept of coping as a “mediator variable” in the relationship between negative life events, such as internalising and externalising problems (Compas et al., 2001) or lower social and academic competence (Clarke, 2006), and psychological well-being (Grant et al., 2006; Sontag & Graber, 2010; Wadsworth et al., 2005). For example, in two studies with American adolescents, the active coping had a mediating role in the relationship between the family conflict (Wadsworth & Compas, 2002), poverty-related stress, and psychological symptoms (Wadsworth et al., 2005). In addition, Bryden and colleagues (2015) examined the coping as a mediator between negative life event and eudaimonic well-being in a group of 173 Australian female adolescents between 13 and 15 years old: they found that negative events were inversely related with all dimensions of psychological well-being and active coping, but not significantly associated with avoidant coping. Also, the oriented to the problem coping and the positive reinterpretation mediated negative events and all psychological well-being’s dimensions. More recently, Sood and Sharma (2020) found that resilience significantly predicts psychological well-being both directly and indirectly in a sample of 173 Indian higher education students. Additionally, Valladolid (2021) investigated the relationship between resilience and well-being of a group of 243 Filipino college students (aged 18–25 years old) during the Covid-19 pandemic, analyzing the moderating role of coping strategies in this relationship. The author used the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS), the Brief COPE, the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10), and Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students Questionnaire. The findings of the study underlined the contribution of resilience in maintaining the well-being of college students during the period of the Covid-19 pandemic and the importance of positive coping strategies to better well-being: so, college students with high levels of resilience felt more positive emotions while attending online classes, indulged in online interaction, and had a high mental well-being level, as well as the students who employ the approach coping strategy reach high levels of their academic, social, and mental well-being.

Regarding the relationships between coping and resilience in adolescence, in a study carried out by Lee and colleagues (2017), with 1447 Korean adolescents (aged 7–12 years old), it emerged that adolescents with high resilience use the problem-centred coping strategies more than those with low resilience; additionally, adolescents with low resilience adopt the emotional coping strategies. Moreover, Villasana and colleagues (2016) examined these psychological constructs in a sample of 1078 Spanish students aged between 12 and 18 years old: the results indicated that the functional coping strategies (such as looking for a problem solution, helping seeking, positive thinking) predict high levels of resilience, but also the risk perception of the adverse situation contributes to the choice of different active coping strategies.

Also, in Italian context similar results are evident. More recently, in a large group of 1060 Italian adolescents, Zammuner (2019) analyzed the influence of coping strategies on psychological well-being (in terms of positive affect, life satisfaction, emotional and social loneliness, and psychological health), revealing that these adolescents tend to use searching for social support, problem orientation, and positive attitude more than the avoidance; in addition, problem orientation was positively associated with the positive attitude; lastly, avoidance was found to be the most important coping strategy, negatively associated with the most significant indicators of well-being (e.g. predicting greater emotional loneliness and lower perceived health); instead, seeking social support and problem solving were associated with low social loneliness and high positive affect and satisfaction with life. Additionally, Cicognani (2011) also found a positive relationship between coping strategies and psychological well-being in a group of 342 adolescents (14-19 years old): the adolescents that used the coping strategy linked to searching for social support reported higher levels of well-being than those who prefer the avoidance strategy. Considering the research about the differences among affective profiles in dimensions of resilience and factors of psychological well-being (Sagone, Indiana, Commodari, & Fichera, 2021), the authors found that middle and late adolescents (749 adolescents, aged between 13-9 years old) with a self-fulfilling profile (high positive affect and low negative affect using the PANAS: Di Fabio & Bucci, 2015) reported higher resilience (sense of humour, competence, adaptability, and engagement) and psychological well-being (autonomy, purpose in life, and self-acceptance) than the other profiles. Also, a few years earlier, Sagone and De Caroli (2014) examined the relationships between the dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in a group of 183 Italian university students, indicating that: a. high levels of positive attitude were correlated positively with the strategies of reinterpretation and problem solving, but negatively with avoidance coping; b. high levels of helplessness/alienation were positively related to avoidance; c. high levels of positive attitude were positively correlated with almost all dimensions of psychological well-being; d. high levels of helplessness/alienation were negatively correlated with psychological well-being; e. all dimensions of well-being were correlated negatively with avoidance and positively with problem solving coping; f. personal growth was positively correlated with reinterpretation.

Considering the lack of Italian studies about the relationships between psychological well-being, resilience, and coping strategies in adolescence during the pandemic period, the current contribution aims to analyze these relationships in order to limit the gap existing in the contemporary literature.

## **2. METHODOLOGY**

### *2.1. PURPOSE OF STUDY*

The principal aim of this correlational study is to examine the relationships between psychological well-being, dispositional resilience, and coping strategies in a group of Sicilian adolescents, during the Covid-19 pandemic. We expect significant correlations among the analyzed variables. Ethical approval of research was granted by the Department of Educational Sciences, University of Catania, Sicily.

### *2.2. PARTICIPANTS*

A group of 175 Sicilian adolescents, 96 boys and 79 girls, aged between 13 and 19 years old ( $M=16,41$ ,  $sd=1,5$ ) were enrolled from two Public Schools in the city of Catania (Italy). Formal consents by parents of teenagers were obtained through Google Platform prior to start this

investigation. The main criterion of inclusion was not to have participated in other research on similar topics during the same period. The choice of this criterion was due to the spread of research in Italy regarding health, well-being, and other risk (e.g. emotional instability, social restriction, and emotional stress) and protection factors (e.g. social and family support, emotional flexibility) during the pandemic.

### 2.3. MEASURES

Data collection was carried out using three scales through online Google Platform: 1) Psychological Well-Being Scales (PWB: Zani & Cicognani, 1999); 2) Dispositional Resilience Scale (DRS-II: Prati, 2010; Sagone & De Caroli, 2014); 3) Coping Orientation to the Problems Experienced-NVI (COPE-25: Foà et al., 2015).

The Italian version of the Psychological Well-Being Scales consists of 18 items, articulated into 6 subscales of positive functioning. The sub-scale of *autonomy* assesses the sense of self-determination and freedom from norms: for example, "I tend to be influenced by people with strong opinions". The sub-scale of *environmental mastery* measures the belief of one's ability to manage life events: for example, "In general, I feel I am in charge of the situation in which I live". The sub-scale of *purpose in life* assesses the sense of purpose and meaningfulness in life: for example, "I enjoy making plans for the future and working to make them a reality". The sub-scale of *personal growth* estimates the one's openness to new experiences and growth: for example, "For me, life has been a continuous process of learning, changing, and growth". The sub-scale of *positive relations with others* measures the extent of having satisfying relationships with others: for example, "I often feel lonely because I have few close friends with whom to share my concerns". The sub-scale of *self-acceptance* evaluates one's attitude towards oneself: for example, "For the most part, I am proud of who I am and the life I lead". Participants were asked to indicate how accurately each item describes themselves by rating on a 6-point Likert scale ranging from "strongly disagree" (1) to "strongly agree" (6). The internal consistency of PWB is considered satisfactory for this study (.75).

The Dispositional Resilience Scale-II was a 18-item version scale, elaborated for the first time by Sinclair and Oliver (2003) and subsequently translated and adapted to Italian context by Prati (2010) and Sagone & De Caroli (2014). This scale is used to explore the six factors integrated in the constructs of resistance and vulnerability to stressful events: 1) commitment, 2) control, 3) challenge, 4) powerlessness, 5) alienation, and 6) rigidity. Each item is rated according to a 5-point Likert-type scale, from 1 (equal to "strongly disagree") to 5 intervals (equal to "strongly agree"). We used the 17-item version with three factors solution: positive attitude (e.g. "My successes are because of my efforts and abilities"), rigidity (e.g. "I carefully plan just about everything I do"), and helplessness/alienation (e.g. "I often feel alienated from the people around me"). The internal consistency of DRS-II is almost satisfactory for this study (.60).

The 25-item version of the Coping Orientation to the Problems Experienced-New Italian Version (COPE-NVI-25: Foà et al., 2015) measures the following five coping strategies: *avoidance* (e.g. "I've been refusing to believe that it has happened"), *turning to religion* (e.g. "I've been trying to find comfort in my religion or spiritual beliefs"), *positive reinterpretation* (e.g. "I've been looking for something good in what is happening"), *orientation to the problem* (e.g. "I've been taking action to try to make the situation better"), and *searching for social support* (e.g. "I've been trying to get advice or help from other people about what to do"). Individuals answering to this scale had to evaluate how often they relied on the coping strategy when they found themselves in stressful situations. Each item is valued on a 6-points Likert scale, from 1 (equal to 'I never do that') to 6 (equal to 'I always do that'). The internal consistency of COPE-NVI is satisfactory (.79).

### 3. RESULTS

The descriptive results indicated that both gender and age don't influence the three constructs, except for self-acceptance and avoidance coping; so, for gender differences, boys reported higher means of self-acceptance than girls ( $M=2,32$  vs.  $F=1,38$ ;  $t=2.096$ ,  $p=.038$ ) and girls reported lower means of avoidance coping than boys ( $M=3,26$  vs.  $F=4,83$ ;  $t=2.198$ ,  $p=.029$ ). With reference to analysis of correlations (with  $r>.30$ ), results indicated that: 1) positive attitudes (positively) and alienation (negatively) are correlated with autonomy, environmental mastery, relations with others, and self-acceptance (**Table 1**); 2) orientation to the problem coping is positively correlated with autonomy, environmental mastery, and self-acceptance; furthermore, positive reinterpretation is correlated with personal growth (**Table 2**); 3) positive attitude is positively correlated with searching for social support, positive reinterpretation, and orientation to the problem; in addition, alienation is positively correlated with avoidance coping (**Table 3**).

Table 1. Correlations between dispositional resilience and psychological well-being

|                       |                     | Alienation  | Rigidity | Positive attitudes |
|-----------------------|---------------------|-------------|----------|--------------------|
| Autonomy              | Pearson Correlation | -,288**     | -,064    | <b>,312**</b>      |
|                       | Sig. (2-tailed)     | ,000        | ,397     | <b>,000</b>        |
| Environmental mastery | Pearson Correlation | -,489**     | ,104     | <b>,539**</b>      |
|                       | Sig. (2-tailed)     | <b>,000</b> | ,172     | <b>,000</b>        |
| Personal growth       | Pearson Correlation | -,264**     | ,043     | ,329**             |
|                       | Sig. (2-tailed)     | ,000        | ,571     | ,000               |
| Relations with others | Pearson Correlation | -,479**     | -,247**  | <b>,300**</b>      |
|                       | Sig. (2-tailed)     | <b>,000</b> | ,001     | <b>,000</b>        |
| Purpose in life       | Pearson Correlation | ,022        | -,055    | -,072              |
|                       | Sig. (2-tailed)     | ,770        | ,472     | ,345               |
| Self-acceptance       | Pearson Correlation | -,488**     | ,106     | <b>,639**</b>      |
|                       | Sig. (2-tailed)     | <b>,000</b> | ,164     | <b>,000</b>        |

Table 2. Correlations between coping strategies and psychological well-being

|                       |                     | Searching for social support | Avoidance | Positive reinterpretation | Orientation to the problem | Turning to religion |
|-----------------------|---------------------|------------------------------|-----------|---------------------------|----------------------------|---------------------|
| Autonomy              | Pearson Correlation | -,009                        | -,198**   | ,181*                     | <b>,300**</b>              | -,083               |
|                       | Sig. (2-tailed)     | ,902                         | ,009      | ,016                      | <b>,000</b>                | ,277                |
| Environmental mastery | Pearson Correlation | ,040                         | -,321**   | ,220**                    | <b>,326**</b>              | ,129                |
|                       | Sig. (2-tailed)     | ,601                         | ,000      | ,003                      | <b>,000</b>                | ,090                |
| Personal growth       | Pearson Correlation | ,196**                       | -,177*    | <b>,303**</b>             | ,278**                     | ,087                |
|                       | Sig. (2-tailed)     | ,009                         | ,019      | <b>,000</b>               | ,000                       | ,253                |
| Relations with others | Pearson Correlation | ,136                         | -,264**   | ,147                      | ,101                       | ,146                |
|                       | Sig. (2-tailed)     | ,072                         | ,000      | ,052                      | ,184                       | ,054                |
| Purpose in life       | Pearson Correlation | -,139                        | -,071     | -,017                     | ,067                       | -,058               |
|                       | Sig. (2-tailed)     | ,067                         | ,348      | ,822                      | ,376                       | ,444                |
| Self-acceptance       | Pearson Correlation | ,180*                        | -,225**   | ,210**                    | <b>,379**</b>              | ,259**              |
|                       | Sig. (2-tailed)     | ,017                         | ,003      | ,005                      | <b>,000</b>                | ,001                |

Table 3. Correlations between coping strategies and dispositional resilience

|                              |                     | Alienation    | Rigidity | Positive attitudes |
|------------------------------|---------------------|---------------|----------|--------------------|
| Searching for social support | Pearson Correlation | -,022         | ,227**   | <b>,312**</b>      |
|                              | Sig. (2-tailed)     | ,775          | ,003     | <b>,000</b>        |
| Avoidance                    | Pearson Correlation | <b>,461**</b> | ,117     | -,239**            |
|                              | Sig. (2-tailed)     | <b>,000</b>   | ,124     | ,001               |
| Positive reinterpretation    | Pearson Correlation | -,018         | ,052     | <b>,413**</b>      |
|                              | Sig. (2-tailed)     | ,817          | ,497     | <b>,000</b>        |
| Orientation to the problem   | Pearson Correlation | -,175*        | ,265**   | <b>,571**</b>      |
|                              | Sig. (2-tailed)     | ,020          | ,000     | <b>,000</b>        |
| Turning to religion          | Pearson Correlation | -,241**       | ,171*    | ,280**             |
|                              | Sig. (2-tailed)     | ,001          | ,023     | ,000               |

#### 4. CONCLUSION

This contribution aims to add relevant evidence on the psychological health protection factors of adolescents who have experienced stressful situations during the pandemic. Our study indicated that the more these teenagers show high dispositional resilience, the more they express high psychological well-being; further, the more these teenagers tend to use functional coping strategies the more they show high psychological well-being; at last, the more these teenagers express a positive resilience toward life situations, the more they are oriented to use functional coping strategies. These results confirmed the outcomes found in other countries. As reported by Li and colleagues (2020) the same results were found in a sample of 981 Chinese adolescents (aged between 11-16 years old) in which resilience was negatively correlated with the use of dysfunctional coping styles and positively correlated with functional coping styles. Additionally, Zhang and colleagues (2020) showed that resilience and active coping strategies could be considered as protective factors during the pandemic by Covid-19: specifically, with a sample of 564 Chinese Junior High School students, the authors demonstrated that the positive relationship between high resilience and the active coping limited the onset of psychological symptoms (e.g., anxiety, depression, stress), while the avoidance coping was a risk factor for adolescents' mental health. Considering the relation between psychological well-being and resilience, also the study of Tamarit and colleagues (2022) supported our results with a group of 392 Spanish adolescents and young adults (12-25 years old). Furthermore, Pellerin and Raufaste (2020) emphasized in a sample of 470 French adolescents and adults the importance of cultivating psychological resources in ordinary times to protect individual psychological well-being when difficult and extraordinary circumstances occur. In Italian context, recently, Gori, Topino and Di Fabio (2020) studied the coping strategies during the Covid-19 emergency: a large sample of 1102 participants (adolescents and adults) responded to the Coping Orientations to Problems Experienced (COPE) (Foà et al., 2015) underlining that the problem-oriented coping and positive reinterpretation were the most widely used strategies to cope the health emergency and to reduce the perceived stress.

In conclusion, the authors of the current study are aware that it will be necessary to enlarge the number of participants in the next researches with regard to these topics for examining the differences among preadolescents, adolescents, and young adults. The next studies with a larger sample could allow us to identify the variables that have positive effects on psychological well-being and understand the life situation of adolescents at a distance of the maximum peak of the pandemic from Covid-19 in Italy.

## REFERENCIAS

- Azzopardi, P. S., Hearps, S. J., Francis, K. L., Kennedy, E. C., Mokdad, A. H., Kassebaum, N. J., Lim, S., Irvine, C. M. S., Vos, T., Brown, A.D., Dogra, S., Kinner, S.A., Kaoma, N.S., Naguib, M., Reavley, N.J., Requeio, J., Santelli, J.S., Sawyer, S.M., & Patton, G. C. (2019). Progress in adolescent health and wellbeing: tracking 12 headline indicators for 195 countries and territories, 1990–2016. *The Lancet*, 393(10176), 1101–1118.
- Benjet, C., & Hernandez-Guzman, L. (2001). Gender differences in psychological well-being of Mexican early adolescents. *Adolescence*, 36(141), 47–65.
- Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*, 351–364.
- Bryden, C. I., Field, A. M., & Francis, A. J. (2015). Coping as a mediator between negative life events and eudaimonic well-being in female adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24(12), 3723–3733.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283.
- Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 559–578.
- Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 10–23.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87–127.
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014). Resilient profile and creative personality in middle and late adolescents: A validation study of the Italian-RASP. *American Journal of Applied Psychology*, 2(2), 53–58.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100, 185–207.
- Diener, E. (2009). Subjective Well-Being. In E. Diener (Ed), *The Science of Well-Being* (Vol. 37, pp. 11–58). New York: Springer.
- Dvorsky, M. R., Breaux, R., & Becker, S. P. (2020). Finding ordinary magic in extraordinary times: child and adolescent resilience during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1–3.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2009). Relations among well-being, avoidant coping, and active coping in a large sample of Australian adolescents. *Psychological Reports*, 104(3), 745–758.
- Gilligan, R. (2001). *Promoting Resilience: A Resource Guide on Working with Children in the Care System*. London: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Gori, A., Topino, E., & Di Fabio, A. (2020). The protective role of life satisfaction, coping strategies and defence mechanisms on perceived stress due to COVID-19 emergency: A chained mediation model. *Plos one*, 15(11), e0242402.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., & Westerholm, R. I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26(3), 257–283.
- Heizomi, H., Allahverdipour, H., Jafarabadi, M. A., & Safaian, A. (2015). Happiness and its relation to psychological well-being of adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 16, 55–60.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.

- Lee, J. H., Seo, M., Lee, M., Park, S. Y., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2017). Profiles of coping strategies in resilient adolescents. *Psychological Reports*, 120(1), 49-69.
- Li, J., Chen, Y. P., Zhang, J., Lv, M. M., Välimäki, M., Li, Y. F., Yang, S. I., Tao, Y. X., Ye, B. Y., Tan, C. X., & Zhang, J. P. (2020). The mediating role of resilience and self-esteem between life events and coping styles among rural left-behind adolescents in China: a cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 560556.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., Arora, M., Azzopardi, P., Baldwin, W., Bonell, C., Kakuma, R., Kennedy, E., Mahon, J., McGovern, T., Mokdad, A. H., Patel, V., Petroni, S., Reavley, N., Taiwo, K., Waldfogel, J., Wickremarathne, D., Barroso, C., Bhutta, Z., Fatusi, A. O., Matoo, A., Diers, J., Fang, J., Ferguson, J., Sswamala, F., & Viner, R. M. (2016). Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387, 2423-2478.
- Pigaiani, Y., Zoccante, L., Zocca, A., Arzenton, A., Menegolli, M., Fadel, S., Ruggeri, M., & Colizzi, M. (2020). Adolescent Lifestyle Behaviors, Coping Strategies and Subjective Wellbeing during the COVID-19 Pandemic: An Online Student Survey. *Healthcare*, 8(4), 472-483.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C., & Singer, B. (1996). Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14-23.
- Ryff, C. D. (1989). 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. D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 463-471.
- Sagone, E., De Caroli, M. E., Falanga, R., Indiana, M. L. (2020). Resilience and perceived self-efficacy in life skills from early to late adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25, 1, 882-890.
- Sagone, E., Indiana, M. L., Commodari, E., & Fichera, S. L. O. (2021). Self-fulfilling vs. self-destructive adolescents: exploration of relations among resilience, well-being, and life satisfaction. *Research Journal of Education*, 7(4), 168-175.
- Seligman, M. E. P. (2002) *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, New York, Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sinclair, R. R., & Oliver, C. M. (2003). *Development and validation of a short measure of hardiness*. Defense Technical Information Center Report, Portland, OR: Portland State University.
- Smith, C., & Carlson, B. E. (1997). Stress, Coping, and Resilience in Children and Youth. *Social Service Review*, 71, 231-256.
- Sontag, L. M., & Graber, J. A. (2010). Coping with perceived peer stress: Gender-specific and common pathways to symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, 46, 1605-1620.



- Sood, S., & Sharma, A. (2020). Resilience and psychological well-being of higher education students during COVID-19: The mediating role of perceived distress. *Journal of Health Management*, 22(4), 606-617.
- Tamarit, A., De la Barrera, U., Schoeps, K., Castro-Calvo, J., & Montoya-Castilla, I. (2022). Analyzing the role of resilience and life satisfaction as mediators of the impact of COVID-19 worries on mental health. *Journal of Community Psychology*, 21, 1-17.
- Valladolid, V. C. (2021). The role of coping strategies in the resilience and well-being of college students during COVID-19 pandemic. *Philippine Social Science Journal*, 4(2), 30-42.
- Wadsworth, M. E., & Compas, B. E. (2002). Coping with family conflict and economic strain: the adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 243-274.
- Wadsworth, M. E., Raviv, T., Compas, B. E., & Connor-Smith, J. K. (2005). Parent and adolescent responses to poverty-related stress: tests of mediated and moderated coping models. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 283-298.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Zammuner, V. L. (2019). Adolescents' coping strategies influence their psychosocial well-being. *Current Journal of Applied Science and Technology*, 36, 1-17.
- Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., & Tao, Q. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 747-755.



# Formação da “consciência crítica” dos professores com vista ao envolvimento dos alunos na aprendizagem<sup>1</sup>

Maria Helena Damião, Maria Augusta Nascimento,  
Dulce Marques da Silva

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS 20), Portugal  
hdamiao@fpce.uc.pt

## RESUMO

Um dos reptos mais sérios que se colocam à preparação dos professores é a ampliação da sua ‘consciência crítica’. Esta capacidade tende a ser entendida como uma estrutura de pensamento que permite eleger posições escrutinadas e ações autónomas. Entre outros intentos, tal estrutura tornará os professores capazes de potenciarem o envolvimento dos alunos na escola com vista à sua aprendizagem. Neste quadro heurístico, foi criado e tem sido implementado, no âmbito da formação inicial, o módulo “Desenvolvimento da consciência crítica”, cujo foco é a análise de ideias ou concepções que integram a atual “narrativa da educação” reportadas a esse envolvimento. Em contexto de trabalho individual e grupal que inclui três fases – explicitação, argumentação e comunicação – é possível observar a ampliação da abordagem reflexiva e argumentativa dos estudantes. Interessa no futuro perceber se e como este dado positivo é transposto para o quotidiano profissional.

**Palavras-chave:** Consciência crítica. Concepções de educação. Formação inicial docente.

## ABSTRACT

One of the most serious challenges facing teachers’ preparation is the expansion of their ‘critical awareness’. This ability tends to be understood as a structure of thought that allows choosing scrutinized positions and autonomous actions. Among other purposes, such a structure will enable teachers to enhance the involvement of students in the school with a view to their learning. In this heuristic framework, within the scope of initial training, the module “Development of critical awareness” was conceived and implemented, whose focus is the analysis of ideas or conceptions that integrate the current “narrative of education” related to this involvement. In the context of individual and group work that includes three phases – explanation, argumentation and communication – it is possible to observe the expansion of the students’

1 Trabalho enquadrado no projeto/rede *O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações internacionais à legitimação nacional e local – identificação e discussão das suas bases*, em curso no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20).

reflexive and argumentative approach. In the future, it will be interesting to understand if and how this positive data is transposed to the professional daily life.

**Keywords:** Critical consciousness. Education concepts. Initial teacher training.

## 1. INTRODUÇÃO

Os professores estão sujeitos a um certo tipo de persuasão externa que, nas suas diversas e engenhosas formas, visa orientar (ou direcionar) o modo como pensam e agem num quadro de mudança ou transformação da educação escolar, que se quer profunda (ou radical). O fenómeno, não sendo novo, diversificou-se, intensificou-se e refinou-se nos últimos anos, sendo que, na sua dinâmica, robustece os ditames económico-financeiros e tecnológicos, encontra legitimação política e consegue reconhecimento social.

Em moldes muito próprios, tem sido elaborada uma “narrativa” que veicula o projeto, de dimensão que se quer global, para a “Educação do século XXI” ou “Educação do futuro”, o qual, tocando as mais diversas dimensões do ensino, não deixa de fora o envolvimento das crianças e jovens na aprendizagem, com vista ao sucesso académico e pessoal, que deverá acarretar o “bem-estar” individual e coletivo.

Há que questionar se uma tal persuasão interferirá no modo como os referidos profissionais encaram as ideias que, nessa narrativa, lhes são apresentadas como guias de trabalho.

Entre os autores que têm colocado e ponderado esta questão, escolhemos William Hare (v.g. Hare, 2007, 2009), que, recuperando a contribuição de outros filósofos, interessados, como ele, na “vigilância intelectual”, responde de modo afirmativo. Explica que os professores sem “abertura da mente” (*open-mindedness*) tenderão para o conformismo, assumindo como suas ideias que circulam sem contestação. Acresce que darão um exemplo de conformismo aos seus alunos, reproduzindo o que Karl Popper designou por “senso-comum acrítico”.

Assim sendo, Hare defende ser preciso incentivá-los a resistir às tentativas de controlo do raciocínio, ajudando-os a evitarem o mais possível os perigos do dogmatismo e do doutrinação. A sua proposta é levá-los a examinar ideias, o que implica a ponderação dos argumentos que as apoiam e as contestam; o escrutínio da credibilidade das fontes apresentadas para tanto; e a organização de posições defensáveis.

Porém, e reportando-se à realidade inglesa e norte-americana, não deixa de mostrar algum ceticismo, pois uma tal abordagem vê-se afastada da formação de professores que é proporcionada nas universidades, lugar que deveria privilegiá-la. Face à importância de se apoiarem os alunos no seu percurso de aprendizagem, conduzindo-os a uma certa categoria de sucesso, esta formação tem sido centrada na aquisição de competências docentes uniformes, apresentadas como eficazes a esse nível, levando a bom termo a mudança ou transformação pretendida para a escolaridade.

Para se perceber melhor esta afirmação, devemos precisar que se trata de uma mudança preparada, recomendada e sustentada por organizações supranacionais com influência política, entre as quais sobressaem a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). No respeitante, em concreto, ao ensino, os discursos de ambas, muito aproximados em tempos mais recentes (v.g. OECD, 2022; UNESCO, 2021), não podem deixar de tocar a incoerência: se, por um lado, atribuem relevância e centralidade ao professor, como co-construtor do “futuro que queremos” (v.g. OECD, 2018) por outro lado, o mesmo é descrito como um agente entre vários capazes de auxiliar os alunos nesse percurso, sendo destes o verdadeiro protagonismo.

Vê-se em causa o que Maria Teresa Estrela (1999, p. 14) designou por alteração da “especificidade do exercício da docência”, para a tornar compatível com a alteração, mais ampla,

dos sistemas educativos públicos. Isto numa progressiva submissão à vontade neoliberal e por esta alinhada (Ball, 2014), que empurra o ensino para um registo tecnicista e utilitarista (Portilho & Brojato, 2021), com as correspondentes implicações na aprendizagem. Não obstante, declara-se a relevância do professor, no respeitante, sobretudo, ao suporte emocional e apoio instrucional que pode prestar aos alunos, sublinhando-se a inovação que deve pautar a sua ação (v.g., OECD, 2021).

Transposta esta visão do ensino para a formação de professores, e compatibilizada com ela, coloca-se o enfoque no treino de que estes profissionais precisam para executarem tarefas concretas, que se prevê constituírem o cerne da docência e que se inscrevem nos ditames de escolarização das novas gerações, fixados no campo incerto e desafiante do trabalho. Dito de outro modo, a formação está pensada para que os professores “se adaptem às lógicas institucionais e às exigências de uma situação educativa capturada pelas leis do mercado” (Gaete, 2015, p. 1). Trata-se de lógicas definidas a partir de um conceito uniformizado de “boas práticas” que, seguindo Michael Young, impõem que os candidatos à docência sejam “formados quase como tecnólogos da educação, preparados para oferecer conjuntos de instruções” (Young, 2014, citado em Galian & Louzano, 2014, p. 1116), esperando-se que se tornem aplicadores acríticos, em vez de sujeitos conscientes da sua tarefa educativa.

Ora, é função das instituições de formação e dos seus formadores contribuírem para “desnaturalizar” essas lógicas, desafiando os formandos “a analisar o quotidiano a partir de uma nova perspetiva” e fazer “uma releitura crítica da realidade”, sustentada no conhecimento e no diálogo (Gaete & Castro, 2012, p. 317), convidando-os, enfim, a “gerar novas possibilidades de pensamento e ação”, num quadro de reflexão capaz de conduzir a uma “teorização individual”, desenvolvida a partir da razão última do seu trabalho: “porquê e para quê ensino?” (Gaete, 2015, pp. 11-13).

Partindo deste pressuposto, criámos um módulo de formação inicial cujo fim é levar os futuros professores a deterem-se em sedutoras ideias preparadas e difundidas por organizações, como as que acima referimos, potenciadoras da mudança ou transformação que, por via da educação, querem impor à sociedade e ao mundo, em função da forma como os delinearam. E, em alternativa, ponderarem ideias acerca de como, através da educação, a sociedade e o mundo poderão ser, em função de princípios educativos estimáveis.

## **2. UM MÓDULO DE FORMAÇÃO INICIAL**

O citado módulo centra-se, pois, no desenvolvimento da capacidade que pode designar-se por ‘consciência crítica’. Voltando a Karl Popper (1992), explicamos que se trata de uma estrutura de pensamento capaz de sustentar a discussão de ideias e de práticas delas derivadas, conduzindo a posições escrutinadas. Espera-se que essas posições possam orientar a ação autónoma e responsável, que é marca da profissionalidade docente (Estrela, 2015). É preciso notar que tal capacidade terá de ser ancorada, em primeira instância, nas finalidades imputadas à educação escolar, decorrentes do seu ideal de aperfeiçoamento humano. Ideal qual, na Modernidade, foi claramente enunciado por Kant (1803/2012), sendo recordado pela generalidade dos filósofos que lhe dedicam atenção (v.g. Boavida, 2009; Maia, 2013).

No delineamento do módulo a que nos referimos, atendemos também, como não poderia deixar de ser, ao que se encontra determinado para a formação inicial de professores em Portugal. Nos documentos normativo-legais que se constituem como referencial nessa matéria, e que contam com uma década de existência<sup>2</sup>, veem-se integradas recomendações das antes mencionadas organizações, incluindo elementos configuradores, como a articulação entre as

---

<sup>2</sup> Trata-se, sobretudo, do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) e do Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

componentes científica e pedagógico-didática e as dimensões teórica e prática, guiadas por princípios de flexibilidade, participação e inovação, capazes de consolidar, naqueles que hão de ser professores, uma atitude reflexiva que regule o desempenho na realidade educativa (Seixas et al., 2012).

É nesse quadro que as instituições de ensino superior têm organizado os seus cursos, em função das atribuições formativas que lhes são próprias. Às universidades é confiada a formação de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na seguinte estrutura: em cursos de Licenciatura faz-se a preparação científica/disciplinar de base; em cursos de Mestrado faz-se a preparação pedagógica e didática, seguida da prática de ensino supervisionada. Trata-se de um modelo de tipo compartimentado bietápico (Formosinho Simões, 1987) que admite variações, consoante as instituições e os cursos que lhes são afetos.

A Universidade de Coimbra – contexto em que nos situamos – não é exceção, pelo que nos Mestrados em Ensino – nos quais participamos na qualidade de formadoras – prevalece, no primeiro ano, a teoria, lecionada por professores de diversas faculdades e departamentos, e, no segundo ano, a prática, orientada por professores de escolas cooperantes, mantendo-se, contudo, uma ligação à universidade. Os cursos de Mestrado em Ensino funcionam por área disciplinar, estando a componente pedagógica – ou, como designada na lei, “Área educacional geral” –, atribuída à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, enquanto as componentes didáticas e de prática de ensino supervisionada são da responsabilidade das faculdades que asseguram as licenciaturas de base, no caso, a Faculdade de Letras, e a Faculdade de Ciências e Tecnologia. Assim, a primeira instituição, ao reunir, no mesmo espaço e tempo, estudantes das diversas áreas disciplinares, com diversos quadros de leitura, encontra-se numa posição privilegiada para potenciar a capacidade referida e na qual nos centramos.

Neste enquadramento académico, escolhemos como objeto de trabalho a nomeada ‘narrativa da educação do futuro’, que toca a subversão a que acima aludimos: afigurando-se linear, plausível, consensual e, portanto, dispensando a crítica, o seu estudo conduz, no entanto, a ambiguidades preocupantes, que justificam, precisamente, uma abertura à crítica (v.g., Palma & Damião, 2018; Damião, 2019; Silva & Fernandes, 2019).

Percebendo que os estudantes, futuros professores, tendem a fazer da referida narrativa uma leitura condescendente e superficial, retendo a “visão tecnificada e coisificada” do ensino (Gaete & Castro, 2012, p. 309) que a mesma veicula, temos procurado que cheguem a uma outra, tão exigente e aprofundada quanto possível, como forma de orientar o seu pensamento e a ação docente (Yinger, 1986).

Essa outra leitura, que implica discernimento e trabalho paciente, pauta-se por quatro requisitos: não dispensa conhecimento especializado, pelo contrário, sustenta-se nele; não se enforma em opiniões espontâneas, requer averiguação atenta; não pode ser dada como fechada, enquadra-se no registo analítico; não pode ficar num campo de indecisão, requer uma decisão, ainda que encarada como potencialmente provisória. Para nos explicarmos melhor, voltamos a Popper (1992): trata-se de uma leitura que assenta no critério de refutabilidade, mantém independência face a qualquer poder, e não é equiparável à apreciação pessoal ou ao consenso grupal.

O percurso requerido – por regra, demorado – poderá afastar dogmas enraizados em favor de posições que podem ser confirmadas ou infirmadas (Popper, 1992; D’Allonnes, 2020). Por isso mesmo, precisa de manter um lugar privilegiado no ensino superior (Dias Sobrinho, 2015, 2019), não sendo dispensável na formação de professores, onde é preciso, como dissemos, evitar a “mera conformidade técnica” (Portilho & Brojato, 2021, p. 16).

Desta maneira, no contexto universitário em que nos situamos, criámos o módulo antes indicado – “Desenvolvimento da consciência crítica” –, integrado num programa mais vasto de

investigação-intervenção<sup>3</sup> e destinado ao primeiro ano dos cursos de Mestrado em Ensino, a partir da ‘área educacional geral’. Pugnamos por preparar as discussões em torno da “mudança” na educação, nas quais, por certo, os jovens professores participarão quando passarem para o contexto escolar. O sentido, operacionalização e implicações dessa mudança precisam, na verdade, de ser escrutinados por aqueles que as irão implementar, sempre por referência ao conhecimento disponível e às circunstâncias a que se destinam.

Nesta linha, o exercício a realizar incide, como indicámos, na narrativa de mudança ou transformação da educação, mais precisamente em ideias que a compõem. Devemos notar que, sendo a sua proveniência supra e transnacional, ela tem sido integrada na redação de documentos oficiais e oficiosos portugueses e difundida na sociedade, pelo que não será estranha aos estudantes, que dela vão formando juízos ingênuos. Pretende-se, agora, que passem para um registo profissional, formando juízos informados.

Considerando que as preocupações dos estudantes em causa se concentram substancialmente na aprendizagem dos que serão os seus futuros alunos, e que essa é, de facto, uma prioridade formativa, temos dado destaque às ideias que remetem para o envolvimento na aprendizagem e como, a partir, daí ele pode ser didatizado.

Estando prevista uma organização pedagógica que mobiliza trabalho em grupo, trabalho individual e apoio tutorial, os exercícios propostos foram estruturados em três fases – explicitação, argumentação e comunicação –, que passamos a expor nos seus traços mais gerais.

A explicitação, concretizada em grande grupo, consiste na exploração, através de leitura e questionamento direto, de um breve texto proveniente da tutela ou com a sua participação, que apresenta a mudança em curso. Usando técnicas básicas de análise de conteúdo, cada estudante identifica cinco ideias de educação; segue-se o mapeamento da recolha coletiva, obtendo-se, assim, uma visão ampla das que integram a narrativa. Seleccionando apenas uma ideia, de entre as que inicialmente identificou, cada estudante, explica, por escrito, a interpretação que dela faz, a posição que a mesma lhe suscita e como a justifica.

A argumentação, concretizada de modo individual e em pequeno grupo com apoio tutorial, consiste no retorno, por parte de cada estudante, à ideia escolhida, discutindo-a sob diversos pontos de vista, mas, agora, apoiando-se em bibliografia de relevo. Em resultado, deve decidir se mantém ou modifica a interpretação, a posição e a justificação que inicialmente explicitou. Deve, ainda, considerar eventuais implicações de ordem prática que daquela podem advir. São, em geral, vários os ensaios que esta fase requer, para construção e reconstrução do raciocínio seguido até chegar a uma linha que seja segura, coerente e compreensível, que registará num texto de opinião.

A comunicação, concretizada de modo individual em contexto de pequeno grupo, consiste na apresentação, sob a forma escrita e oral, do resultado da fase anterior, numa simulada reunião de docentes com intentos de co-formação. Para preparar a sua apresentação, cada estudante usa o texto antes redigido como base do seu discurso. Exigindo-se aqui cuidado na articulação da informação para que seja transmitida de forma clara, recorre-se a um plano próximo do microensino (Nascimento, 1999), que inclui ensaio e aperfeiçoamento de cada prestação até se conseguir a forma pretendida. As diversas contribuições que têm lugar no grupo podem levar, ainda, a alterações no texto que dará conta final do raciocínio alcançado.

Em termos de instrumentos, para monitorizar o trabalho individual e coletivo, e para registar as prestações escritas e orais dos estudantes, usam-se, nas três fases, grelhas e formas textuais com diversos graus de estruturação. Para registar o processo, as formadoras usam o “diário de bordo”.

---

3 Referimo-nos ao “Programa de Simulação Pedagógica em Educação e Ensino” acolhido na Universidade de Coimbra, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e no Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) (<https://sites.google.com/view/progsimulacaopedagogica/página-inicial>).

Dada a quantidade de estudantes envolvidos e a importância da autogestão, foi produzido um roteiro de formação, permitindo reduzir o número e a duração dos momentos tutoriais individuais ou em grupo, que ficam destinados, sobretudo, a fazer o ponto da situação e proporcionar orientações de prosseguimento.

Sendo o exercício formativo que descrevemos de grande exigência e complexidade – pois requer ponderação e interrogação, exploração e aprofundamento, clarificação e comunicação –, os dados, recolhidos em contínuo, constituem um suporte crucial para os estudantes, no seu percurso em cada fase e na transição de uma fase para a outra. Também têm sido essenciais no aperfeiçoamento do próprio exercício, nomeadamente no que respeita à otimização do tempo de formação por referência ao número alargado de estudantes.

Recorrendo a processos de observação direta, apoiados nos instrumentos que indicámos, procedemos, ainda, à recolha de dados sobre: 1) a dinâmica do próprio exercício, o que tem conduzindo ao seu aperfeiçoamento; 2) a evolução de cada estudante e do grupo, por referência à função docente onde, a breve trecho, se integrarão.

### 3. SÍNTESE

Os dados que recolhemos indicam uma tendência de modificação da perspectiva dos estudantes, da primeira para a terceira fase, o que se traduz na ampliação da “consciência crítica” face às ideias exploradas, ainda que ela assuma, como é compreensível, expressões diferenciadas. A forma como essa perspectiva é comunicada também tende a modificar-se, no sentido de uma melhor exposição e clarificação, tanto em termos escritos como orais.

Não podemos, todavia, extrapolar este resultado, que temos por positivo, para outras ideias que ficam fora do campo de exploração, e muito menos o podemos extrapolar para a prática docente situada na escola e no sistema de ensino, onde interferem variáveis distintas das que ocorrem no contexto académico. Surge-nos aqui um duplo desafio formativo para ponderar no futuro, pois o sentido último dos exercícios é contribuir para a consolidação de um pensamento argumentativo que permita ao profissional abordar a ampla realidade educativa.

Não podemos, igualmente, deixar de fazer menção a dificuldades que temos notado, reiteradas na laboração dos estudantes: isolar ideias de educação nos textos que firmam a narrativa; encontrar nelas pontos críticos; alinhar o debate que as mesmas requerem segundo a forma solicitada; rever a opinião pessoal face a informação patente na bibliografia; redigir textos e apresentar o seu conteúdo de forma compreensível. De referir, ainda, a não concretização de algumas tarefas previstas ou, mesmo, a desistência do módulo, bem como a fraca qualidade de alguns produtos apresentados.

Estas dificuldades podem ser explicadas por fatores externos, como: a sofisticada persuasão da própria narrativa e a sua naturalização, o que tende a gerar concordância; a prevalência da cultura pós-moderna, que faz sobressair o valor de opiniões pessoais face a posições com valor científico ou filosófico; a falta de competências de composição de textos e de apresentação de uma comunicação. Porém, não são de afastar outras razões como o acompanhamento tutorial muito circunscrito ao ponto da situação e a orientações para prosseguir; os poucos encontros em pequeno grupo para partilha e exploração; o incentivo menos presente do que seria desejável a cada estudante e grupo, em função das suas especificidades e evolução.

Entendemos, em suma, que o envolvimento de formandos e formadoras na dinâmica do pensar *sobre* e do pensar *com*, gerado em presença, precisa de ser revisto no sentido de potenciar a “faculdade de nos afastarmos através do pensamento do que nos rodeia” (D’Allonnes, 2020, p. 69). Trata-se de uma faculdade particularmente relevante na formação de professores, sobre-



tudo na de caráter inicial, como ponto de partida para constituição de uma atitude reflexiva robusta que há de ampliar-se ao longo da carreira. Tendo esta formação lugar na universidade, instituição “ligada à busca da verdade e com apreço pela sabedoria e pelo exercício da racionalidade” (Palma, 2019, p. 8), é justificável e desejável que aí se desnaturalize o que se encontra naturalizado, num espaço mental de crítica.

Ora, em termos de educação escolar, o que se encontra naturalizado deriva da sofisticada narrativa com origem em instâncias supranacionais, cujo propósito é reorientar o rumo daquela. Alegando necessidade e urgência de mudança, de transformação, apresenta-se num articulado conceptual convincente e atraente, que se quer impor pela evidência tácita, escapando ao questionamento. Esta é a antítese do que deve ser a preparação para a docência, pautada, em primeiro plano, pelo inconformismo, pela fundamentação, pelo recurso à racionalidade e à razoabilidade. O seu desígnio será, tendo em conta o que referimos, levar os futuros professores a “desenvolver capacidades que lhes permitam perceber falácias ocultas em posturas objetivas” (Palma, 2019, p. 13), interiorizando uma prática argumentativa de pensamento, que sustenta a sua discussão, chegando a posições escrutinadas, suficientemente fiáveis para orientarem a ação autónoma e responsável.

Em suma, atendendo, à dificuldade de abordar as ideias que cabem no módulo que apresentámos, muito em virtude do esforço cognitivo que a sua “consciência intensificada” envolve, há que ajustar a ação formativa, direcionada e acompanhada (Brady, 2020, p. 69), aos progressos críticos que os formandos vão conseguindo alcançar, até conseguirem um grau de autonomia que lhes permita avançar pelos seus próprios meios. Ainda assim, teremos, nestes condicionamentos, ampliado o espectro da abordagem reflexiva dos estudantes que o concluíram, robustecendo, na medida do possível, a profissionalidade docente em fase de pré-profissão (Nascimento, 2005), com ancoragem em finalidades reconhecidamente educativas.

## REFERÊNCIAS

- Ball, S. (2014). *Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
- Boavida, J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. Em J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 129-144). Editorial Dykindon.
- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 55-72. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>
- D’Allonnes, M. R. (2020). *A verdade frágil*. Almedina.
- Damião, M. H. (2019). A que futuro conduz o ‘Currículo do futuro’? Acerca da premência de inovar na educação escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53 (1), 63-80. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_53-1\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_4)
- Dias Sobrinho, J. (2015). Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20 (3), 581-601. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2322>
- Dias Sobrinho, J. (2019). Universidade em tempos de precarização e incertezas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23 (3), 736-753. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3500>
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, III (1), 9-30.

- Estrela, M. T. (2015). L' universitarisation de la formation des enseignants. Obstacles et contradictions entre théories et pratiques. In A. P. Caetano, A. Rodrigues & M. Esteves (Orgs.). *As Ciências da Educação na obra de Maria Teresa Estrela* (pp. 459-466). Educa.
- Formosinho Simões, J. (1987). Quatro modelos ideais da formação de professores. *Actas do colóquio As ciências da educação e a formação de professores* (pp. 82-105). Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Gaete, M. & Castro, A. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educación e Pesquisa*, 38 (2), 307-322. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200003>
- Gaete, M. (2015). Hacia una formación docente con conciencia crítica. Ponencia presentada a las VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. *Narración, Investigación y reflexión sobre las prácticas*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137518>
- Galian, C. V. A. & Louzano, P. B. J. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educación e Pesquisa*, 40 (4), 1109-1124. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201400400201>
- Hare, W. (2007). Ideological indoctrination and teacher education. *Journal of Educational Controversy*. 2 (2), Article 5. <https://cedar.www.edu/jec/vol2/iss2/5>
- Hare, W. (2009). What open-mindedness requires *Skeptical Inquirer*. 33 (2), 36-39. <https://skepticalinquirer.org/wp-content/uploads/sites/29/2009/03/p36.pdf>
- Kant, I. (1803/2012). *Sobre a pedagogia*. Edições 70.
- Maia, C. F. (2013). Sustentabilidade educativa: circunstância, ideal e singularidade. In M. Formosinho; J. Boavida & M. H. Damião (Orgs.) *Educación, perspectivas e desafios* (pp. 55-76). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Nascimento, M. A. (1999). Microensino: uma estratégia de formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 49-71.
- Nascimento, M. A. (2005). A construção da identidade profissional na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 169-182.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want. Position paper*. OECD Publishing. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2020). *Curriculum (re)design. A series of thematic reports from the OECD Education 2030 Project. Overview brochure*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>
- OECD. (2021). *A deep look into teaching: Findings from the Global Teaching InSights video study. Teaching in Focus*, 37. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/67dd4ed7-en>
- OECD (2022). *Trends shaping education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- Palma, A. (2019). Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.2), 145-162. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60877>
- Palma, A. & Damião, M. H. (2018). Da ‘narrativa’ humanista à educação humanista. Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista Educação e Emancipação*, 11 (2), 11-33. <http://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p11-33>
- Popper, K. (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Fragmentos.

- Portilho, E. M. L. & Brojato, H. C. (2021). Metacognição e ensino superior: o estado do conhecimento de 2016 a 2020. *Linhas Críticas*, 27, e35444. <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35444/29140>
- Seixas, A. M., Bidarra, M. G., Damião, M. H. & Festas, M. I. (2012). A formação inicial de professores nas universidades portuguesas: da reforma dos anos 70 às repercussões do Processo de Bolonha. Em M. A. Melo & I. V. Nascimento (Eds.). *Licenciaturas: Métodos e práticas em diálogo* (pp. 137-150). EDUFMA.
- Silva, M. A. da & Fernandes, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Exitus*, 9 (5), 271-300. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revis-taexitus/article/view/1108>
- UNESCO (2016). *Guia para o desenvolvimento de políticas de docência*. <https://teachertaskforce.org/pt-pt/knowledge-hub/teacher-policy-development-guide-summary>
- UNESCO/International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- Yinger, R. (1986). Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research in interactive teaching. *Teaching & Teacher Education*, 2 (3), 263-282. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X86800075>



# Transformar a relação professor-alunos? Uma leitura de recomendações supranacionais<sup>1</sup>

Maria Helena Damião, Cátia Delgado, Maria Augusta Nascimento

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS 20), Portugal

hdamiao@fpce.uc.pt

## RESUMO

Para enfrentar problemas que afetam o mundo, a OECD e a UNESCO advogam a urgência de se procurarem, na educação, respostas concretas capazes de os superar e, assim, poder alcançar-se o “bem-estar”, o “bem comum”. Nesse sentido, partindo do Objetivo 4 (“Educação de qualidade”) da Agenda da Organização das Nações Unidas de 2015, têm produzido recomendações que os países podem implementar nos seus sistemas educativos e formativos. Ambas colocam a tónica na “mudança” ou “transformação” da escolaridade nas próximas décadas como forma de assegurar o “futuro” ou “futuros” da humanidade. Entre as múltiplas frentes que essa “mudança” ou “transformação” prevê, inclui-se a relação entre professor e alunos. Este artigo incide nos modos como esta relação é delineada pelas referidas organizações, tendo em vista o envolvimento na aprendizagem, focando a reorganização do ensino e da formação que, para tal, se requer.

**Palavras-chave:** educação do futuro, envolvimento dos alunos, relação professor-alunos, formação de professores.

## ABSTRACT

To face problems affecting the world, OECD and UNESCO advocate the urgency of seeking within education for concrete answers, capable of overcoming them and achieving the “well-being”, the “common good”. In this sense, based on Goal 4 (“Quality of Education”) of the United Nations Agenda 2015, they produced recommendations that countries can implement in their education and training systems. Both organizations emphasize the “change” or “transformation” of schooling in the coming decades as a way of securing the “future” or “futures” of humanity. Among the multiple aspects that this “change” or “transformation” foresees is the relationship between teacher and students. This article focuses on the ways in which this relationship is outlined in these contexts, taking into account the involvement in learning and the reorganization of teaching and training that is required.

1 Trabalho realizado no âmbito do projeto/rede *O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações internacionais à legitimação nacional e local – identificação e discussão das suas bases*, em curso no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20).

**Keywords:** future education, student involvement, teacher-student relationship, teacher training.

## 1. ENQUADRAMENTO

A estrutura da aprendizagem usa a metáfora da bússola de aprendizagem para mostrar os tipos de competências de que os alunos precisam para navegar em direção ao futuro que queremos, individual e coletivamente. OECD, 2019a, 15.

Os talentos e habilidades individuais dos professores precisam de ser reforçados através de colaboração e apoio. Os professores têm, e devem continuar a ter, um papel central na reconfiguração do contrato de educação para os nossos futuros compartilhados. UNESCO, 2021, 81.

Para enfrentar os graves problemas que afetam o mundo (sustentabilidade, desigualdades, saúde, etc.), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), duas das organizações de dimensão supranacional com maior protagonismo na orientação de políticas educativas e formativas nacionais, advogam a urgência de se procurarem respostas concretas nestes setores, capazes de concorrerem para o “bem-estar”, o “bem comum”.

Nesse sentido, partindo do Objetivo 4 (“Educação de qualidade”) da Agenda da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2015, têm realizado processos de auscultação alargados, deles decorrendo recomendações que os países poderão implementar. Os recentes relatórios que publicaram – *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (UNESCO, 2021) e *Trends shaping education* (OECD, 2022) – são disso exemplo.

Apesar das suas distintas vocações (a da OECD é de cariz económico e regulação dos mercados; a da UNESCO é de preservação da dignidade e da paz), estas organizações têm aproximado os seus discursos. Ambas colocam a tónica na “mudança” ou “transformação” da escolaridade como forma de assegurar o “futuro” ou “futuros” da humanidade. O horizonte temporal de 2030, apontado pela ONU nessa Agenda, e assumido inicialmente pela OECD para alcançar tal intento, foi adiado para 2040, por esta, e para 2050, pela UNESCO.

Tal “mudança” ou “transformação” é constituída por uma multiplicidade de aspetos que se encontram interligados. Interessa-nos aqui isolar, tanto quanto for possível, um deles, para o explicarmos: a renovada relação entre professor e alunos que as duas organizações propõem, tendo em vista o envolvimento destes últimos na aprendizagem.

Falamos de uma relação que a OECD faz assentar substancialmente nas noções de agência e co-agência, de alunos e professores<sup>2</sup>. Tais noções são nucleares na proposta desta organização para a escolaridade, derivada de uma matriz conceptual de aprendizagem, a qual estrutura um desenho curricular internacional, segundo o nomeado “Modelo Bússola de Aprendizagem” (v.g., OECD, 2018, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2020c, 2022). A composição que acabámos de referir atualiza o sentido de ensino e de aprendizagem, com implicações para a formação de

2 Numa tradução do inglês de *agency* e *co-agency*, as noções reportam-se à capacidade dos alunos e dos professores para definirem objetivos de ensino e de aprendizagem e escolherem os meios de concretização, ou seja, para agirem por si mesmos, de modo responsável, em processos de mudança, fazendo-se ouvir. Além disso, numa perspetiva de apoio mútuo, são considerados aprendizes, não apenas os alunos, mas também os professores (OECD, 2019b). A *agency* dos alunos é associada ao desenvolvimento de uma identidade e de um sentimento de pertença (senso de propósito) que incute motivação e esperança, promove a autoeficácia e uma mentalidade empreendedora, conduzindo o seu desejo de prosperar e alcançar bem-estar (OECD, 2019c, p. 5).

professores. Passamos a explicar estas premissas, que não destoam substancialmente das que a UNESCO tem avançado.

A matriz de aprendizagem, aplicável aos mais diversos contextos nacionais, é fruto de um consenso geral e consistente, obtido por via da colaboração entre diversos *stakeholders*, que, situados nos planos governamental e/ou extragovernamental, trabalharam articuladamente nesse sentido<sup>3</sup>. Num “esforço global para a mudança educativa”, esse consenso teve em conta evidências concretas, resultantes da recolha e análise, feita por *experts*, de amplos conjuntos de dados internacionais respeitantes ao currículo (OECD, 2018, p. 7).

A organização pôde atualizar o seu projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências), avançado no final do século passado (OECD, 2001), com o sentido de “transformar a sociedade e moldar o futuro”, permitindo aos alunos “navegar pela incerteza, numa ampla variedade de contextos”. Por isso mesmo, designou por “competências transformativas” as três competências que lhe dão suporte: 1) “criar novo valor”; 2) “reconciliar tensões e dilemas” e 3) “assumir responsabilidades” (OECD, 2018, pp. 5-6).

O desenho de um currículo internacional que propôs, decorrente dessa matriz, é constituído por sete pilares: 1) fundamentos básicos; 2) competências transformativas; 3) agência e co-agência dos alunos; 4) conhecimento; 5) competências; 6) atitudes e valores; e 7) ciclo de antecipação-ação-reflexão (OECD, 2019b, pp. 15-17). Defende que a concretização de tais competências, orientadas para a ação, requer conhecimentos provenientes de várias disciplinas, estrategicamente selecionados em função do significado que possam ter na realidade dos alunos, na sua vida concreta. Conhecimentos que, acrescenta, ganharão em ser articulados e tratados como *big ideas*, o que, além de poupar tempo de aprendizagem, permitirá chegar a “entendimentos profundos” (OECD, 2020c).

Ganha destaque a “aprendizagem baseada em projetos”, dependente da colaboração próxima entre alunos, entre professores (de diversas áreas disciplinares) e entre uns e outros, sem esquecer a que convém estabelecer com *stakeholders*. Nunca se perdendo de vista que o centro do trabalho educativo são os alunos, tal metodologia dará frutos em termos de competências, de atitudes e de valores a consolidar (OECD, 2020b, s.p.). Priorizando as necessidades e interesses destes sujeitos, o currículo será pensado em função dos mesmos, bem como dos contextos onde se inserem, tendo, sobretudo, em conta, a viabilidade económica e o equilíbrio social que ajudarão a promover (OECD, 2020c, pp. 10-11).

Para operacionalizar a referida matriz de aprendizagem e pôr em marcha o currículo arquitetado, a OECD avançou um modelo (ou ferramenta) que permite ao aluno, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, trilhar o seu próprio caminho, rumo às metas que define para si próprio: trata-se do que, metaforicamente, designou por bússola de aprendizagem. Tal como os viajantes, através de diversos processos – pensamento crítico, criatividade, responsabilidade, resiliência, cooperação, etc. – o aluno é capaz de se orientar para desenvolver as ditas “competências transformativas”.

Seguindo três etapas, dispostas de modo circular – ação, reflexão e antecipação –, em cooperação com pares, professores, pais, elementos da comunidade e outros *stakeholders*, o aluno poderá tornar o futuro mais auspicioso em termos de bem-estar individual e coletivo, num

---

3 Os *stakeholders*, ou “partes interessadas”, são os diferentes atores que se envolvem na educação. Do ponto de vista da OECD, há que contar com partes internas à comunidade escolar (nomeadamente, diretores, professores e alunos) e externas (nomeadamente, investigadores, meios de comunicação social, organizações não governamentais e outras organizações nacionais internacionais, sindicatos, ministérios, inspetores, agências governamentais, formadores, fornecedores escolares, com destaque para os de material didático, empresas privadas, pais e comunidades, autoridades locais, conselhos escolares (Viennet & Pont / OECD, 2017, p. 31).

mundo/sociedade marcado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (OECD, 2019a, p. 7).

A profunda mudança – traduzida na expressão “novo normal”<sup>4</sup> – que a OECD quer implementar na aprendizagem – tornando-a mais ativa e atualizada, com significado na vida e no meio do aluno – tem, obviamente, implicações no ensino. Do que acima referimos, da parte do professor será de evitar a transmissão, através da instrução direta, de conhecimentos “ultrapassados” ou “dispensáveis”; será, igualmente, de evitar uma postura de diretividade que veicule orientações fixas. Nas palavras do diretor da Diretoria de Educação e Competências da OECD:

a educação já não é apenas ensinar algo aos alunos; é mais importante ajudá-los a desenvolver uma bússola confiável e as ferramentas de navegação para encontrar o seu próprio caminho num mundo cada vez mais complexo, volátil e incerto. A nossa imaginação, consciência, conhecimento, competências e, mais importante, os nossos valores comuns, maturidade intelectual, moral e senso de responsabilidade guiar-nos-ão para que o mundo se torne um lugar melhor (OECD, 2019c, p. 2) (tradução nossa).

Num “ecossistema amplo”, no qual o compromisso de apoiar a aprendizagem é partilhado por diversos atores, o professor assume-se como agente de mudança, adequando-se quer às especificidades locais, quer aos interesses, necessidades e capacidades dos alunos. Tendo estes, no dito ecossistema, um papel marcadamente interventivo, espera-se que o professor os ajude, antes de mais, a projetar e selecionar o próprio currículo. Para tanto, há que tomar por pano de fundo as transformações socioeconómicas do mercado – não deixando de considerar as competências, atitudes e valores apontados pelos empregadores –, a par do intento primordial que é os alunos prepararem-se para enfrentar as referidas mudanças e delas retirarem benefícios.

A capacidade de cooperação do professor – com pares, alunos e restantes participantes na escolaridade – é crucial para agir no dito ecossistema, mas não menos importante é o domínio prévio das aludidas “competências transformativas”. Na interação com os alunos, sempre que se justifique, auxiliará cada um a alcançá-las, levando-o a “navegar pela incerteza, ambiguidade e complexidade da vida do dia a dia”, tornando-o protagonista da sua aprendizagem e verdadeiro agente de mudança. Espera-se que, envolvendo-se na co-criação de condições individualizadas de aprendizagem, concorra para que todos os alunos atinjam o seu máximo potencial.

Considerando que a tecnologia é um “veículo superior para transmitir conhecimento”, serão atribuídas ao professor, como se deduz, funções relacionais – como *coach*, mentor ou tutor –, que valorizam a sua função, posta ao serviço da aprendizagem (v.g. OECD, 2019c, pp. 8-14, OECD, 2020b, s.p.; OECD, 2020c, pp. 2-3 e 28-33).

Como dissemos, também a UNESCO, na sua preocupação de “reimaginar os futuros da educação”, tem vindo a adotar um discurso marcado pela necessidade de transformação da escolaridade e do modo como aí se vê e promove a aprendizagem, a que associa a necessidade de mudança da função docente. Se esta organização, por um lado, apela à autonomia, criatividade e capacidade de atuação do professor, por outro lado, condiciona a sua ação à premência de resposta a exigências que se prendem com a mundialização e a particularidade de cada aluno.

A rutura com o que se entende por tradicional não dista substancialmente daquilo que a OECD propõe, notando ainda que os professores com mais tempo de carreira serão mais resistentes à mudança, enquanto os mais novos serão especialmente promissores. A razão é que a estes será proporcionado, na sua formação, o desenvolvimento de capacidades relacio-

---

4 O termo “novo normal”, por oposição à “educação tradicional”, enquadra as mudanças consideradas necessárias à educação do século XXI (OECD, 2020c).



nais, como cooperação e solidariedade, que potenciam a educação das gerações do presente (UNESCO, 2021, pp. 78-90).

## 2. UMA RELAÇÃO QUE SE QUER RENOVAR

A partir do projeto da “educação do futuro”, que acabámos de condensar, retomamos a relação professor-alunos para verificar a sua configuração, sobretudo, no relatório *Trends shaping education* (2022) pelo facto deste atualizar as posições da OECD, considerada o *think tank* que maior influência exerce no campo educativo. Com fins de comparação, olhamos para o relatório da UNESCO (2021) *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, uma vez que esta organização, mesmo tendo-se associado à primeira em diversas iniciativas e publicações<sup>5</sup>, parece querer afirmar a sua identidade, nomeadamente no que respeita a essa relação.

Procurando elementos dominantes no discurso, atinentes à relação em causa, no primeiro relatório concentrámo-nos nos “cenários” para a escolaridade apurados por *experts* (peritos), a partir da auscultação das “partes interessadas”<sup>6</sup>. Constatamos que o anterior núcleo de seis cenários, elaborados pela OECD no início deste século (OECD-CERI, 2001), sofreu um longo processo de revisão, resultando num núcleo de quatro. Este, apresentado em 2020 (OECD, 2020a) e reafirmado no início de 2022, visa ajustar respostas educativas a desafios globais inesperados que se colocam à sociedade (cf. OECD, 2021; s.d, 2022). Os quatro cenários são os seguintes<sup>7</sup>:

**Cenário 1** (“Escolaridade ampliada”) – A fim de dar resposta a um número crescente de alunos, prevê-se o alargamento das funções da escola: socialização, qualificação, cuidado e certificação. A educação formal continuará a ser privilegiada, mas terá lugar em salas de aula modernas, equipadas com tecnologia digital, que faculta dados refinados em prol de uma planificação que garanta um ensino eficaz;

**Cenário 2** (“Educação terceirizada”) – Requerendo os “clientes” serviços flexíveis, a educação ganha em ser partilhada com os pais e outros elementos da comunidade, que passarão a ter um papel central nas escolhas relativas à aprendizagem (nomeadamente, ao *onde*, ao *como* e ao *quando*): “uma ampla gama de alternativas de provedores e plataformas, públicas e privadas, *online* e *offline*, nas escolas e em casa, em centros comunitários e no local de trabalho” permitem isso mesmo;

**Cenário 3** (“Escolas como centros de aprendizagem”) – Em função do antes dito, justifica-se a reconfiguração das escolas, em prol de uma maior flexibilidade em termos de personalização. Os alunos tomam iniciativas, definem os seus objetivos com colegas e professores e, num ambiente de experimentação e colaboração, aprendem para além das salas de aula, “numa vasta rede de espaços, envolvendo a comunidade”;

**Cenário 4** (“Aprendizagem ao ritmo de cada um”) – Em virtude das possibilidades abertas pelas novas tecnologias, o funcionamento tradicional da escola, limitado por tempos e espaços,

---

5 A título exemplificativo, o diretor da Diretoria de Educação e Competências da OECD, Andreas Schleicher, é signatário, como membro do conselho consultivo, do relatório da UNESCO aqui citado (2021).

6 Luisoni, Istance & Hutmacher (2004, p. 46) explicam que estes cenários são narrações breves do que poderiam ser, no período de pouco menos de uma geração, as instituições educativas e as escolas. A sua apresentação, feita num tom que aparenta ser neutro, não deve deixar os leitores indiferentes. Questões que se prendem com a sua plausibilidade, desencadeiam reações de aceitação ou rejeição. Robertson (2012, p. 593) explica, complementarmente, que a focalização do pensamento educativo em cenários limita o “que pode ser imaginado e materializado”, reconfigurando o desígnio de uma escola adequada ao futuro.

7 Conteúdo resumido sobretudo a partir de dois sites: <https://www.oecd.org/education/ceri/Brochure-Four-OECD-Scenarios-for-the-Future-of-Schooling.pdf> e <https://www.youtube.com/watch?v=WbE-cSsvneY>.

pode ser substituído por contextos abertos, em permanência. Dissipados os limites entre educação, trabalho e lazer, pode aprender-se, em qualquer momento e lugar, o que a curiosidade dos alunos, individualmente ou em conjunto, ditar

No essencial, depreendemos que, para esta organização, a aprendizagem ganha em acontecer numa lógica que designou por *learn-as-you-go*: de modo formal, informal e não formal, os alunos, em função de interesses e ritmos próprios, seguem caminhos de aprendizagem únicos. Esta lógica, que mais facilmente levará os alunos a dominarem as tão almejadas “competências transformativas”, estava já delineada no *Projeto Futuro da Educação e Competências* e, mais concretamente, no *Modelo Bússola de Aprendizagem*, aí exposto (OECD, 2018, 2019a, 2019c).

No referido relatório de 2022, tendo no horizonte o ano de 2040, a OECD coloca a questão: os “ambientes educacionais (...) ainda existirão em formato físico?” (s.p.). Ou seja, teremos ainda, daqui a escassas décadas, escolas e salas de aulas, onde interagem professores e alunos? É que, realisticamente, poderá acontecer o “desmantelamento do sistema escolar” dado que as oportunidades de aprendizagem estarão amplamente disponíveis e de forma “gratuita” (s.p.).

Não devemos menosprezar esta abordagem que se diz “disruptiva” e “ubíqua”, largamente difundida. De qualquer maneira,

face às tendências económicas, políticas, sociais e tecnológicas, a educação deve apoiar os indivíduos a desenvolverem-se como pessoas, cidadãos e profissionais. Num mundo complexo e em rápida mudança, isso pode exigir repensar a relação entre aprendizagem formal e informal” (OECD, 2022, s.p.).

Diríamos que estes elementos de discurso, recorrentes no texto em apreço, remetem a relação entre professor e alunos para uma zona de ambiguidade. São afastados os requisitos que a definiam como “relação pedagógica” específica – guiada por fins educativos singulares, com uma estrutura formal e assimétrica, de carácter continuado, e exigindo complementaridade de papéis – sem que outros sejam explicitamente propostos.

Nos mencionados cenários, é sublinhada a *agência* dos alunos, sendo ela a determinar a *agência* do professor, traduzindo-se esta no apoio que pode prestar, sobretudo, à definição de objetivos por parte dos aprendizes e à monitorização da sua ação.

A ação do professor, que se quer diversificada, é, por um lado, isolada e individualizada, mas, por outro lado, como dissemos, partilhada e articulada com colegas, outros profissionais e *stakeholders* ligados à escola. Deixando de estar focado no conhecimento curricular, o professor participa em redes de aprendizagem, apoiadas em plataformas digitais, elas sim, capazes de dar resposta às solicitações dos alunos na sua nova e revolucionária condição de *prosumers*<sup>8</sup>.

No relatório *Reimagining our futures together*, tendo no horizonte o ano de 2050, a UNESCO (2021) reconhece que “precisamos de novas pedagogias, novas abordagens curriculares, um novo compromisso com os professores, uma nova visão da escola e uma nova valorização dos tempos e espaços da educação” (p. 46). Trata-se de um compromisso que faz rever a função do professor, a qual “deve ser reavaliada e reinventada como um esforço colaborativo que desperta novos conhecimentos para promover a transformação educacional e social” (p. 80). Valorizando o trabalho colaborativo, reforça que os professores devem “promover relações pedagógicas”, ser “organizadores de encontros educacionais” (...) “na confiança para transformar o mundo” (pp. 92, 143 e 147) e legitimar a agência dos alunos (*agency*) para “participar, colaborar e aprender nos encontros pedagógicos partilhados” (p. 80).

8 O termo refere-se aos alunos como consumidores profissionais da sua própria aprendizagem, a qual poderá ter lugar offline ou online, em tutorias asseguradas por humanos ou por máquinas (OECD, 2020a, s.p.; OECD, 2022, s.p.).

Este documento retoma, com maior nitidez, a pertinência da relação entre professor e alunos, ainda que num formato diferente do anterior. As tradicionais “aulas” darão lugar a “encontros pedagógicos partilhados” ou “encontros transformacionais”, onde os alunos são estimulados a “participar, colaborar e aprender”, uma vez que, sendo eles a herdar o futuro, precisam de se ver como co-construtores do mesmo (UNESCO, 2021, pp. 80, 92, 143).

É numa dinâmica de “tensões e paradoxos” que assenta o “trabalho insubstituível dos professores”, pautado, ora por ensino colaborativo, ora pela resposta às características de cada aluno. Por isso, são apresentados como organizadores do ambiente de aprendizagem, no seio de equipas multidisciplinares, atendendo às “necessidades físicas, sociais e emocionais dos alunos”. Como “pensadores e executores autónomos”, concorrem, em conjunto com outros agentes da comunidade, para o bem-estar dos alunos (UNESCO, 2021, pp. 47, 80 e 90).

Face aos propósitos particulares que as movem, ambas as organizações a que nos reportamos neste texto declaram ser imprescindível reconceptualizar a escolaridade, no respeitante, mormente, ao ensino e à aprendizagem e, por consequência, à relação entre professor e alunos. No entanto, as suas propostas, vertidas em múltiplos documentos que publicam com regularidade, não se sobrepõem por inteiro. Ainda que os documentos que aqui trouxemos não primem pela clareza, nem apontem inequivocamente uma direção, percebe-se a forte tendência da OECD para, em nome do envolvimento dos alunos na escola, fazer equivaler a dita relação a outras que os alunos podem estabelecer, dentro e fora da escola, com outros agentes, desde que guiadas por objetivos de aprendizagem. Já a UNESCO, pronuncia-se num sentido, se não contrário, pelo menos dissonante, reafirmando a indispensabilidade da aludida relação na concretização de um tal envolvimento com vista à concretização de objetivos da mesma natureza.

### 3. CONTRIBUTOS PARA UMA DISCUSSÃO

Mudar ou transformar em profundidade – ou de modo radical – a educação escolar constitui um propósito reiterado por múltiplos atores situados nos espaços supranacional e nacional. Essa será a via, eventualmente a mais importante, para nos levar a superar os graves problemas que o presente patenteia e, em paralelo, edificar um futuro auspicioso, onde o “bem-estar”, o “bem comum” é possível.

Essa mudança ou transformação tida por inadiável, é constituída por várias vertentes, sendo a relação professor-alunos uma das mais destacadas e, por isso, aqui privilegiada.

Nos “cenários” que a OECD tem apresentado – e cuja última versão acima resumimos –, para, segundo afirma, apoiar tal mudança tendo em vista uma “mundialização mais humana” (Matsuura, 2004, p. 4), a relação é enquadrada numa declarada “linguagem de aprendizagem” – *learnification*, na expressão de Gert Biesta (2018, 2019).

Alega esta organização que as novas gerações devem ser preparadas para poderem enfrentar e superar os colossais problemas que se lhes colocarão ao longo da vida, o que exige, no plano educativo, antes de mais, que a tónica seja deslocada do professor para os alunos. São estes que devem ter a iniciativa e a responsabilidade de aprender, bem como de escolher os caminhos para tanto, pelo que os professores são reduzidos a incentivadores, mediadores e facilitadores pontuais. Acresce que estão, eles próprios, num processo de aprendizagem, muito semelhante ao dos alunos.

O citado autor nota que estamos a falar de um certo tipo de “aprender”, que, além de desvinculado de “conteúdo e propósito” não depende “de alguém” e, portanto, não se localiza numa “relação”. Ora, a “linguagem da educação” – se temos, de facto, em mente educar – não

pode dispensar estas dimensões: conteúdo, propósito e relação (Biesta, 2018). Atentemos nas suas palavras:

O crescimento da linguagem da aprendizagem na pesquisa, política e prática em educação é visível em grande número de expedientes discursivos, que incluem a tendência de se referir como ‘aprendentes’ aos pupilos, estudantes, crianças e adultos; como ‘apoiadores de aprendizagem’ ou ‘facilitadores de aprendizagem’ aos professores; como ‘ambientes de aprendizagem’, ‘lugares para aprendizagem’ ou ‘comunidades de aprendizagem’ às escolas (...) no sentido de uma ‘educação ao longo da vida’ (p. 23).

Sublinhamos que neste “cenário” mais amplo, para o qual todos os quatro “cenários” antes descritos convergem, os alunos perdem a experiência de serem ensinados e os professores perdem – ou melhor, é-lhes retirada – a experiência de ensinar. Dito de outro modo, os professores deixam de levar os alunos a aprender o que é especificamente escolar e, logo, estes deixam de aprender o que é especificamente escolar.

É importante precisarmos tratar-se do que, desde há milénios, tem sido confiado à escola e de que nenhuma outra instituição social se ocupa, pelo menos com igual escrutínio, extensão e profundidade. Efetivamente, pela dificuldade e sofisticação do que está em causa, os alunos não podem, não são capazes, de aprender sozinhos, com os colegas ou com outros *stakeholders* o que a escola tem – e, segundo defendemos, deve continuar a ter – para oferecer, mesmo que os meios tecnológicos sejam sofisticados e estejam em permanência ao seu alcance.

Os alunos precisam de professores devidamente formados e empenhados para os ajudar a enfrentar o que não é da ordem do jogo, mas sim do trabalho (Arendt, 1957/2006). É uma espécie muito particular de trabalho, de que, por essa razão, tendem a não “gostar”, a não ter “interesse”. Sabemos bem que os seres humanos, evitam tarefas de aprendizagem formal, uma vez que elas, implicando elevado esforço cognitivo, pelo menos no início, são pouco ou nada atrativas (Willingham, 2009). Assim, cabe aos professores levar, de modo paulatino, os seus alunos a envolverem-se e a investirem nessas tarefas.

A menos, claro está, que se queira mudar o objeto da escola, diluir o seu funcionamento, erodir os seus tempos e espaços, e deslocar os professores para uma longínqua periferia, tornando colegas dos alunos e/ou recursos ao seu dispor. Conjeturando que seja precisamente isto que certas entidades querem, deixamos uma nota que julgamos essencial na discussão de um assunto que não pode ser dado como encerrado.

Ao esvanecerem-se as próprias identidades dos diretamente implicados no ato educativo – alunos e professores –, “separa-se, pois, arbitrariamente, o acto de aprendizagem e o acto de ensino” (Postic, 1984, p. 9). Está, como se percebe, ameaçado um elo interpessoal fundamental, que tem configurado a escolaridade, e não se vê como pode deixar de a configurar (Damião, 2022).

Consideramos esta ameaça particularmente preocupante, pois entendemos, como outros autores (v.g. Boavida, 2009; Maia, 2006) que o encontro pedagógico, em presença, face-a-face, de um adulto, que é educador, e de crianças e jovens, que são educandos, em ambientes estruturados segundo critérios que favorecem a aprendizagem, potenciará a educação dos primeiros, princípio que, por ser estimável, não devemos desprezar.

E, portanto, sublinhamos que, nesse encontro, o ensino não é obrigatoriamente inimigo da aprendizagem (Biesta, 2018): a ação do professor, quando exercida com saber e consciência, sustenta a ação dos alunos, encaminha-os para o modo adulto, que é também um modo educado de ser e de estar no mundo (Maia, 2006).

Aqui não podemos deixar de retomar a UNESCO que, no geral do seu discurso, antes convocado, parece recuperar a ética de cuidado e reciprocidade como essência do encontro pedagógico, embora admitindo o seu alargamento a outros parceiros e imputando ao professor um estatuto alargado, que inclui uma vertente de aprendiz. Além disso, coloca no centro desse encontro o que designa por “trio clássico” – professor, alunos e conhecimento comum da humanidade. Ainda que esta organização denote alguma variância e inconsistência no respeitante à vertente aqui em destaque, a tensão que se percebe face à narrativa da OECD só pode ser salutar num debate que importa reaver.

Esse debate, de resto, já se vê reavivado pela mão, sobretudo, de académicos e profissionais. Não menosprezando o protagonismo que as duas organizações ganharam na orientação dos desígnios da educação a uma escala que pretendem global ou mundial, o delineamento da relação professor-alunos, não pode ficar restrito ao seu raio de abrangência. Contribuições sérias, que convocam o melhor e mais desinteressado saber que se pode reunir, estão a surgir em nome da manutenção e, evidentemente, aperfeiçoamento, dessa relação, tendo sempre por referência o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (1957/2006). A crise na educação. In H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp.183-206). Relógio D'Água.
- Biesta, G. (2018). O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação* (Porto Alegre). 41 (1), 21-29. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749/16843>
- Biesta, G. (2019). Should teaching be re(dis)covered? Introduction to a symposium. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 549-553. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09667-y>
- Boavida, J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In J. A. Ibáñez-Martín (Ed.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp.129-144): Editorial Dykinson.
- Damião, M. H. (2022). O elo quebrado? A relação professor-alunos em tempos de utopia-distopia. Uma leitura guiada por Hannah Arendt. In M. H. Damião (Org.). *Percursos nas Ciências da Educação: Lugar para a utopia* (161-183). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Luisoni, P; Istance, D. & Hutmacher, W. (2004). La escuela de mañana: ¿que sera de nuestras escuelas? *Perspectivas*. UNESCO, XXXIV (2), 30-48.
- Maia, C. F. (2006). Altruísmo e educação: condição consciência e dignidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 185-215.
- Matsuura, K. (2004). Editorial. *Perspectivas*. UNESCO, XXXIV (2), 1-4.
- OECD/CERI (2001). *What schools for the future? Schooling for tomorrow*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264195004-en>.
- OECD (2001). *Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*. DeSeCo Background Paper. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want. Position paper*. OECD Publishing. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD (2019a). *Learning compass. Conceptual learning framework*. OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf).

- OECD (2019b). *OECD Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf).
- OECD (2019c). *OECD Future of education and skills 2030 Conceptual learning framework. Student Agency for 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)
- OECD (2019d). *OECD Future of education and skills 2030 project background*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction\\_FINAL\\_rev.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf).
- OECD (2020a). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- OECD (2020b). *Curriculum overload: A way forward*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- OECD (2020c). *Curriculum (re)design. A series of thematic reports from the OECD Education 2030 Project. Overview brochure*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>.
- OECD (2021). *What will schooling look like in the future? Four OECD scenarios*. <https://www.youtube.com/watch?v=WbE-cSsvneY>
- OECD (s.d.). *Four OECD scenarios for the future of schooling*. <https://www.oecd.org/education/ceri/Brochure-Four-OECD-Scenarios-for-the-Future-of-Schooling.pdf>
- OECD (2022). *Trends shaping education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Cimeira da Organização das Nações Unidas, a 25 de Setembro (resolução A/RES/70/1). <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra Editora.
- Robertson, S. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56 (4), 584-607. <https://doi.org/10.1086/667414>.
- UNESCO/International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining Our Futures Together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- Viennet, R. & Pont, B./OECD (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers*, n.º 162. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* Jossey-Bass. A Wiley Imprint.

# La adicción a internet y la autoestima como factores predictores del rendimiento académico

Joan Garcia Perales<sup>1</sup>, Cristina Serna<sup>2</sup> e Isabel Martínez<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universitat de València (España)

<sup>2</sup> Universidad de Castilla La Mancha (España)

Correspondencia: joangp@uv.es

## RESUMEN

Este estudio analiza la relación del rendimiento académico con la adicción a Internet y la autoestima, tomando en cuenta el género y la edad. La muestra del estudio fue de 502 estudiantes con edades entre 14 y 22 años (63,9% mujeres,  $M=18,7$ ,  $DT=1,38$ ). La adicción a Internet se midió con la escala de Young (1998), la autoestima con la escala de Rosenberg (1965) y el rendimiento académico se obtuvo a partir de los resultados académicos del curso anterior. Se aplicó un análisis de regresión múltiple para comprobar la significatividad de los factores sobre el rendimiento académico. Los resultados confirman y amplían las investigaciones emergentes sobre el rendimiento académico realizadas en España y otros países europeos. Ambos factores actúan significativamente sobre el rendimiento académico; la autoestima en sentido positivo y la adicción a Internet en sentido inverso, siendo este último factor el que mayor proporción de varianza explica del rendimiento académico.

**Palabras clave:** Rendimiento académico, adicción a Internet, autoestima, jóvenes, adolescentes.

## ABSTRACT

This study analyzes the relationship of academic performance with Internet addiction and self-esteem, taking into account gender and age. The study sample consisted of 502 students between the ages of 14 and 22 (63.9% women,  $M=18.7$ ,  $SD=1.38$ ). Internet addiction was measured using the Young's scale (1998), the Rosenberg's scale (1965) was used for self-esteem, and academic performance was obtained from the academic results of the previous year. A multiple regression analysis was applied to verify the significance of the factors on academic performance. The results confirm and expand the emerging research on academic performance carried out in Spain and other European countries. Both factors act significantly on academic performance: self-esteem in a positive sense and Internet addiction in the opposite sense. In addition, Internet addiction has a greater weight (proportion of variance) than self-esteem when explaining school performance.

**Keywords:** Academic performance, Internet addiction, self-esteem, young people, adolescents.

## 1. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico puede definirse como el aprendizaje a través de la instrucción directa en diversas áreas temáticas, que es medido mediante pruebas estandarizadas y que normalmente se expresa a través de las calificaciones académicas (Sattler, 2001). La investigación educativa se ha centrado especialmente en el rendimiento académico y sus factores determinantes. La naturaleza multifactorial del fenómeno dificulta el análisis de estos factores, si bien, la mayoría de las taxonomías se centran en dos grupos de factores, los de carácter personal o individual y los de carácter contextual o social. Ambos implican numerosos factores a su vez. Por ejemplo, según González-Pineda (2003), entre los determinantes de tipo personal, encontramos variables cognitivas (inteligencia, estilos de aprendizaje, conocimientos previos) y motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales). Y, entre los determinantes de tipo contextual, variables socioambientales (familia, grupo de iguales), institucionales (organización escolar, formación de los profesores, clima escolar) e instruccionales (contenidos académicos, métodos de enseñanza, nuevas tecnologías).

Los datos señalan diferencias en rendimiento académico en función del género, subrayando peores resultados entre los varones y ventajas a favor de las mujeres en la mayoría de los indicadores académicos. Así, además de conseguir mejores resultados académicos, las chicas tienen una esperanza de vida escolar superior, menor abandono educativo temprano, presentan aspiraciones educativas más altas y se comprometen más con sus estudios (Logan y Johnston, 2009). En cuanto a la edad, varios autores reconocen una estrecha conexión entre el aspecto evolutivo del adolescente y el deterioro académico, especialmente provocado por el declive en la motivación y el compromiso escolar que sufren muchos estudiantes (Peetsma et al., 2005).

### 1.1. ADICCIÓN A INTERNET Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Internet ha revolucionado la forma de relacionarnos y gestionar la información, creando una nueva forma de vida. En el ámbito educativo también ha traído múltiples cambios, ventajas, como la estimulación de la actividad mental, la oferta de fórmulas educativas positivas y eficaces, o el acceso al conocimiento (Yoo, Cho & Cha, 2014). Pero también desventajas, como la exclusión de las personas sin acceso a las tecnologías, la reducción de la interacción social real, el deterioro de la memoria y del procesamiento mental, el ciberacoso o la adicción a Internet (Fumero et al., 2018).

El uso de Internet en el mundo ha experimentado un rápido y continuo crecimiento en apenas dos décadas, especialmente en los últimos años, como consecuencia de la pandemia por Covid-19 y las medidas preventivas adoptadas, que han obligado a reducir el contacto social y a realizar múltiples actividades educativas y laborales en línea (Dong, Yang, Lu, & Hao, 2020). A medida que aumenta el uso de Internet, también lo hace el número de adictos a la red. La facilidad de uso de Internet en todo el mundo puede agravar los problemas de salud. De este modo, la expansión de los teléfonos inteligentes y el acceso a la red Wi-Fi puede convertir el uso de Internet en una actividad no estructurada y sin límite de tiempo, aumentando la probabilidad de desarrollar un problema de adicción.

Según Young (1998), la adicción a Internet es una condición en la que el uso extremo de Internet provoca daños cognitivos, psicológicos o físicos. La persona experimenta depresión, ansiedad o impaciencia cuando se ve privada de Internet, y un deterioro gradual del funcionamiento en áreas importantes, como la escuela, la familia y la vida social. Muchos estudios han demostrado que la adicción a Internet puede tener consecuencias negativas en la salud física, la salud mental y el desarrollo social (Fumero et al., 2018). Por ejemplo, entre otros, se ha relacionado con problemas de obesidad, privación del sueño, deficiencias auditivas y visuales,



ansiedad, depresión, suicidalidad, consumo de sustancias, baja autoestima o bajo rendimiento académico (Yoo, Cho, & Cha, 2014).

La adicción a Internet es una de las principales preocupaciones en todo el mundo, ya que entre el 1% y el 4% de la población muestra algún deterioro en áreas importantes de la vida como consecuencia de ello (Wu, 2017). Estudios recientes muestran que este problema afecta especialmente a las generaciones más jóvenes, influyendo en su forma de vivir y relacionarse con su entorno (Romero-Rodríguez et al., 2021). Una parte importante del abuso de Internet en los jóvenes está relacionada con las redes sociales y las necesidades de interacción típicas durante el desarrollo de la identidad adolescente (Fioravanti et al., 2012).

La adicción a Internet entre los estudiantes ha recibido una considerable atención académica en los últimos años, ya que este grupo se encuentra entre los de mayor riesgo. Varios estudios revelan una correlación negativa y significativa entre la adicción a Internet y el rendimiento académico, señalando que el funcionamiento escolar se ve significativamente afectado por el aumento del tiempo de uso de Internet y que afecta negativamente a los expedientes académicos de los estudiantes (Effatpanah et al., 2020). Los efectos negativos de la adicción a Internet en el rendimiento académico pueden explicarse por el hecho de que pasar más tiempo en línea disminuye la tendencia de los adolescentes a buscar recompensas en actividades fuera de línea (Van Rooij et al., 2010). Además, más tiempo en Internet significa menos tiempo para hacer la tarea y aprender.

Autores como Hawi (2012) y Fernández-Villa et al. (2015) han mostrado que los adolescentes y jóvenes son más propensos a la adicción a Internet y que muchos lo utilizan para fines recreativos y de diversión, procrastinando las tareas educativas, en lugar de dedicar su tiempo a sitios web educativos y de trabajo. Finalmente, se produce una disminución significativa del rendimiento académico con el aumento del uso de Internet. Por ejemplo, las redes sociales tienen efectos particularmente adversos en el rendimiento académico, causando distracciones y reducciones de productividad entre los jóvenes y adolescentes (Hou et al., 2019).

En cuanto a las diferencias de género en el uso de Internet, las pruebas no son concluyentes. Algunos estudios muestran una mayor adicción a Internet entre los varones (Chou & Lee, 2017), pero otros indican resultados más negativos para las chicas (Ballarotto et al., 2018). Sin embargo, algunos autores afirman que las diferencias en frecuencia y tiempo de conexión entre chicos y chicas son mínimas o inexistentes (Golpe et al., 2017). Según Golpe et al. (2017), los chicos y las chicas difieren especialmente en los motivos de uso de Internet y, por tanto, en las actividades y contenidos a los que acceden. Las chicas utilizan más Internet como fuente de información para los estudios y, sobre todo, como medio de desarrollo social y emocional, como redes sociales, uso del móvil o correo electrónico (Lenhart, 2015). Mientras que los chicos se conectan más para acceder a contenidos pornográficos y para jugar a videojuegos y a juegos de azar (Critselis et al., 2013).

En cuanto a las diferencias de edad, aunque algunos investigadores afirman que estas diferencias entre los adolescentes no son significativas (Smahel et al., 2012), hay algunas evidencias de que los adolescentes de más edad puntúan más alto en la adicción a Internet y al juego online que los adolescentes más jóvenes (Effatpanah et al., 2020; Observatorio Español de Drogas y Adicciones, 2022).

## **1.2. AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

La autoestima se refiere a la evaluación global positiva o negativa que un individuo hace de sí mismo (Rosenberg, 1965), constituyendo un esquema fundamental de la percepción, la experiencia y la motivación humanas en diversas esferas de la vida, lo que hace que la autoestima sea una dimensión importante del desarrollo humano. En el terreno académico, la autoestima se

ha relacionado con múltiples variables implicadas en el rendimiento académico. Varios estudios muestran que existe una relación positiva entre la autoestima y el rendimiento académico (e.g. Busalim et al., 2019). Estos estudios sostienen que los estudiantes con alta autoestima tienen una mayor confianza en sus capacidades y pueden trabajar más para alcanzar sus metas. La autoestima es una herramienta de motivación útil para estudiar, lo que resulta en un mayor rendimiento académico. La influencia de la autoestima en la educación también se ha relacionado positivamente con el nivel de compromiso escolar y el comportamiento derivado del mismo (Karababa, 2020).

Por otro lado, hace varias décadas Jones & Berglas (1978) relacionaron la baja autoestima con el fenómeno del self-handicapping, consistente en el uso paradójico de estrategias autodefensivas que suponen obstáculos para el logro del éxito, con el fin de ocultar la propia incapacidad (real o no), las inseguridades y, en general, el miedo al fracaso, limitando con ello las verdaderas posibilidades de autodesarrollo de las personas. Entre este tipo de estrategias utilizadas por los estudiantes se encuentra la evitación de determinadas tareas, la realización de un bajo esfuerzo en las mismas o la promoción de obstáculos externos a los que el sujeto pueda atribuir posteriormente un fracaso (Nurmi et al., 2003). También es probable que las personas con baja autoestima utilicen las redes sociales excesivamente para aumentar su autoimagen y autoestima (Błachnio et al., 2016) y para compensar sus necesidades de interacciones sociales de la vida real ganando amigos y popularidad a través de las redes sociales (Hawi & Samaha, 2017). Por el contrario, los estudiantes con mayor autoestima pueden esforzarse y persistir más en las tareas académicas (Iretor-Oscar & Bamidele, 2014) y participar menos en comportamientos de self-handicapping que son perjudiciales para su rendimiento académico, como la procrastinación, el comportamiento de evitación o la falta de exploración (Batoool et al., 2017). Por lo tanto, es posible que los estudiantes con mayor autoestima tengan un mejor rendimiento académico. Al mismo tiempo, un mejor rendimiento puede mejorar la autoestima del estudiante en un bucle de efectos recíprocos (Yang et al., 2019).

Se han comprobado diferencias en función del género y la edad en la autoestima. En cuanto al género, los varones tienden a presentar mayor autoestima que las mujeres (Bleidorn et al., 2016). Las investigaciones respecto a la edad apuntan hacia un incremento en autoestima a medida que se avanza desde la adolescencia hacia la edad adulta (Bleidorn et al., 2016, Chung et al., 2017).

El objetivo del estudio es analizar la relación del rendimiento académico con la adicción a Internet y la autoestima, así como la influencia del género y la edad. Teniendo en cuenta investigaciones anteriores sobre autoestima y adicción a Internet que han demostrado su relación sobre los resultados académicos, esperamos encontrar que la adicción a Internet presente una relación significativa y negativa sobre el rendimiento académico, y que la autoestima mantenga una relación positiva. Así mismo, se hipotetiza que la adicción a Internet tendrá un mayor peso sobre el rendimiento académico que la autoestima. Por otro lado, se espera que el género y la edad muestren diferencias sobre las variables estudiadas.

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

La muestra del presente estudio estuvo constituida por 502 adolescentes y jóvenes de los cuales el 36,1% varones. El rango de edad se sitúa entre 14 y 22 años con una  $M=18,7$  y  $DT=2,3$ . Los estudiantes cursaban enseñanza secundaria o universitaria en diversas comunidades autónomas españolas, el 36% eran varones. Para lograr un tamaño de muestra determinado a priori se administró a unos 500 alumnos. Los datos fueron seleccionados mediante muestreo

aleatorio simple de una lista completa de centros de una región del centro de España. Elegimos el muestreo de clústeres multietapa porque proporciona una solución de muestreo factible (Kalton, 1983).

Teniendo en cuenta las normas de la Declaración de Helsinki (2008), después de obtener el consentimiento informado de los participantes, en el caso de los menores se les pidió autorización paterna, los estudiantes completaron los instrumentos individual y voluntariamente, así mismo se cumplieron las normas establecidas por la Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Castilla La Mancha.

## **2.2. INSTRUMENTOS**

El cuestionario preparado ad hoc contenía una serie de preguntas de carácter demográfico como el género, edad, curso escolar y comunidad autónoma.

Se utilizó la Escala de Adicción a Internet de Young (1998) quien comparó el uso excesivo de Internet con el juego patológico y adaptó los criterios del DSM-4. Esta escala tiene adaptaciones a diferentes idiomas (Barke et al., 2012; Khazaal, 2008; Hawi, 2013). El IAT fue diseñado como un instrumento unidimensional y cada elemento contribuye a la puntuación total. Sin embargo, se han encontrado dos (e.g., Barke et al., 2012; Hawi, 2013), tres (e.g., Chang and Law, 2008), cinco (e.g., Alavi et al., 2010) y seis factores (e.g., Widyanto and McMurrin, 2004), sin llegar a un consenso en las dimensiones subyacentes. En este estudio hemos seguido la estructura factorial obtenida en España (Panova et al., 2020) que está formada por 20 ítems en el que se les pide a los encuestados que califiquen los ítems en una escala Likert de cinco puntos, de 1 (“nunca”) a 5 (“siempre”) (v.g. “¿Con qué frecuencia se conecta a Internet más de lo previsto?”) El IAT tiene buena consistencia interna<sup>3</sup>, en aplicaciones en papel y lápiz el Alfa de Cronbach oscila entre 0,89 y 0,91 (e.g. Barke et al., 2012) y en aplicaciones online varía entre 0,83 y 0,91 (e.g., Barke et al., 2012) Esta escala tiene una alta fiabilidad y ha sido sometida a pruebas psicométricas sistemáticas en varios países, en nuestro caso hemos obtenido un alfa de Cronbach de 0,89 para la escala global.

La Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) consta de 10 ítems y tiene una sola dimensión. Una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = totalmente en desacuerdo y 4 = totalmente de acuerdo) se utilizó para calcular las puntuaciones de autoestima. Los valores de los ítems 1, 2, 4, 6, 7 (directos) indican niveles altos de autoestima (v.g. “Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a”) y los ítems 3, 5, 8, 9, 10 (inversos) indican baja autoestima (v.g. “A veces me siento realmente inútil”). La EAR ha sido traducida y validada en distintos países e idiomas (e.g., Martín-Albo et al., 2007). Recientemente, Schmitt y Allik (2005) realizaron un estudio multicultural, administrando la EAR en 53 naciones, en 48 de las cuales se presenta una confiabilidad sobre 0,75. En nuestro estudio obtuvimos una fiabilidad de 0,931

El Rendimiento Académico fue medido con los resultados escolares del curso anterior tomando la calificación media de las asignaturas cursadas. La escala tiene un rango de 0-10, los valores más altos indican mayor rendimiento o logro académico.

## **2.3. PLAN DE ANÁLISIS**

Se aplicó un análisis de regresión simple para cada variable predictora y un análisis de regresión múltiple para comprobar la varianza que explicaba el modelo del rendimiento académico a partir de las variables predictoras del rendimiento académico y la autoestima. Para analizar los efectos de la edad y del género sobre las variables objeto de estudio se realizó un ANOVA Factorial 2x2.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, AUTOESTIMA Y ADICCIÓN A INTERNET

El rendimiento académico presenta una correlación positiva y significativa con la autoestima ( $r = .194$  y  $p < .00$ ), en cambio su relación es estadísticamente negativa con la adicción a Internet ( $r = -.293$  y  $p < .00$ ). En la Tabla 1 se presenta la correlación entre las variables de estudio tomando por separado los varones y las mujeres.

Tabla 1. Correlación<sup>a</sup> entre las variables de estudio para varones y mujeres.

|                       |                        | Rendimiento académico | Adicción a Internet | Autoestima |
|-----------------------|------------------------|-----------------------|---------------------|------------|
| Rendimiento académico | Correlación de Pearson | 1                     | -,287**             | ,252**     |
|                       | Sig. (bilateral)       |                       | ,000                | ,001       |
|                       | N                      |                       | 181                 | 181        |
| Adicción a Internet   | Correlación de Pearson | -,248**               | 1                   | -,331**    |
|                       | Sig. (bilateral)       | ,000                  |                     | ,000       |
|                       | N                      | 321                   |                     | 181        |
| Autoestima            | Correlación de Pearson | ,196**                | -,289**             | 1          |
|                       | Sig. (bilateral)       | ,000                  | ,000                |            |
|                       | N                      | 321                   | 321                 |            |

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

a. Valores sobre la diagonal para varones y bajo la diagonal para mujeres

#### 3.2. ANÁLISIS DE REGRESIÓN

Los resultados del análisis de regresión simple sobre el rendimiento muestran que la autoestima predice un 3,7 % de la varianza total del rendimiento según nuestro modelo, siendo estos resultados estadísticamente significativos:  $R^2$  ajustado = .037,  $F_{(1,500)} = 19,46$ ,  $p < .000$  ( $Y' = 5,39 + 0,55 * x$ ). Por otro lado se observa que la adicción a Internet explica un 8,4 % del rendimiento, también siendo estos resultados estadísticamente significativos:  $R^2$  ajustado = .084,  $F_{(1,500)} = 27,77$ ,  $p < .000$  ( $Y' = 8,6 - 0,63 * x$ ).

Por otro lado, realizamos un análisis de regresión múltiple tomando las dos variables conjuntamente para explicar la variabilidad del rendimiento académico. Los datos muestran la covariación conjunta de ambas con el rendimiento, explicando casi un 10% de la varianza total de éste según nuestro modelo:  $R^2$  ajustado = .097,  $F_{(2,499)} = 47,09$ ,  $p < .000$  ( $Y' = 7,266 - 0,56 * x_1 + 3,48 * x_2$ ).

Además, tal como se observa en la Tabla 2, el análisis de los coeficientes Beta estandarizados para la adicción a Internet ( $t_{(501)} = -5,896$ ,  $p < .000$ ) y para la autoestima ( $t_{(501)} = 2,794$ ,  $p < .01$ ) sigue siendo significativa, pero el peso parcial de la adicción a Internet (Coeficiente estandarizado Beta = -.260) tiene mayor peso que el de la autoestima (CE Beta = .123).

Tabla 2. Regresión múltiple y coeficientes<sup>a</sup> estandarizados

| Modelo              | Coeficientes no estandarizados |                | Coeficientes estandarizados | t      | Sig. |
|---------------------|--------------------------------|----------------|-----------------------------|--------|------|
|                     | B                              | Error estándar | Beta                        |        |      |
| (Constante)         | 7,255                          | ,523           |                             | 13,871 | ,000 |
| Adicción a Internet | -,560                          | ,095           | -,260                       | -5,896 | ,000 |
| Autoestima          | ,348                           | ,124           | ,123                        | 2,794  | ,005 |

a. Variable dependiente: RENDIMIENTO ACADÉMICO

### 3.3. EFECTOS DEL GÉNERO Y LA EDAD SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tras un ANOVA factorial (2x2) (género: masculino-femenino; y edad: menores-mayores de edad) sobre el rendimiento, se comprueban diferencias estadísticamente significativas en la variable género en el rendimiento académico  $F(1, 497) = 13.88, p < .001, \eta^2 = .03$ , siendo las mujeres ( $M=7.46$   $DT=1.23$ ) quienes presentan mejores puntuaciones que los varones ( $M=6.89$   $DT=0.87$ ). Para analizar el efecto principal de la edad sobre el rendimiento se crearon dos grupos (menores y mayores de edad), los resultados muestran un efecto no significativo,  $F(1, 497) = 0.86, p > .05, \eta^2 = .00$ . Por otro lado, el efecto de interacción entre género y edad en el rendimiento tampoco resultó estadísticamente significativo  $F(2, 497) = 0.02, p > .05, \eta^2 = .00$ .

### 3.4. EFECTOS DEL GÉNERO Y LA EDAD SOBRE LA ADICCIÓN A INTERNET

Se realizó un ANOVA factorial (2x2) sobre la adicción a Internet y los resultados siguen la tendencia de otras investigaciones. No se observan efectos de la interacción  $F(1, 497) = 0.69, p > .05, \eta^2 = .001$ , sin embargo, tal y como observamos en la figura 3, el efecto principal del género presenta diferencias estadísticas significativas  $F(1, 497) = 22.38, p < .001, \eta^2 = .043$ , siendo los varones ( $M=2.359$  y  $DT=1.34$ ) quienes presentan mayor adicción a Internet que la mujeres ( $M=2.03$  y  $DT=1.07$ ).

Figura 1. Diferencias en adicción a Internet por género

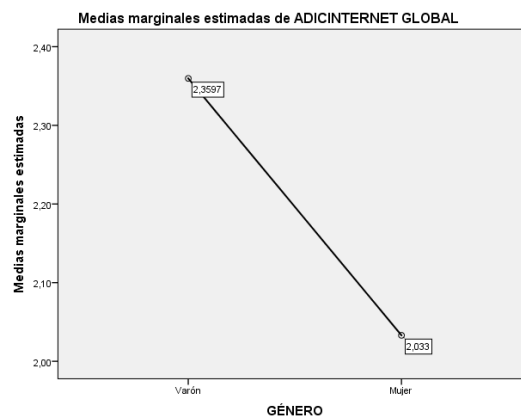
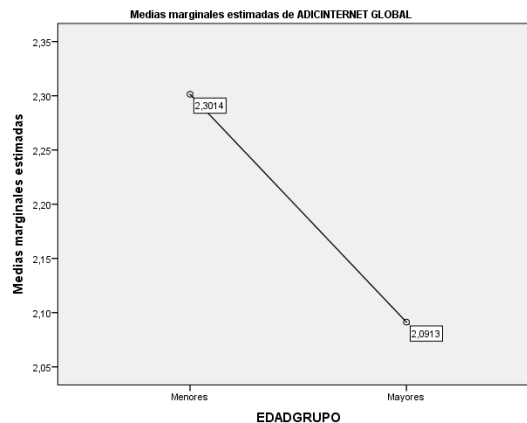


Figura 2. Diferencias en adicción a Internet por edad.



Por otro lado, en la figura 4 observamos los resultados del análisis que se realizó sobre el efecto principal de la edad, presenta diferencias estadísticamente significativas entre los menores y los mayores de edad,  $F(1, 497) = 9.26, p < .01, \eta^2 = .02$  siendo los menores ( $M=2,30$  y  $DT=0,94$ ) quienes presentan mayor adicción a Internet que los mayores de edad ( $M=2,359$  y  $DT=0,73$ ).

#### 4. DISCUSIÓN

La adicción a Internet y la autoestima pueden ser buenos indicadores para predecir el rendimiento académico (e.g. Batool et al., 2017; Effatpanah et al., 2020). Ciertamente, estos tres constructos están relacionados, si bien no podemos establecer una relación causal entre ellos.

Respecto a la correlación del rendimiento con la adicción a Internet ( $r = -2,93$  y  $p < .00$ ), los constructos están relacionados de forma inversa, a mayor dependencia de Internet **más** bajo es el rendimiento académico, estos datos siguen la tendencia de otras investigaciones que revelan una correlación negativa y significativa entre ambos, señalando que el funcionamiento escolar se ve significativamente afectado por el aumento del tiempo de uso de Internet y que afecta negativamente a los expedientes académicos de los estudiantes (Fumero et al., 2018; Hawi & Samaha, 2017; Karababa, 2020; Wu, 2017). La adicción a Internet tiene un efecto negativo sobre el rendimiento académico, esto puede explicarse por el hecho de que pasar más tiempo en línea disminuye la tendencia de los adolescentes a buscar recompensas en actividades fuera de línea (Van Rooij et al., 2010). Además, más tiempo en Internet significa menos tiempo para hacer la tarea y aprender. Además, según los datos recogidos, esta adicción afecta tanto a los varones como a las mujeres.

Los estudios sobre las diferencias de género no son concluyentes, algunos señalan una mayor adicción a Internet entre los varones (e.g., Chou & Lee, 2017), otros señalan que las chicas usan más Internet como fuente de información para sus estudios (Lenhart, 2015). En nuestro estudio se constatan diferencias estadísticamente significativas de género, siendo los varones ( $M=2,359$ ) quienes presentan mayor adicción a Internet que las mujeres ( $M=2,03$ ), en la misma línea que los trabajos anteriores (Romero-Rodríguez et al., 2021). Por otro lado, la edad también es un factor decisivo en la adicción a Internet, aunque los resultados de los últimos estudios no son concluyentes (Smahel et al., 2012). Sin embargo, nuestros datos muestran diferencias significativas entre los estudiantes adolescentes ( $M=2,3$ ) y los mayores de 18 años ( $M=2,09$ ).

Numerosos estudios muestran una relación positiva entre la autoestima y el rendimiento académico (e.g., Busalim et al., 2019), así como con variables relacionadas con éste, como la motivación y el compromiso escolar (Karababa, 2020). Nuestros resultados siguen esta tendencia, mostrando una correlación positiva entre ambos constructos. Sin embargo, la principal aportación de esta investigación reside en cuantificar cuál de los variables tiene mayor peso en la predicción del rendimiento académico. Así pues, en este estudio se comprueba que la adicción a Internet (Coeficiente estandarizado Beta=  $-.26$ ) tiene mayor poder explicativo de los resultados académicos que la autoestima (Beta=  $.123$ ). En este sentido, la intervención educativa debería contemplar el progresivo incremento de la adicción a Internet y su influencia sobre el rendimiento académico y el funcionamiento escolar en general.

En conclusión, la autoestima y la adicción a Internet son factores significativos que predicen los resultados académicos. La edad y el género, según nuestro estudio, influyen en el grado de adicción a Internet, siendo los varones y los menores de edad quienes presentan mayor adicción. Por último, el progresivo incremento del uso de Internet en los últimos años ha conducido a un comportamiento adictivo, habiéndose convertido en un factor de mayor peso en el progreso académico de los estudiantes que su propia autoestima.

## REFERENCIAS

- Alavi S.S., Eslami M., Marac M.R., Najafi M., Jannatifard F. and Rezapour H. (2010). Psychometric properties of Young internet addiction test. *Journal of Behavioral Sciences*, 4, pp. 183-189
- Ballarotto, G., Volpi, B., Marzilli, E., & Tambelli, R. (2018). Adolescent internet abuse: A study on the role of attachment to parents and peers in a large community sample. *BioMed research international*, 2018.
- Barke, A., Nyenhuis, N., & Kröner-Herwig, B. (2012). The German version of the internet addiction test: a validation study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(10), 534-542.
- Batool, S. S., Khurshed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 195-211.
- Blachnio, A., Przepiorka, A., & Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior*, 55, 701-705.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem. A cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology*, 111(3), 396.
- Busalim, A. H., Masrom, M., & Zakaria, W. N. B. W. (2019). The impact of Facebook addiction and self-esteem on students' academic performance: A multi-group analysis. *Computers & Education*, 142, 103651.
- Chang, M. K., & Law, S. P. M. (2008). Factor structure for Young's Internet Addiction Test: A confirmatory study. *Computers in human behavior*, 24(6), 2597-2619.
- Chou, C., & Lee, Y. H. (2017). The moderating effects of internet parenting styles on the relationship between Internet parenting behavior, Internet expectancy, and Internet addiction tendency. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(3), 137-146.
- Chung, J. M., Hutteman, R., van Aken, M. A., & Denissen, J. J. (2017). High, low, and in between: Self-esteem development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Research in Personality*, 70, 122-133.
- Critselis, E., Janikian, M., Paleomilitou, N., Oikonomou, D., Kassinopoulos, M., Kormas, G., & Tsitsika, A. (2013). Internet gambling is a predictive factor of Internet addictive behavior among Cypriot adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(4), 224-230.
- Dong, H., Yang, F., Lu, X., & Hao, W. (2020). Internet addiction and related psychological factors among children and adolescents in China during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic. *Frontiers in psychiatry*, 751.
- Editorial, E. (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. *Arbor*, 184(730), 349-352.
- Effatpanah, M., Moharrami, M., Damavandi, G. R., Aminikhah, M., Nezhad, M. H., Khatami, F., ... & Yekaninejad, M. S. (2020). Association of internet addiction with emotional and behavioral characteristics of adolescents. *Iranian journal of psychiatry*, 15(1), 55.
- Fernández-Villa, T., Alguacil, J., Almaraz, A., Cancela, J.M., Delgado-Rodríguez, M., ... & Martín, V. (2015). Problematic Internet Use in University Students: associated factors and differences of gender. *Adicciones*, 27(4), 265-75.
- Fioravanti, G., Dèttore, D., & Casale, S. (2012). Adolescent Internet addiction: testing the association between self-esteem, the perception of Internet attributes, and preference for online social interactions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 318-323.
- Fumero, A., Marrero, R. J., Voltes, D., & Penate, W. (2018). Personal and social factors involved in internet addiction among adolescents: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, 387-400.

- Golpe, S., Gómez, P., Harris, S. K., Braña, T., y Rial, A. (2017). Diferencias de sexo en el uso de Internet en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 25 (1), 129-146.
- González-Pineda, J.A (2003). El rendimiento académico. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (9), 247-258.
- Hawi, N. S., & Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576-586.
- Hawi, N.S. (2012). Internet addiction among adolescents in Lebanon. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 1044-1053.
- Hawi, N. S. (2013). Arabic validation of the Internet addiction test. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(3), 200-204.
- Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*, 13(1).
- Iretor-Oscar, O.B. & Bamidele, O. (2014) Relationship between self-esteem, reading ability and academic achievement of school children *Journal of Educational Review*, 7, 619-625.
- Jones, E. y Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of under-achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.
- Kalton, G. (1983). Introduction to Survey Sampling. Beverly Hills, CA: Sage.
- Karababa, A. (2020). The reciprocal relationships between school engagement and self-esteem among Turkish early adolescents: a three-wave cross-lagged model. *Children and Youth Services Review*, 116, 105114.
- Khazaal Y., Billieux J., Thorens G., Khan R., Louati Y., Scarlatti E., et al. (2008). French Validation of the Internet Addiction Test. *Cyberpsychology & Behavior*, 11, 703-706.
- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). Teens, technology and friendships: Video games, social media and mobile phones play an integral role in how teens meet and interact with friends. *Pew Research Center*, 1.
- Logan, S. y Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199-214.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish journal of psychology*, 10(2), 458-467.
- Nurmi, J. E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. y Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90.
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2022). *Informe sobre Adicciones Comportamentales 2021: Juego con dinero, uso de videojuegos y uso compulsivo de internet en las encuestas de drogas y otras adicciones en España EDADES y ESTUDES*. Madrid: Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Panova, T., Carbonell, X., Chamarro, A., & Puerta-Cortés, D. X. (2020). La investigación del Internet Addiction Test desde una perspectiva intercultural: España, Estados Unidos y Colombia. *adicciones*, 33(4), 307-318.
- Peetsma, T., Hascher, T., van der Veen, I. y Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (3), 209-225.
- Romero-Rodríguez, J. M., Aznar, I., Hinojo, F. J., & Gómez-García, G. (2021). Uso de los dispositivos móviles en educación superior: relación con el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. *Revista complutense de Educación*, 32(3), 327-335.



- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press, New Jersey.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications*. Jerome M Sattler Publisher.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 89(4), 623.
- Smahel, D., Brown, B. B., & Blinka, L. (2012). Associations between online friendship and Internet addiction among adolescents and emerging adults. *Developmental psychology*, 48(2), 381-388.
- Van Rooij, A. J., Schoenmakers, T. M., Van de Eijnden, R. J., & Van de Mheen, D. (2010). Compulsive internet use: the role of online gaming and other internet applications. *Journal of Adolescent Health*, 47(1), 51-57.
- Widyanto, L., & McMurran, M. (2004). The psychometric properties of the internet addiction test. *Cyberpsychology & behavior*, 7(4), 443-450.
- Wu, J. Y. (2017). The indirect relationship of media multitasking self-efficacy on learning performance within the personal learning environment: Implications from the mechanism of perceived attention problems and self-regulation strategies. *Computers & Education*, 106, 56-72.
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology*, 34(3), 328.
- Yoo, Y. S., Cho, O. H., & Cha, K. S. (2014). Associations between overuse of the internet and mental health in adolescents. *Nursing & health sciences*, 16(2), 193-200.
- Young, K. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behaviour*, 1(3), p. 237-244.



**ENGAGEMENT EN LA ESCUELA:  
RENDIMIENTO, ÉXITO Y FRACASO  
ACADÉMICO**



# **Evasão escolar no ensino técnico: um estudo sobre evadidos das etecs mediante a reforma do ensino médio no Brasil**

**Jeferson Nedelciu**

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba (Brasil)

Prof.jefersonnedelciu@gmail.com

## **RESUMO**

A educação técnica está em destaque em nosso cotidiano, apesar de não ser o principal foco de estudos sobre educação no país. A reforma do ensino médio apresentou uma proposta de modernização no sistema de ensino, levantando principalmente pautas que destacavam a liberdade dos jovens construírem seus currículos, selecionando as áreas de maior interesse e obtendo uma formação que os guiaria ao mercado de trabalho com melhor preparação para vida adulta. Junto a reforma vieram as contradições, inclusive enaltecidas ainda mais pelo enfrentamento da pandemia da COVID-19 e todos os problemas estruturais e pedagógicos que já se discutiam. Neste trabalho, colocamos em discussão as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), escolas profissionalizantes que possuem a grande maioria de seu público jovens, que ainda estão no ensino médio ou que há pouco finalizaram seus estudos, e por sua vez também enfrentam diretamente esse conflito indicado. Por sua vez, também colocamos em análise a educação politécnica e os reflexos sociais que temos da mercantilização da educação, o empresariado diretamente ligado na construção das grades curriculares e sua participação direta no ensino, entendendo que a empregabilidade desses jovens reflete diretamente em um dos principais problemas hoje identificado nas Etecs, a alta evasão escolar. Como metodologia desse estudo se fará uma análise quantitativa preliminar dos dados institucionais da Etec Sales Gomes de Tatuí/SP em comparativo com a evasão escolar no Brasil e propor reflexões sobre o atual contexto do ensino técnico referenciado em autores que discutem essa questão.

**Palavras chave:** Educação, Ensino técnico, Evasão escolar, Mercado de trabalho

## **ABSTRACT**

Technical education is highlighted in our daily lives, despite not being the main focus of studies on education in the country. The reform of secondary education presented a proposal for modernization in the education system, mainly raising guidelines that highlighted the freedom of young people to build their curricula, selecting the areas of greatest interest and obtaining training that would guide them to the job market with better preparation for life. Adult. Along with the reform came the contradictions, even more praised by the face of the

COVID-19 pandemic and all the structural and pedagogical problems that were already discussed. In this work, we discuss the State Technical Schools (Etecs), vocational schools that have the vast majority of their public young, who are still in high school or who have just finished their studies, and in turn also directly face this indicated conflict. In turn, we also analyze polytechnic education and the social consequences that we have from the commodification of education, the business community directly involved in the construction of curricula and their direct participation in teaching, understanding that the employability of these young people directly reflects on one of the main problems identified today in the Etecs, the high school dropout. As a methodology of this study, a preliminary quantitative analysis will be made of the institutional data of Etec Sales Gomes de Tatuí/SP in comparison with school dropout in Brazil and propose reflections on the current context of technical education referenced in authors who discuss this issue.

**Keywords:** Education, Technical education, Dropout, Labor market

## 1. INTRODUÇÃO

As Etecs (Escolas Técnicas Estaduais) são escolas que oferecem ensino técnico profissionalizante para jovens e adultos, em diferentes modalidades diferentes. Essas unidades de ensino são vinculadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), uma autarquia do governo estadual de São Paulo e ligadas à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. No total, existem hoje implantadas 223 Etecs no estado de São Paulo com envolvimento direto com cerca de 300 mil alunos<sup>1</sup>. Ao acessar o site eletrônico do CPS é constatado que o objetivo da instituição é a formação através do desenvolvimento humano, mas principalmente com ideais de integração ao mercado de trabalho.

O problema de evasão escolar no Brasil é um fenômeno que assombra o sistema de ensino e atinge todas modalidades. Não diferente, Etecs enfrentam índices alarmantes em alguns de seus cursos. Trilhando na razão de que a evasão é um problema social de graves reflexos para o país, este estudo visa apresentar uma discussão através de uma análise inicialmente quantitativa sobre os dados de evasão escolar das Etecs, focando na unidade localidade no município de Tatuí/SP e abrir para um posterior diálogo que envolverá também um estudo qualitativo da evasão, considerando os jovens de 15 a 17 anos que vivenciaram além do ensino técnico o ensino médio, no recorte histórico de 2017 até 2021 e evadiram da escola. Esse período identificado contemplará duas situações que trouxeram reflexos para educação: a reforma<sup>2</sup> do ensino médio no Brasil, inicialmente movimentada pela Medida Provisória nº 746 de 2016 e promulgada pela Lei nº 13.415/2017, ambas ações ainda muito contestadas em uma série de estudos e o outro é a própria pandemia da COVID-19 que inicialmente foi identificada como uma situação que traria problemas para o sistema educacional à longo prazo.

Para dialogar com os dados obtidos sobre evasão escolar do ensino técnico será montado um referencial teórico cujos principais fatores de debate serão trabalhos que desenvolveram análises sobre a influência do empresariado no sistema de ensino, utilizando nesse processo

---

1 Ao consultar os dados identifiquei que essa pesquisa, desenvolvida pela própria Etec Sales Gomes, havia sido a última realizada, pois durante o período da pandemia global da Covid-19 os dados dos alunos não foram coletados. Ainda sobre a pesquisa, ela envolveu 37,5% dos estudantes da instituição, num montante de 250 alunos, sendo jovens com idade entre 16 e 25 anos

2 A reforma do ensino recém instaurada pela Lei nº 13.415/2017, entre outras questões, traz uma visão de integração do ensino médio regular ao mundo do trabalho, tornado disciplinas antes obrigatórias, tais como filosofia e sociologia, opcionais e ampliando a carga horária de outras, como Português e Matemática, bem como inserindo projetos integradores ao perfil do estudante

como a busca pela empregabilidade<sup>3</sup>, a qualificação do jovem, o empreendedorismo (Corrochano, 2005 e 2008; Sposito, 2005 e 2002; Tomassi, 2020); também serão analisados o mérito acadêmico, a justiça escolar e o processo de desigualdade criado dentro das escolas, termos muito presentes no cotidiano escolar das Etec e que podem responder por grandes perdas nas instituições (Martuccelli, 2015; Dubet, 2004; Tarábola, 2017). Por fim, tal pesquisa pretende ampliar sua gama de estudos, abrindo para questões políticas e as movimentações sociais e pessoais do indivíduo no processo de evasão escolar, entendendo o fenômeno da evasão escolar compreende em um ato que para sua interpretação é necessário múltiplos olhares, ou seja, não é possível apontar apenas uma razão para que ocorra, mas sim uma construção de situações vivenciadas pelo sujeito ao longo de um determinado período (Saviani, 2007; Krawczyk, 2011; Corti, 2015; Brandão, 2008).

Para que o leitor entenda ainda mais as motivações e o andamento dessa pesquisa vale informar que vivencio o universo do ensino técnico e tecnológico há mais ou menos 15 anos, sendo que nesse período passei como aluno em algumas instituições (Etec e Fatec) e também ocupando cargo público em ambas instituições. Esse período, principalmente entre 2016 e 2021 me trouxe uma proximidade muito grande com as atividades das Etec em trabalhar com a integração da escola com o mercado de trabalho, contribuindo com jovens que buscavam a inserção profissional, principalmente sendo seus ‘primeiros empregos’, mas por muitas vezes em forma de programas de estágio e/ou aprendiz. Quando me debruço sobre tal pesquisa acompanho o alerta de Bourdieu (2001) e de Weber (1991) que respectivamente indicam a necessidade de termos cuidado em pesquisas na área que temos envolvimento direto e por fim cair na armadilha de ter uma visão de resultados já concluída e que não existe nenhuma ciência puramente objetiva, sem envolvimento direto e pessoal por parte do pesquisador, mas que para isso, para que a ciência ocorra de forma eficiente então temos que compreender os fatos e saber organizar e dialogar com eles.

## **2. EVASÃO ESCOLAR: DEBATENDO HIPÓTESES**

A Evasão escolar é um problema crônico no Brasil. Ao longo dos anos é possível encontrar diversos pesquisadores que aplicaram esforços para traçar e tentar identificar esse fenômeno e por consequência até apresentar melhorias para o sistema educacional. Neste artigo me remeto a discussão da evasão escolar em Etec, mas não posso me abster de analisar também situações que envolvem tal fenômeno em outras modalidades de ensino, bem como em outras regiões do país. Quando trago que o fenômeno da evasão escolar não é de hoje, Florestan Fernandes em “O processo do constituinte” de 1988 já discutia o assunto e identificava que a educação no Brasil era escamoteada, sendo inclusive indicada como o problema mais grave do Brasil (Fernandes, 1988). Em concordância, Celso de Rui Beisiegel em “Educação e Sociedade no Brasil após 1930” traçou as problemáticas da educação e a dualidade construída no ensino, sendo que nesse período a educação técnica foi construída como a educação voltada aos trabalhadores, aos filhos de operários, que por sua vez tinham como o único caminho o ensino para trabalhar (Beisiegel, 2006).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a evasão escolar define-se pelo ato final do estudante, que rompe sua vida acadêmica, desligan-

3 O termo ‘empregabilidade’ dentro das Etec é trabalhado por muitas vezes considerando a inserção do jovem em programas de estágio, através da Lei nº 11788/2008 ou aprendiz, fundamentado nas leis federais nº 10.097/2000 e nº 11.180/2005. Não se configura como um trabalho formal, pois não possui os devidos registros na Carteira de Trabalho, com suporte da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), mas para muitos acaba sendo uma oportunidade de conseguir ingressar no Mercado de Trabalho e por isso toma grande importância para eles

do-se da escola e não retornando mais (INEP, 2008). Contudo, existem uma série de agravantes quando se busca identificar esse estudante, ainda mais quando se envolve o ensino técnico, pois existem múltiplos cenários onde o aluno pode ter evadido do ensino técnico, mas mantém-se em outras modalidades de ensino, como a própria ida ao ensino superior. Nesse caso, por exemplo, o estudante é evadido para uma Etec, mas não é um aluno que desistiu do processo de escolarização. Ainda, quando discutimos a evasão em Etecs, alinhando principalmente esse problema às questões de relacionamento direto da escola com mercado de trabalho, entendemos que ora essa situação pode trazer o aluno para o cotidiano escolar, como define José Machado Pais, definindo o estudante 'ioiô', uma analogia para explicar sobre aquele que vai e volta da escola em diferentes momentos da vida (Pais, 2001) e estudos como da Maria Carla Corrochano (2004) e Marília Sposito (2002) que debatem a complexidade acerca da juventude, principalmente pensando na escola e no mundo do trabalho, seus diferentes contextos na formação da juventude e a importância de cada um nesse processo.

### 2.1. DADOS SOBRE EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL E NO CENTRO PAULA SOUZA

Compreendendo então que a evasão escolar é um fenômeno de grande complexidade, que envolve uma série de fatores e vai muito além de apenas ser interpretado como um problema ao indivíduo ou a escola. Segundo o Ministério da Educação, em 2021 o Brasil apresentou sua maior taxa de evasão no ensino médio, sendo 12,7% do total de alunos matriculados entre a 1ª série e a 3ª série, bem como 7,7% dos estudantes que passariam do último ano do fundamental para o ensino médio acabaram por optar em largar a escola (INEP, 2022). Em números globais, podemos então identificar que entre 15 e 17 anos teríamos mais de 600 mil jovens que optaram em desistir da vida escolar, conforme gráfico 1.

Gráfico 1. População de 5 a 17 anos que não frequenta escola - Brasil - 2021

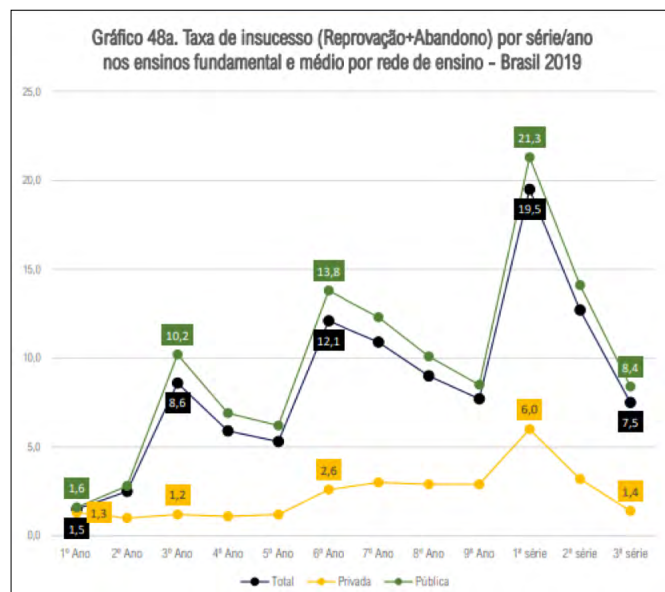


Fonte: INEP (2022)

Outra estatística levantada nesse estudo é a de número de reprobados, que de acordo com o estudo descrito no gráfico 2 foi determinado como taxa de insucesso. Nesse contexto, praticamente 21,3% dos jovens matriculados na 1ª série em 2019 apresentaram reprovação e por consequência o abandono escolar. Número muito próximo também ao identificado nos 9ºs anos do ensino fundamental, o que traduz o alto índice de evasão também nesse período.



Gráfico 2. Taxa de insucesso (reprovação e abandono) por série/ano nos ensinos fundamental e médio por rede de ensino - Brasil 2020.



Fonte: INEP (2022)

Olhar para o ensino fundamental e médio é extremamente importante, pois como indicado, o público que constitui o ensino técnico das Etec é em sua grande maioria jovens que ainda estão paralelamente dedicando sua vida ao ensino médio. Portanto, altos índices de evasão nessas modalidades refletem o cotidiano

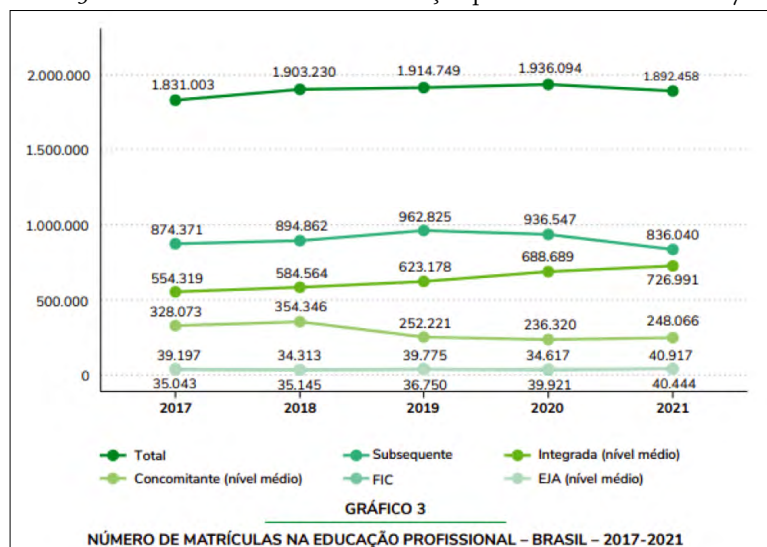
Tabela 1. Taxa de Evasão e Trancamentos no Centro Paula Souza: comparativo de 2017 até 2021.

| Período     | Desistências | Transf. Expedidas | Transf. Recebidas | Trancamentos | Total   |
|-------------|--------------|-------------------|-------------------|--------------|---------|
| 1º Sem.2017 | 12.521       | 2.465             | 1.220             | 3.710        | 211.312 |
| 2º Sem.2017 | 12.012       | 1.940             | 930               | 3.206        | 207.507 |
| 1º Sem.2018 | 12.374       | 1.564             | 816               | 3.434        | 211.067 |
| 2º Sem.2018 | 11.534       | 1.979             | 885               | 2.989        | 207.967 |
| 1º Sem.2019 | 13.393       | 1.915             | 829               | 3.553        | 213.134 |
| 2º Sem.2019 | 11.030       | 1.991             | 774               | 3.258        | 208.999 |
| 1º Sem.2020 | 7.112        | 1.022             | 633               | 4.702        | 224.515 |
| 2º Sem.2020 | 9.358        | 1.112             | 571               | 5.266        | 212.853 |
| 1º Sem.2021 | 9.919        | 4.362             | 1.032             | 4.865        | 228.376 |
| 2º Sem.2021 | 14.268       | 5.840             | 864               | 4.502        | 221.581 |

Fonte: BD Cetec (2022)

Sobre a procura pelo ensino técnico profissionalizante, os dados divulgados pelo INEP demonstram que a procura por essa modalidade teve uma queda de 2,3% no comparativo de 2020 para 2021 (gráfico 4); uma tendência diferente do que vinha se demonstrando no período histórico de 2017 até 2020 (INEP, 2022).

Gráfico 3. Número de matrículas na educação profissional - Brasil - 2017-2021



Fonte: Deed/Inep (2022)

Portanto, é possível identificar que o ensino técnico profissionalizante, assim como todas as outras modalidades de ensino tiveram impactos negativos pela pandemia e em até certo ponto um agravamento. Entretanto, o fenômeno da evasão escolar é anterior a esse contexto, precisando que tenhamos um olhar para identificar como a pandemia ampliou esse problema, mas sem deixar de seguir com as discussões sobre as outras hipóteses que se envolvem com esse fenômeno (fatores pessoais e sociais, conflitos pedagógicos e entre gerações, os anseios juvenis e as questões da empregabilidade interligada com as escolas, a atuação do empresariado, do mercado de trabalho e os diversos outros problemas relacionados); além disso, outro ponto de discussão é a reforma do ensino médio no Brasil, que está trazendo um ressignificado ao próprio ensino técnico, pois cada vez mais forte todas as modalidades de ensino passam a ter fortemente uma visão de empregabilidade na educação.

## 2.2. EVASÃO ESCOLAR: MERCADO DE TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nas pesquisas desenvolvidas por Celso Rui Beisiegel (1986 e 2006) identificamos que ocorreu um processo de massificação escolar no Brasil nas últimas décadas, mas que os investimentos públicos para acompanhar os novos números de matrículas e aberturas de escolas foi de longe suficiente; paralelo a essa atividade o que observamos é a expansão do empresariado dentro das escolas, nas construções dos itinerários e um investimento forte para que a educação cada vez mais fosse voltada a 'formação de uma futura mão de obra' (Krawczyk, 2011). E nessa linha entramos em um debate: a evasão escolar não é desconhecida pelo poder público, inclusive o mesmo atua considerando a gestão por parte dessa evasão; Oliveira (2022) identifica que os maiores índices de evasão são no momento onde o jovem precisa escolher entre escola e trabalho; tal teoria inclusive compartilhara por Nora Krawczyk (2011) considerando que isso configura uma crise na educação.

Contudo, estudos de Paulo César Carrano, Andrea C. Marinho e Viviane Netto (2015) apontam que a repetência é o principal fator que leva o estudante a desistir de sua vida acadêmica, enquanto o trabalho é um fator de incentivo, sendo que por muitas vezes o jovem com experiência laboral é aquele que demonstra maior pré-disposição para seguir seus estudos, inclusive construindo os maiores índices de ingresso no ensino superior. Nesse ponto então temos que:

Se, por um lado, trabalhar e estudar representam um desafio para a continuidade dos estudos sem truncamentos do fluxo da escolarização, por outro, a experiência de trabalho cria disposições relacionadas com a independência, a conquista da autonomia e o delineamento de projetos de futuro (Carrano, Marinho e Oliveira, 2015, p. 1.452).

Christian Laval (2004) é incisivo quando aponta em sua obra “A escola não é uma empresa”, suas críticas apontam as facetas criadas pelo neoliberalismo cuja intenção é mercantilizar a educação, reforçar o poder do setor econômico sobre os demais. Quando se molda uma escola sob um processo mercadológico alguns termos passam a ser comumente encontrados, tais como a análise de desempenho por méritos e aqui entra as discussões propostas por Dubet, Martuccelli e Tarábola, bem como a cobrança do indivíduo transferindo toda responsabilidade ao seu sucesso ou ‘fracasso’ escolar, como indica Morgabel (2018).

### *2.3. EVASÃO ESCOLAR: MÉRITO E JUSTIÇA*

Destaco a importância de se discutir o mérito e a justiça escolar dentre as principais hipóteses de evasão escolar no ensino técnico pois são termos comumente encontrados no cotidiano das Etecs. Florestan Fernandes em 1988, discutindo sobre a educação no país questionou sob dados apresentados que as escolas não retêm o estudante, mas os expulsa. Seu questionamento foi embasado na pesquisa em que demonstra um alto número de matriculados nos primeiros anos do fundamental e a evasão gradativa até o final do ensino fundamental. François Dubet (2004) e Danilo Martuccelli (2015) em diferentes cenários e contextos identificam que as escolas podem ser instrumentos que contribuem para o aumento das desigualdades sociais, uma visão contrária ao que imaginamos quando idealizamos uma instituição de ensino; nesse contexto inclusive destacando que a criação do mérito uma “[...] crueldade subjetiva” (Dubet, 2004, p. 31) e complementando que “[...] uma escola meritocrática de massas cria necessariamente vencidos” (Dubet, 2004, p. 551) e que o “[...] mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas” (Dubet, 2004, p. 554). Danilo Martuccelli em seus estudos nas escolas do Chile identificou que escolas no sistema meritocrático ampliaram a desigualdade no país.

Seguindo no pensamento do mérito, mas olhando para pesquisas mais próximas e recentes, parto para o estudo do professor Felipe Tarábola (2017) sobre o mérito relacional; seu trabalho foi desenvolvido com estudantes ingressantes na USP oriundos de escolas públicas que teve o intuito de entender como o mérito era visto pelos jovens que ingressaram na universidade e o resultado foi que os jovens não acreditavam na existência real do termo, utilizando então a metáfora do ‘canto da sereia’ para definir a forma como os estudantes viam a aplicação do sistema meritocrático no processo.

Portanto, nos estudos de Dubet e Martuccelli podemos extrair que o sistema meritocrático aplicado às escolas não consegue ser justo, pelo contrário, em determinados contextos ele amplia desigualdades e o pior é que isso se torna válido socialmente, criando uma escola que não atua no desenvolvimento do sujeito e transfere a culpa do insucesso escolar totalmente ao aluno que evadiu e completo com as pesquisas de Tarábola que trazem que nem os alunos envolvidos em sistemas meritocráticos acreditam na existência ou na eficiência deles. Lívia Barbosa (2003, p. 70) em seu estudo sobre “Meritocracia à brasileira” um estudo sobre o uso de indicadores no Brasil indica que “[...] no Brasil, desempenho não se avalia, se justifica”, tecendo uma crítica à forma que administramos nosso sistema de ensino. Todos esses autores nos trazem uma série de problemáticas que encontramos no sistema de ensino e que por sua vez tornam ainda mais ilusório pensar em uma escola meritocrática.

Com isso, para estudar a evasão escolar das Etecs é fundamental também que se verifique a influência da meritocracia nesse fenômeno. As instituições de ensino apresentam programas de

integração ao mercado de trabalho, mas não dão garantias de que todos terão a oportunidade, bem como torna-se incapaz quando ao interagir com o mercado de trabalho se posta mediante a uma vaga ‘exclusiva para um determinado gênero’ ou que exija um determinado nível de conhecimento que naquele momento seu estudante não possui. Esses são dois exemplos que facilmente podem ser identificados nos cotidianos das Etecs e trago isso graças a vivência que tenho dentro da busca por integração dos estudantes com o mercado de trabalho. Nesta situação, para quem deve-se atribuir a responsabilidade do fracasso nesse processo?

### *2.3. ESTUDAR PARA TRABALHAR OU TRABALHAR PARA ESTUDAR? E EVASÃO ESCOLAR MEDIANTE O ENCONTRO COM O TRABALHO*

Ao olhar para o ensino técnico profissionalizante automaticamente vamos ao cenário onde as técnicas de estudo estarão direcionadas para o mercado de trabalho. Para Demerval Saviani (2007) e Paolo Nosella (2011) a educação politécnica já foi majoritária entre os educadores do Brasil nos anos de 1990, mas se encontra ultrapassada e, mesmo que ainda muito forte dentro do contexto das Etecs, abre uma necessidade de discussão sobre o assunto.

Para Krawczyk (2005, p. 803) essa visão foi compartilhada por toda América Latina, desde a década de 1990, quando o “[...] princípio do mercado como indicador das realizações em todas as esferas sociais e ao ressignificar o conceito de cidadania enquanto consumidor, define formas quase mercantis de delegação de poderes e de relação com a demanda educacional”.

Carla Corrochano (2008) em suas pesquisas define a transição do jovem ao mundo do trabalho como um marco importante de sua vida, na transição de sua juventude para a vida adulta. Em concordância, reforço que então esse momento é extremamente importante que seja analisado esse período e, se existem altos índices de evasão escolar nesse momento, então algo no processo não está satisfatório.

Em um universo teoricamente próximo ao das Etecs, Scremin (2008) estudou a evasão escolar na rede federal de educação e identificou que alunos evadidos do ensino técnico terminaram seus estudos no ensino médio e, em muitos casos, tiveram em período posterior o ingresso no ensino superior, esse fato torna então a evasão escolar no ensino técnico diferente da que ocorre em outros níveis, pois não necessariamente o estudante evadido representa alguém que desistiu da vida escolar, mas que simplesmente ele buscou o ensino técnico em outro sentido, não necessariamente para tornar-se uma futura mão de obra qualificada. Achilles Batista Ferreira Jr. em “Educação técnica e o trabalho no Brasil: uma análise retrospectiva e histórica da educação desse setor educacional” a educação, principalmente a educação técnica não deveria ser dotada como programas de caridade aos jovens, mas sim ser atribuída como um papel complementar de ensino e buscar o desenvolvimento do estudante (Ferreira Jr. et. Al, 2015). Voltando aos estudos de Krawczyk (2011), a própria inserção do empresariado na educação pode ser um dos reflexos do alto índice de evasão, haja vista as escolas oferecerem um sistema de ensino voltado ao mercado de trabalho, sem conseguirem dar garantias que o ensino efetivamente trará uma inserção profissional, surgindo aqui um conflito. Portanto, entender os diversos cenários que envolvem a educação e seu alinhamento com o mundo do trabalho é extremamente relevante.

A pesquisadora Marília Sposito (2005, p. 106) destaca que “[...] para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam vivem a condição juvenil”. Seguindo com as ideias de Sposito (2005), entender a proximidade do trabalho e da juventude “[...] não significa, de maneira ingênua, defender o trabalho de adolescentes e jovens” (Sposito, 2005, p. 226), mas sim destacar a importância de se atuar na construção de sistemas que possibilitem combater as desigualdades e os mais diversos problemas que encontramos

hoje aprofundados em nossa sociedade. Com isso, identificamos que apenas integrar escola e mercado de trabalho não seria suficiente, se estamos inseridos em uma sociedade com uma série de desigualdades e por sua vez a própria estrutura que o jovem está inserido lhe possibilitará uma condição juvenil diferente de seu próprio colega de sala.

Nas pesquisas de Carla Corrochano (2008, p. 9), quando olhamos para suas definições sobre juventude e as categorias juvenis temos que “[...] é preciso considerar que os jovens são diferentes entre si a depender de sua classe social, sexo, cor/raça” e indo além, também são “[...] sujeitos que vivem em um determinado contexto social, econômico e político” (Corrochano, 2008, p. 9). Por isso, tratar de evasão escolar, bem como um projeto de integração do ensino médio ao ensino técnico profissionalizante sem levar em consideração as múltiplas dimensões ao qual os jovens podem estar inseridos é, no mínimo, complicado.

Uma série de autores da educação definem o ensino técnico como a constituição de uma escola do trabalho, cuja perspectiva era que ali se aplicasse uma educação politécnica. Entretanto, o Brasil sofreu uma série de fracassos na evolução de sua educação, principalmente passando pelo período ditatorial, cujo ensino público e principalmente o ensino técnico marginalizou-se da evolução, e as políticas públicas bem como os devidos investimentos para modernização não ocorreram. A qualificação profissional surgiu como promessa de empregabilidade e uma série de programas governamentais foram criados para atuar diretamente nesse cenário de transição do jovem. Destaco o termo utilizado por Sposito e Carrano (2003, p. 71) que passávamos por um “[...] fetiche da capacitação do jovem para um mercado de trabalho de poucas oportunidades”. Tal crítica vem alinhada aos critérios de estabelecimento de competências para o mercado de trabalho trazidas pelo empresariado, cobrando além de conhecimentos técnicos também habilidades cognitivas e comportamentais (Tomasi e Corrochano, 2020). Portanto, nesse cenário, exclui-se também qualquer tipo de desigualdade no processo de inserção no mercado de trabalho, cabendo única e exclusivamente ao jovem conseguir tal caminhada.

Quando falo de trabalho e escola, me remeto a Tomassi e Corrochano (2020, p.353), que definem trabalho “[...] como uma das dimensões constitutivas da experiência juvenil”, sendo inclusive, conforme dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, apontada como a segunda maior preocupação dos jovens (Sposito, 2005) e tendo destaque ainda maior quando Felícia Madeira afirma que “[...] no Brasil, o trabalho também faz juventude” (Madeira, *apud* Tomassi e Corrochano, 2020, p. 353). Outro ponto muito importante no entendimento da integração jovem, escola e mercado de trabalho é que a busca por trabalho vai além da renda, ela é alvo de autonomia para os jovens (Corrochano, 2012).

Portanto, torna-se inconclusivo definir que o trabalho é um motivador da evasão escolar. Entretanto se levanta que a presença do empresariado na formação do indivíduo é fator de negatividade no processo. Quando se busca a formação profissional, fazendo uma integração sadia do jovem ao mercado de trabalho, sendo a escola uma contribuinte nesse processo, tendo o jovem a liberdade de construção do seu ‘eu’ temos que o jovem se motiva e prossegue na vida escolar. Entretanto em outros cenários, quando a imposição e a necessidade são maiores, onde se identifica fatores de violência (mesmo que simbólica) ou desigualdades, a escola se torna fator de aumento das desigualdades e até criadora, dependendo da forma que se inseri no fato.

### 3. MÉTODOS

Esse trabalho está em construção. Esse ponto é extremamente importante para entender e ampliar os diálogos que proponho. Nesse primeiro momento, nas construções desse cenário já me subsidio com grande referencial teórico, bem como pesquisas quantitativas da evasão escolar ao longo da história, seja no cenário geral da educação no Brasil ou especificamente no

ensino técnico profissional. As discussões então ocorrem entendendo as mudanças no processo da educação e os fatores principais que levam a evasão escolar. Contudo, o estudo ainda passará por uma ampliação através do método qualitativo, onde em uma segunda parte trará a discussão em cima da vivência desse jovem que está sob análise. Nesse contexto vou me embasar principalmente nas definições de Antonio Carlos Gil (2002) e Eva Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003) que trabalham a importância da pesquisa qualitativa, principalmente quando se remetem a criação de questionários para extração de dados e sua posterior análise.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), são responsáveis pela formação técnico-profissional de cerca de 300 mil alunos, em sua grande maioria jovens com faixa etária de 15 a 25 anos, dentro do Estado de São Paulo e espalhadas em mais de 200 municípios. Ao acessar o sítio eletrônico desta autarquia é possível extrair que sua missão é “oferecer um ensino de qualidade que possibilite o desenvolvimento do aluno na construção de competências socioemocionais, pessoais, profissionais, formação do caráter e do respeito à pluralidade social, visando sua inserção no mundo do trabalho” (CPS, 2022); nisso, existe uma preocupação com a modalidade de ensino técnico que vai além da formação exclusiva ao mercado de trabalho, é possível entender que existe uma atenção aos fatores comportamentais e sociais dos estudantes, e em paralelo, é possível identificar dentro do universo das Etecs uma série de estudantes que não buscam emprego, mas sim uma possibilidade de ingressar no ensino superior. Entretanto, existe uma distância considerável entre o que são os objetivos e o que realmente ocorre e isso deve ser levado em consideração.

Por ser um problema latente a evasão escolar na modalidade do ensino técnico é extremamente importante que se faça um levantamento principalmente dos anseios juvenis e não apenas do empresariado, para convergir os interesses. A imposição de um determinado sistema sobre o jovem é motivo de uma série de conflitos e isso pode ser um dos principais fatores que desencadeiam o fenômeno da evasão escolar. Portanto não se consegue delimitar que o mundo do trabalho ou a forma de ensino voltada ao mundo do trabalho é uma determinante da evasão escolar, mas que a mercantilização do sistema de ensino é uma problemática que se deve combater.

#### REFERENCIAS

- Barbosa, L. (1996). Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 120, n.3, set/dez. pp. 58-102
- BDCETEC, Banco de Dados da CETEC (2022). Mapeamento. Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza. Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/bdcetec/index.php>. Acesso em 04 abr 2022
- Beisiegel, C. R. (2006). *Qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livros.
- Bourdieu, P., et al. (2021). *A miséria do mundo*. 4ª Ed. Editora Vozes, Rio de Janeiro
- Brandão, Z. (2008) Os jogos de escalas na sociologia da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 607-20, maio/ago.
- Carrano, P. C. R.; Marinho, A. C.; Oliveira, V. N. M. (2015). Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1.439-1.454, dez.. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/P9xX7fLyt8MSgL4Vm-cGK4ft/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 2 jul 2022.

- Corrochano, M. C., et al (2008) . Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi,
- Corrochano, M. C. (2004). Jovens operários e operárias – experiência fabril e sentidos do trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 425-450, jul./dez.
- Corrochano, M. C. (2012). O trabalho e a sua ausência: narrativas juvenis na metrópole. São Paulo: Annablume/Fapesp.
- Corrochano, M. C. (2005). Trabalho e juventude: entrevista com Maria Carla Corrochano. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 8, 99-104.
- Corrochano, M. C.; Tomassi, L. (2020). O Qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos avançados*, 34 (99), 2020. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ea/a/7gJR8d-VYp3WdpCy8hPnNMdF/>> Acesso em 22 jun 2022
- Corti, A. P. (2015). À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003). Tese Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, s.n.
- CPS, Centro Paula Souza (2022). Missão, visão e valores. Disponível em [www.cps.sp.gov.br/quemsomos](http://www.cps.sp.gov.br/quemsomos). Acesso em 04 de abr de 2022
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Caderno de pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.
- Fernandes, F. (1988). O processo constituinte. Brasília: Câmara dos deputados, p. 26-36
- Ferreira JR. A. B. et al (2015). Educação técnica e o trabalho no Brasil: uma análise retrospectiva e histórica da evolução desse setor educacional. Uninter Curitiba – PR – maio. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_156.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_156.pdf)>. Acesso em 22 fev 2022
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (1998). Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar, Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupid=10157&articleId=19141&version=1,0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupid=10157&articleId=19141&version=1,0)> Acesso em fev 2022
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022) Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, DF.
- Krawczyk, N. R. (2011). Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa: Ação educativa*, v. 41, n. 144, Set./Dez. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>> Acesso em 15 fev. 2021
- Krawczyk, N. R. (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania. *Educ. Soc., Campinas*, vol 26, n. 92, p. 799-819, Especial – Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 set 2021
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2003). Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo. Atlas.
- Laval, C. (2004). A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta. xxi, 324p.; 22cm
- Martuccelli, D.; Araujo, K. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. Especial, p. 1503-1518, dez.
- Nosella, P. (2011). Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Artigos Educação e Sociedade*, 32 (117), Dez 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y3qfVvNPmY8s/?lang=pt>> acesso em 23 jul. 2022
- Oliveira, C. (2022). Evasão escolar cresce 128% entre as crianças de 5 a 9 anos. *O Tempo*, Minas Gerais, 2022. Disponível em <<https://www.otempo.com.br/brasil/evasao-escolar-cresce-128-entre-as-criancas-de-5-a-9-anos-1.2608460>> acesso em 05 mai 2022

- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e Educação – Fundamentos histórico- ontológicos da relação trabalho e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped, v.12, n.34, jan.-abr.
- Scremin, S. M. B. (2008). *Evasão-permanência em uma instituição total de ensino técnico: múltiplos olhares*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção.
- Sposito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Abramo, H. W.; Branco, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127
- Sposito, M; P. (Coord.) (2002) *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Série Estado do Conhecimento, n. 7. MEC/Inep/Comped. Brasília.
- Tarábola, F. S. (2017). Mérito relacional? Tensões e ambiguidades do reconhecimento escolar de jovens universitários egressos de escolas públicas brasileiras na década da diminuição da desigualdade social do início do século XXI. In *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal*. Alfenas – MG: Editora Universidade Federal de Alfenas, p. 69-94.
- Weber, M. (1991). Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, G. (Org.). *Weber*, 5ª edição. São Paulo: Ática, p. 79-127 (Coleção Grandes Cientistas Sociais)



# Processos de estudo, sucesso, envolvimento e satisfação académica

Rosina Fernandes, Francisco Mendes e Emília Martins

IPV e CI&DEI (Portugal)

rosina@esev.ipv.pt

## RESUMO

O sucesso académico, na literatura uma variável complexa e multifatorial, integra quatro dimensões, também elas multifacetadas: alunos, docentes, currículo e instituição. Na dimensão aluno, encontramos variáveis muito díspares: condições familiares e socioeconómicas, integração social, gestão e adequação de métodos e processos de estudo (PE) e envolvimento em atividades extracurriculares (AEC). Num estudo quantitativo exploratório, pretendeu-se identificar em estudantes do ensino superior das áreas de formação em desporto e educação social, a relação entre as duas últimas variáveis e o sucesso e satisfação académica, nas suas vertentes institucional, curso e socio-relacional. Participaram 197 estudantes dos três anos das áreas de Educação Social (57.4%) e Desporto (42.6%), 66% femininos, idade média de  $21.37 \pm 4.96$ , a maioria (71.1%) sem reprovações anteriores, com média de acesso de  $13.19 \pm 1.19$  e em que 35% estuda com regularidade e 65% só para os momentos de avaliação. Apenas 10.2% participa em atividades extracurriculares (desportivas e académicas) e 7.6% tem funções associativas. Utilizou-se o Questionário de Processos de Estudo (motivo e estratégia profundos; motivo e estratégia superficiais) e o Questionário de Satisfação Académica (institucional, curso e socio-relacional). À medida que avança o ano de curso e a idade, aumenta o motivo e estratégia profundos dos PE, que por sua vez se correlacionam positivamente com a satisfação académica. Também os que estudam com regularidade apresentam mais motivo e estratégia profundos, com superficialidade superior nos que estudam apenas para as avaliações. O envolvimento em AEC é diferenciador da satisfação com a instituição e socio-relacional. Os resultados evidenciam bons níveis de satisfação académica relacionada com os PE e envolvimento em AEC, mas participações reduzidas em AEC e baixas de estudo regular. Cabe às instituições de ensino superior fomentar essa participação, preocupando-se, igualmente, com o investimento em métodos e processos de gestão do estudo, criando ou reforçando estruturas de apoio para esse efeito.

**Palavras chave:** Processos de Estudo, Satisfação Académica, Envolvimento Académico.

## ABSTRACT

Academic success, in the literature a complex and multifactorial variable, includes four dimensions, which are also multifaceted: students, teachers, curriculum and institution. In the student dimension, we found very different variables: family and socioeconomic conditions, social integration, management and adequacy of study methods and processes and involvement (SP) in extracurricular activities (ECA). In an exploratory quantitative study, it was intended to identify, in higher education students from the degrees in sport and social education, the relationship between the last two variables and academic success and satisfaction, in its institutional, course and socio-relational dimensions. Participants were 197 students from the three years of the Social Education (57.4%) and Sports (42.6%) degrees, 66% female, average age of  $21.37 \pm 4.96$ , the majority (71.1%) without previous failures, with Higher Education access average of  $13.19 \pm 1.19$  and in which 35% studied regularly and 65% only for moments of assessment. Only 10.2% participated in extracurricular activities (sports and academic activities) and 7.6% had associative roles. The Study Process Questionnaire (deep motive and strategy; superficial motive and strategy) and the Academic Satisfaction Questionnaire (institutional, course and socio-relational) were used. As the course year and age advance, the SP's deep motive and strategy increases, which in turn are positively correlated with academic satisfaction. Those who studied regularly also showed more deep motive and strategy, and superior superficiality was found in those who studied only for assessments. Involvement in ECA is relevant in satisfaction with the institution and socio relational. The results showed good levels of academic satisfaction related to SP and involvement in ECA, but reduced participation in ECA and low levels of regular study. It is up to higher education institutions to encourage this participation, being equally concerned with investing in methods and processes of study management, creating or reinforcing support structures for this purpose.

**Keywords:** Study Processes, Academic Satisfaction, Academic Involvement.

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo do sucesso dos alunos no ensino superior assume importância que extravasa a dimensão do aluno, porquanto é, com frequência, usado como forma de medida do desempenho institucional, remetendo para a identificação precoce dos alunos em risco de insucesso e consequente intervenção atempada (Alyahyan & Düşteğör, 2020). Investigado durante muito tempo como uma variável perspectivada preferencialmente por quem ensina (professor), o sucesso académico começou a ser estudado na perspectiva do aluno, estudante e elemento integrante na autorregulação da sua própria aprendizagem e utilizador da informação na autoconstrução do conhecimento (Barca, 1999, Gama, 2006; Rosário & Almeida, 1999). Assim, começa a assumir-se, na literatura, como variável complexa e multifatorial, que integra, consensualmente, quatro dimensões, também elas multifacetadas: alunos, docentes, currículo e instituição (Martins et al., 2015). Na dimensão aluno, encontramos variáveis muito díspares: condições familiares e socioeconómicas, integração social, gestão e adequação de métodos e processos de estudo (PE) e envolvimento em atividades extracurriculares (AEC). Todos estes aspetos poderão ser mediados por uma outra variável, que igualmente se tem vindo a assumir na mira da literatura, a satisfação académica (Kasalak, & Dağyar, 2020). Com efeito, é mais um indicador relevante na avaliação da qualidade das instituições de Ensino Superior e das suas formações, enquanto medida da capacidade de resposta aos interesses, motivações e expectativas dos estudantes, ou seja, de variáveis de natureza afetiva fundamentais para o sucesso académico, que inclui desempenho e prevenção do abandono (Soares & Almeida, 2011).

No que respeita aos métodos e processos de estudo, importa salientar que foi considerada neste trabalho a forma como os alunos abordam o estudo e as aprendizagens, traduzida no construto de *Students Approaches to Learning* (Marton & Säljö, 1976, 1984), na sua aceção de processos utilizados para a realização de tarefas escolares com vista ao resultado (Marton & Säljö, 1976), especificados mais tarde (Marton & Säljö, 1984) em abordagem superficial e profunda dos alunos à aprendizagem. Na abordagem superficial, valorizada a estratégia de memorização, o foco do aluno é na aprendizagem do signo e na estratégia de repetição, enquanto estão implicados processos de compreensão do conteúdo, na profunda. Este construto serviu de base à construção e validação de instrumentos de avaliação por autores como Entwistle e Ramsden (1983) e Tait e Entwistle (1996), no Reino Unido e Biggs (1987) e Biggs et al. (2001), na Austrália, que permitiram potenciar a investigação neste domínio, incluindo vários estudos em Portugal (Martins, 2009; Martins et al., 2016; Mendes et al., 2014; Oliveira, 2014; Valadas et al., 2014). Resultados da investigação mostram um aumento dos motivos e estratégias profundos com o avançar no ano de escolaridade (Gomes, 2006; Martins et al., 2016), idade (Martins et al., 2016; Mendes et al., 2014; Rossi et al., 2021; Sadler-Smith, 1996), a regularidade de estudo (Mutsotso & Elizabeth, 2010), os níveis de motivação no ensino superior (Xie, 2022) e o desempenho académico (Almeida et al. 2007; Lara et al., 2011; Lopez et al., 2012; Monteiro et al., 2005; Salamonson et al., 2013; Taher & Chen, 2011). Alguns estudos remetem para resultados diferenciados consoante o curso frequentado (Almeida et al., 2007; Martins et al., 2016; Monteiro et al., 2005). Quanto ao género, Martins et al. (2016) encontraram superioridade masculina, quer na abordagem profunda, quer na superficial, divergindo de Tavares et al. (2003) e Gomes (2006), em que o género feminino apresentou valores superiores de abordagem profunda e o masculino sobressaiu na superficial. Este último resultado foi corroborado por Rossi et al. (2021).

As Instituições de ensino superior têm vindo a investir em oferta de atividades extracurriculares, proporcionando experiências diversas como forma de captar alunos, favorecer a integração/adaptação, aumentar a satisfação e o sucesso, diminuir as taxas de abandono e desenvolver competências indispensáveis ao exercício da atividade profissional futura (Bartkus, 2012; Buckley & Lee, 2021; Costa et al., 2014). Em suma, aumentar os níveis de qualidade. Com efeito, trata-se de uma variável com repercussões positivas a diversos níveis, mas paradoxal e simultaneamente com potencial gerador de tensão e/ou interferência na gestão do tempo e eventuais reflexos negativos no desempenho académico (Buckley & Lee, 2021).

A satisfação académica, foi aqui entendida na aceção de Soares e Almeida (2011), enquanto “variável cognitivo-afetiva que reflecte a avaliação subjectiva dos alunos relativamente à qualidade da sua experiência académica” (p. 105) e avaliada pelo Questionário de Satisfação Académica (QSA), instrumento construído para o efeito por aqueles autores. O QSA engloba as dimensões institucional (o que é prestado/disponibilizado pela instituição em termos de serviços, recursos, atividades extracurriculares e relacionamento com funcionários), curso (estrutura, organização e interesse da formação, resultados e relacionamento com docentes) e socio-relacional (relacionamento com os pares e com a família). Embora em expansão no que reporta ao seu estudo e avaliação, mas com um longo caminho a percorrer, há evidências da sua associação positiva com níveis de motivação e desempenho académico (Lizote et al., 2014; Machado et al. 2014; Ribeiro, 2019; Rodrigues & Liberato, 2016), motivos e estratégias de estudo profundos (Almeida, 2007; Almeida et al., 2012; Martins et al., 2016), bem como persistência escolar (Costa et al., 2014; Lizote et al., 2014; Machado et al. 2014; Rodrigues & Liberato, 2016). Em termos de variáveis sociodemográficas, o género parece apresentar um comportamento heterogéneo, porquanto alguns autores apontam os femininos com menores níveis de satisfação com a instituição (Rossato et al., 2020; Schleich, 2006) e outros revelam valores desfavoráveis aos masculinos (Santos & Suehiro, 2007). Quanto à idade, Martins et al. (2016) não constataram o seu efeito

discriminante, por contraste, Suehiro e Andrade (2018) e Rossato et al. (2020) encontraram nos alunos mais velhos maior satisfação com a instituição, enquanto Kasworm (2003) e Schleich (2006) mostram menor satisfação nos estudantes mais velhos. Em última análise, a satisfação acadêmica é considerada um indicador de relevo para a qualidade institucional, enquanto fator determinante do sucesso da instituição (Martínez & Toledo, 2018).

## 2. METODOLOGIA

Num estudo quantitativo exploratório, pretendeu-se identificar em estudantes do ensino superior das áreas de formação em desporto e educação social, a relação entre gestão e adequação de métodos e processos de estudo (PE) e envolvimento em atividades extracurriculares (AEC) com o sucesso e satisfação acadêmica, nas suas vertentes institucional, curso e socio-relacional.

### 2.1. PARTICIPANTES

Participaram 197 estudantes dos três anos de licenciatura nas áreas de Educação Social (57.4%) e Desporto (42.6%), 66% femininos e com média de idades de  $21.37 \pm 4.96$ . A maioria (71.1%) não apresentava reprovações anteriores, sendo  $13.19 \pm 1.19$  a média das classificações de acesso/entrada no curso. Salienta-se que 35% estudam com regularidade e 65% só para os momentos de avaliação, 10.2% participam em atividades extracurriculares (desportivas e académicas, neste caso, por exemplo, jornal da instituição, tuna, praxe) e 7.6% têm funções associativas.

### 2.2. INSTRUMENTOS

Além do questionário sociodemográfico, foi preenchido o Questionário Revisto de Processos de Estudo Bifactorial (R-SPQ-2F), versão portuguesa de Gomes (2006) e o Questionário de Satisfação Académica, versão portuguesa de Soares et al. (2002).

O Questionário Revisto de Processos de Estudo Bifactorial (R-SPQ-2F), de Biggs et al. (2001), versão curta, revista e validada para a população portuguesa por Gomes (2006), avalia, em 20 itens (escala de *Likert* de cinco pontos, 1-nunca é verdadeiro a 5-sempre verdadeiro), as abordagens dos estudantes à aprendizagem, que podem ser superficiais (ex.: “o meu objetivo é passar de ano”, “limito-me a trabalhar o mínimo possível”) ou profundas (ex.: “estudar traz-me um sentimento de realização pessoal”, “tento trabalhar bastante sobre um tópico até formar as minhas conclusões sobre o assunto em estudo”), no que se refere à forma como lidam com as tarefas escolares e organizam os seus recursos pessoais no estudo (motivo e estratégias). Inclui assim quatro subescalas: motivos superficiais (itens 3, 7, 11, 15 e 19) e profundos (itens 1, 5, 9, 13 e 17) e estratégias superficiais (itens 4, 8, 12, 16 e 20) e profundas (itens 2, 6, 10, 14 e 18). As características psicométricas reveladas têm sido boas (Biggs et al., 2001).

O recurso ao Questionário de Satisfação Académica (QSA), de Soares e Almeida (2011), permitiu avaliar o grau de satisfação académica dos estudantes, respondendo numa escala de *Likert* de cinco pontos (1 - muito insatisfeito a 5 - muito satisfeito) a 13 itens organizados em três subescalas: institucional (serviços, recursos e equipamentos disponíveis na instituição, oportunidade de participar em atividades extracurriculares e relações com funcionários) - itens - 5, 8, 10 e 11; curso (atividades e características do curso, como o seu sistema de avaliação, resultados obtidos, organização e interesse pelo curso, e relações com os docentes) - itens 1, 3, 6, 9 e 12; e socio-relacional (relações com colegas do curso e de outros cursos, bem como com a família) - itens 2, 4, 7 e 13. De acordo com Araújo (2005) tem-se revelado um instrumento adequado aos estudantes de ensino superior portugueses, apresentando bons índices de consistência interna.

### 2.3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A recolha de dados ocorreu online (*LimeSurvey*) em período pré-pandemia, tendo sido assegurado o consentimento informado no mesmo formato. Para a análise dos dados recorreu-se ao SPSS – IBM 27, adotando-se um grau de confiança de 95% na interpretação dos resultados. Utilizaram-se técnicas não paramétricas (*rho* de *Spearman* e *Mann-Whitney*), em virtude das características da amostra e variáveis em estudo.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os níveis de satisfação académica mostraram-se superiores à mediana da escala em todas as subescalas. Em contraste com os valores da aferição (Soares & Almeida, 2011), as dimensões curso e institucional são superiores na nossa amostra, enquanto a dimensão socio-relacional apresenta valores mais baixos (Tabela 1). No que se refere aos processos de estudo (Tabela 1), os resultados foram melhores na estratégia superficial, porque mais baixos, dos obtidos na aferição e idênticos nas restantes três subescalas (Gomes, 2006).

Tabela 1. Satisfação académica e processos de estudo - estatística descritiva

| Instrumento | Dimensão                    | Mín. | Máx. | M    | DP  |
|-------------|-----------------------------|------|------|------|-----|
| QSA         | Satisfação institucional    | 1.25 | 5.00 | 3.64 | .70 |
|             | Satisfação com o curso      | 1.80 | 5.00 | 3.48 | .66 |
|             | Satisfação socio-relacional | 1.00 | 4.00 | 3.03 | .58 |
| R-SPQ-2F    | Motivo Profundo             | 1.00 | 4,80 | 2.80 | .70 |
|             | Estratégia Profunda         | 1.00 | 4,60 | 2.73 | .65 |
|             | Motivo Superficial          | 1.00 | 4,00 | 2.15 | .75 |
|             | Estratégia Superficial      | 1.00 | 4,40 | 2.54 | .68 |

Genericamente, a satisfação académica surge relacionada com os PE, níveis de desempenho e envolvimento em AEC, mas constata-se participações reduzidas em AEC e pouco estudo regular.

À medida que avançou o ano de curso e a idade, diminuiu o motivo e estratégia superficiais ( $r_s = -.429$ ,  $p < .001$  e  $r_s = -.246$ ,  $p < .001$ , respetivamente) e aumentou o motivo e estratégia profundos dos PE ( $r_s = .194$ ,  $p = .006$  e  $r_s = .149$ ,  $p < .036$ , respetivamente), que por sua vez se correlacionaram positivamente com a satisfação académica nas três dimensões em análise ( $r_s > .170$  e  $< .414$ ,  $p < .017$ ). As conclusões semelhantes chegaram outros autores, no que respeita à idade (Martins et al., 2016; Mendes et al., 2014; Rossi et al., 2021; Sadler-Smith, 1996), ao ano de escolaridade (Gomes, 2006; Martins et al., 2016) e à relação entre PE e satisfação académica (Almeida, 2007; Almeida et al., 2012; Martins et al., 2016).

Os processos de estudo mostraram-se, ainda, associados ao tipo de estudo, porquanto os que estudavam com regularidade, tal como identificado por Mutsotso e Elizabeth (2010), apresentaram mais motivo ( $U = 3317.0$ ,  $p = .004$ ) e estratégia ( $U = 2991.5$ ,  $p < .001$ ) profundos, com superficialidade superior nos que estudavam apenas para as avaliações ( $U = 3663.5$ ,  $p = .048$  e  $U = 3246.0$ ,  $p = .002$ , respetivamente). Também o nível de motivação no ensino superior, autorrelatado numa escala de 1 a 10, se correlacionou positivamente com motivo e estratégia profundos ( $r_s = .386$ ,  $p < .001$  e  $r_s = .368$ ,  $p < .001$ , respetivamente) e negativamente com motivo e estratégia superficiais ( $r_s = -.329$ ,  $p < .001$  e  $r_s = -.217$ ,  $p = .002$ , respetivamente). Xie (2022) obteve, igualmente, associação positiva entre a motivação e processos de estudo.

Por outro lado, o curso foi diferenciador no que respeita a estratégia profunda ( $U = 3961.0$ ,  $p = .046$ ), com benefício para os alunos de Desporto. A isto não deve ser alheia a discrepância no índice de procura em primeira opção no acesso (52,3% *vs.* 127%, respetivamente para ES e Desporto), cuja motivação poderá influenciar a abordagem que fazem ao estudo. Também a literatura apresenta evidências de diferenças nos processos de estudo em função de áreas de estudo/cursos frequentados (Almeida et al., 2007; Martins et al., 2016; Monteiro et al., 2005). Finalmente, encontrou-se uma correlação negativa, nos alunos de Educação Social, entre a média do curso até ao momento e o motivo superficial ( $r = -.285$ ,  $p = .033$ ), corroborando estudos anteriores (Almeida et al. 2007; Lara et al., 2011; Lopez et al., 2012; Monteiro et al., 2005; Salamonson et al., 2013; Taher & Chen, 2011).

A satisfação académica correlacionou-se positivamente com a motivação para o ensino superior, respetivamente na dimensão curso ( $r = .375$ ,  $p < .001$ ), institucional ( $r = .340$ ,  $p < .001$ ) e socio-relacional ( $r = .170$ ,  $p = .017$ ), bem como com a média de curso ( $r = .330$ ,  $p = .014$ ), em Educação Social, à semelhança da literatura (Lizote et al., 2014; Machado et al. 2014; Ribeiro, 2019; Rodrigues & Liberato, 2016). Por outro lado, o envolvimento em AEC favoreceu as dimensões de satisfação com a instituição ( $U = 1100.0$ ,  $p = .006$ ) e socio-relacional ( $U = 1035.5$ ,  $p = .002$ ), tal como descrito por Candeias (2018).

Os alunos de Educação Social mostraram-se mais satisfeitos com a instituição ( $U = 3828.5$ ,  $p = .025$ ) do que os de Desporto, o que poderá estar relacionado com as condições institucionais em resposta às necessidades de instalações de ambos os cursos. Com efeito, os alunos de Desporto têm de se deslocar por vários edifícios algo distanciados, enquanto os de ES têm aulas concentradas num edifício. Acresce que a esmagadora maioria dos alunos de ES é do género feminino e no Desporto predominam os masculinos; porém não se constatarem quaisquer diferenças significativas de género em todas as análises, por contraponto com outras evidências (Gomes, 2006; Martins et al., 2016; Rossato et al., 2020; Rossi et al., 2021; Santos & Suehiro, 2007; Schleich, 2006; Tavares et al., 2003).

## 5. CONCLUSÃO

Os resultados evidenciam bons níveis de satisfação académica relacionada com os PE, sucesso e envolvimento em AEC. No entanto, os níveis de participação em AEC apresentam-se aquém do desejado, o mesmo acontecendo com os alunos que estudam com regularidade, preferindo investir apenas nos momentos de avaliação.

Embora salientando aspetos fundamentais para a reflexão e intervenção das instituições ensino superior, importa alargar e diversificar a amostra, integrando estudantes de diferentes cursos de ambos os subsistemas de ensino superior em Portugal.

Cabe às instituições de ensino superior tomar decisões sobre formas e modelos de intervenção, que possam responder aos seguintes desafios: *i*) fomentar a participação em AEC, nomeadamente através do levantamento dos interesses dos alunos em matéria de oferta extracurricular para além do que, tradicionalmente, oferecem (voluntariado, cursos breves em áreas chave de transição para o mercado de trabalho, etc.); *ii*) promover métodos e processos de gestão do estudo, criando ou reforçando estruturas de apoio para esse efeito, com primazia para os alunos do 1º ano (ex.: tutorias com alunos mais velhos e de anos mais avançados). Desta forma, pretende-se potenciar a abordagem profunda dos PE e, conseqüentemente, o sucesso e satisfação académica, prevenindo o abandono. Todavia, torna-se importante uma gestão adequada do tempo, sob pena de repercussões negativas no desempenho (Buckley & Lee, 2021).

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía y Educación*, 15(2), 203-215. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>
- Almeida, L., Guisande, M., & 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. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156231>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía y Educación*, 14(1), 207-220. <https://hdl.handle.net/1822/12071>
- Alyahyan, E., & Düşteğör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *Int J Educ Technol High Educ*, 17(3). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7>
- Araújo, B. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académicos em estudantes de enfermagem* [Tese de Doutorado, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto. Repositório da Universidade do Porto. file:///C:/Users/In%C3%AAs/Downloads/93592\_W\_4\_ARA\_001\_01\_P.pdf]
- Barca, A. (1999). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. <https://www.psicothema.com/pi?pii=1167>
- Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693-704. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i6.7391>
- Biggs, J.B. (1987). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. [https://www.johnbiggs.com.au/pdf/ex\\_2factor\\_spq.pdf](https://www.johnbiggs.com.au/pdf/ex_2factor_spq.pdf)
- Buckley, P., & Lee, P. (2021). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 37-48. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
- Candeias, H. (2018). *Bem-estar, satisfação académica e atividades extra-académicas*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Évora.
- Costa, A., Araújo, A., Almeida, L. (2014). Envolvimento académico de estudantes de engenharia: Contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1(Ano 4), 142-155.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983) *Understanding student learning*. Croom Helm, London.
- Gama, M. C. S. (2006). *Educação de superdotados: teoria e prática*. EPU.
- Gomes, C. (2006). *As abordagens dos estudantes à aprendizagem/estudo: Uma investigação no ensino secundário* [Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6984?mode=full>
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). University student satisfaction, resource management and metacognitive learning strategies. *Teachers and Curriculum*, 20(1), 73-85. <https://doi.org/10.15663/tandc.v20i1.343>
- Kasworm, C. (2003). *What is the collegiate involvement for adult undergraduates?* [Comunicação oral]. Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago. [https://www.academia.edu/49821174/What\\_Is\\_Collegiate\\_Involvement\\_for\\_Adult\\_Undergraduates](https://www.academia.edu/49821174/What_Is_Collegiate_Involvement_for_Adult_Undergraduates)
- Lara, E., Pina, F., Villanueva, F., & Iturriaga, F. M. (2011). Educational's conceptions. Goals and approaches to learning of sport sciences students. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(41), 14-34. <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/2011312692>

- Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., Borba, J. A., & Brasil, M. L. A. V. (2014). Satisfação dos acadêmicos com o curso de Ciências Contábeis: Um estudo em instituições de ensino superior privadas usando modelagem de equações estruturais. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 7(3), 407-431. <https://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/185/122>
- Lopez, B., Rodriguez, J., Felix, E., Perez, C., & Mateo, P. (2012). Learning approaches in excellent and average university students. *Revista Espanola de Pedagogia*, 70(252), 185-200.
- Machado, S. H. M., Ladeira, R. C., Oliveira, C. G. A., Pompilho, W. M., & Shimoda, E. (2014). Percepções de Discentes quanto à importância e satisfação de itens relacionados a um Curso Superior de Farmácia. *Revista Praxis*, VI(11), 125-138.
- Martínez, T. L., & Toledo, L. D. (2018). Yes, I can (get satisfaction): An artificial neuronal network analysis of satisfaction with a university. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2249-2264. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1483911>
- Martins, E. (2009). *Sucesso académico: Contributos do desempenho cognitivo*. Editorial Novembro.
- Martins, E., Fernandes, R., Mendes, F., & Magalhães, C. (2015). Um estudo dos preditores do sucesso académico no ensino superior. *Revista de Psicología y Educación*, 2015, 10(1), 77-100
- Martins, E., Mendes, F., & Fernandes, R. (2016). Processos de estudo, desempenho e satisfação no ensino superior. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 191-213.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to Learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 39-58). Scottish Academic Press.
- Mendes, F., Martins, E., Araújo, L., Fernandes, R., Amante, M. J., Fonseca, S., & Magalhães, C. (2014). O envolvimento na aprendizagem em alunos do ensino superior. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 1693-1703). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Monteiro, S. C., Vasconcelos, R., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudo. Em B. Silva, D. Bento, & L. Almeida (Coords.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 3505-3516). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/4204>
- Mutsotso, S., & Elizabeth, A. (2010). Study methods for improving quality learning and performance in higher education. *Educational Research and Reviews*, 5. [https://www.researchgate.net/publication/265987998\\_Study\\_methods\\_for\\_improving\\_quality\\_learning\\_and\\_performance\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/265987998_Study_methods_for_improving_quality_learning_and_performance_in_higher_education)
- Oliveira, D. (2014). *Validação do Questionário de Processos de Estudo Revisto e do Questionário de Auto-eficácia Académica Geral. Impacto de um programa de intervenção por SMS numa amostra de estudantes do ensino superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório da UBI. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj7oa-T47I75AhWN3YUKHVIVBzcQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fubibliorum.ubi.pt%2F-bitstream%2F10400.6%2F5501%2F%2F3874\\_7633.pdf&usg=AOvWawIH8lqRgmSocLghf3ongbnl](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj7oa-T47I75AhWN3YUKHVIVBzcQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fubibliorum.ubi.pt%2F-bitstream%2F10400.6%2F5501%2F%2F3874_7633.pdf&usg=AOvWawIH8lqRgmSocLghf3ongbnl)
- Ribeiro, M. (2019). *Fatores preditores do desempenho académico: o caso da motivação, satisfação e autoeficácia* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da UCP. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/28245/1/MarcoFerreiraRibeiro.pdf>
- Rodrigues, A. S. S., & Liberato, G. B. (2016). Fatores determinantes da satisfação com a experiência académica. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração RPCA*, 10(2), 18-33. doi: <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i2.703>



- Rosário, P., & Almeida L., (1999). As concepções e as estratégias de aprendizagem dos alunos do secundário. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Orgs.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol.6). (pp. 713-722).
- Rossato, V., Pinto, N., & Müller, A. (2020). Satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior: o caso de um campus universitário. *Revista GeSec*, 11(3), 185-211. <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1082/pdf>
- Rossi, G. Z., Fischer, J. M. da S., Rocha, S. R., Casalecchi, G. A., Avó, L. da S. R. de, & Germano, C. M. R. (2021). Abordagens de aprendizado e sua correlação com ambiente educacional e características individuais em escola médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(3). <https://doi.org/10.1590/1981-5274v45.3-20200551>
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to Studying: age, gender and academic performance. *Educational Studies*, 22(3), 367-379. <https://doi.org/10.1080/0305569960220306>
- Salamonson, Y., Weaver, R., Chang, S., Koch, J., Bhathal, R., Khoo, C., & Wilson, I. (2013). Learning approaches as predictors of academic performance in first year health and science students. *Nurse Education Today*, 33(7), 729-733. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23411392/>
- Santos, A. A. A., & Suehiro, A. C. B. (2007). Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação acadêmica: estudo de validade. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14(1), 107-119.
- Schleich, A. L. R. (2006). Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2011). Questionário de Satisfação Acadêmica. In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 103-124). Coimbra: Almedina.
- Soares, A., Vasconcelos, R., & Almeida, L. (2002). Adaptação e satisfação na Universidade: apresentação e validação do Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA). In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp.153-165). Universidade do Minho.
- Suehiro, A., & Andrade, K. (2018). Satisfação com a experiência académica: Um estudo com universitários do primeiro ano. *Psicologia em Pesquisa*, 12(2), 77-86. <https://dx.doi.org/10.24879/2018001200200147>
- Taher, A., & Chen, J. (2011). The impact of personality type on Chinese part-time MBA students' performance. *African Journal of Business Management*, 5(28), 11352-11357. [https://academicjournals.org/article/article1380554691\\_Taher%20and%20Jin.pdf](https://academicjournals.org/article/article1380554691_Taher%20and%20Jin.pdf)
- Tait, H. & Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97-116.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L., Medeiros, M.T., Peixoto, E., & Ferreira, J.A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 21(4), 475-484.
- Valadas, S. T., Araújo, A., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi*, 1(4), 47-67. <http://hdl.handle.net/10400.1/15127>
- Xie, M., King, R.B., & Luo, Y. (2022). Social motivation and deep approaches to learning: A nationwide study among Chinese college students. *High Educ.* <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00860-6>



**ENGAGEMENT EN LA ESCUELA:  
VARIABLES PERSONALES Y  
PSICOLÓGICAS**



# A influência dos estilos parentais e da autoeficácia no bem-estar psicológico nos adolescentes

Verónica Riacho, Túlia Cabrita e Tania Gaspar

Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS)

Universidade Lusíada (Portugal)

vrriacho@gmail.com

## RESUMO

Esta investigação pretendeu compreender como é que as práticas parentais e a autoeficácia se relacionavam com o bem-estar psicológico em adolescentes de 9º ano e do 12º ano. Nesta investigação participaram 144 alunos do 9º ano de escolaridade e 64 alunos do 12º ano. Para realizar esta investigação foi necessário enviar um pedido para a plataforma MIME, de forma a ter autorização para realizar a investigação em contexto escolar. A recolha de dados foi realizada a partir de um protocolo constituído por um questionário de caracterização sociodemográfico, *Parental Rearing Style Questionnaire For Use With Adolescents*, o Inventário de Saúde Mental e pela Escala Multidimensional da Autoeficácia Percebida. Os resultados obtidos sugerem que o suporte emocional de ambos os progenitores apresenta-se associado a níveis mais elevados de bem-estar psicológico e que a sobreproteção da mãe e a rejeição de ambos os progenitores encontram-se associados a níveis baixos de bem-estar psicológico. Verificou-se ainda que 38.5% dos adolescentes percecionaram o seu pai como autoritativo, 27.4% como premissivo, 18.3% como negligente e 15.9% como autoritário. No que diz respeito à mãe, 33.2% dos adolescentes percecionaram a mãe como permissiva, 30.8% como autoritativa, 18.8% como negligente e 17.3% como autoritária. Verificou-se que os adolescentes que percecionam os seus progenitores como permissivos ou autoritativos apresentam níveis mais elevados bem-estar psicológico; Os resultados sugerem que o bem-estar psicológico encontra-se associado a níveis mais elevados de autoeficácia; Por fim, foi possível verificar que o género, o estado civil dos pais, o suporte emocional dos progenitores e a sobreproteção da mãe, a autoeficácia para a obtenção de recursos sociais e a autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros são preditores de bem-estar psicológico. No geral, os resultados sugerem uma relação íntima entre os estilos parentais e a autoeficácia no bem-estar psicológico dos adolescentes.

**Palabras clave:** Adolescentes; Bem-estar psicológico; Estilos Parentais; Práticas Parentais; Autoeficácia

## ABSTRACT

This investigation aimed to understand how parenting practices and self-efficacy were related to psychological well-being in 9th grade and 12th grade adolescents. In this investigation, 208 adolescents participated, 144 were in the 9th grade and 64 were in the 12th grade. To carry out this investigation, it was necessary to send a request to the MIMÉ platform, in order to be authorized to carry out the investigation in a school context. Data collection was performed using a protocol consisting of a sociodemographic questionnaire, the Parental Rearing Style Questionnaire For Use With Adolescents, the Mental Health Inventory and the Perceived Self-Efficacy Multidimensional Scale. The results obtained suggest that emotional support from both parents is associated with higher levels of psychological well-being and that maternal overprotection and rejection by both parents are associated with low levels of psychological well-being. It was also found that 38.5% of adolescents perceived their father as authoritative, 27.4% as permissive, 18.3% as negligent and 15.9% as authoritarian. Regarding the mother, 33.2% of the adolescents perceived the mother as permissive, 30.8% as authoritative, 18.8% as negligent and 17.3% as authoritative. It was found that adolescents who perceive their parents as permissive or authoritative have higher levels of psychological well-being; It was also found that psychological well-being is associated with higher levels of self-efficacy; Finally, it was possible to verify that gender, parents' marital status, parents' emotional support and mother's overprotection, self-efficacy to obtain social resources and self-efficacy to meet the expectations of others are health predictors. Overall, the results suggest an intimate relationship between parenting styles and self-efficacy in adolescents' psychological well-being.

**Keywords:** Adolescents; Psychological well-being; Parenting Styles; Parenting Practices; Self-efficacy

## 1. INTRODUÇÃO

A adolescência pode ser vista como uma fase de transição da infância para a idade adulta que é marcada por rápidas mudanças, como por exemplo, físicas, psicológicas, o que pode influenciar o seu bem-estar, o que sua vez pode influenciar o seu desenvolvimento (Almeida & Pinho, 2008; Santrock, 2019; Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne & Patton, 2018).

De acordo com a teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson, o desenvolvimento humano encontra-se dividido em 8 fases psicossociais, ao longo das quais o indivíduo vai aprender novas capacidades de forma a superar diversas tarefas impostas pelas exigências da sociedade na qual se encontram inseridos. Assim sendo, os adolescentes vão integrar todas as aprendizagens adquiridas nas fases anteriores, adquirindo valores, pelos quais vão reger as suas decisões. (Erikson, 1968).

### *1.1 ADOLESCÊNCIA, BEM-ESTAR PSICOLÓGICO, ESTILOS PARENTAIS E AUTO-EFICÁCIA*

O bem-estar psicológico pode ser definido a partir de duas abordagens, hedônica e a eudaimônica, das quais a primeira encontra-se associada à maximização da felicidade e do prazer e a diminuição da dor (Bradburn, 1969). No que diz respeito à última perspetiva, o autor Bradburn (1969) destaca o bem-estar psicológico como felicidade, e que níveis elevados de bem-estar psicológico estão associados a níveis mais elevados de afeto positivo sobre o afeto negativo. Contempla várias dimensões do funcionamento psicológico e da saúde mental, assim como destaca o desenvolvimento e superação de desafios ao longo da vida (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

Relativamente à adolescência, a família, os colegas, a sociedade, comunidade e a cultura constituem-se como uma rede complexa, que vai influenciar o desenvolvimento dos adolescentes, por sua vez afeta a saúde e o bem-estar dos mesmos (WHO, 2008). Os fatores individuais e contextuais estão relacionados com o seu bem-estar (Ben-Arieh, Casas, Fronès & Korbin, 2014). Os colegas vão também influenciar a sua saúde e o bem-estar, sendo que, esta influência é maior do que em qualquer outro momento da vida. (Resnick, Catalano, Sawyer, Viner, Patton, 2012; Steinberg & Monahan, 2007). O bem-estar tem ainda vindo a ser relacionado com as experiências familiares, apresentando como parte crucial na saúde emocional de seus elementos, sendo importante promover um ambiente favorecedor de bem-estar (Greenfield & Mark, 2006).

No que diz respeito aos estilos parentais, estes podem ser definidos como um conjunto de práticas e atitudes educativas (Darling & Steinberg, 1993; Laursen & Collins, 2009). Os estilos parentais referem-se a comportamentos e aos objetivos que os pais praticam no processo de educar (Darling & Steinberg, 1993). O suporte parental e o controlo parental apresentam-se como duas dimensões do comportamento dos pais, que vão influenciar o desenvolvimento das crianças, sendo que os estilos parentais encontram-se divididos em quatro estilos, o autoritário (exigentes, pouco tolerantes e impõe obediência e respeito), autoritativo (exigentes mas compreensivos, suporte emocional), permissivo (compreensivos, tolerantes, afetuoso mas pouco exigentes, não impõe regras nem limites) e negligente (não são afetuoso, nem exigentes, nem compreensivos) (Baumrind, 1991; Ducharme, Cruz, Marinho, & Grande, 2006; Teixeira & Lopes, 2005). A perceção que os adolescentes têm dos estilos parentais tem impacto no bem-estar (Raboteg-Saric & Sakic, 2014).

Em vários estudos, foram encontradas diferenças entre adolescentes do género masculino e adolescentes do género feminino, no que respeito à sua perceção dos estilos parentais (Ducharme et al, 2006; Canavarró & Pereira, 2007). Contudo no estudo de Soares e Almeida (2011), não foram encontradas diferenças (Soares & Almeida, 2011). O que poderá estar associado ao facto da relação pais-filhos ao longo do desenvolvimento tornar-se mais igualitária (Goede, Branje & Meeus, 2009). O suporte parental da mãe e do pai encontram-se associados a níveis mais elevados de bem-estar psicológico (Barber, Stolz & Olsen, 2005; Love & Murdock, 2004). No estudo de Love e Murdock (2004), o suporte parental da mãe e do pai encontram-se associados a maior nível de bem-estar, e o suporte emocional dos pais é preditor de bem-estar. No estudo de Duineveld, Parker, Ryan, Ciarrochi e Salmela-Aro (2017), é possível verificar que a perceção de suporte parental estava negativamente associada a sintomas depressivos, já no estudo de Baker e Hoerger (2012), a rejeição encontrava-se positivamente associada a maior nível de ansiedade.

Em relação à autoeficácia, pode ser definida como a perceção que os indivíduos das suas capacidades/competências ou crenças, para que consigam se organizar e atingir os seus objetivos (Bandura, 1993). Os níveis baixos de autoeficácia pode ter impacto no que diz respeito à saúde mental, podendo dar origem a depressão, que por sua vez, vai diminuir a autoeficácia (Bandura, 1997). Em vários estudos foi possível verificar que quanto maior for o bem-estar psicológico maior será as crenças de autoeficácia (Barlow, Cullen-Powell & Cheshire 2006; Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2003; Margolis & McCabe, 2006).

Os estilos parentais vão também influenciar a autoeficácia, sendo que, quanto maior for a perceção de suporte maior será os níveis de autoeficácia. (Baptista, Alves & Santos, 2008; Ventura & Noronha, 2014).

## **1.2. OBJETIVOS**

Esta investigação teve como objetivo geral, compreender e caracterizar a relação entre o bem-estar psicológico e os estilos parentais e a Autoeficácia. Pretende-se ainda como objeti-

vos específicos: Analisar as diferenças entre género e idade no que diz respeito ao bem-estar psicológico, a perceção das práticas parentais e a Autoeficácia; Verificar se existem diferenças entre os alunos de 9º ano e do 12ºano no que diz respeito ao bem-estar psicológico, à perceção das práticas parentais e a Autoeficácia; Verificar se existem relação entre os praticas/estilos parentais e a Autoeficácia; Verificar se existem relações entre as variáveis sociodemográficas e as escalas utilizadas; Determinar quais os preditores de Bem-estar psicológico.

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

Nesta investigação participaram 208 adolescentes, 144 alunos frequentavam o 9ºano de escolaridade (73 do género feminino e 71 do género masculino) e 64 alunos do 12ºano (48 do género feminino e 16 do género masculino), com idades compreendidas entre 14 e os 20 anos ( $M= 15.6$ ;  $DP= 1.6$ ), pertencentes a 4 escolas públicas do concelho da Moita. Na tabela 1 encontra-se a caracterizam da amostra em relação aos estilos parentais.

Tabela 1. Estilos parentais

| n=208               |              | n  | %    |
|---------------------|--------------|----|------|
| Estilo parental Mãe | Autoritário  | 36 | 17.3 |
|                     | Autoritativo | 64 | 30.8 |
|                     | Permissivo   | 69 | 33.2 |
|                     | Negligente   | 39 | 18.8 |
| Estilo parental Pai | Autoritário  | 33 | 15.9 |
|                     | Autoritativo | 80 | 38.5 |
|                     | Permissivo   | 57 | 27.4 |
|                     | Negligente   | 38 | 18.3 |

### 2.2. INSTRUMENTOS

Foi utilizado um questionário sociodemográfico, que tinha variáveis como a idade, género, ano de escolaridade, contexto familiar, estado civil, escolaridade e profissão do pai e da mãe e por último era perguntado se tinham irmãos. Foram ainda utilizadas três escalas, o Embu-A (A Parental Rearing Style Questionnaire for use with Adolescents). Sendo que, a adaptação à população portuguesa foi realizada por Lacerda (2005), esta versão é constituída por 46 itens e contempla 3 fatores, sendo este, o suporte emocional, sobreproteção e a rejeição. No estudo de Conceição (2012) a consistência interna variou entre .53 a .94 na versão pai e na versão mãe variou entre .71 a .92. No presente estudo, decidiu-se adotar a estrutura dos fatores da escala utilizada por Conceição (2012), sendo que para versão do pai, a consistência interna variou entre .45 a .92. No que diz respeito à versão da mãe a consistência interna variou entre .72 a .92. Utilizou-se ainda o Inventário de Saúde Mental (ISM), esta escala tem 38 itens, constituído por duas grandes subescalas, o *Distress* Psicológico e Bem-Estar Psicológico, tendo estas subescalas, 5 dimensões, Ansiedade, Depressão, Laços Emocionais, Afeto Positivo e Perda de Controlo Emocional/ Comportamental. A adaptação portuguesa, a consistência interna dos fatores variaram entre o .72 a .96. No presente estudo a consistência interna dos fatores



da escalas variaram entre o .46 a 97 (Ribeiro, 2011). Por último, a escala Multidimensional da Autoeficácia Percebida (EMAP), que é uma escala com 57 itens, divididos por 9 escalas, Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais; Autoeficácia para o Sucesso Académico; Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada; Autoeficácia para os Tempos Livres e Atividades Extra Curriculares; Eficácia Autorregulatória; Autoeficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros; Autoeficácia Social; Eficácia Auto Assertiva; Autoeficácia para Obter o Apoio Parental e Comunitário (Teixeira, 2009). Os coeficientes de alfa de Cronbach têm uma amplitude entre .60 e .85 (Teixeira, 2009). No presente estudo os fatores apresentaram uma amplitude entre .67 e .88.

### 2.3. PROCEDIMENTOS

Este estudo foi realizado com carácter transversal, administrado a estudantes do 9ºano e do 12ºano. Começou-se por realiza um pedido na plataforma MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar), de seguida após a obtenção dos consentimentos informados assinados pelos encarregados de educação iniciou-se aplicação do protocolo junto das escolas participantes. Por último, procedeu à introdução dos dados recolhidos no *IBM SPSS Statistics* 25 e análise estatística descritiva e inferencial dos mesmos.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. ESTUDO DA PERCEÇÃO DE PRÁTICAS PARENTAIS, BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E AUTOEFICÁCIA EM FUNÇÃO DO GÉNERO E ANO DE ESCOLARIDADE

Para estudar a relação entre o género e as práticas parentais recorreu-se à *Anova*, pode-se verificar que não existem diferenças significativas ao nível de significância de  $p=0.05$ , tanto na versão da mãe como na versão do pai. No que diz respeito à bem-estar psicológico, é possível verificar na tabela 2, a existência diferenças significativas ao nível de significância de  $p=0.05$ . Verifica-se que os adolescentes do género masculino, se percecionam como tendo níveis mais elevados de bem-estar do que as adolescentes do género feminino. Por outro lado, é possível verificar que as adolescentes do género feminino apresentam níveis mais elevados, no que diz respeito à perda de controlo emocional, ansiedade, depressão e *distress*, no entanto, apresentaram níveis mais baixos no afeto positivo e bem-estar positivo.

Tabela 2. Comparação entre o género e o bem-estar psicológico

|                               | Género   |       |           |       | p   |
|-------------------------------|----------|-------|-----------|-------|-----|
|                               | Feminino |       | Masculino |       |     |
|                               | M        | DP    | M         | DP    |     |
| Afeto Positivo                | 37.78    | 9.96  | 42.30     | 9.69  | .00 |
| Laços Emocionais              | 11.05    | 3.06  | 11.64     | 3.29  | .19 |
| Perda de controlo emocional   | 35.96    | 7.83  | 40.62     | 7.83  | .00 |
| Ansiedade                     | 36.04    | 9.78  | 42.54     | 9.46  | .00 |
| Depressão                     | 19.12    | 5.08  | 22.16     | 4.12  | .00 |
| Bem-estar positivo            | 48.83    | 11.99 | 53.97     | 11.74 | .00 |
| Distress                      | 91.16    | 23.61 | 105.26    | 18.73 | .00 |
| Bem-estar psicológico (Total) | 140.16   | 34.00 | 159.83    | 27.73 | .00 |

De seguida realizou-se outra *Anova*, de forma a analisar o género se encontra associado aos níveis de autoeficácia, foi possível verificar a existência de diferenças significativas ao nível de significância de  $p=0.05$ , sendo que, os resultados sugerem que os adolescentes do género masculino demonstram níveis mais elevados de autoeficácia global, apresentam ainda níveis mais elevados de autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares e na autoeficácia para ir encontro das expectativas dos outros, por último, têm níveis mais elevados de autoeficácia social do que as adolescentes do género feminino, como é possível verificar na tabela 3.

Tabela 3. Comparação entre o género e a autoeficácia

|                                  | Género   |        |           |        | p   |
|----------------------------------|----------|--------|-----------|--------|-----|
|                                  | Feminino |        | Masculino |        |     |
|                                  | M        | DP     | M         | DP     |     |
| Recursos Sociais                 | 13.65    | 3.42   | 13.96     | 3.56   | .53 |
| Sucesso Académico                | 28.23    | 5.39   | 29.80     | 5.96   | .05 |
| Aprendizagem autorregulada       | 34.36    | 8.02   | 35.35     | 8.57   | .40 |
| Tempos Livres/ Extracurriculares | 24.00    | 6.44   | 26.13     | 6.45   | .02 |
| Autorregulatória                 | 37.69    | 5.97   | 38.45     | 8.90   | .47 |
| Expectativas dos outros          | 12.16    | 3.70   | 14.01     | 3.50   | .00 |
| Social                           | 14.14    | 3.78   | 15.83     | 3.74   | .00 |
| Auto assertiva                   | 13.88    | 3.77   | 15.44     | 3.54   | .00 |
| Apoio parental e comunitário     | 12.32    | 3.98   | 13.27     | 3.65   | .08 |
| Autoeficácia total               | 190.45   | 31.614 | 202.24    | 33.535 | .01 |

Para estudar a relação entre o ano de escolaridade e as práticas parentais recorreu-se à *Anova*, onde é possível verificar, na tabela 4, diferenças significativas ao nível de significância de  $p=0.05$ , que os alunos do 9ºano percecionam mais rejeição e sobreproteção de ambos os pais em relação aos seus pares do 12ºano.

Tabela 4. Comparação entre o Ano de Escolaridade e as práticas parentais

|                       | Ano de Escolaridade |        |         |        | p   |
|-----------------------|---------------------|--------|---------|--------|-----|
|                       | 9º ano              |        | 12º ano |        |     |
|                       | M                   | DP     | M       | DP     |     |
| Suporte Emocional Mãe | 64.98               | 10.328 | 66.77   | 8.231  | .23 |
| Suporte Emocional Pai | 59.59               | 13.088 | 59.25   | 13.758 | .86 |
| Rejeição Mãe          | 16.04               | 5.131  | 14.31   | 3.311  | .01 |
| Rejeição Pai          | 10.80               | 2.446  | 9.58    | 1.874  | .00 |
| Sobreproteção Mãe     | 27.39               | 5.243  | 23.73   | 4.530  | .00 |
| Sobreproteção Pai     | 18.58               | 3.668  | 16.59   | 3.897  | .00 |

Posteriormente, realizou-se a *Anova* para verificar a existência de significância ao nível de  $p=0.05$ , onde foi possível verificar no que diz respeito ao ano de escolaridade e o bem-estar psicológico, que os alunos do 12º ano se percecionam níveis mais elevados, no que diz respeito, aos laços emocionais e na perda de controlo emocional em relação aos adolescentes do 9º ano. No que diz respeito à Autoeficácia os alunos do 12º ano percecionam-se com níveis mais elevados em relação à autoeficácia em obter recursos sociais. Por outro lado, os alunos do 9º ano apresentam-se como níveis mais elevados de autoeficácia nas suas capacidades para obter sucesso no contexto escolar em relação aos adolescentes do 12ºano. Por último, no que diz respeito

à variável ter ou não ter irmãos, foi possível verificar uma única diferença significativa, sendo que, os adolescentes que não tem irmãos pressionam maior suporte emocional por parte do pai.

### *3.2. ESTUDO DAS ASSOCIAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS*

No que diz respeito às associações entre as variáveis demográficas e as práticas parentais, variáveis demográficas e o bem-estar psicológico e entre variáveis sociodemográficas e a autoeficácia, foi possível encontrar várias correlações positivas e negativas, sendo que estas podem ser consideradas fracas.

### *3.3. ESTUDO DAS ASSOCIAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS*

No que diz respeito às associações entre as práticas parentais e o bem-estar psicológico e as práticas parentais, às práticas parentais e a autoeficácia e bem-estar psicológico e a autoeficácia foi possível encontrar várias correlações positivas e negativas, ainda que fracas a moderadas.

### *3.4. ESTUDO DAS DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS NO QUE DIZ RESPEITO AO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO*

Para verificar se existia diferenças entre estilos parentais em relação ao bem-estar psicológico, foram realizadas várias *Anovas*, de forma a testar as diferenças entre os grupos. Foi possível verificar que existe diferenças significativas entre grupos ao nível de significância de  $p=0.05$ .

Havendo a necessidade de utilizou um teste *post-hoc* para verificar onde existem as diferenças entre os grupos, sendo que, os resultados sugerem que existem diferenças significativas entre o estilo parental autoritário e autoritativo, isto é, os adolescentes que percebem a sua mãe como autoritativa e permissiva tendem a ter níveis mais elevados de bem-estar, como é possível observar na tabela 5. Foi ainda possível observar, à semelhança da versão mãe que o estilo parental permissivo possibilita níveis mais elevados de bem-estar do que o estilo parental negligente.

Tabela 5. Comparações entre os diferentes estilos parentais (Mãe) e a bem-estar psicológico

| Teste post-hoc |              |                 |     |
|----------------|--------------|-----------------|-----|
|                |              | Diferença média | p.  |
| Autoritário    | Autoritativo | -25.001         | .00 |
|                | Permissivo   | -37.176         | .00 |
|                | Negligente   | -15.711         | .13 |
| Autoritativo   | Autoritário  | 25.001          | .00 |
|                | Permissivo   | -12.176         | .11 |
|                | Negligente   | 9.290           | .45 |
| Permissivo     | Autoritário  | 37.76           | .00 |
|                | Autoritativo | 12.176          | .11 |
|                | Negligente   | 21.466          | .00 |
| Negligente     | Autoritário  | 15.711          | .13 |
|                | Autoritativo | -9.290          | .45 |
|                | Permissivo   | -21.466         | .00 |

Pode-se ainda verificar que existem diferenças significativas entre o estilo parental permissivo e o negligente. Na versão pai os estilos parentais que inferem níveis mais elevados de

bem-estar são o autoritativo e o permissivo em relação ao estilo parental autoritário, como é possível verificar na tabela 6.

Tabela 6. Comparações entre os diferentes estilos parentais (Pai) e a Bem-estar Psicológico

|              |              | Teste post-hoc  |      |
|--------------|--------------|-----------------|------|
|              |              | Diferença média | Sig. |
| Autoritário  | Autoritativo | -32.658         | .00  |
|              | Permissivo   | -32.216         | .00  |
|              | Negligente   | -13.346         | .28  |
| Autoritativo | Autoritário  | 32.658          | .00  |
|              | Permissivo   | .443            | 1.00 |
|              | Negligente   | 19.312          | .01  |
| Permissivo   | Autoritário  | 32.216          | .00  |
|              | Autoritativo | -.443           | 1.00 |
|              | Negligente   | 18.870          | .02  |
| Negligente   | Autoritário  | 13.346          | .28  |
|              | Autoritativo | -19.312         | .01  |
|              | Permissivo   | -18.870         | .02  |

### 3.5. ESTUDO DAS DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS NO QUE DIZ RESPEITO À AUTOEFICÁCIA

Para verificar se existia diferenças entre a autoeficácia em relação ao bem-estar psicológico, foram realizadas várias *Anovas*, de forma a testar as diferenças entre os grupos. Foi possível verificar que existe diferenças significativas entre grupos ao nível de significância de  $p=0.05$ .

Havendo a necessidade de utilizou um teste post-hoc para verificar onde existem as diferenças entre os grupos, verificou-se, que o estilo parental da mãe que mais influência a autoeficácia é o permissivo seguido do estilo parental autoritativo. Pode-se verificar ainda que, o estilo parental permissivo possibilita níveis mais elevados de autoeficácia em relação ao estilo parental negligente.

Na versão do pai, foi possível verificar que em relação ao estilo parental autoritário o estilo parental autoritativo e o permissivo têm níveis mais elevados de autoeficácia, assim como, o estilo autoritativo é o que mais influencia o nível de autoeficácia, seguido do estilo parental permissivo. Foi ainda possível analisar que o nível de autoeficácia é maior na relação entre o estilo parental autoritativo e o estilo parental negligente.

### 3.6. ESTUDO DE PREDITORES DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

De forma perceber quais os preditores de bem-estar psicológico, efetuou-se várias análises de regressão linear, sendo que, as várias que foram identificadas como preditores de bem-estar psicológico foi o género, o estado civil dos pais, o suporte emocional dos progenitores e a sobreproteção da mãe, a autoeficácia para a obtenção de recursos sociais e a autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros, como é possível de verificar na tabela 7.

Tabela 7. Regressões lineares das variáveis das sociodemográficas e psicológicas

|                         | R <sup>2</sup> | R <sup>2</sup> Ajustado | Beta  | t      | p   |
|-------------------------|----------------|-------------------------|-------|--------|-----|
| Género                  | .152           | .118                    | .299  | 4.178  | .00 |
| Estado Civil            |                |                         | -.209 | -2.929 | .00 |
|                         |                |                         | Beta  | t      | p   |
| Ano de escolaridade     |                |                         | .246  | 1.668  | .10 |
|                         |                |                         | Beta  | t      | p   |
| Suporte emocional mãe   | .250           | .227                    | .188  | 2.023  | .04 |
| Suporte emocional pai   |                |                         | .232  | 2.594  | .01 |
| Sobreproteção mãe       |                |                         | -.235 | -2.504 | .01 |
|                         |                |                         | Beta  | t      | p   |
| Recursos sociais        | .378           | .349                    | .174  | 2.211  | .03 |
| Expectativas dos outros |                |                         | .345  | 3.894  | .00 |

#### 4. DISCUSSÃO

No que diz respeito ao objetivo geral, o suporte emocional do pai e da mãe vão contribuir para níveis mais elevados de bem-estar psicológico nos adolescentes, em contrapartida, a rejeição e a sobreproteção da mãe e a rejeição do pai vão influenciar de forma negativa o bem-estar destes. O que se pode verificar nos em vários estudos (Barber, Stolz & Olsen, 2005; Lekes, Gingras, Philippe, Koestner & Fang, 2010; Love & Murdock, 2004).

O suporte emocional da mãe e do pai, nos resultados sugerem estar associados a níveis mais elevados de perda de controlo emocional, ansiedade e depressão, assim como a um nível elevado de *distress*, por outro lado, a rejeição de ambos e a sobreproteção da mãe estão associados a níveis baixos de perda de controlo emocional, ansiedade, depressão e *distress* psicológico, o que parecem não ir ao encontro do que a literatura diz (Baker & Hoerger, 2012; Duineveld, Parker, Ryan, Ciarrochi & Salmela-Aro, 2017). Estes resultados podem ser explicados pela existência de características específicas da amostra em estudo, como o nível socioeconómico. Para explicar estes resultados, pode-se recorrer à teoria de Erikson uma vez que, ao longo desta fase de desenvolvimento, os adolescentes vão desenvolver capacidades, que vai permitir adquirir conhecimentos acerca de si próprio que lhe vão permitir reagir de diferentes formas de pendendo da situação, este processo vai ser ainda influenciado pela forma como os outros o percebem e como os seus comportamentos são avaliados pelos outros, posto isto, as práticas parentais vão influenciar diretamente neste processo de autodescoberta (Erikson, 1968).

No que diz respeito aos estilos parentais, adolescentes que percecionavam os seus pais como permissivos ou autoritativos mostraram resultados mais elevados de bem-estar psicológico do que adolescentes cujo pais eram percecionados como autoritários, à semelhança deste estudo Raboteg-Saric e Sakic (2014) encontraram os mesmos resultados.

Considerando agora a Autoeficácia, os resultados sugerem que o bem-estar psicológico se encontra associado a um maior nível de autoeficácia, o que vai de encontro a vários estudos presente na revisão de literatura (Bandura, 1997; Barlow, Cullen-Powell & Cheshire, 2006; Margolis & McCabe, 2006; Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2003). Foi ainda possível de verificar que quanto maior for os níveis de autoeficácia e das dimensões maiores serão os níveis da perda de controlo emocional, ansiedade, depressão e de *distress*. Os resultados podem ser explicados pelas vivências e experiências dos indivíduos, que por sua vez influencia a construção da autoeficácia. A autoeficácia modifica-se dependendo das situações em que o indivíduo se encontra e da exigência que é necessária para realizar a tarefa, o que poderá explicar este resultado (Bandura, 1993; 1997).

Relativamente, às diferenças entre género e as práticas parentais, não foi possível encontrar diferenças significativas, o que foi possível de encontrar no estudo de Soares e Almeida (2011), que obteve outro resultado que foi de encontrou neste estudo, onde os adolescentes aparentam ter uma menor perceção de controlo por parte dos progenitores, é possível explicar este resultado pelo facto de que ao longo da adolescência, a relação pais-filhos torna-se mais igualitária, havendo assim uma menor perceção de controlo por parte dos jovens (Goede, Branje & Meeus, 2009).

No que concerne às diferenças entre género e o bem-estar psicológico, os adolescentes do género masculino apresentam-se com valores mais elevados de bem-estar, contudo, as adolescentes do género feminino apresentam-se com níveis mais baixos de perda de controlo emocional, ansiedade e depressão, assim como, no estudo de Moksnes e Espnes (2013) e de Lekes et al (2010), onde os adolescentes do género masculino apresentavam-se com valores mais elevados de bem-estar psicológico. Em relação, à idade e ao bem-estar psicológico, não foram encontradas diferenças significativas (Moksnes & Espnes, 2013; Lekes et al, 2010).

Os resultados sugerem ainda que os adolescentes do género masculino apresentam níveis mais elevados de autoeficácia, por outro lado, as adolescentes do género feminino apresentam-se com maiores níveis na autoeficácia auto assertiva. No que diz respeito à idade foi possível verificar que os adolescentes mais velhos apresentam níveis mais baixos de Autoeficácia para o sucesso académico e para tempos livres/extracurriculares. As características individuais de cada indivíduo, como a sua resiliência face a adversidades ou a sua socialização, e das suas famílias, como o estado socioeconómico e contexto onde se encontram inseridos, poderão explicar estes resultados.

Os resultados sugerem diferenças significativas, em relação à rejeição e sobreproteção por parte dos pais, onde os alunos de 9ºano percecionam níveis mais elevados em comparação aos alunos do 12ºano, por outro lado os alunos do 12ºano apresentam-se com valores mais elevados no que diz respeito aos laços emocionais e perda de controlo emocional, assim como, no que diz respeito à autoeficácia para obtenção de recursos sociais e para o sucesso académico.

Foi ainda possível perceber que quanto maior for o suporte emocional dos pais maior será os níveis de autoeficácia dos adolescentes. Por outro lado, quanto maior for a rejeição da mãe maior menor será os níveis de autoeficácia. Os resultados sugerem ainda que quanto maior for a sobreproteção da mãe maior será a autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, pelo contrário, quanto maior for a sobreproteção do pai maior será a autoeficácia social percecionada. O que foi possível de se verificar nos estudos de Baptista, Alves e Santos (2008) e Ventura e Noronha (2014), onde quanto maior for a perceção de suporte, maior serão os níveis de Autoeficácia (Baptista, Alves & Santos, 2008; Ventura & Noronha, 2014). No que diz respeito à autoeficácia e estilos parentais, foi possível verificar que os adolescentes que consideram os seus pais autoritativos mostraram níveis mais elevados de autoeficácia do que adolescentes cujo pais eram percecionados como autoritários.

Considerando as variáveis sociodemográficas, os resultados sugerem que os adolescentes cujo progenitores se encontram casados apresentam-se com níveis mais elevados de bem-estar psicológico e de autoeficácia, contudo, percecionam maiores níveis de ansiedade, depressão e de perda de controlo emocional. No que foi possível de verificar, não existe a tendência para esta variável sociodemográfica ser um foco nos estudos, no estudo de Bray e Harvey (1995) foram encontradas associações entre maior nível de bem-estar psicológico e famílias originais, assim como no estudo de Love e Murdock (2004), onde níveis mais elevados de bem-estar psicológico encontravam-se associados a adolescentes provenientes de famílias originais (Appelqvist-Schmidlechner, Tamminen & Solin, 2019; Potter, 2010; Turunen, 2013; Cavanagh & Fomby, 2019; Hadfield, Amos, Ungar, Gosselin, & Ganong, 2018). Assim podemos concluir, que de facto o estado civil tem influência no bem-estar psicológico dos adolescentes.

Relativamente à escolaridade da mãe os resultados sugerem que quanto maior for a escolaridade da mãe maior será o suporte emocional e autoeficácia percebidas pelos adolescentes. Em relação à escolaridade do pai os resultados sugerem que quanto maior for a escolaridade do pai maior será o suporte emocional, sobreproteção e autoeficácia percebida pelos adolescentes.

Em relação aos preditores de bem-estar psicológico, os resultados sugerem que as variáveis, género e o estado civil são preditores de Bem-Estar Psicológico, sendo que a variável género se revela o melhor preditor. Outras várias que os resultados sugerem ser preditores de bem-estar são o suporte emocional dos pais e a sobreproteção da mãe, dos quais a sobreproteção da mãe revela-se o melhor preditor, foi ainda possível verificar que a autoeficácia para a obtenção de recursos sociais e a autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros demonstraram ser preditores de bem-estar psicológico, das quais a autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros revelou-se ser o melhor preditor. Em vários estudos foi possível encontrar que o suporte emocional tem vindo a ser visto como preditor de bem-estar psicológico, assim como a sobreproteção (Barker, Stolz & Olsen, 2005; Leks et al, 2009; Love & Murdock, 2004).

## **5. CONCLUSÃO**

Em suma, este estudo tinha como objetivo compreender como é que as práticas parentais e a autoeficácia se relacionavam com o bem-estar psicológico. O que revelou ser pertinente, pois as práticas parentais e a autoeficácia demonstraram ser variáveis relevantes relativamente ao bem-estar psicológico dos adolescentes (Pajares, 2002; Raboteg-Saric & Sakic, 2014). Assim, tendo em consideração os resultados, é possível concluir que as práticas parentais e os estilos parentais influenciam diretamente no bem-estar psicológico dos adolescentes (Barber, Stolz & Olsen, 2005; Driscoll, Russell & Crockett, 2008; Hutz & Bardagi 2006; Leks et al, 2010; Love & Murdock, 2004; Raboteg-Saric & Sakic, 2014; Wolfradt, Hemple, & Miles, 2003). Por outro lado, também verificou-se resultados atípicos, onde a suporte emocional da mãe e do pai apresentavam-se associados a maiores níveis de perda de controlo emocional, ansiedade e depressão (Duineveld, Parker, Ryan, Ciarrochi & Salmela-Aro, 2017; Baker & Hoerger, 2012).

Por último, tinha-se ainda como objetivo encontrar preditores do bem-estar psicológico, sendo estes o género, o estado civil dos pais, a sobreproteção da mãe, a Autoeficácia para a obtenção de recursos sociais e a Autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros.

Tendo em consideração os resultados desta investigação sugere-se em investigações futuras, ter foco as diferentes estruturas familiares e as transformações pelas quais estas passaram, de forma a perceber como estas variáveis podem influenciar o bem-estar psicológico dos adolescentes. Uma outra sugestão seria analisar a relação entre o bem-estar psicológico e a resiliência e estratégias de *coping*. A criação de programas de intervenção para trabalhar a autoeficácia e o bem-estar psicológico nos adolescentes e ainda criar workshops/sessões psicoeducativos para pais, onde fosse possível trabalhar práticas parentais associadas ao estilo parental autoritativo

Podemos assim concluir a partir destes resultados que a parentalidade e práticas parentais encontram-se intimamente ligadas ao bem-estar dos adolescentes (Driscoll, Russell & Crockett, 2008; Wolfradt, Hemple, & Miles, 2003; Hutz e Bardagi 2006).

## **FINANZAÇÃO**

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Projeto «UIDB/04624/2020»

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. G. G. & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação vocacional. *Psicologia Clínica*, 20 (2), 173 – 184.
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Tamminen, N., & Solin, P. (2019). Association between positive mental health and family background among young people in finland. *European Journal of Public Health*, 29 (Supplement\_4). doi:10.1093/eurpub/ckz187.044
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., & Korbin, J. (2014). *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective*. Springer Reference: New York.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: assessing relevance across time, culture, and method. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.*, 70, 1-137.
- Baker, C. N., & Hoerger, M. (2012). Parental child-rearing strategies influence self-regulation, socio-emotional adjustment, and psychopathology in early adulthood: Evidence from a retrospective cohort study. *Personality and Individual Differences*, 52 (7), 800-805. doi:10.1016/j.paid.2011.12.034
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.
- Barlow, J. H., Cullen-Powell, L.A., & Cheshire, A. (2006). Psychological well-being among mothers of children with cerebral palsy. *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), 421-428.
- Bray, J. H. & Harvey, D. M. (1995). Adolescents in stepfamilies: developmental family interventions. *Psychotherapy*, 32, 121-128
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Baptista, M. N., Alves, G. A. P. S., & Santos, T. M. M. (2008). Suporte familiar, Autoeficácia e locus de controle: evidências de validade entre os construtos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 260-271.
- Canavarro, M. C., & Pereira, A. I. (2007). A percepção dos filhos sobre os estilos educativos parentais: a versão portuguesa do EMBU-C. *Ridep*, 2 (24), 193-210.
- Cavanagh, S. E., & Fomby, P. (2019). Family instability in the lives of american children. *Annual Review of Sociology*, 45 (1), 493-513. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073018-022633>
- Driscoll, A., Russell, S., & Crockett, L. J., (2008). Parenting styles and youth well-being across immigrant generations. *Journal of Family Issues*, 29 (2), 185-209. doi: 10.1177/0192 513X07307843
- Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J., & Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental Psychology*, 53 (10), 1978-1994. <https://doi.org/10.1037/dev0000364>
- Ducharne, M. A., Cruz, O., Marinho, S. & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (qEEP). *Psicologia e Educação*, 5 (1), 63-75.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487 - 496.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. London: Norton.
- Goede, I., Branje, S., & Meeus, W. (2009). Developmental changes in adolescents' perceptions of relationships with their parents. *Journal Youth Adolescence*, 38, 75-88.
- Hutz, C. S., & Bardagi, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico USF*, 11 (1), 65-73.



- Hadfield, K., Amos, M., Ungar, M., Gosselin, J., & Ganong, L. (2018). Do changes to family structure affect child and family outcomes? A systematic review of the instability hypothesis: Review of the instability hypothesis. *Journal of Family Theory & Review*, 10 (1), 87–110. <https://doi.org/10.1111/jftr.12243>
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007–1022.
- Laursen, B., & Collins, W.A. (2009). *Parent-child relationships during adolescence*. In R. M. Lerner & L. Love, K. M. & Murdock, T. B. (2004). Attachment to parents and psychological wellbeing: an examination of young adult college students in intact families and stepfamilies. *Journal of Family Psychology*, 18 (4), 600–608. doi: 10.1037/0893-3200.18.4.600
- Lekes, N., Gingras, I., Philippe, F. L., Koestner, R., & Fang, J. (2010). Parental autonomy-support, intrinsic life goals, and well-being among adolescents in china and north america. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (8), 858–869. doi:10.1007/s10964-009-9451-7
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166–175
- Moksnes, U., & Espnes, G. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22, 2928–2928. DOI 10.1007/s11136-013-0427-4
- Margolis, H., McCabe, P.P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41 (4), 218–227.
- Resnick, M. D., Catalano, R. F., Sawyer, S. M., Viner, R., & Patton, G. C. (2012). Seizing the opportunities of adolescent health. *Lancet*, 379 (9826), 1564–1567.
- Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069–1081.
- Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9 (3), 749–765
- Steinberg, L., Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1531–1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Soares, D. L., & Almeida, L. S. (2011). *Percepção dos estilos educativos parentais: sua variação ao longo da adolescência*. Livro de actas do XI congresso internacional galego-português de psicopedagogia. Coruña: Universidade da Coruña
- Santrock, J. W. (2019). *Life-span development* (17th ed.). Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child Adolescent Health*, 2 (3), 223–228. [http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Teixeira, M. A. P., & Lopes, F. M. M. (2005). Relações entre estilos parentais e valores humanos: um estudo exploratório com estudantes universitários. *Aletheia*, 22, 51–62.
- Turunen, J. (2013). Family structure, gender, and adolescent emotional well-being. *Journal of Divorce & Remarriage*, 54 (6), 476–504. doi: 10.1080/10502556.2013.810982
- Potter, D. (2010). Psychosocial well-being and the relationship between divorce and children's academic achievement. *Journal of marriage and family*, 72 (4), 933–946. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00740.x>
- Ventura, C. D. & Noronha, A.P.P. (2014). Autoeficácia para escolha profissional, suporte familiar e estilos parentais em adolescentes. *Avaliação Psicológica*, 13 (3), 317–324
- World Health Organization & Commission on Social Determinants of Health (2008). *Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health*. Geneva.
- Wolfradt, U., Hemple, S., & Miles, J. M. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521–532.



# Autorregulação emocional e envolvimento de pré-adolescentes na escola

Ana Lages e Íris M. Oliveira

Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

ana.lages92@gmail.com

## RESUMO

A literatura tem vindo a alertar para a necessidade de valorizar processos, e não apenas resultados, na investigação e prática do sucesso académico. Tem também sugerido a importância de aprofundar conhecimento sobre a sua associação com processos emocionais. Este estudo analisa se a autorregulação emocional constitui um fator pessoal do envolvimento de pré-adolescentes na escola. Participaram 394 pré-adolescentes de ambos os sexos ( $M_{idade} = 10.9$ ), que responderam a um Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Académica, à Escala Quadri-dimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola, e ao Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes. Efetuaram-se análises de regressão linear múltipla, com as estratégias de autorregulação emocional redirecionamento cognitivo e supressão emocional como variáveis explicativas, e o envolvimento cognitivo, comportamental, afetivo e agenciativo na escola como variáveis resultado. Os resultados sugerem que tanto o redirecionamento cognitivo, como a supressão emocional constituem variáveis explicativas estatisticamente significativas de todas as dimensões do envolvimento na escola. Encontraram-se correlações positivas do redirecionamento cognitivo, mas negativas da supressão emocional com todas as dimensões de envolvimento na escola. Estudos futuros poderão adotar um desenho longitudinal para identificar variações no uso de estratégias de autorregulação emocional e o seu impacto em processos académicos. As práticas psicológicas poderão incidir na promoção de competências emocionais, nomeadamente de estratégias adaptativas de autorregulação emocional como o redirecionamento cognitivo, junto de pré-adolescentes, reconhecendo o seu impacto positivo no envolvimento na escola. Poderão também ser dinamizadas ações que sensibilizem encarregados de educação e docentes para uma visão integradora do sucesso académico.

**Palavras chave:** envolvimento na escola, sucesso académico, autorregulação emocional.

## ABSTRACT

The literature has called attention for the need to value academic process, besides academic achievement, in the research and practice on academic success. It has also suggested

the importance of deepening knowledge about associations between academic processes and emotional processes. This study analyses if emotional self-regulation holds a potential explanatory role of pre-adolescents' engagement in school. A total of 394 students participated in this study ( $M_{age} = 10.9$ ). Participants completed a Social Demographic and Academic Questionnaire, the Four-Dimensional Scale of Student's Engagement in School, and the Questionnaire of Emotional Regulation in Children and Students. Descriptive, correlational, and multiple linear regression analyses were performed. Cognitive reappraisal and emotional suppression constituted statistically significant explanatory variables of all the dimensions of engagement in school. Positive correlations of cognitive reappraisal, but negative correlations of emotional suppression with the dimensions of school engagement were found. Future studies could rely on a longitudinal design to identify variations in the use of emotional self-regulation strategies and its impact in academic processes. Psychological practices could focus on promoting emotional competences among pre-adolescents, particularly by fostering adaptative self-regulation strategies, such as cognitive reappraisal, given its positive impact on school engagement. Actions to raise guardians and teachers' awareness for an integrative view of academic success could also be conducted.

**Keywords:** school engagement, academic success, emotional self-regulation.

## 1. INTRODUÇÃO

A escola assume a missão educativa de promover o desenvolvimento de valores e competências dos estudantes, capacitando-os para responder aos desafios complexos apresentados pela sociedade (Martins et al., 2017). A Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal defende que a escola deve promover o espírito democrático, o respeito pelo próximo e o diálogo, contribuindo para a formação de cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de respeitar e contribuir para o meio social em que se inserem. Para cumprir a sua missão e salvaguardar qualidade educativa, as instituições de ensino precisam colocar os estudantes no centro das suas práticas (Amado et al., 2016), concebendo o sucesso académico de modo holístico (Araújo, 2017). Tal implica valorizar não só resultados quantitativos (como o rendimento académico), mas também processos académicos e de aprendizagem, importantes para a vida.

Um constructo que se articula com a missão educativa da escola e com uma visão compreensiva do sucesso académico é o de envolvimento na escola. O envolvimento na escola pode ser definido como o grau em que os estudantes estão ligados e comprometidos com a escola, bem como dispostos a aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al., 2012). Consiste também num processo pelo qual os estudantes, de forma intencional e proativa, personalizam conhecimento, enriquecem o que é aprendido e moldam condições de aprendizagem, apropriação, transformação e aplicação de conteúdos (Veiga et al., 2012). Tem sido destacado como um fator protetor do alienamento e absentismo escolar (Fredricks et al., 2004). A literatura é consensual ao definir o envolvimento na escola como um construto multidimensional, embora o número de dimensões seja alvo de debate (Veiga et al., 2021). Numa ótica construtivista do construto, é possível salientar quatro dimensões: (a) o envolvimento comportamental, relativo ao comportamento em sala de aula e na escola, coerente ou não com as regras de funcionamento desse contexto (e.g., estar presente ou faltar frequentemente às aulas); (b) o envolvimento afetivo, inerente ao sentimento de pertença ou não à escola (e.g., sentir-se integrado ou excluído na escola); (c) o envolvimento cognitivo, referente aos processos de estudo e ao processamento de informação (e.g., articular ou não matérias de diferentes disciplinas); e (d) o envolvimento agenciado, que diz respeito ao papel ativo que

o estudante assume na sua aprendizagem e na construção de conhecimento (e.g., refletir ou não sobre diversos assuntos abordados nas aulas) (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013).

Segundo a literatura, o envolvimento na escola é mutável e influenciado por variáveis tanto pessoais, como contextuais (Fredricks et al, 2004; Glanville & Wildhagen, 2007). Entre as variáveis pessoais, estudos têm considerado o sexo, o ano de escolaridade, o autoconceito, o locus de controlo, as estratégias de coping e as competências emocionais (e.g., Finn & Rock, 1997; Merino-Tejedor et al., 2018; Sampaio et al., 2020; Skinner et al., 1990). Em particular, a capacidade de o indivíduo regular as suas próprias emoções parece ter impacto na sua ligação à escola (Sampaio et al., 2020). Além disso, a empatia e a responsividade às emoções dos outros parecem impulsionar o modo como o indivíduo se sente na relação com os colegas, o que pode influenciar o seu sentimento de pertença à escola (Johnson et al., 2001). Assim, destaca-se a necessidade de considerar associações entre processos académicos e emocionais (Costa & Faria, 2017; Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Neste âmbito, pode considerar-se especificamente a autorregulação emocional.

A autorregulação emocional desenvolve-se ao longo do ciclo vital e na interação com o meio (Barros et al., 2015; Silva & Freire, 2014). Pode definir-se como a capacidade de controlar emoções, adaptar pensamentos e comportamentos para atingir um objetivo e se adaptar a situações sociais (Eisenberg et al., 2000; Goleman, 2012). Inclui estratégias mobilizadas pelo indivíduo para atenuar, amplificar ou manter vivências emocionais, pelo que enceta funções de adaptação a diversas situações quotidianas, académicas e profissionais (Brazelton & Greenspan, 2002; Gross, 1998). Apesar de existirem várias estratégias de autorregulação emocional, duas principais têm sido destacadas na literatura: o redirecionamento cognitivo e a supressão emocional. Por um lado, o redirecionamento cognitivo implica mudanças na forma como um indivíduo pensa em relação a uma situação, a fim de diminuir o seu impacto emocional adverso (Gross & John, 2003). Por outro lado, a supressão emocional procura diminuir a expressão emocional ao nível do comportamento (Gross & John, 2003). Estudos indicam que o edireccionamento cognitivo apresenta, em geral, efeitos benéficos no funcionamento afetivo, cognitivo e social dos indivíduos e está relacionado, de forma positiva, com o bem-estar (Buttler, et al., 2003; Gross, 1998; Gross, 2014; Gross & John, 2003; Gross & John, 2004). Em contrapartida, a supressão emocional parece relacionar-se, de forma negativa, com o bem-estar e incrementar o risco de abandono escolar (Brazelton & Greenspan, 2002; Matsumoto, 2006).

Tendo em conta a pertinência de se considerarem associações entre processos académicos e emocionais (Costa & Faria, 2017; Nunes-Valente & Monteiro, 2016), é ainda necessário aprofundar conhecimento especificamente sobre estratégias de autorregulação emocional e envolvimento na escola. Este estudo tem como objetivo analisar em que medida a autorregulação emocional constitui um recurso pessoal explicativo do envolvimento de pré-adolescentes na escola. Tendo em consideração os objetivos deste estudo e com base na literatura revista, definiram-se duas hipóteses de investigação: H1 Espera-se encontrar uma relação positiva entre o redirecionamento cognitivo e todas as dimensões do envolvimento na escola; e H2 Espera-se encontrar uma relação negativa entre a supressão emocional e todas as dimensões do envolvimento na escola. Como desenho de investigação, o presente estudo segue uma metodologia quantitativa, tipologia transversal e finalidade aplicada.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. PARTICIPANTES**

Participaram 394 pré-adolescentes, 186 (47.8%) do sexo feminino e 208 (52.8%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos ( $M = 10.9$ ,  $DP = .69$ ). A maioria

dos participantes é de nacionalidade portuguesa ( $n = 376, 95.4\%$ ), embora existam participantes de outras nacionalidades (e.g., espanhola, brasileira). A maioria dos participantes reside com pais e irmãos ( $n = 238, 60.4\%$ ). Pais e mães têm como habilitações o ensino secundário ou o ensino superior (mães:  $n = 271, 79\%$ ; pais:  $n = 222, 60\%$ ) e estão maioritariamente empregados (mães:  $n = 315, 82.2\%$ ; pais:  $n = 340, 86.3\%$ ). Segundo a Classificação Portuguesa das Profissões, tanto mães como pais atuam sobretudo enquanto especialistas das atividades intelectuais e científicas (mães:  $n = 113, 29.8\%$ ; pais:  $n = 86, 23\%$ ), técnicos e profissionais de nível intermédio (mães:  $n = 84, 22.2\%$ ; pais:  $n = 70, 18.7\%$ ). Relativamente à caracterização académica, 204 (51.8%) participantes frequentam o 5.º ano e 190 (48.2%) frequentam o 6.º ano. A maioria dos participantes não apresenta retenções prévias no seu percurso escolar ( $n = 372, 94.4\%$ ), nem usufrui de tutoria ou serviços de apoio na escola ( $n = 333, 84.5\%$ ).

## 2.2. MEDIDAS

### 2.2.1. QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ACADÉMICO)

Para este estudo, construiu-se um questionário para efetuar o levantamento de informações sociodemográficas e académicas dos participantes, tais como idade, sexo, nacionalidade, ano de escolaridade, existência de possíveis retenções prévias.

### 2.2.2. ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: UMA ESCALA QUADRI-DIMENSIONAL (EAE-4D; VEIGA, 2013)

A EAE-4D, desenvolvida em Portugal por Veiga (2013), inclui 20 itens, respondidos numa escala do tipo *Likert*, entre 1 “Totalmente em desacordo” e 6 “Totalmente de acordo”. Os itens distribuem-se por quatro subescalas, com cinco itens cada: envolvimento comportamental, relativo à conduta de cada aluno nas aulas e na escola (e.g., “Sou mal-educado(a) com o professor”); envolvimento afetivo, relativo à ligação do aluno à escola, onde a amizade, o sentido de pertença e a inclusão são inerentes (e.g., “A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a)”); envolvimento cognitivo, que se relaciona com o processamento de informação para a aprendizagem e a gestão do tempo académico (e.g., “Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”); envolvimento agenciativo, que remete para a conceptualização do aluno como agente ativo, com iniciativas e intervenções em aula, diálogo com os professores, levantamento de questões e apresentação de sugestões (e.g., “Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”). Salienta-se a existência de itens inversos (2, 3, 7, 11, 15, 18, 19), que necessitam recodificação prévia a análises. No estudo de Veiga (2013), encontrou-se um valor de Alfa de Cronbach de .83 para a escala total. Nesta amostra, encontrou-se um valor de Alfa de Cronbach para a escala total de .84.

### 2.2.3. EMOTION REGULATION QUESTIONNAIRE – CHILDREN AND ADOLESCENTS (ERQ-CA; GULLONE & TAFFE, 2012; ADAPTADO POR TEIXEIRA ET AL., 2015)

O ERQ-CA é constituído por 10 itens, respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, onde 1 corresponde a “discordo totalmente” e 5 corresponde a “concordo totalmente”. Quanto maior o ponto de resposta atribuído a determinado item, maior é a probabilidade de se utilizar a estratégia descrita no item (Gouveia, et al., 2018). Os itens distribuem-se por duas subescalas, relativas a estratégias de autorregulação emocional: redirecionamento cognitivo, inerente a mudanças na interpretação de uma situação emocional (seis itens; e.g., “Quando quero me sentir mais feliz, eu penso em algo diferente”); supressão emocional, referente à inibição da expressão emocional (quatro itens; e.g., “Eu mantenho as emoções para mim”). As subescalas

redirecionamento cognitivo e supressão emocional apresentaram, no estudo de validação em Portugal, um alfa de Cronbach de .74 e .69 respetivamente (Teixeira et al., 2015). Na presente amostra, encontraram-se valores de alfa de Cronbach de .76 para a subescala redirecionamento cognitivo e de .60. para a subescala supressão emocional.

### **2.3. PROCEDIMENTOS**

Efetuar-se pedidos de autorização aos autores dos instrumentos para a sua utilização no presente estudo. Foi apresentado um pedido de autorização para aplicação de inquéritos/ realização de estudos em meio escolar, ao abrigo do Despacho n.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), o qual foi aprovado (referência n.º 076660000). Em consonância com o método de amostragem por conveniência, foi realizado um pedido de autorização a quatro escolas do distrito de Braga para colaboração. Seguiu-se a entrega de um pedido de consentimento informado aos encarregados de educação, no qual se esclareceu o propósito do estudo e foi solicitada autorização para que os respetivos educandos participassem. Por sua vez, os alunos, sob consentimento dos encarregados de educação, foram também informados do propósito do estudo e voluntariamente decidiram participar ou não no mesmo. Devido à pandemia, os participantes responderam às medidas em formato online, através do *Google Forms*. Procurou-se sensibilizar todos os intervenientes para a importância da honestidade e privacidade no momento de resposta, assim como se manteve disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Todos os consentimentos informados e respostas dos participantes foram guardados sob confidencialidade, não comprometendo a identidade nem a privacidade. A investigação regeu-se pelo Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

### **2.4. ANÁLISES**

Para efetuar as análises dos dados, foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25 para *Windows*. Em primeiro lugar, foram efetuadas análises descritivas. Em segundo lugar, efetuaram-se análises de estatística inferencial. Analisou-se previamente a normalidade da distribuição dos dados, necessária à utilização de testes paramétricos. Uma vez que as variáveis na amostra não seguiam uma distribuição normal, para testar associações entre as variáveis, realizou-se o teste paramétrico Coeficiente de Correlação de Pearson e o teste não paramétrico Coeficiente de Correlação de Spearman, com o intuito de comparar os resultados (Martins, 2011). Uma vez que as conclusões de ambos os testes quanto à rejeição/retenção de hipótese nula foram no mesmo sentido, optou-se por apresentar os resultados dos Coeficientes de Correlação de Pearson. Ainda no âmbito da estatística inferencial, foram efetuadas quatro análises de regressão linear múltipla, que assumiram como variável-resultado, cada dimensão do envolvimento na escola, e como duas variáveis explicativas, o redirecionamento cognitivo e a supressão emocional. Antes de proceder às análises de regressão linear múltipla, testaram-se os pressupostos de independência das observações (através do *Durbin-Watson*), ausência de singularidade e multicolinearidade (através de VIF e *Tolerance*), bem como ausência de *outliers* (através de *Cook's Distance* e resíduos estandardizados) (Field, 2018). Todos os pressupostos estavam cumpridos, à exceção da ausência de *outliers*. Estes casos foram filtrados das análises para prevenir enviesamentos (Field, 2018).

## **3. RESULTADOS**

Os resultados descritivos sugerem que nas subescalas do envolvimento na escola (cognitiva, afetiva, comportamental, agenciativa), os valores médios dos participantes são superiores

às pontuações médias possíveis. Ao nível da autorregulação emocional, na subescala redirecionamento cognitivo, os participantes apresentam valor médio superior à pontuação média possível. Contudo, o mesmo não acontece na subescala supressão emocional, onde a média dos participantes é inferior à pontuação média possível. Nas variáveis, os participantes registam valores máximos compatíveis com as pontuações máximas possíveis. Na dimensão afetiva de envolvimento na escola, a pontuação mínima possível foi superada pelos participantes, contrariamente às restantes variáveis, em que o valor mínimo registado coincidiu com a pontuação mínima possível (Tabela 1).

Tab. 1. Resultados Descritivos e Pontuações Possíveis

| Variáveis                   | Pontuação<br>Mínima<br>Possível | Pontuação<br>Máxima<br>Possível | Mínimo | Máximo | Pontuação<br>Média<br>Possível | Média | Desvio<br>Padrão |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------|--------|--------------------------------|-------|------------------|
| Redirecionamento Cognitivo  | 6                               | 30                              | 6      | 30     | 15                             | 22.50 | 4.85             |
| Supressão Emocional         | 4                               | 20                              | 4      | 20     | 15                             | 10.83 | 3.48             |
| Envolvimento Cognitivo      | 5                               | 30                              | 5      | 30     | 17.5                           | 20.68 | 5.29             |
| Envolvimento Afetivo        | 5                               | 30                              | 10     | 30     | 17.5                           | 26.67 | 4.21             |
| Envolvimento Comportamental | 5                               | 30                              | 5      | 30     | 17.5                           | 28.01 | 2.72             |
| Envolvimento Agenciativo    | 5                               | 30                              | 5      | 30     | 17.5                           | 20.80 | 5.92             |

Verifica-se a existência de correlações positivas estatisticamente significativas do redirecionamento cognitivo com o envolvimento cognitivo ( $r = .32, p < .001$ ), o envolvimento afetivo ( $r = .30, p < .001$ ), o envolvimento comportamental, ( $r = .11, p = .03$ ), e o envolvimento agenciativo, ( $r = .39, p < .001$ ). Assim, um maior uso de redirecionamento cognitivo está significativamente associado a maior envolvimento cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo na escola. Por sua vez, encontraram-se correlações negativas estatisticamente significativas da supressão emocional com o envolvimento afetivo ( $r = -.17, p < .001$ ), o envolvimento comportamental, ( $r = -.11, p = .03$ ), e o envolvimento agenciativo, ( $r = -.16, p = .002$ ). Um maior uso de supressão emocional está significativamente associado a menor envolvimento afetivo, comportamental e agenciativo na escola (Tabela 2).

Tab. 2. Resultados dos Coeficientes de Correlação de Pearson

| Variável                      | 1      | 2       | 3      | 4      | 5   | 6  |
|-------------------------------|--------|---------|--------|--------|-----|----|
| 1 Redirecionamento Cognitivo  | --     |         |        |        |     |    |
| 2 Supressão Emocional         | .40    | --      |        |        |     |    |
| 3 Envolvimento Cognitivo      | .32*** | -.08    | --     |        |     |    |
| 4 Envolvimento Afetivo        | .30*** | -.17*** | .32*** | --     |     |    |
| 5 Envolvimento Comportamental | .11*   | -.11*   | .19*** | .21*** | --  |    |
| 6 Envolvimento Agenciativo    | .39*** | -.16**  | .60*** | .37*** | .01 | -- |

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$



Os quatro modelos de regressão linear múltipla são estatisticamente significativos, sendo que as duas variáveis de autorregulação emocional explicam: 15% da variância ( $R^2$  Aj. = .15) do envolvimento cognitivo,  $Z(2, 352) = 31.38, p < .001$ ; 14% da variância ( $R^2$  Aj. = .14) do envolvimento afetivo,  $Z(2, 352) = 28.62, p < .001$ ; 4% da variância ( $R^2$  Aj. = .03) do envolvimento comportamental,  $Z(2, 352) = 7.22, p < .001$ ; e 24% da variância ( $R^2$  Aj. = .23) do envolvimento agenciativo,  $Z(2, 352) = 53.95, p < .001$ . O redirecionamento cognitivo constitui uma variável explicativa estatisticamente significativa de todas as dimensões do envolvimento na escola. Assim, um maior uso de redirecionamento cognitivo está significativamente associado a maiores níveis de envolvimento cognitivo,  $\beta = .38, t = 7.68, p < .001$ , envolvimento afetivo,  $\beta = .32, t = 6.48, p < .001$ , envolvimento comportamental,  $\beta = .16, t = 3.10, p = .002$ , e envolvimento agenciativo,  $\beta = .46, t = 9.80, p < .001$ . A supressão emocional configura também uma variável explicativa estatisticamente significativa de todas as dimensões do envolvimento na escola. Assim, um maior uso de supressão emocional está significativamente associado a menores níveis de envolvimento cognitivo,  $\beta = -.12, t = -2.37, p = .02$ , envolvimento afetivo,  $\beta = -.21, t = -4.25, p < .001$ , envolvimento comportamental,  $\beta = -.12, t = -2.37, p = .02$ , e envolvimento agenciativo,  $\beta = -.19, t = -4.00, p < .001$ .

Tab. 3. Resultados das Análises de Regressão Linear Múltipla

|                             | $R^2$ ( $R^2$ Ajustado) | $Z(2, 352)$ | $\beta$ | $t$      |
|-----------------------------|-------------------------|-------------|---------|----------|
| Envolvimento Cognitivo      |                         |             |         |          |
| Redirecionamento Cognitivo  | .15 (.15)               | 31.38***    | .38     | 7.68***  |
| Supressão Emocional         |                         |             | -.12    | -2.37*   |
| Envolvimento Afetivo        |                         |             |         |          |
| Redirecionamento Cognitivo  | .14 (.14)               | 28.62***    | .32     | 6.48***  |
| Supressão Emocional         |                         |             | -.21    | -4.25*** |
| Envolvimento Comportamental |                         |             |         |          |
| Redirecionamento Cognitivo  | .04 (.03)               | 7.22***     | .16     | 3.10***  |
| Supressão Emocional         |                         |             | -.12    | -2.37*   |
| Envolvimento Agenciativo    |                         |             |         |          |
| Redirecionamento Cognitivo  | .24 (.23)               | 53.95***    | .46     | 9.80***  |
| Supressão Emocional         |                         |             | -.19    | -4.00*** |

\* $p < .05$  \*\*\*  $p < .001$

#### 4. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar em que medida a autorregulação emocional constitui um recurso pessoal explicativo do envolvimento de pré-adolescentes na escola. Globalmente, o objetivo foi alcançado e os resultados informam sobre relações entre a autorregulação emocional e o envolvimento na escola. De um modo geral, e atendendo ao que tem vindo a ser descrito na literatura, o presente estudo vai ao encontro do esperado, no sentido em que elevada competência emocional surge como facilitadora de processos académicos (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Especificamente, o redirecionamento cognitivo apresenta-se como estratégia de autorregulação emocional facilitadora do envolvimento na escola, verificando-se o oposto com a supressão emocional.

No que diz respeito à H1, os resultados deste estudo demonstraram que o redirecionamento cognitivo se associa positivamente ao envolvimento na escola, nas suas quatro dimensões. Assim, os resultados oferecem suporte empírico para a H1. Tal é coerente com estudos que, no âmbito das competências emocionais, sugerem que a capacidade para lidar com a emoção

se relaciona positivamente com o envolvimento na escola (Costa & Faria, 2017; Sampaio et al., 2020). Indivíduos que regulam, de modo adaptativo, as suas próprias emoções tendem a estabelecer relações saudáveis com colegas, docentes e outras figuras do contexto escolar, reforçando o seu sentido de pertença à escola, o interesse no contexto escolar e o envolvimento em novas aprendizagens (Johnson et al., 2001). Estes resultados são também coerentes com estudos prévios que identificam o redirecionamento cognitivo como estratégia eficaz e adaptativa de autorregulação emocional (Gross, 1998; Gross & John, 2004).

Os resultados permitiram ainda sustentar a H2, que sugere relações negativas entre a supressão emocional e o envolvimento na escola. Atendendo aos resultados do presente estudo, percebeu-se que o uso da supressão emocional se associa a menor envolvimento na escola, nas suas quatro dimensões. Estes resultados são alinhados com estudos que identificam a supressão emocional como estratégia pouco eficiente de autorregulação emocional e como fator de risco para o abandono da escola (Matsumoto, 2006). Com base na literatura, poderá ser o caso de que pré-adolescentes que apresentem mais dificuldade em se expressar, recebem o modo como outros poderão reagir à sua expressão emocional e se preocupam com o que os outros possam estar a sentir, revelem menor envolvimento na escola. Pré-adolescentes que utilizam a supressão emocional para autorregulação emocional poderão apresentar dificuldades no relacionamento com os outros (Brazelton & Greenspan, 2002) e, assim, sentir-se menos confiantes para gerir processos de estudo, colaborar em grupos e assumir um papel crítico e mais ativo nos processos de aprendizagem.

Apesar dos seus contributos, o presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, dada a situação pandémica que o país atravessava, não foi possível efetuar a recolha de dados em contexto presencial. Assim, ficou dificultada a tarefa de atender a possíveis dúvidas que os estudantes pudessem apresentar e garantir a total privacidade das respostas. No futuro, seria importante privilegiar a recolha de dados presencial, de modo a melhor controlar fatores que podem influenciar respostas, assegurar a privacidade e autenticidade das mesmas. Em segundo lugar, o estudo foi desenvolvido com uma amostra, na sua totalidade, do distrito de Braga, pelo que os resultados não podem ser generalizados à população portuguesa. Ainda que a amostra tenha sido diversa em percursos académicos (e.g., com retenções e sem retenções) e agregados familiares, seria útil alargar este estudo a outras áreas geográficas. Em terceiro lugar, o ERQ-CA avalia duas estratégias de autorregulação emocional, pelo que estudos futuros poderiam complementá-lo com instrumentos que avaliem outras dimensões ou dificuldades de autorregulação emocional.

Apesar das limitações supracitadas, os resultados obtidos neste estudo possibilitam sugestões para a investigação e prática. Os resultados apontam para a pertinência de mais estudos que continuem a aprofundar relações entre processos emocionais e académicos (Costa & Faria, 2017; Sampaio et al., 2020), dada a sua importância numa visão integradora do sucesso académico (Araújo, 2017). Por exemplo, estudos futuros poderiam ajudar a compreender em que medida a autorregulação emocional poderá ser entendida como uma variável que modera a relação entre o envolvimento na escola e o rendimento académico. Estudos longitudinais poderiam também ser desenvolvidos, a fim de analisar, conjuntamente, a evolução da autorregulação emocional e do envolvimento na escola ao longo do percurso escolar. Investigações que avaliem o impacto de intervenções promotoras de competências emocionais e do envolvimento na escola, de modo a contribuir para o alcance do sucesso académico, seriam também importantes. Por fim, seria útil aliar os construtos analisados neste estudo com outros, como a autoestima e o bem-estar. Com efeito, a escola deve não só apoiar o rendimento académico, mas também ser um espaço onde se valorizam processos emocionais e processos académicos (Costa & Faria, 2017; Martins et al., 2017;

Sampaio et al., 2020). Uma visão de aliança entre estes processos poderá ser importante para sustentar estudos integradores que informem práticas de promoção do sucesso académico, do desenvolvimento saudável e do bem-estar.

No que concerne à prática psicológica, este estudo alerta para a necessidade de sensibilizar as comunidades educativas para a importância dos processos emocionais e académicos, e não apenas para os resultados escolares, como médias de classificação ou rendimento. Por exemplo, com base nos resultados deste estudo, poderão ser de interesse intervenções diretas que promovam o uso mais frequente de estratégias adaptativas de autorregulação emocional, como o redirecionamento cognitivo, desde uma faixa etária precoce, o que, por sua vez, facilitaria o envolvimento na escola. A promoção de estratégias adaptativas de autorregulação emocional poderá igualmente passar pela modalidade indireta, para envolver pais/encarregados de educação e professores na modelação de estratégias e na sensibilização para a importância de processos emocionais e académicos no desenvolvimento saudável de crianças e jovens (Barros et al., 2015). Recomenda-se ainda ajudar os professores a implementar métodos de ensino que promovam a autonomia, a motivação, o juízo crítico e o interesse dos alunos, de modo a promover o envolvimento na escola e, consequentemente, resultados mais positivos.

## REFERENCIAS

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2016). O lugar da afectividade na relação pedagógica: Contributos para a formação de professores. *Síntese*, 8, 75-86.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 295-306. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200013>
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Buttler, E., Egloff, B., Wilhelm, F., Smith, N., Erikson, E., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3, 48-67. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48>
- Costa, A. & Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 65-76.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage Edge.
- Finn, J. D., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041. <https://doi.org/10.1177/0013164406299126>
- Gouveia, V. V., Moura, H. M., Oliveira, I. C., Ribeiro, M. G., Rezende, A. T., & Brito, T. R. (2018). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Evidences of Construc Validity and Internal Consistency. *Psico-USF*, 23(3), 461-471. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230306>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. Em J. J. Gross, *Handbook of emotional regulation* (pp. 3-20). The Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409-417. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Johnson, M. K., & Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318-340. <https://doi.org/10.2307/2673138>
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquibrios.
- Martins, G. C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Matsumoto, D. (2006). Are culture differences in emotion regulation mediated by personality traits. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(4), 421-437. <https://doi.org/10.1177/0022022106288478>
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Petrides, K. V. (2018). Career adaptability mediates the effect of trait emotional intelligence on academic engagement. *Revista de Psicodidática*, 23(2), 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.10.001>
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7(1), 1-11.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Sampaio, J., Oliveira, I. M., & Araújo, A. M. (2020). Competência emocional como recurso para o envolvimento de adolescentes na escola. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 57-75. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.V14.27646>
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 2(32), 187-198. <https://doi.org/10.14417/ap.746>
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2015). Portuguese Validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): Relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605-621. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.

- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico — Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31-47.
- Veiga, F. H., Martins, C., Covas, F., Veiga, C., Festas, I., Oliveira, I. M., & Archer, N. (2021). Do students with immigrant and native parents perceive themselves as equally engaged in school during adolescence? *Current Psychology* <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02480-2>



# Motivação para a escrita em estudantes universitários: confiança nas estratégias e tarefas de escrita e o tipo de objetivos

Ludovina Ramos<sup>1</sup>, José Tomás da Silva<sup>2</sup>, Isabel Festas<sup>3</sup>,  
Maria Paula Paixão<sup>4</sup>

1 CIDESD - Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development/  
Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP)- Universidade de Évora), Faculdade de  
Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior (Portugal)

2 Universidade de Coimbra (Portugal). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.  
Centro de Estudos Sociais.

3 Centro de Estudos Interdisciplinares do século XX (CEIS 20), Faculdade de Psicologia e de  
Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, (Portugal)

4 CINEIC -Center for Research in Neuropsychology and Cognitive and Behavioral Intervention,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, (Portugal)

lmaramos@ubi.pt

## RESUMO

A investigação já há muito que tem mostrado a relação positiva que se estabelece entre o tipo de objetivos e outras variáveis relevantes, como seja a autoeficácia e a utilização de estratégias cognitivas mais complexas ou de processamento mais profundo em tarefas de aprendizagem. O reconhecimento dos efeitos positivos dos objetivos de mestria reúne suporte empírico nos estudos que têm sido realizados, cujos resultados sugerem que os estudantes mais orientados para a mestria são, habitualmente, mais intrinsecamente motivados, mais persistentes perante obstáculos, e apresentam padrões de pensamento e de expectativa mais favoráveis, quando nos referimos às tarefas escolares e à escola na sua globalidade. O objetivo do presente trabalho é o de analisar a relação entre as dimensões de *confiança* e a *orientação motivacional dos objetivos para a escrita*, considerados nas duas dimensões avaliadas neste estudo: desempenho e mestria. Os participantes são 286 estudantes universitários ( $M = 21.47$  anos,  $DP = 4.82$ ) a frequentar instituições de ensino superior localizadas na região Centro de Portugal.

Em termos gerais, os resultados revelaram uma ligação mais estreita da confiança, quer a nível das estratégias de escrita, quer das tarefas, com a orientação para a mestria. Mais especificamente, os estudantes com níveis de confiança mais elevados, tanto no plano das estratégias como das tarefas, mostraram uma orientação motivacional predominante para a mestria e uma orientação pouco expressiva (e inversa) para o desempenho. A reflexão sobre estes resultados poderá contribuir para a promoção da aprendizagem do estudante do ensino superior.

**Palavras-chave:** escrita, tipo de objetivos, confiança, ensino superior

## ABSTRACT

Research has long shown the positive relationship established between goal orientation and other motivational variables – such as self-efficacy –, and the use of more complex cognitive strategies or deeper processing in learning tasks. The recognition of the positive effects of mastery goals gathers empirical support in the studies that have been carried out, whose results suggest that more mastery-oriented students are usually more intrinsically motivated, more persistent in the face of obstacles, and present more positive patterns of thinking related to school tasks. The aim of this study is to analyze the relationship between the dimensions of confidence and the motivational orientation of the goals for writing, considered in the two dimensions evaluated in this study: performance and mastery. The participants are 286 university students ( $M = 21.47$  years,  $SD = 4.82$ ) attending higher education institutions located in the Central region of Portugal.

In general terms, the results revealed a closer link between trust, both in terms of writing strategies and tasks, with mastery orientation. More specifically, students with higher levels of self-efficacy, both in terms of strategies and tasks, showed a predominant motivational orientation towards mastery and a less expressive (and inverse) orientation towards performance.

**Keywords:** writing, goal orientation, self-efficacy, higher education

## 1. INTRODUÇÃO

Em termos gerais, a motivação remete para o processo subjacente à energia, persistência, direção e intensidade do comportamento. Trata-se de um conceito multidimensional, indissociável daqueles outros de mobilização e intencionalidade comportamental, na dupla aceção quantitativa e qualitativa, de do teor das razões e da regulação daquele comportamento (Paixão, 2004; Reeve, 2018). Ainda que relativamente incipiente do ponto de vista da investigação, são já vários os estudos que suportam a relevância da dimensão motivacional na escrita (e.g., Bruning & Kaufman, 2016; De Smedt et al., 2020; Hidi & Boscolo, 2006; Graham et al., 2022; Limpo & Alves, 2017; Pajares & Cheong, 2003; Jalaluddin et al., 2015; Pajares & Valiante, 2001, 2006; Soylu et al., 2017; Wright et al., 2019), e em particular, das crenças de eficácia pessoal ou autoeficácia. De facto, a investigação desenvolvida tem sustentado o papel que as crenças motivacionais, em sentido geral e alguns dos construtos em particular (e.g., autoeficácia, tipo de objetivos de realização) têm a nível da atividade da escrita. É exemplo deste tipo de trabalhos, o estudo levado a cabo por Troia e colaboradores, cujos resultados sugerem um impacto positivo daquelas crenças na qualidade da narrativa, a par de uma influência negativa dos objetivos de desempenho (Troia et al., 2013). Outras investigações sugerem um efeito mediador do tipo de objetivos (e.g. de mestria ou desempenho) na autoeficácia relativamente à escrita (e.g., Soylu et al., 2017).

### 1.1. A AUTO-EFICÁCIA

A autoeficácia, tipo específico de expectativas ou crenças, contextualmente circunscrito, sobre a capacidade de realizar – de modo bem-sucedido – as etapas necessárias à execução de uma dada tarefa, é um conceito desenvolvido no âmbito da teoria da autoeficácia de Bandura (1977, 1997, 2001). Este racional sociocognitivo pressupõe que as expectativas e juízos sobre as competências e capacidades pessoais constituem a origem e a razão da persistência da ação, bem como da forma mais ou menos adaptativa e/ou motivacionalmente ajustada de como o indivíduo lida com as demandas do contexto (Bandura, 2001). Assim, e em termos motivacio-



nais, as crenças de autoeficácia são determinantes das escolhas que fazemos e das ações que decidimos iniciar, levando a que selecionemos as atividades em relação às quais nos sentimos competentes, evitando aquelas em que não nos percebemos desse modo. É esta crença, de que as ações que efetuam terão as consequências desejadas, que leva as pessoas a agir. Para além disso, o próprio tipo ou quantidade de esforço despendido, a perseverança ou resiliência também é diferente em função daquelas (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Cleary, 2006).

Do ponto de vista comportamental, a percepção de autoeficácia tem expressão não só na quantidade e qualidade do envolvimento na tarefa ou na perseverança, como nos próprios comportamentos de aproximação ou de evitamento ou ao nível dos padrões de pensamento e das reações emocionais. As crenças de eficácia pessoal, a par dos objetivos, têm integrado a investigação sobre a escrita, com resultados bastante consistentes e indicadores da importância destas variáveis motivacionais no desempenho neste contexto em específico (Bruning & Kauffman, 2015; Limpo & Alves, 2014, 2017; MacArthur et al., 2016).

## **1.2. OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO**

De entre as várias teorias motivacionais que endereçam a relação entre as crenças e o comportamento ou ação, nomeadamente em contextos de realização, encontramos aquelas que se debruçam sobre o papel motivacional dos objetivos de realização. Os modelos e os estudos realizados no domínio da orientação motivacional dos objetivos [e.g. modelo relacional de Nuttin (Paixão, 1996, 2004)] procuram explicar os fatores subjacentes à realização académica dos estudantes e ao modo como estes se percebem (a si mesmos, ao seu comportamento e ao seu desempenho), estando claramente associados à autorregulação comportamental e a várias dimensões – cognitiva, afetiva – do comportamento ou funcionamento psicológico. Exemplo destas abordagens é a Teoria dos Objetivos de Realização que, sucintamente, contempla duas orientações de objetivos, que, pela sua natureza, têm associadas crenças diferenciadas sobre a competência, o sucesso, o esforço, e que nos permite inferir as razões de envolvimento em uma dada tarefa: os objetivos de aprendizagem e os objetivos de desempenho (Dweck, 1986; Dweck & Yeager, 2019). Surgem outras designações para estes mesmos construtos, como as de mestria ou de desempenho ou resultado (Ames, 1992), de envolvimento na tarefa e de desempenho ou resultado (Anderman & Midgley, 1997) ou, ainda, de envolvimento na tarefa e de envolvimento no eu (Lens et al., 2001). Para Elliot e McGregor (2001), os objetivos de desempenho ou resultado podem ser de dois tipos, com implicações diferenciadas em termos dos resultados, consoante estejamos a falar em objetivos de aproximação ou de evitamento. No caso dos primeiros, a obtenção de um determinado resultado conduz ao envolvimento na tarefa, ao passo que nos últimos, ditos de evitamento, o estudante pretende evitar apreciações de pouca competência ou de incompetência, não se envolvendo ou evitando, assim, a tarefa (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Hangen et al., 2019a, 2019b; Linnenbrink, 2005; Midgley et al., 2001). Os objetivos de aprendizagem ou de mestria implicam uma outra atitude perante a tarefa (globalmente mais saudável e adaptativa, do ponto de vista motivacional), e têm associadas outras consequências, estando em causa a compreensão dos conteúdos a aprender ou a aquisição e aperfeiçoamento de competências. O referencial utilizado pelo estudante para analisar o seu desempenho ou nível de competências é o próprio ou o seu desempenho anterior, no sentido da ponderação entre o nível presente (ou momentâneo) e aquele possível ou pretendido, com atribuições muito mais adaptativas no que diz respeito ao sucesso ou ao erro. A investigação já há muito que tem mostrado a relação positiva que se estabelece entre este tipo de objetivos e outras variáveis relevantes, como seja a autoeficácia ou a utilização de estratégias cognitivas mais

complexas ou de processamento mais profundo em tarefas de aprendizagem (e.g., Alderman, 2004; Anderman & Young, 1994; Murayama et al., 2011).

O reconhecimento dos efeitos positivos dos objetivos de mestria reúne suporte empírico nos estudos que têm sido realizados (e.g. Linnenbrink, 2005; Paixão & Borges, 2005; Pajares et al., 2000), cujos resultados sugerem que os estudantes mais orientados para a mestria são, habitualmente, mais intrinsecamente motivados, mais persistentes perante obstáculos, apresentam padrões de pensamento e de expectativa mais favoráveis quando nos referimos às tarefas escolares e à escola na sua globalidade (Anderman, et al., 2003). A afirmação da funcionalidade deste padrão parece estender-se ao domínio das atribuições, revelando-se na tendência para a atribuição das causas de uma situação de fracasso no desempenho à falta de esforço (uma causa simultaneamente interna e instável, portanto, controlável). Dado o seu teor e formas de manifestação, podemos considerar que este tipo de padrão está associado a uma maior probabilidade de os estudantes avaliarem os resultados considerando o potencial de desenvolvimento ou do aperfeiçoamento das capacidades, sendo mais resilientes perante situações de insucesso e percebendo o erro neste enquadramento mais potenciador da aprendizagem. Em suma, a sua modalidade preferencial de funcionamento psicológica é característica de um *mindset* incremental, o qual, ao promover a flexibilidade cognitivo-comportamental, facilita a inovação e o envolvimento na mudança relativamente a si próprio(a) e na relação estabelecida com os contextos nucleares de inserção comportamental. A atitude “incremental” favorece a adoção de um padrão cognitivo, emocional e comportamental mais positivo e mobilizador, ativando a tendência de aproximação, enquanto a atitude mais “fixista” promove a organização de cenários cognitivo-emocionais e comportamentais mais desfavoráveis, no âmbito dos quais a interpretação dos fracassos pode ter consequências devastadoras, ativando as tendências de evitamento (Dweck, 2012). Note-se, no entanto, que do ponto de vista de uma abordagem dos objetivos múltiplos, e atendendo à especificidade do contexto (como é caso dos de aprendizagem/desempenho ou resultado), a adoção de objetivos de desempenho ou resultado de aproximação pode ser adaptativa (Linnenbrink, 2005; Soyulu et al., 2017).

Os padrões adaptativos de aprendizagem remetem para o impacto das capacidades percebidas, tenham elas correspondência real ou não, no nível motivacional dos estudantes, nomeadamente naqueles mais orientados para o desempenho e, neste sentido, para a demonstração de competência ou de níveis de desempenho superiores aos dos colegas (Senko & Harackiewicz, 2005). Tais padrões ou tipo de orientação adotado tem expressão no envolvimento afetivo e cognitivo na tarefa (Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2002) e, consequentemente, nos resultados que daí advêm. Assim sendo, aos objetivos de mestria corresponderia um envolvimento intrínseco na tarefa, envolvimento esse que poderemos observar também no tipo objetivos de desempenho ou resultado de aproximação, já não circunscrito à tarefa em si apenas, mas acarretando uma dimensão competitiva, de demonstração de competência. Por último, refira-se, ainda – e a propósito dos objetivos, mas não se limitando a estes – que a dimensão afetiva ou emocional tem sido apresentada como tendo influência no desempenho a nível da escrita, através do seu papel mediador, nos objetivos para a escrita (e.g., Harley et al., 2019; Pekrun et al., 2006). Em termos gerais, os estudos realizados até o momento suportam o contributo que a autoeficácia, os objetivos e a dimensão afetiva têm para o desempenho no domínio da escrita, e, nesta medida, quando mais elevados os níveis de crenças de eficácia pessoal e da capacidade autorregulatória, maior a probabilidade de definição de objetivos desafiadores e centrados na tarefa, de mobilização comportamental e do surgimento de estados emocionais motivacionalmente mais adaptativos e positivos (Harley et al., 2019; Pajares & Cheong, 2003; Pekrun et al., 2006; Schunk, 2003; Troia et al., 2013).

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. PARTICIPANTES

Os participantes nesta investigação são 286 estudantes (256 mulheres e 30 homens) frequentando o ensino superior em instituições localizadas na região centro e maioritariamente matriculados em cursos de Psicologia ( $n = 208$ , 73%) e de Ciências da Educação ( $n = 74$ , 26%). A sua média de idade é 21.47 anos,  $DP = 4.82$ . A maioria dos estudantes frequentava o 1º ano (176, 65.7%), 49 frequentavam o 2º ano, 38 o 3º ano e apenas 5 o 4º ano (18 estudantes não responderam a esta questão). Para a maioria dos estudantes, 246 (86.6%), este é o 1º curso superior que frequentam (2 estudantes não responderam a esta questão). Quando inquiridos sobre o seu passado escolar a maioria respondeu que nunca reprovou no ensino básico (96.2%), no ensino secundário (88.8%), ou no ensino superior (97.9%). Em geral, 239 (86.3%) dos estudantes declararam que nunca reprovaram anteriormente. Para 277 estudantes o português é a sua primeira língua e a média escolar (autorrelatada) é de 13.77 valores,  $DP = 1.36$  (12 indivíduos não responderam à questão).

### 2.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

O questionário de Avaliação da Motivação para a Escrita (MacArthur et al., 2016; versão portuguesa de Ramos et al., 2020), é composto por quatro escalas: Autoeficácia para a escrita, Objetivos para a escrita, Crenças acerca da escrita e Atitude relativa à escrita. Alguns dos itens das escalas originais foram adaptados de questionários já existentes e outros foram construídos de modo a cobrir a escrita académica e a realçar os domínios das estratégias e da autorregulação.

A escala de autoeficácia, com 22 itens, visava avaliar as tarefas de escrita (e.g., *Sou capaz de escrever frases complexas sem cometer erros de gramática*), as estratégias (e.g., *Sou capaz de escrever um parágrafo cuja primeira frase mostra, claramente, a sua ideia principal*) e a autorregulação (e.g., *Sou capaz de evitar distrações enquanto escrevo*). A análise fatorial efetuada pelos autores não confirmou os três fatores, tendo indicado tratar-se de uma escala unifatorial. Obedecendo a recomendações provenientes da investigação na área (Pajares & Valiante, 2006), a escala varia de 0% a 100%.

Os objetivos para a escrita foram avaliados por uma escala, de cinco pontos (1 = *Não me descreve nada*, 5 = *Descreve-me completamente*), com 14 itens, incidindo nos objetivos de mestria (e.g., *Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu Curso, procuro melhorar a forma como explico as minhas ideias*), realização (e.g., *Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu Curso, procuro escrever melhor do que os meus colegas*) e evitamento (e.g., *Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu Curso, procuro esconder que tenho dificuldades em escrever*), tendo a análise fatorial confirmado a existência destes três fatores.

Após termos contactado e tido autorização dos autores para utilizar o questionário, procedemos à sua tradução e adaptação para a língua portuguesa. A tradução foi revista por um tradutor, e por especialistas das áreas da escrita e da motivação que avaliaram a adequação dos termos técnicos.

O questionário assim adaptado foi aplicado aos participantes, em contexto de sala de aula, tendo-se respeitado todos os procedimentos éticos exigidos neste tipo de investigação.

## 3. RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas (univariadas e bivariadas) para as medidas demográficas (sexo), académicas (classificação média no curso até ao momento) e psicológicas/cognitivo-motivacionais (confiança, objetivos e crenças) recolhidas no estudo. Para facilitar a interpretação dos resultados os scores nas variáveis psicológicas correspondem às médias dos

respetivos itens. A classificação no curso foi registada na escala habitual de 0-20 valores e, finalmente, a variável categorial (sexo) foi codificada como 0 (feminino) e 1 (masculino). Os resultados das análises efetuadas são apresentados sequencialmente. Em primeiro lugar, examinámos hipotéticas diferenças sexuais nas variáveis do estudo, de seguida analisou-se a relação do rendimento académico com as variáveis psicológicas e, por fim, discutem-se os resultados respeitantes às inter-relações entre as variáveis psicológicas.

Tabela 1. Matriz de Correlações (Pearson), Médias (M) e Desvios Padrão (DP)

|              | M     | DP   | 1    | 2    | 3    | 4    | 5   | 6 |
|--------------|-------|------|------|------|------|------|-----|---|
| Sexo (1)     | -     | -    |      |      |      |      |     |   |
| Curso_M (2)  | 13.70 | 1.36 | -.06 |      |      |      |     |   |
| Conf_Es (3)  | 6.93  | 1.25 | .00  | .15  |      |      |     |   |
| Conf_Ta (4)  | 7.27  | 1.71 | .01  | .12  | .64  |      |     |   |
| Objet_Re (5) | 1.88  | 0.78 | .06  | -.01 | -.07 | -.18 |     |   |
| Objet_Me (6) | 4.09  | 0.61 | -.16 | .10  | .27  | .25  | .23 |   |

Nota:  $n = 286$ ;  $r_s \geq .014$  ( $p < .05$ );  $r_s \geq .18$  ( $p < .001$ ) (teste bilateral).

Curso\_M = Média de curso atual; Conf\_Es = Confiança: Estratégias; Conf\_Ta = Confiança: Tarefas; Objet\_Re = Objetivos: Resultado; Objet\_Me = Objetivos: Mestria.

### 3.1. DIFERENÇAS DE GÉNERO

Não se observaram diferenças de género nas médias dos scores na maioria das variáveis observadas neste estudo. A exceção a este padrão diz respeito à variável *objetivos orientados para a mestria* ( $r = -.16$ ,  $p < .05$ ), na qual as mulheres apresentaram scores mais elevados do que os homens. No entanto, é importante sublinhar que a percentagem de variância comum para é muito baixa ( $r^2\% = 2\%$ ), sugerindo que o género tem um peso bastante reduzido nas diferenças individuais das variáveis avaliadas neste estudo.

### 3.2. PADRÃO DE INTER-RELAÇÕES DAS VARIÁVEIS COGNITIVO-MOTIVACIONAIS

Ao analisarmos as relações intra-construto (e.g., dimensões da confiança e objetivos, respetivamente) constatámos situações muito diversas nos dados recolhidos. Enquanto, por exemplo, as dimensões de confiança a respeito das estratégias e das tarefas da escrita estão fortemente relacionadas ( $r = -.64$ ,  $p < .01$ ,  $r^2\% = 41\%$ ), algo diferente acontece entre as duas dimensões que são indicadores dos dos objetivos (i.e., realização e mestria). De facto, estas variáveis comportaram-se, essencialmente, como empiricamente independentes ( $r = -.06$ ,  $p > .05$ ).

Outra relação que importava analisar, até pela importância teórica que detém no domínio da motivação, diz respeito à ligação das dimensões de *confiança* com a *orientação motivacional dos objetivos para a escrita*, considerados nas duas dimensões avaliadas neste estudo: desempenho e mestria. O padrão dos resultados obtido é muito claro (ver Tabela 1) e revela uma ligação mais estreita da confiança, quer a nível das estratégias de escrita ( $r = .27$ ,  $r^2\% = 7\%$ ), quer das tarefas ( $r = .25$ ,  $r^2\% = 6\%$ ) com a orientação para a mestria. A diferença entre os dois coeficientes de correlação não é estatisticamente significativa ( $Z_H = 0.28$ ,  $p = .78$ ), sugerindo que ambos os fatores de confiança têm um efeito equiparado na orientação motivacional para a mestria. Por outro lado, a relação da *confiança-estratégias/tarefas* com a *orientação para o desempenho* é praticamente nula, no primeiro caso ( $r = -.07$ ,  $p > .05$ ), e bastante diminuta no segundo caso ( $r = -.18$ ,  $p < .05$ ,  $r^2\% = 3\%$ ). Em suma, estudantes com níveis de confiança mais elevados, tanto no plano das estratégias como das tarefas, mostraram uma orientação

motivacional predominante para a mestria e uma orientação pouco expressiva (e inversa) para o desempenho, donde é possível considerar que estudantes com nível mais elevado de confiança acerca das tarefas da escrita revelam um menor nível de orientação para o desempenho ou resultados.

Todas as análises precedentes foram estritamente bivariadas, mas como ficou patente na apresentação algumas das facetas dos construtos avaliados mostraram ter uma relação conjunta com dimensões (facetas) de outros construtos. Por isso, de seguida executaram-se algumas análises estatísticas de regressão linear múltipla com o propósito de comprovarmos se os efeitos bivariados identificados precedentemente se mantinham no plano multivariado. Os resultados destas análises são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Regressão Múltipla: Predizendo Objetivos e Confiança na Escrita

|                    | Objetivos     |                |
|--------------------|---------------|----------------|
|                    | Mestria       | Desempenho     |
| Confiança:         | $\beta = .18$ | $\beta = .07$  |
| Estratégias        | *             | <i>ns</i>      |
| Confiança: Tarefas | $\beta = .14$ | $\beta = -.22$ |
|                    | <i>ns</i>     | **             |

Nota: *ns* = não significativo; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

As duas variáveis do nível de confiança foram usadas como preditores dos objetivos de mestria e dos objetivos de desempenho, respetivamente. Ambos os MRM são estatisticamente significativos:  $R = -.22$ ,  $F(2, 282) = 30.27$ ,  $p < .001$ ,  $R^2\text{-ajustado} = .08$  e  $R = .18$ ,  $F(2, 282) = 4.86$ ,  $p < .01$ ,  $R^2\text{-ajustado} = .03$ , respetivamente para a previsão dos objetivos de desempenho e de mestria. No entanto, o único preditor fiável dos objetivos de mestria foi a confiança: estratégias, enquanto o preditor fiável dos objetivos de resultado foi a confiança: tarefas (ver Tabela 2).

Em suma, o padrão de resultados decorrente das análises multivariadas é muito semelhante ao que se extraiu das primeiras análises efetuadas.

#### 4. CONCLUSÃO

Em termos gerais, os resultados revelaram uma ligação mais estreita da confiança, quer a nível das estratégias de escrita, quer das tarefas, com a orientação para a mestria. Mais especificamente, os estudantes com níveis de confiança mais elevados, tanto no plano das estratégias como das tarefas, mostraram uma orientação motivacional predominante para a mestria e uma orientação pouco expressiva (e inversa) para o desempenho. A reflexão sobre estes resultados poderá contribuir para a promoção da aprendizagem do estudante do ensino superior.

#### REFERENCIAS

- Ames, (1992). Classroom: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 261-271.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation form achievement: Possibilities for teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811-831. doi:org/10.1002/tea.3660310805
- Anderman, E. M., Urdan, T., & Roeser, R. (2003). *The Patterns of Adaptive Learning Survey: History, development, and psychometric properties*. Paper presented for the indicators of Positive Development Conference, March 2003, Washington D. C..
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (Ed.) (1997). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bruning, R. H., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105, 25-38. https://doi.org/10.1037/a0029692
- Bruning, R. H., & Kauffman, D. F. (2015). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (2. ed.; pp. 160-173). Guilford Press.
- De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2020). "It takes two": The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101835. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101835
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. In P. A. M. V. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 43-61). Sage.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 14(3), 481-496. https://doi.org/10.1177/1745691618804166
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude towards writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249. https://doi.org/10.1177/002221949302600404
- Graham, S., Harbaugh-Schattenkirk, A. G., Aitken, A., Harris, K. R., Ng, C., Ray, A., Wilson, J. M., & Wdowin, J. (2022). Writing motivation questionnaire: Validation and application as a formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29 (2), 238-261, https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2080178
- Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2019a). Highlighting the difference between approach and avoidance motivation enhances the predictive validity of performance-avoidance goal reports. *Motivation and Emotion*, 43(3), 387-399. https://doi.org/10.1007/s11031-018-9744-9
- Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2019b). Lay conceptions of norm-based approach and avoidance motivation: Implications for the performance-approach and performance-avoidance goal relation. *Journal of Personality*, 87(4), 737-749. https://doi.org/10.1111/jopy.12429

- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.54.2.106>
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). Guilford Press.
- Jalaluddin, I., Paramasivam, S., & Bakar, R. A. (2015). The consistency between writing self-efficacy and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 545-552. <https://doi.org/10.17507/jltr.0603.09>
- Kauffman, D. F., Zhao, R., Dempsey, M. S., Zeleny, M. G., Wang, S., & Bruning, R. H. (2010, May). *Achievement goals' impact on 11th grade students' affect, self-efficacy, and writing achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Denver, CO.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Lens, W., Simon, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet, & S. Järvelä (Eds.), *Motivational in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Pergamon.
- Limpo, T., & Alves R. A. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research*, 9(2), 97-125. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02>
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2014). Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 571-590. <https://doi.org/10.1111/bjep.12042>
- Ling, G., Elliot, N., Burstein, J. C., McCaffrey, D. F., MacArthur, C. A., & Holtzman, S. (2021). Writing motivation: A validation study of self-judgment and performance. *Assessing Writing*, 48, 100509.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-217. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>
- MacArthur, C., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 24-40). Guilford Press.
- MacArthur, C., Philippakos, Z., A., & Graham, S. (2016). A multicomponent measure of writing motivation with basic college writers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 31-43. <https://doi.org/10.1177/0731948715583115>
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Murayama, K. J., Elliot, A., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103, 238-256. <https://doi.org/10.1037/a0021948>
- Paixão, M. P. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação. Compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. (Dissertação de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Paixão, M. P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 387-426). Quarteto Editora.
- Paixão, M. P., & Borges, M. G. (2005). O papel do tipo de orientação para objetivos no desenvolvimento da identidade vocacional: Estudo exploratório com estudantes do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 133-147.

- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: a developmental perspective, *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 437-455. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). Press.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Ramos, L., Festas, M. I., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2020). Avaliação da motivação para a escrita: adaptação portuguesa de um questionário multifatorial. *Psicologia em Pesquisa*, 14(2), 69-90. <https://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2020.V14.27468>
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion* (7th ed.). Wiley & Son.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 320-336.
- Schunk, D. (2003) & Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Wright, K., Hodges, T., & McTigue, E. (2019). A validation program for the Self-Beliefs, Writing-Beliefs, and Attitude Survey: A measure of adolescents' motivation toward writing. *Assessing Writing*, 39, 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.12.004>.
- Soylu, M. Y., Zeleny, M. G., Zhao, R., Bruning, R. H., Dempsey, M. S., & Kauffman, D. F. (2017). Secondary students' writing achievement goals: Assessing the mediating effects of mastery and performance goals on writing self-efficacy, affect, and writing achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, Article ID 1406. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01406>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.



# School motivation inventory: development of a short scale in the portuguese educational context

Ana Costa<sup>1</sup>, Paulo C. Dias<sup>1</sup>, Ângela Sá Azevedo<sup>1</sup>, Íris Oliveira<sup>1</sup>,  
Armanda Gonçalves<sup>1</sup> & Joana Casanova<sup>1,2</sup>

1 Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais,  
Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos (Portugal)

2 CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação,  
Universidade do Minho (Portugal)

ancosta@ucp.pt

## ABSTRACT

The present study focuses on the development of a short scale of The Facilitating Conditions Questionnaire adapted to the Portuguese secondary school. Based on the McInerney's School Motivation Inventory (McInerney et al., 1997), a short form of the instrument with 31 items assesses the following motivation facilitating conditions: valuing school (5 items), affect to school (3 items), influence of teachers (5), positive (6 items) and negative (5 items) parental influence and negative (4 items) and positive (4 items) peer influence (4 items). The sample included 605 students from the secondary school, aged between 14 and 18 years ( $M = 15.76$ ,  $SD = 1.14$ ), mostly female (58.7%), attending to different academic courses. Overall, the short version of instrument exhibited good psychometric qualities: good internal consistency (Cronbach's  $\alpha = .85$ ), the extraction of 7 factors through exploratory factor analysis that explain 55.1% of the total variance and the confirmation of this structure by confirmatory factor analysis with good fit indices ( $\chi^2 / 384 = 1.79$ , CFI = .94, TLI = .93 and RMSEA = .05). The results indicated adequate correlations between the dimensions, with the strongest association between the positive parental influence and negative peer influence ( $r = -.53$ ) and the lowest between positive peer influence and negative parental influence ( $r = -.19$ ). The scale also revealed adequate construct validity with the General Achievement Goals Orientation Scale (McInerney et al., 1997; adapted to the Portuguese context by Gomes et al., 2018), presenting the strongest association between the positive parental influence's dimension and global motivation ( $r = .66$ ) and general mastery ( $r = .66$ ) and the lowest associations between the general social dimension and the valuing school ( $r = .15$ ) and positive peer influence ( $r = .16$ ) dimensions. These results support the psychometric qualities of the instrument, not excluding, however, the need to replicate this study in larger samples and in other contexts.

**Keywords:** school motivation; adolescence; instrumental study.

## 1. INTRODUCTION

Motivation is of particular interest to educational psychologists because of the crucial role it plays in student learning. Nowadays, research has provided evidence of the effects of motivation on how students learn and behave towards subject matter: Motivation directs behaviour toward particular goals, lead to increased effort and energy, increase initiation of, and persistence in, activities, enhance cognitive processing and lead to improved performance. Thus, motivation, will likely have an important impact on students' behaviour: whether they choose advanced courses or drop out of school, whether they work and persist when facing challenges or procrastinate or whether they set realistic goals or not (Anderman & Midgley, 1997).

Nonetheless, research has found that there is a decline in students' motivation and performance as they move forward in their academic path (Eccles & Midgley, 1989). Research evidenced that the characteristics of the learning environment where students are integrated (Midgley, 1993), when transitioning to different academic cycles might decline, maintain or improve students' motivation and performance. Therefore, more importance has been given to the interaction of both personal and environmental conditions that might facilitate or inhibit students' motivation, as well as, more investment has been raised, particularly in schools, to address the needs of students with different academic, emotional, social and motivational profiles.

In fact, in search for better ways to motivate students, researchers have been focused on the measurement of students' motivation. In the literature numerous measures of motivation have been developed based on the different underlying theoretical backgrounds. However, most of the measurement was dedicated to the examination of internal-referent motivational constructs: e.g., the case of achievement goals (Elliot, 2005), self-efficacy (Bandura, 1997), self-concept (Marsh & Craven 2008), emotions in school (Pekrun et al., 2002) or value for schooling (Bernardo, 2003), among others. Nonetheless, the effects of external-referent motivational constructs are also of significant importance to students' motivation, either enabling or hindering it (Benner & Mistry, 2007). As examples of external sources of school motivation, the case of positive parental influence, through beliefs or parenting styles, the quality of interaction with peers (Wentzel et al., 2004) or the influence of teachers, through positive feedback and relationships (Reeve, 2006) are particular evident (Ganotice et al., 2013).

Therefore, to better capture the school motivation phenomenon and to understand why students may or may not be motivated in school, it is important to explore and analysed the internally and externally referenced factors that modulate students school motivation and, for that, develop valid measurement. However, there are few measures in the field that assess the internal and external factors that condition the school motivation. In this line, the Facilitating Conditions Questionnaire (FCQ) developed by McInerney et al., (1997) it is one example of a measure that evaluates how students perceive the diverse external forces that may shape their motivation in schools together with some internally referenced factors. Nonetheless, this measure has not been adapted to the Portuguese academic context.

## 2. THE PRESENT STUDY

Addressing limitations in the field of school motivation measurement, the present study proposes and assesses a short-form version of the Facilitating Conditions Questionnaire (FCQ, McInerney et al., 1997) among Portuguese adolescents. In particular, it will be explored its psychometric qualities, specifically, through exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), internal consistency and discriminant validity with another measure of motivation The General Achievement Goals Orientation Scale (GAGOS; McInerney et al., 1997). The present study is part of a broader project with the objective of developing a

School Motivation Inventory based on an ecological perspective including both student-centered motivational constructs and factors that can influence positively or negatively motivation

### 3. METHOD

#### 3.1. PARTICIPANTS

A total of 605 students aged between 14 and 18 years ( $M_{age} = 15.7$ ;  $SD = 1.14$ ) were included in a cross-sectional study in the Portuguese academic context. Female students accounted for 58.7% of the sample. The initial sample was randomly divided into two subgroups: subgroup 1 was used to perform EFA and consisted of 313 students (59.0% girls) with a mean age of 15.7 years ( $SD = 1.11$ ); subgroup 2 was used to perform CFA and consisted of 292 adolescents (58.2% girls) with a mean age of 15.8 years ( $SD = 1.17$ ). No statistically significant differences were found by gender,  $\chi^2 = .04$ ,  $p = .85$ , or by age,  $t(595) = 2.21$ ,  $p = .138$ .

#### 3.2. MEASURES

- *The Facilitating Conditions Questionnaire* (FCQ; McInerney et al., 1997) - is a self-report measure with 55 items and 5-point Likert scale (1= *strongly disagree* and 5= *strongly agree*) that assesses the conditions that facilitate school motivation through 11 subscales: University intention: degree to which important others think that one should go to university or not ("*I intend to go to college or university*"); School valuing: the degree to which one values school for future outcomes ("*Education is important to me to get a job*"); Affect to school: degree to which one likes school ("*I like studying*"); Parent support: the degree to which one perceives their parents to be supportive of their academic tasks ("*My mother helps me with my school work*"); Negative parent influence: degree to which parents exert a negative impact on one's schooling ("*My father doesn't pay any attention when I bring home report cards*"); Leave school: the degree to which significant others such as parents think that one should leave school ("*My mother doesn't mind if I leave school when I want to*"); Teacher support: the degree to which one perceives their teachers to be supportive of their studies ("*Teachers are positive to me at school*"); Pride from others: degree to which significant others feel proud of one's schoolwork ("*It's important for my father to be proud of my school work*"); Peer help: the degree to which one receives help from their friends in their school work ("*Some of my friends help me with my school work*"); Positive peer influence: degree to which one's friends are engaged in academics ("*Most students in my class will go on to college or university*"); Negative peer influence: degree to which one's friends are disengaged from school ("*Some of my friends tell me I should leave school when I can*"). In this study, the measure presented very good internal consistency ( $\alpha = 0.90$ ).
- *General Achievement Goals Orientation Scale* (GAGOS; McInerney et al., 1997) - is a self-report measure with 26 items and 5-points Likert type answering scale (1= *strongly disagree* and 5= *strongly agree*) that comprises 5 dimensions: General mastery - assesses involvement in tasks and effort; 5 items; General performance - assesses competitiveness, power, competition and extrinsic motivation; 8 items; General social - assesses affiliation and social concern; 5 items; Global motivation - assesses the amount of perceived motivation of a student rather than its quality; 5 items; Valuing motivation - assesses student's perception about the importance of being motivated at school; 3 items. The GAGOS was adapted to the Portuguese context by Gomes et al. (2018) with good psychometric properties:  $\chi^2 / gl = 1.780$ ,  $CFI = .951$  and  $RMSEA = .048$  and good values of internal consistency between .72 and .86. In this study, the measure presented very good internal consistency ( $\alpha = 0.84$ ).

### 3.3. PROCEDURE

Schools with secondary school cycle which agreed to collaborate, selected classes to participate in this study according to their availability. The participants filled out the questionnaires individually in collective administrations in their classrooms, during school time. Prior to the administration, students were informed of study's purpose and confidentiality and anonymity were guaranteed. The participants' minors included in the study had authorization by informed consent of their parents or legal guardians. Students' participation was voluntary and no economic compensation was given.

### 3.4. DATA ANALYSES

The factor structure of the FCQ was explored using EFA in the subsample 1. In the subsample 2, the CFA with ML estimator was conducted to confirm the adjustment of the factorial model previously obtained in EFA. The following goodness-of-fit indices were used: Chi-square ( $\chi^2$ ), Confirmatory Factor Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (and 90% Confidence Interval), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Relative  $\chi^2$  ( $\chi^2/df$ ) should be significant and  $\leq 2$ , RMSEA and SRMR should be 0.08 or less for a good model fit and CFI and TLI should be 0.95 or more (Hu, & Bentler, 1999). The internal consistency reliability was calculated (Cronbach's  $\alpha$  and split-half coefficient) on the factorial model. Finally, discriminant validity was calculated between the FCQ and GAGOS subscales. The statistical software used were SPSS Statistics 25.0 and AMOS 25.0.

## 4. RESULTS

### 4.1. EXPLORATORY FACTORIAL ANALYSIS

The KMO index (0.82) and Bartlett's test of sphericity ( $\chi^2(465) = 5380.09, p < 0.001$ ) demonstrated sample's suitability for conducting EFA. Consequently, an EFA with ML and direct oblimin rotation was conducted ( $n_{\text{subgroup } 1} = 313$ ). Based on the inspection of the scree plot and on the Kaiser's cut-off criterion, seven factors (with eigenvalues above 1.0) were obtained from the random dataset. Thus, seven factors identified as negative peers influence, positive peers influence, positive parental influence, negative parental influence, affect to school, influence of teachers and valuing school, were successively extracted from the FCQ-SF, explaining 55.1% of the total variance. Table 1 presented all items of the FCQ-SF and their factor loadings and communalities. The criteria for adequate factor loadings were above .30 and communalities above .40.

### 4.2. CONFIRMATORY FACTORIAL ANALYSIS

A CFA using ML estimation ( $n_{\text{subgroup } 2} = 292$ ) was performed to evaluate the models fit to the data. The seven-factor model previously identified by the EFA was examined and the fit indices were the following:  $\chi^2 = 687.74$ ,  $df = 384$ ,  $\chi^2/df = 1.79$ , CFI = .94, TLI = .93, RMSEA = .05 and SRMR = 0.072 (cf. Fig 1). The results indicated that the seven-factor model of the FCQ-SF provided a good fit to the data, with all fit indices meeting the minimum acceptable fit criterion. Standardized factor loadings of all items were above 0.60, with exception of item 30, 56, 57 (above .50), 24, 58, 59 (above .40).

Table 1. *Rotated components matrix, communalities (h<sup>2</sup>), eigenvalue, and explained variance.*

|         | Factor I<br>Peers negative<br>influence | Factor II<br>Positive parental<br>influence | Factor III<br>Positive peer influ-<br>ence | Factor VI<br>Positive parental<br>influence | Factor V<br>Negative parental<br>influence | Factor VI<br>Affect to school<br>& Influence of<br>teachers | Factor VII<br>Valuing school | h <sup>2</sup> |
|---------|-----------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------|
| Item 26 | -.745                                   | .015                                        | -.026                                      | -.016                                       | -.143                                      | .130                                                        | .190                         | .83            |
| Item 14 | -.719                                   | .072                                        | .016                                       | -.009                                       | -.064                                      | .046                                                        | .123                         | .63            |
| Item 4  | -.675                                   | .012                                        | -.018                                      | .045                                        | -.045                                      | -.008                                                       | .086                         | .54            |
| Item 25 | -.597                                   | .107                                        | -.017                                      | -.053                                       | -.297                                      | .066                                                        | .195                         | .77            |
| Item 21 | -.590                                   | -.104                                       | .080                                       | .008                                        | -.100                                      | .002                                                        | .107                         | .52            |
| Item 23 | -.500                                   | -.020                                       | -.019                                      | .056                                        | -.072                                      | -.084                                                       | -.120                        | .30            |
| Item 24 | -.432                                   | -.043                                       | -.009                                      | .051                                        | -.017                                      | .040                                                        | -.131                        | .20            |
| Item 58 | .099                                    | 1.001                                       | -.010                                      | .012                                        | -.067                                      | -.075                                                       | -.065                        | .99            |
| Item 57 | -.107                                   | .601                                        | -.009                                      | .161                                        | .078                                       | .034                                                        | -.061                        | .50            |
| Item 42 | .048                                    | -.066                                       | .910                                       | .014                                        | -.041                                      | .026                                                        | .031                         | .83            |
| Item 40 | .027                                    | -.078                                       | .782                                       | .022                                        | -.031                                      | .021                                                        | -.154                        | .68            |
| Item 56 | -.077                                   | .199                                        | .393                                       | .013                                        | .082                                       | .063                                                        | .003                         | .27            |
| Item 47 | -.059                                   | -.090                                       | -.049                                      | .866                                        | .089                                       | .075                                                        | -.013                        | .72            |
| Item 46 | .058                                    | .059                                        | -.027                                      | .809                                        | -.094                                      | .048                                                        | -.060                        | .72            |
| Item 44 | -.134                                   | .080                                        | .047                                       | .755                                        | .009                                       | -.061                                                       | .074                         | .67            |
| Item 43 | -.070                                   | .206                                        | .141                                       | .629                                        | -.032                                      | -.069                                                       | .084                         | .61            |
| Item 48 | .017                                    | .036                                        | .327                                       | .354                                        | .039                                       | -.007                                                       | -.101                        | .36            |
| Item 32 | -.056                                   | .016                                        | -.005                                      | -.015                                       | -.969                                      | .009                                                        | -.020                        | .99            |
| Item 31 | -.282                                   | .019                                        | .008                                       | -.017                                       | -.666                                      | .058                                                        | .002                         | .77            |

|                      | Factor I<br>Peers negative<br>influence | Factor II<br>Positive parental<br>influence | Factor III<br>Positive peer influ-<br>ence | Factor VI<br>Positive parental<br>influence | Factor V<br>Negative parental<br>influence | Factor VI<br>Affect to school<br>& Influence of<br>teachers | Factor VII<br>Valuing school | h <sup>2</sup> |
|----------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------|
| Item 9               | .008                                    | -.047                                       | .006                                       | -.001                                       | .017                                       | .659                                                        | -.019                        | .42            |
| Item 7               | -.009                                   | -.049                                       | -.027                                      | .039                                        | -.056                                      | .655                                                        | -.160                        | .50            |
| Item 28              | -.122                                   | .027                                        | .098                                       | -.032                                       | .037                                       | .577                                                        | .141                         | .37            |
| Item 38              | -.138                                   | .088                                        | .059                                       | -.093                                       | -.050                                      | .570                                                        | -.078                        | .43            |
| Item 30              | .077                                    | .016                                        | .050                                       | .102                                        | -.049                                      | .551                                                        | -.093                        | .43            |
| Item 45              | .070                                    | .035                                        | .099                                       | .297                                        | -.026                                      | .436                                                        | .113                         | .40            |
| Item 66              | .124                                    | .050                                        | -.027                                      | .155                                        | -.044                                      | .344                                                        | -.272                        | .34            |
| Item 59              | .184                                    | .292                                        | .094                                       | .111                                        | -.064                                      | .303                                                        | .079                         | .35            |
| Item 60              | .078                                    | .208                                        | -.068                                      | -.087                                       | .126                                       | .296                                                        | -.206                        | .30            |
| Item 39              | -.045                                   | .059                                        | .199                                       | -.042                                       | .055                                       | .056                                                        | -.765                        | .73            |
| Item 41              | .051                                    | -.006                                       | .268                                       | -.029                                       | .018                                       | .168                                                        | -.594                        | .61            |
| Item 19              | .085                                    | .159                                        | -.082                                      | .030                                        | .090                                       | .029                                                        | -.426                        | .31            |
| Eigenvalue           | 6.53                                    | 5.92                                        | 2.42                                       | 1.74                                        | 1.38                                       | 1.24                                                        | 1.06                         |                |
| % explained variance | 13.40                                   | 9.83                                        | 13.60                                      | 7.82                                        | 3.88                                       | 3.75                                                        | 2.78                         |                |

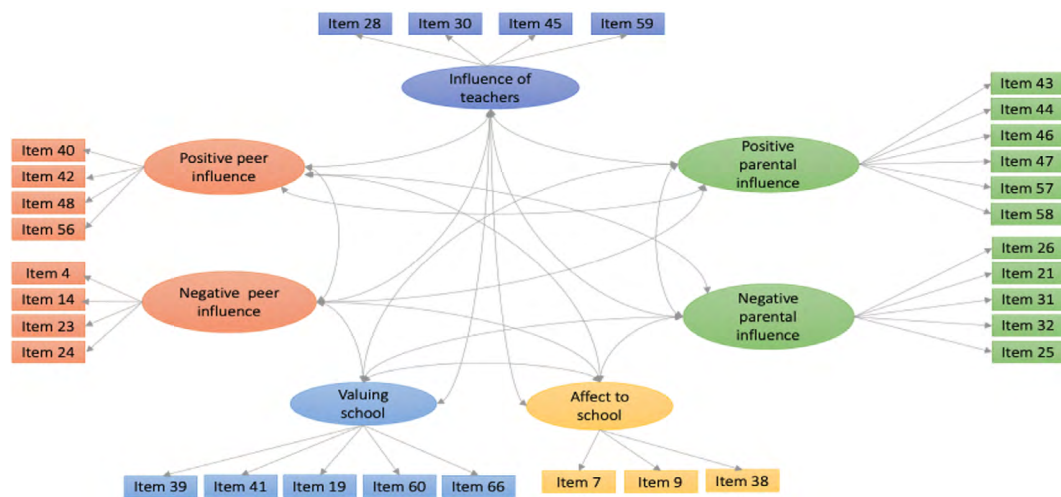


Fig. 1. The seven-factor CFA model of the FCQ-SF for the validation set (n= 292).

#### 4.3. RELIABILITY

The Cronbach's alpha reliability was calculated. FCQ-SF total scale ( $\alpha = .85$ ) presented high internal consistency values. Half-split coefficient of the FCQ-SF scale were .71. Globally, the different indicators reflected the good internal consistency of FCQ-SF.

#### 4.4. CORRELATIONS BETWEEN DIMENSIONS

The association between of FCQ-SF dimensions was estimated by Pearson correlation coefficients, and, in general, significant and moderate correlations were found for all variables (cf. Table 2). As expected, the negative parental and peer influence dimensions correlated negatively with the other dimensions. The strongest association was found for the negative peer influence and positive parental influence ( $r = -.53, p < .001$ ), whereas the weakest was found for positive peer influence and negative parental influence ( $r = -.19, p < .001$ ).

Table 2. Pearson's correlations between FCQ-SF dimensions.

| The Facilitating Conditions Questionnaire - Sf |        |        |        |        |        |        |   |
|------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
|                                                | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7 |
| 1) Valuing school                              | 1      |        |        |        |        |        |   |
| 2) Affect to school                            | .33**  | 1      |        |        |        |        |   |
| 3) Influence of teachers                       | .47**  | .28**  | 1      |        |        |        |   |
| 4) Positive parental influence                 | .46**  | .40**  | .46**  | 1      |        |        |   |
| 5) Negative parental influence                 | -.44** | -.35** | -.38** | -.42** | 1      |        |   |
| 6) Positive peer influence                     | .36**  | .20**  | .35**  | .47**  | -.19** | 1      |   |
| 7) Negative peer influence                     | -.43** | -.39** | -.37** | -.53** | .38**  | -.39** | 1 |

#### 4.5. DISCRIMINANT VALIDITY

In the study of criterion-related validity, discriminant validity of the FCQ-SF was estimated by Pearson correlation coefficients, with General Achievement Goals Orientation Scale (GAGOS). Significant correlations were found for all variables: moderate to strong magnitude correlations between FCQ-SF subscale and GAGOS subscales (cf. Table 3). Moreover, the negative parental and peers influence dimensions correlated negatively with the other dimensions. The strongest association was found for the positive peer influence and global motivation and general mastery ( $r = .66$ ).

Table 3. Pearson's correlations between FCQ-SF and GAGOS.

|                                                       | General Achievement Goals Orientation Scale |                    |                   |                 |                     |                |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------|-------------------|-----------------|---------------------|----------------|
|                                                       |                                             | Valuing motivation | Global motivation | General mastery | General Performance | General social |
| <b>The Facilitating Conditions Questionnaire - SF</b> | 1) Valuing school                           | .39**              | .35**             | .46**           | .48**               | .15**          |
|                                                       | 2) Affect to school                         | .18**              | .18**             | .28**           | .42**               | .21**          |
|                                                       | 3) Influence of teachers                    | .20**              | .25**             | .42**           | .42**               | .16**          |
|                                                       | 4) Positive parental influence              | .18**              | .49**             | .37**           | .60**               | .20**          |
|                                                       | 5) Negative parental influence              | -.16**             | -.18**            | -.37**          | -.44**              | -.24**         |
|                                                       | 6) Positive peer influence                  | .32**              | .66**             | .66**           | .18**               | .16**          |
|                                                       | 7) Negative peer influence                  | -.28**             | -.31**            | .41**           | -.53**              | -.36**         |

#### 4. DISCUSSION

The aim of this study was to determine the psychometric properties of a short-form of the Facilitating Conditions Questionnaire (FCQ-SF).

The factor analyses (EFA and CFA) indicated a reduction to a 7-factors structure of the FCQ-SF – representing, positive and negative parental influence, positive and negative peer influence, influence of teachers, affect to school and valuing school. Although it was possible to identify the underlying factors in EFA, there was not a clear correspondence of items and the theoretical dimensions: while some of them were clearly defined (valuing school, peers negative influence), two were condensed in one factor (affect to school and influence of teachers), which can be explained because both are school-related and the teachers can influence greatly students' affect to school, while positive parental influence was distributed by two factors (2 and 4), indicating that the correspondent items can reflect different aspects of the same construct. Nonetheless, FCQ-SF presented good explained variance in EFA procedure (55%), and excellent global and relative fit indexes in CFA.

Through the exploration of items indices, although not at very problematic level, the items 24,58 and 59 might need possible refinement in further exploration. Although these items presented lower psychometric proprieties (e.g., communalities, factor loadings), the authors discouraged their exclusion until further studies confirm their psychometric validity.



Regarding internal consistency reliability, it was found that the total scale scores of FCQ-SF demonstrated good reliability ( $\alpha$ s above 0.85; Half-split coefficient of 0.71).

Furthermore, significant moderate correlations were found between the seven dimensions of FCQ-SF ( $-.19 > r < -.53$ ). The moderate correlations indicate the association between the dimensions, as expected, as both share the assessment of the same construct. Negative correlations were found between the negative spheres of influence (parental and peers) and other dimensions that literature has indicated that facilitate student's motivation (e.g., valuing school, affect to school, teachers influence). In particular, the strongest association was between negative peer influence and positive parental influence ( $r = -.53$ ), demonstrating that the higher the negative influence of peers and friends on student's school motivation, the lower the positive effect of parents and family. This finding supports the important role of peers and friends on motivating colleagues to school learning and achievements.

Finally, the discriminant validity of FCQ-SF was explored, correlating FCQ-SF with other measure of motivation, in the case, General Achievement Goals Orientation Scale (GAGOS). The results evidenced moderate to strong correlations between the subscales of FCQ-SF and GAGOS, confirming the partial association of the two measures of motivation but highlighting the specificity of the construct assessment – internal and external factors that influence motivation vs. achievement goals motivation. Thus, these measures are related but distinct constructs, as supported by the literature. Results highlighted the positive correlation between positive peers and parental influence and global motivation and, general mastery and general performance, respectively, indicating that parental and peers support, guidance and stimulus are particularly relevant to students' achievement goals in the academic context.

Nonetheless, this study presents some limitations. First, the cross-sectional study limits the analyses of scale's temporal validity. Therefore, test-retest reliability and temporal invariance could not be examined. Second, this study only observed secondary students, so the adequacy of FCQ-SF to other students could not be tested. Therefore, the preliminary results of this measure should be further confirmed and validated in different samples, in particular, other academic educational levels, age groups as well as other cultural contexts.

In conclusion, the present study provides an opportunity to further develop the understanding of the internal and external factors that condition the students' school motivation, since it offers empirical evidence for reliability, validity and utility of FCQ-SF in the academic context.

## REFERENCES

- Anderman, L.H. & Midgley, C. (1997). Motivation and middle school students. In J.L. Irvin (Eds.), *What current research says to the middle level practitioner* (pp.41-48). Columbus, OH: National Middle School Association.
- Bernardo, A. B. I. (2003). Do Filipino youth really value education? Exploring Filipino adolescents' beliefs about the abstract and pragmatic value of education and its relationship to achievement goals and learning strategies. *Philippine Journal of Psychology*, 36, 49–67.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). *Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents*. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). New York: Guilford Press.

- Ganotice, F. A., Jr, Bernardo, A. B., & King, R. B. (2013). Adapting the Facilitating Conditions Questionnaire (FCQ) for Bilingual Filipino Adolescents: Validating English and Filipino Versions. *Child indicators research*, 6(2), 237–256. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9167-1>
- Gomes, A., Azevedo, A.S., Dias, P.C., Guimarães, T., Lima, I., & Salgado, A. (2018). Escala de orientações gerais para objetivos de desempenho: Estudos de adaptação para o ensino secundário. *Análise Psicológica*, 1(34), 101–114. <https://doi.org/10.14417/ap.1262>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structure Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2008). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspective on Psychological Science*, 1, 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- McInerney, D. M. Roche, L.A. McInerney, V., & Marsh, H.W. (1997). Cultural perspectives on school motivation. *American Educational Research Journal*. 34 (1), 207–236. <https://doi.org/10.2307/1163347>
- McInerney, D.M., Dowson, M., Yeung, A. (2005). Facilitating conditions for school motivation: construct validity and applicability. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 1046–1066. <https://doi.org/10.1177/0013164405278561>
- Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement, Vol. 8: Motivation in the adolescent years* (pp.219–276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–106. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195–203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>

# Ambientes formativos de aprendizagem autorregulada

Elisabete Ribeiro, Ana Margarida Veiga Simão e Alexandra Barros

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI (Portugal)

elisabete-ribeiro@hotmail.com

## RESUMO

Uma ação de formação, seguindo uma arquitetura autorregulatória, com dupla vertente, professor aprendente e ensinante, poderá corresponder a uma forma de promover a autorregulação da aprendizagem nos professores para que eles possam melhorar as suas práticas em sala de aula e contribuir para o progresso académico dos alunos.

O objetivo deste estudo foi partir dessa arquitetura para promover a autorregulação da aprendizagem, em professores, possibilitando um isomorfismo entre as sessões de formação e a sua prática em sala de aula.

A metodologia consistiu na conceção e aplicação de uma ação de formação para professores que enfatizou o desenvolvimento de competências de autorregulação, com base em instrumentos como: o questionário exploratório; a narrativa; os diários da formação; a análise documental; o amigo crítico; e a reflexão crítica.

Participaram 9 professores, docentes das disciplinas de matemática e português, no terceiro ciclo. A ação teve a duração de 50 horas e está acreditada. Teve dois contextos diferenciados: 25 horas decorreram em sala de formação e as outras 25, corresponderam a trabalho autónomo dos professores.

A análise de conteúdo dos registos obtidos permitiu perceber que os professores aumentaram o conhecimento sobre o construto de autorregulação da aprendizagem, a importância dada aos processos reflexivo e colaborativo e melhoraram a sua perceção sobre o impacto da promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem em contexto educativo. As técnicas aprendidas e os processos trabalhados revelaram ter aplicabilidade nas suas práticas

Os resultados obtidos são discutidos com base na literatura existente e nas implicações para a prática docente.

**Palavras chave:** Formação, Contexto, Currículo e Autorregulação da Aprendizagem.

## ABSTRACT

A training action, following a self-regulatory architecture, with a dual aspect, teacher-learning and teaching, may correspond to a way of promoting self-regulation of learning in teachers so that they can improve their practices in the classroom and contribute to academic progress from the students.

The aim of this study was to use this architecture to promote self-regulation of learning in teachers, enabling an isomorphism between training sessions and their practice in the classroom.

The methodology consisted in the design and implementation of a training action for teachers that emphasized the development of self-regulation skills, based on instruments such as: the exploratory questionnaire; the narrative; the training diaries; document analysis; the critical friend; and critical reflection.

9 teachers participated, teachers of mathematics and portuguese, in the third level. The action lasted 50 hours and is accredited. It had two different contexts: 25 hours were spent in the training room and the other 25 corresponded to the autonomous work of the teachers.

The content analysis of the data obtained showed that teachers increased their knowledge about the self-regulation of learning construct, the importance given to reflective and collaborative processes and improved their perception of the impact of promoting strategies for self-regulation of learning in an educational context. The techniques learned and the processes worked revealed to have applicability in their practices.

The results obtained are discussed based on the existing literature and the implications for teaching practice.

**Keywords:** Training, Context, Curriculum and Self-Regulation of Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

Os ambientes formativos poderão ser promissores na promoção da autorregulação da aprendizagem de professores e alunos em contexto educativo, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e para possíveis mudanças nas suas práticas futuras.

É necessário que os professores repensem e renovem as suas práticas, em colaboração com os seus pares, tornando-se professores aprendentes e reflexivos (Sachs, 2009), capacitando-os para que possam aprender como ensinar, sendo avaliadores críticos da própria aprendizagem (Cunha & Boruchovitch, 2016).

É possível que a construção de processos autorregulatórios do professor possa auxiliar esse mesmo movimento nos seus alunos (Boruchovitch, 2014), recorrendo a problemas reais de sala de aula (Paris & Paris, 2001). Esta possibilidade constitui um desafio à formação de professores (Cadório & Veiga Simão, 2013).

A importância da formação de professores em contexto educativo tem sido cada vez mais reconhecida, quer na melhoria dos resultados dos alunos quer na aprendizagem profissional dos professores (Butler et al., 2013), sendo necessário capacitar os professores sobre a temática da aprendizagem autorregulada (Boruchovitch & Machado, 2017).

Um elemento essencial para o desenvolvimento profissional do professor é que ele tenha uma abordagem estratégica e autorregulada da sua própria aprendizagem, enquanto aprendente, para que possa ensinar, aos seus alunos, de forma explícita e intencional, as estratégias e as técnicas de controlo das várias fases do processo autorregulatório.

A conceção e implementação de uma ação de formação com uma dupla vertente do professor como aprendente e como ensinante, poderá corresponder a uma forma de promoção da autorregulação da aprendizagem dos professores, que se poderá vir a traduzir na promoção da autorregulação da aprendizagem nos alunos (Veiga Simão et al., 2012).

O objetivo deste estudo foi partir de uma arquitetura autorregulatória para promover a autorregulação da aprendizagem, em professores, possibilitando um isomorfismo entre as sessões de formação e a sua prática em sala de aula.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. PARTICIPANTES**

Os professores que participaram na ação de formação, tiveram como critérios de seleção serem professores das disciplinas de português (Grupo 300) e matemática (Grupo 500), estarem a lecionar em turmas de 7º e 8º anos, possibilitarem grupos de intervenção diferenciados (turmas com intervenção: só a matemática; só a português; e a matemática e português e matemática em simultâneo) e aceitarem participar na formação, sendo por isso uma amostra de conveniência.

Os professores que lecionavam a disciplina de matemática eram 5, apenas um era do sexo masculino; tinham idades compreendidas entre os 47 e os 63 anos; 2 eram contratados e 3 quadro de escola; tinham uma experiência profissional entre 15 e 38 anos; por ano letivo, tinham em média entre 60 a 120 alunos; apenas 1 tinha formação em desenvolvimento de competências pessoais e 2 em práticas pedagógicas. Os professores que lecionavam a disciplina de português eram 4, todos do sexo feminino; tinham idades compreendidas entre os 44 e os 52 anos; 1 era contratada e 3 quadro de escola; tinham uma experiência profissional entre 21 e 30 anos; por ano letivo, tinham em média entre 80 a 120 alunos; nenhuma tinha realizado formação em desenvolvimento de competências pessoais, mas todas tinham formação em práticas pedagógicas.

### **2.2. AÇÃO DE FORMAÇÃO**

O objetivo central foi conceber e aplicar uma ação de formação para promover nos professores um aumento do seu conhecimento sobre as suas práticas em contexto de sala de aula e sobre os próprios processos de aprendizagem, aumentando a sua consciência sobre a pertinência e importância de promover em si e nos seus alunos competências de autorregulação da aprendizagem.

Essa ação de formação teve a duração de 50 horas e está acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Funcionou em dois contextos diferenciados: 25 horas decorreram em sala de formação e as outras 25, corresponderam a trabalho autónomo dos professores, quer nos seus processos reflexivos quer na sua atuação estratégica em contexto de sala de aula com os seus alunos, com momentos alternados (houve um movimento de planeamento e reflexão na sala de formação, e de execução e monitorização no trabalho autónomo em contexto de sala de aula). Enfatizou a articulação entre os conteúdos curriculares que os professores estavam a lecionar e o desenvolvimento de competências de autorregulação nos seus alunos.

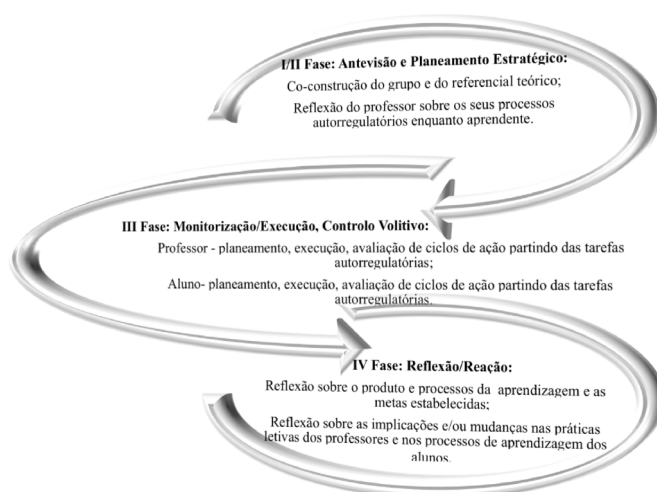
A ação de formação visou o isomorfismo de princípios e práticas entre a formação de professores e as oportunidades que estes devem proporcionar aos seus alunos em contexto de sala de aula, tendo por base os eixos de formação propostos por Veiga Simão et al. (2012), nomeadamente: a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores em contextos cola-

borativos, isto é, a formação visou a promoção da autorregulação da aprendizagem do próprio professor no decurso da sua prática profissional, em colaboração com os seus pares; recorreu ao referencial teórico sobre o construto de autorregulação da aprendizagem e ao documento do Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017) sobre o “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, para que indagassem as suas práticas; e, por último, a formação criou oportunidades para que os professores autorregulassem as suas próprias aprendizagens, através das narrativas e dos diários da formação, promovendo uma atuação estratégica em contexto de sala de aula.

### 2.2.1. O PROCESSO FORMATIVO: CICLOS DE AÇÃO EM TORNO DA ARQUITETURA PROCESSUAL AUTORREGULATÓRIA

Esta ação de formação teve uma arquitetura autorregulatória, partindo de uma fase de antevisão sobre como somos como aprendentes e o que sabemos sobre os processos autorregulatórios da aprendizagem; de planeamento estratégico da importância do ensino explícito desses processos e estratégias autorregulatórias e de conhecimento do contexto para ciclos de planeamento; implementação, análise e reflexão partilhada de tarefas autorregulatórias aplicadas em contexto de sala de aula; finalizando com a reflexão sobre as implicações e/ou mudanças introduzidas nas práticas letivas dos professores e a perceção do seu impacto nos alunos (Fig.1).

Fig. 1



### 2.2.2. ARQUITETURA DA FORMAÇÃO

A ação de formação organizou-se em torno da arquitetura processual autorregulatória, ou seja, em termos estruturais foi constituída por três grandes etapas, tal como o processo da autorregulação da aprendizagem: a antevisão e planeamento estratégico, a execução e monitorização e a reflexão e avaliação.

O processo de formação realizado em contexto colaborativo passou por um momento de co-construção dum grupo de reflexão-ação, de co-construção de um referencial teórico e de colocar o professor a refletir sobre os seus processos enquanto aprendente para um momento de planeamento, implementação, análise e reflexão partilhada sobre as tarefas autorregulatórias aplicadas em contexto de sala de aula, e um momento de reflexão final sobre as mudanças. Nas

sessões em sala de formação, os professores, reuniram-se para partilhar as suas experiências em sala de aula e refletir para planear as novas estratégias, através de ciclos de ação e reflexão (Butler et al., 2015). Durante as semanas do ciclo de aprendizagem, os professores, enquanto aprendentes, e os respetivos alunos, trabalharam de forma repetida e consciente em todas as etapas do ciclo de aprendizagem (autoavaliação, definição de metas, planeamento estratégico, implementação estratégica, monitorização, ajuste estratégico e avaliação de resultados).

Na primeira *fase de antevisão e planeamento estratégico da ação* (Tabela 1), os professores analisaram as suas crenças, os seus recursos pessoais e ambientais em relação à tarefa específica de incluir no currículo o processo autorregulatório com a qual se estavam a confrontar. Definiram metas face ao desafio e um plano estratégico de ação para diminuir a distância que os separa da meta final.

Tabela 1. Fase de antevisão e planeamento estratégico

| Sessões | Formato<br>Sala de aula | Objetivos das Sessões                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Ciclo                                                                                                                                                         |
|---------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1ª      |                         | Promover a coesão do grupo de formação; explorar o conceito de autorregulação da aprendizagem; colocar o professor em situação de aprendente (construção de uma narrativa).                                                                                                                                                                | Co-construção dum grupo de reflexão-ação e de um referencial teórico;<br>Reflexão do professor sobre os seus processos autorregulatórios enquanto aprendente. |
| 2ª      |                         | Explorar a importância da aprendizagem autorregulada em contexto educativo; salientar a importância de criar ambientes de aprendizagem que suportam a aprendizagem autorregulada.                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                               |
| 3ª      |                         | Registar as principais ideias que decorreram da reflexão com o amigo crítico e em grupo; explorar quais as metas que devemos traçar para promover oportunidades de autorregulação da aprendizagem; refletir sobre a necessidade de promover a autorregulação das aprendizagens através do currículo numa perspetiva de infusão curricular. |                                                                                                                                                               |

Na fase de execução e monitorização da tarefa (Tabela 2), os professores implementaram-na para alcançar o resultado esperado. De forma isomórfica os seus alunos utilizaram um conjunto organizado de estratégias e auto monitorizaram a sua eficácia tendo em consideração a meta que estabeleceram.

Os professores em dois ciclos de ação planearam, monitorizaram e reavaliaram a sua concretização.

Tabela 2. Fase de execução e monitorização

| Sessão   | Formato           | Objetivos das Sessões                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Ciclo                                                                                      |
|----------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4ª/6ª    | Sala de Formação  | Analisar a tarefa autorregulatória construída e aplicada pelo formador; planear colaborativamente uma tarefa autorregulatória a aplicar em sala de aula (1º ciclo de ação); análise e reflexão partilhada sobre as tarefas elaboradas e implementadas pelos dois grupos disciplinares em contexto de sala de aula, propondo sugestões de melhoria; planificar e construir uma nova tarefa para aplicar em contexto de sala de aula, após a reflexão partilhada (2º ciclo de ação). | Planeamento, execução, avaliação de ciclos de ação partindo das tarefas autorregulatórias. |
| 5ª/7ª/9ª | Trabalho Autónomo | Implementar as tarefas autorregulatórias planeadas na sala de formação, descrever e refletir sobre as mesmas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                            |

A fase da reflexão e avaliação, teve lugar quando os professores analisaram a relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta estabelecida para si próprios (Tabela 3). O núcleo

fundamental desta fase do processo autorregulatório não se focou na simples constatação de eventuais discrepâncias, mas sim na antevisão de novas estratégias que possam reduzir essa distância e atingir o objetivo a que se propuseram.

Tabela 3. Fase de reflexão e avaliação

| Sessão          | Formato           | Objetivos das Sessões                                                                                                                                       | Ciclo                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 <sup>a</sup> | Sala de Formação  | Analisar e refletir conjuntamente sobre a nova experiência, referindo os aspetos que correram bem e aqueles que precisavam de ser melhorados.               | Reflexão sobre o produto e processos da aprendizagem e as metas estabelecidas;<br><br>Reflexão sobre as implicações e/ou mudanças nas práticas letivas dos professores e nos processos de aprendizagem dos alunos. |
| 11 <sup>a</sup> | Trabalho Autónomo | Refletir sobre as eventuais mudanças nas práticas de ensino, através da escrita de uma nova narrativa.                                                      |                                                                                                                                                                                                                    |
| 12 <sup>a</sup> | Sala de Formação  | Analisar mudanças sobre o conhecimento da autorregulação da aprendizagem;<br><br>Refletir conjuntamente sobre o percurso individual e coletivo na formação. |                                                                                                                                                                                                                    |

### 2.3. INSTRUMENTOS

#### 2.3.1. DIÁRIO DO FORMANDO

O Diário do formando, consiste num instrumento autoinstrucional que permite a documentação contínua e reflexão sobre os processos de aprendizagem, fomentando a automonitorização formal (Zimmerman & Paulsen, 1995), o registo de processos de aprendizagem em tempo real e a avaliação de resultados (von Eye & Bergman, 2003).

Este instrumento constituiu-se como um guia para cada sessão da formação, onde os formandos responderam, em formato papel, a uma *checklist* sobre expectativas e avaliação (adaptado do *Diary of Guided Self-regulated Learning* de Ferreira et al., 2015), antes e após a tarefa proposta para cada sessão. No final da sessão, ainda no registo diário, era pedido que o formando refletisse sobre as aprendizagens realizadas, as emoções sentidas e a importância da sessão de formação para a sua aprendizagem e prática profissional.

#### 2.3.2. TAREFA AUTORREGULATÓRIA

A tarefa autorregulatória consistiu numa atividade proposta aos alunos, para realizarem uma atividade curricular no âmbito das disciplinas de matemática e português, solicitando-se que os alunos planeassem, executassem, monitorizassem e avaliassem o produto alcançado, fazendo uma transferência para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, elencando todas as fases do processo de autorregulação da aprendizagem.

Na construção das tarefas autorregulatórias de matemática e português foram consultados dois professores de matemática e dois de português que estavam a lecionar as turmas de 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> anos, os quais referiram que o conteúdo transversal aos dois níveis de ensino na disciplina de matemática seria a resolução de um exercício de geometria e na disciplina de português a elaboração de uma notícia. Após a construção dos exercícios, elaborou-se a tarefa autorregulatória composta pelo próprio exercício e pelo questionamento do processo de autorregulação.



### 2.3.3. QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO DO CONSTRUTO DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O questionário foi construído pela investigadora para ser utilizado como um instrumento de auto registo que possibilitasse aceder às perceções dos professores em relação ao construto de autorregulação da aprendizagem. Optou-se por uma organização semiestruturada, para que respondessem de forma orientada, a questões que tinham como objetivo central conhecer o que os professores já sabiam sobre o construto, e a sua opinião sobre o seu impacto nos processos de ensino-aprendizagem, dando para isso exemplos de algumas experiências que já tivessem desenvolvido neste âmbito.

### 2.3.4. NARRATIVA

As narrativas serviram como um recurso metodológico, ancoradas no construto da autorregulação da aprendizagem, de forma a promover a reflexão dos formandos (Veiga Simão et al., 2015). A construção de narrativa teve como objetivo permitir que os formandos, enquanto escreviam as narrativas vivenciassem os próprios processos de aprendizagem, através da evocação dos factos que marcaram a sua vida enquanto aprendentes e ensinantes, o que lhes permitiu tomar consciência de si mesmos enquanto alunos e professores.

A narrativa foi solicitada na fase de antevisão e planeamento estratégico e na fase da reflexão e avaliação da formação, por forma a perceber as mudanças nas perceções dos professores enquanto aprendentes, as estratégias que utilizam para aprender, mudanças nas práticas de ensino e o impacto nos seus alunos, e em relação à forma como os conteúdos da formação se podem traduzir em mudanças nas práticas de ensino.

Na elaboração da narrativa, também existiu um movimento autorregulatório, isto é, na fase de antevisão planeamento da narrativa, os professores tiveram que planear como iriam escrever a narrativa, de que precisariam, os obstáculos/barreiras que antecipavam e a forma como os/as ultrapassar. Em seguida, escreveram a narrativa, e por fim refletiram e avaliaram a narrativa e o impacto da mesma na sua perceção como aprendente.

### 2.3.5. ANÁLISE DOCUMENTAL

Nas sessões de formação que implicavam a exploração do construto de autorregulação da aprendizagem, recorreu-se ao artigo de Veiga Simão e Frison (2013), para que os formandos tivessem referências no estudo autónomo do construto, para uma posterior integração dos conteúdos abordados ao longo da formação.

Recorreu-se ainda ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. A presença deste documento ao longo da formação, teve como intuito analisar algumas competências nele previstas, principalmente no que se refere ao pensamento crítico, relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia, sendo que uma das atividades propostas aos formandos foi exatamente identificar em que aspetos o conceito de autorregulação das aprendizagens é importante para atingir o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

### 2.3.6. AMIGO CRÍTICO

O papel do amigo crítico é dar apoio a partir dos seus conhecimentos e experiências e questionar o colega num clima de respeito e confiança (Day, 2001). Na formação, deriva da

escolha dos próprios professores dentro do grupo de formação, isto é, os professores escolheram alguém de confiança que lhes colocasse questões sobre as tarefas realizadas, fazendo propostas de melhoria numa perspetiva de igual para igual e, posteriormente, promoveram essa prática em contexto de sala de aula, sendo a estratégia de co-regulação mais salientada como relevante quer na formação, quer na intervenção com os alunos.

### 2.3.7. REFLEXÃO CRÍTICA

O professor tem de ensinar a pensar e ser ele próprio reflexivo, apresentando uma dupla vertente ao ser aprendiz, ou seja, alguém que sabe selecionar, elaborar e organizar informação, numa atitude de aprendizagem contínua, e ensinante, enquanto alguém que planifica de modo que os alunos aprendam estrategicamente e se autorregulem (Veiga Simão, 2004).

A reflexão individual e coletiva sobre os seus contextos, as suas práticas e as suas teorias, podem levar à mudança do professor e ao seu desenvolvimento profissional (Cadório & Veiga Simão, 2013); por isso a formação promoveu a reflexão individual e coletiva, dentro do mesmo grupo disciplinar e entre os diferentes grupos disciplinares, sendo de extrema importância no planeamento, execução e avaliação das tarefas propostas.

## 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

### 3.1. REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO

Na última sessão da formação, foi solicitado aos professores dos diferentes grupos disciplinares que procedessem a uma reflexão individual e partilhada sobre a formação, a qual ficou registada no último diário do formando, através da escrita de uma nova narrativa.

Os professores percecionam-se como aprendentes mais reflexivos, P\_P3 *“O ensino explícito sobre os processos de autorregulação levou-me a refletir sobre a forma de aprender dos meus alunos.”*; apelam à necessidade de co-regulação da aprendizagem, P4 *“...a introdução do “Amigo Crítico” é uma ferramenta essencial... sobretudo, dos alunos com mais dificuldades por se sentirem também parte integrante de todo o processo.”*; referiram o impacto nos seus alunos, P\_M3 *“...ajudar os alunos com “dificuldades de aprendizagem” a descobrirem como é que podem aprender melhor aumentando, assim, a sua autoestima e motivação.”*; e pensam introduzir nas suas práticas de ensino, P\_M2 *“... criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação... que lhes permitam ter um papel ativo...”*. Este movimento autorreflexivo, intencional e crítico sobre os próprios processos de aprendizagem, promoveu a (auto)formação, o (auto)conhecimento e a (auto)regulação (Abrahão, 2008).

No final da formação, melhoraram o seu conhecimento sobre o construto de autorregulação da aprendizagem, P\_M4 *“...é um processo, com diferentes fases, em que cada um vai definir quais as atitudes e comportamentos que deve ter (vai definir/planejar estratégias) para alcançar os objetivos propostos (ser bem-sucedido) e, no final, refletir e fazer um balanço do seu desempenho.”*, e reconheceram o impacto nos processos de aprendizagem dos alunos, P\_M3 *“...permite que os alunos se consciencializem de forma mais rápida e evidente dos seus processos de aprendizagem...”*.

As tarefas autorregulatórias são estratégias facilitadoras nos processos de ensino e aprendizagem, P\_P2 *“... as tarefas autorregulatórias da aprendizagem possibilitaram escolher estratégias que os ajudam a planejar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais ...”*; contudo sentiram que precisam de ser apoiados neste processo por parte dos pares.

O amigo crítico, possibilitou aos professores a oportunidade de escolher alguém de confiança que lhes colocasse questões sobre as tarefas realizadas, fazendo propostas de melhoria

numa perspetiva de igual para igual e, posteriormente, promoveram essa prática em contexto de sala de aula, sendo a estratégia de co-regulação mais salientada como relevante quer na formação, P\_P2 “...foi muito importante trocarmos as nossas narrativas e termos um “amigo crítico” com quem pudemos partilhar e refletir sobre as práticas letivas.”, quer na intervenção com os alunos.

A reflexão individual e partilhada no grupo de formação, possibilitou a perceção das mudanças provocadas pela formação, P\_M1 “*Sinto que as experiências vivenciadas nesta ação devem ser alvo de reflexão, para que sejam transformadas em aprendizagens conscientes e significativas.*”, o que reforça a necessidade dos professores serem estimulados a refletir sobre as suas próprias experiências de sala de aula com base nas suas preocupações pessoais e que se possa promover uma aprendizagem reflexiva assistida por pares (Flores & Veiga Simão, 2009).

Em suma, a análise de conteúdo permitiu perceber que os professores aumentaram o conhecimento sobre o construto de autorregulação das aprendizagens e a importância de trabalhar estes processos autorregulatórios, P\_P3 “*Ficamos com vontade de saber o significado da palavra autorregulação; saber como se faz e se adequa ao perfil da turma...*”; tem uma aplicabilidade nas suas práticas, P\_P4 “*Com esta formação e com as tarefas autorregulatórias, fomos tomando consciência da sua aplicabilidade no dia-a-dia.*”; possibilitou um isomorfismo entre as sessões de formação e a prática em sala de aula, P\_P2 “*A partilha e os trabalhos realizados ao longo das sessões foi muito positiva para que reajustássemos as nossas tarefas.*”; consciencializou sobre a importância do processo reflexivo, P\_P1 “*Atividades de reflexão, enquanto formandos, revelaram-se muito interessantes pela partilha de experiências e espaço de aprendizagem.*”; salientou a importância do processo colaborativo e do papel do amigo crítico, P\_P2 “*O trabalho colaborativo e o “amigo crítico” foram muito importantes ao longo das tarefas, para que os alunos conseguissem autorregular as aprendizagens.*”; e melhorou a perceção dos professores sobre o impacto da promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem em contexto educativo, P\_P1 “*Mesmo os alunos menos bons evoluem no que diz respeito aos processos de autorregulação...*”.

### **3.2. O PAPEL DO FORMADOR NO PROCESSO FORMATIVO**

O diário do formador seguiu uma lógica autorregulatória, o qual contemplou o planeamento, a monitorização e a avaliação da sessão, com implicações para o planeamento da sessão seguinte, o que constituiu um instrumento não só de reflexão para o formador, mas também para a melhoria no planeamento e na execução das sessões, ajustando os conteúdos da formação aos ritmos de aprendizagem dos formandos, respeitando os seus tempos e necessidades, sendo por isso uma ação de formação isomórfica também para o formador.

No final de cada sessão, o formador refletiu sobre o que aprendeu, bem como na mudança a introduzir no processo formativo, refletindo em como se sentiu e nas implicações para a aprendizagem e prática profissional enquanto formador/investigador, também à semelhança dos diários dos formandos.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta formação deu a oportunidade aos professores de se tornarem conscientes dos próprios processos de aprendizagem e de promover esses mesmos processos, simultaneamente, nos seus alunos, recorrendo para isso a necessidades concretas da sua prática de sala de aula e do currículo, em colaboração com os seus pares disciplinares e grupo de formação.

A formação recorreu ao referencial teórico sobre o construto de autorregulação da aprendizagem e ao documento do Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017) sobre o “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, para que os professores

indagassem as suas práticas de forma contextualizada e atualizada, articulando a promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem com os conteúdos curriculares e as orientações do Ministério da Educação.

A fusão dos processos de autorregulação da aprendizagem com os conteúdos curriculares, através das tarefas autorregulatórias, desenvolveu competências nos professores enquanto ensinantes e aprendentes e nos alunos como aprendentes mais autorregulados.

As reflexões individuais e em grupo, promoveram a reflexão dos professores, para que repensassem a forma como se veem como aprendentes e ensinantes, avaliando de forma crítica os próprios processos de ensino-aprendizagem, tornando a sua ação mais estratégica e reflexiva.

Os ambientes formativos de aprendizagem autorregulada possibilitam oportunidades duplas, a professores e alunos, em contexto de sala de aula. Os professores tornaram-se críticos dos próprios processos de aprendizagem e ensino, em colaboração com os seus pares, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e prática profissional.

Sugere-se outros estudos que continuem nesta linha de investigação, para desenvolver instrumentos que avaliem processos de ensino-aprendizagem inseridos no contexto e fundindo conteúdos curriculares.

## REFERÊNCIAS

- Abrahão, M. H. M. B. (2008). *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. EdUPUCRS.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Boruchovitch, E. & Machado, A. C. T. A. (2017). Autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores; como intervir para desenvolver? In S. Polydoro (Org.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: Contribuições da teoria social cognitiva* (1ª Ed., pp. 89-104). Letra 1.
- Butler, D. L., Schnellert, L., & Cartier, S. C. (2013). Layers of self-and co-regulation: teachers working collaboratively to support adolescents' self-regulated learning through reading. *Education Research International*, 2013, 845694. <https://doi.org/10.1155/2013/845694>
- Butler, D. L., Schnellert, L., & MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change*, 16, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9227-z>
- Cadório, L., & Veiga Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Edições Vieira da Silva.
- Cunha, N. D. B., & Boruchovitch, E. (2016). Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. *Pro-Posições*, 27(3), 31-56. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0008>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Diário da República: II série, N.º 143* (2017). <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., & Lopes da Silva, A. (2015). The unidimensionality and overestimation of metacognitive awareness in children: Validating the CATOM. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 890-900. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.184221>

- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Edições pedagogo.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4)
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*, 77-94.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, (45), 2-20. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814>
- Veiga Simão, A. M. V., Frison, L. M. B., & Abrahão, M. H. M. B. (2012). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: Epistemologia e práticas*. EDIPUCRS.
- Veiga-Simão, A. M., Frison, L. M., & Nonticuri, A. (2015). Dos significados à autorregulação: perspectivas de estudantes com trajetórias acadêmicas de insucesso. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 48-53. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.251>
- von Eye, A., & Bergman, L. R. (2003). Research strategies in developmental psychopathology: Dimensional identity and the person-oriented approach. *Development and psychopathology*, 15(3), 553-580. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000294>
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New directions for teaching and learning*, 1995(63), 13-27. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956305>



# Compreensão de metáforas. Resultados preliminares com crianças dos 9-14 anos

Ana Paula Couceiro Figueira<sup>1</sup>, Beatriz Marques<sup>2</sup>

1 Universidade de Coimbra & Cidei (Portugal)

2 Universidade de Coimbra (Portugal)

apcouceiro@fpce.uc.pt

## RESUMO

Apresentamos resultados de estudo com um grupo de crianças de 9-14 anos, sobre compreensão de metáforas.

A metáfora tem sido analisada de várias formas ao longo das últimas décadas. Começou por ser vista como um recurso para ornar o texto muito típico da visão aristotélica (Bailey, 2003) e, mais recentemente, tem sido vista para além da linguagem, como sendo um processo que influencia o modo de pensar, agir e perceber a realidade (Siman & Sampaio, 2021).

Descrevemos o recurso utilizado, o TCM, Teste de compreensão de metáforas para crianças dos 9-14 anos e os resultados obtidos com uma amostra.

Neste estudo participaram 95 sujeitos de ambos os sexos, entre os 9 (4º ano) e os 15 anos (9º ano), de uma escola da região de Aveiro. Os resultados revelaram que, com o aumento da idade, o nível de cotação das respostas/indicador de compreensão, tende a aumentar.

O instrumento utilizado encontra-se em processo de aferição, ou validação externa, ou seja, ao encontro de dados normativos, embora já sujeito aos procedimentos de adaptação, pois trata-se de um teste original em língua italiana.

Daremos conta dos dados obtidos e analisados que, à data, nos parecem bastante promissores. Embora ainda preliminares e exploratórios, com uma amostra ainda pouco representativa e significativa, os resultados surgem como não muito distantes das médias obtidas pelos congéneres italianos.

**Palavras-chave:** consciência metalinguística; compreensão; linguagem figurativa; metáforas; TCM.

## ABSTRACT

We present the results of a study with a group of children aged 9-14 years old, on the understanding of metaphors.

The metaphor has been analyzed in various ways over the last few decades. It began to be seen as a resource to embellish the text very typical of the Aristotelian vision (Bailey, 2003)

and, more recently, it has been seen beyond language, as a process that influences the way of thinking, acting and perceiving reality. (Siman & Sampaio, 2021).

We describe the resource used, the TCM, Metaphor Comprehension Test for children aged 9-14 years and the results obtained with a sample.

In this study, 95 subjects of both sexes participated, aged between 9 (4th grade) and 15 (9th grade), from a school in the region of Aveiro. The results revealed that, with increasing age, the rating level of responses tends to increase.

The instrument used is in the process of gauging, or external validation, that is, meeting normative data, although it is already subject to adaptation procedures, as it is an original test in Italian.

We will give an account of the data obtained and analyzed which, to date, seem to us to be quite promising. Although still preliminary and exploratory, with a sample that is still not very representative and significant, the results appear to be not very distant from the averages obtained by their Italian counterparts.

**Keywords:** metalinguistic awareness; understanding; figurative language; metaphors; TCM

## 1. INTRODUÇÃO

A metáfora tem sido analisada de várias formas ao longo das últimas décadas. Começou por ser vista como um recurso para ornar o texto muito típico da visão aristotélica (Bailey, 2003) e, mais recentemente, tem sido vista para além da linguagem, como sendo um processo que influencia o modo de pensar, agir e perceber a realidade (Siman & Sampaio, 2021).

De facto, a metáfora, tem sido pensada e concetualizada de diversas maneiras, todavia, neste contexto, seguimos a definição de Pinto et al. (2006), considerando-a como uma forma de conflito semântico induzido pela combinação anómala dos significados convencionais dos seus principais constituintes – tenor (teor) e veículo – sendo a compreensão da metáfora enquadrada como uma habilidade metasssemântica, baseada na análise desses significados (Gombert, 1990, in Pinto et al, 2006).

Neste sentido, numa metáfora, o *veículo* é a figura linguística em si mesma, isto é, a imediata imagem que incorpora ou “carrega” o tenor (o tema ou teor da metáfora). A interação dos resultados do veículo e o teor dão sentido à metáfora.

Os autores, nossas referências (Pinto et al., 2006), propõem um referencial funcionalista piagetiano, baseado no último modelo de equilíbrio de Piaget (1975, in Pinto et al., 2006), para analisar como esse conflito semântico pode ser enfrentado e resolvido por crianças no período de desenvolvimento considerado.

Assim, questionam se “Compreender metáforas é uma “coisa para crianças” ou não?”. Pinto et al. (2006) consideram que sim, desde que se apresentem metáforas semelhantes às que as crianças dessa idade produzem espontaneamente e que um “jogo” seja estabelecido com elas. Compreender e saber explicar o significado de metáforas é uma habilidade complexa, cuja relevância foi percebida por vários setores da psicologia (psicologia cognitiva, psicolinguística, psicologia do desenvolvimento, psicanálise e outras correntes teóricas da psicologia clínica, psicologia social, psicologia do desporto, etc.), gerando, há mais de quarenta anos, uma vasta literatura científica.

Enquanto psicólogos da educação, para promover estas competências, avaliando e intervindo, consideramos ser necessário dispormos de recursos válidos. E é sob estes pressupostos que



nos encontramos a validar um instrumento de avaliação de compreensão de metáforas, originalmente italiano, denominado Teste de Compreensão de Metáforas (TCM; Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, in press), que se destina a crianças/jovens entre os 9 e os 14 anos de idade.

Assumimos que a linguagem é essencial e indispensável na vida do Ser Humano, permitindo que ocorra a comunicação e interação com o outro (Figueira & Ferreira, 2019). Tão importante quanto o ato de comunicar, no sentido da utilização da linguagem, qualquer que ela seja, para expressar ideias, sentimentos ou emoções, é o ato de compreender essa forma de comunicação, sendo uma das áreas de estudo relevantes no contexto da psicologia da educação e do desenvolvimento.

Após todos os procedimentos de adaptação linguística, apresentamos os primeiros resultados resultantes da utilização com 95 estudantes. Embora muito exploratórios, são dados promissores.

## 2. MÉTODO

### 2.1. AMOSTRA:

Neste estudo participaram 95 sujeitos de ambos os sexos, entre os 9 (4º ano) e os 15 anos (9º ano), de uma escola da região de Aveiro, centro de Portugal (cf. Tabela 1).

O critério assumido é o de acessibilidade vs. conveniência, tendo-se cumprido todos os requisitos éticos e de consentimento informado.

Tabela 1. Distribuição da amostra, por idade e sexo.

| Idade         | Masculino | Feminino |
|---------------|-----------|----------|
| 9             | 7         | 12       |
| 10            | 10        | 9        |
| 11            | 19        | 8        |
| 12            | 5         | 4        |
| 13            | 8         | 2        |
| 14            | 6         | 3        |
| 15            | 2         | 0        |
| <b>Total</b>  | 57        | 38       |
| <b>Totais</b> | <b>95</b> |          |

### 2.2. RECURSO(S)/INSTRUMENTO(S)

Embora, por questões de validação, tenhamos utilizado, igualmente, uma versão reduzida das matrizes progressivas de Raven (Amaral, 1966) e tratado os dados, na sua versão com dados brutos, por questões de contexto, não os apresentamos neste espaço.

Assim, o TCM, Teste de Compreensão de Metáforas (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, in press) é um instrumento originalmente italiano (Pinto, Melogno & Ilceto, 2006), que pretende avaliar a capacidade de compreensão de metáforas em crianças/ jovens entre os 9 e 14 anos de idade (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, in press).

Este teste italiano, na sua versão inicial, era composto por dois conjuntos de seis metáforas cada um (distribuídas equitativamente em físico-psicológicas e conceituais), contudo, o protocolo

lo final foi alterado, resultando na manutenção de dois conjuntos, mas um com cinco metáforas (físico-psicológicas) e outro com sete metáforas (concretuais) (Pinto, Melogno & Iliceto, 2006).

De um ponto de vista estrutural, o TCM é composto por duas partes, correspondentes a dois tipos diferentes de metáforas, denominadas “físico-psicológicas” e “concretuais”, que, de acordo com a literatura internacional, e com o já mencionado em trabalho anterior (Pinto, Melogno, & Iliceto, 2006; Pinto et al., 2006), parecem expressar uma elaboração semântica parcialmente diferente, que resulta num perfil evolutivo menos linear no caso das metáforas concretuais. A distinção baseia-se em certas características semânticas dos dois componentes principais da metáfora, o “tenor” ou teor/tema e o “veículo”, T e V, e nas diferentes relações que são estabelecidas entre eles.

Nas metáforas físico-psicológicas, os dois termos pertencem a domínios semânticos-concretuais diferentes: um é retirado do universo dos seres humanos, enquanto o outro deriva do universo inanimado dos objetos físicos, ou do universo animal (“a minha irmã é uma borboleta”; “aquela criança é um cãozinho sem trela”). Um exemplo é a frase metafórica “O guarda prisional é uma rocha” que, com o objetivo de transmitir uma informação sobre uma qualidade psicológica, estabelece uma ligação entre o domínio físico (rochas duras) e o domínio dos traços psicológicos (obstinada, falta de sentimento) (Pinto et al. 2006).

Nas metáforas concretuais, contudo, certos conceitos ou ideias estão ligados a um objeto concreto, tais como no exemplo “A memória é uma peneira/coador”, através da qual queremos expressar alguns aspetos funcionais (neste caso, de filtro) do processo de memória. No entanto, os limites destas categorizações nem sempre são muito ou tão claros, pelo que pode ser difícil decidir quando uma metáfora é inequivocamente físico-psicológica ou concreta (Winner, 1988, in Pinto et al. 2006).

Importa referir que neste teste, apesar da tentativa da diferenciação entre metáforas físico-psicológicas e concretuais que a seguir se apresenta, existe, no entanto, um claro entendimento que a mesma se afigura de difícil limitação em termos de categorização, dado que nem sempre é fácil atribuir uma categoria inequívoca às mesmas (Winner, 1988, in Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, in press).

Todavia, entende-se por metáforas físico-psicológicas aquelas que tentam, de certa forma, relacionar, por exemplo, um ser vivo com um objeto inanimado (ex. “Aquele senhor é um vulcão”), enquanto que as concretuais se caracterizam por apresentarem, na parte final da frase, um objeto concreto, que se relaciona com a ideia/conceito referido na parte inicial (ex. “A família é um guarda-chuva”) (Pinto, Melogno, & Iliceto, 2003, in Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, in press).

Porém, neste estudo exploratório, considerou-se oito metáforas físico-psicológicas e seis concretuais, (cf. Tabela 2). Verificou-se a necessidade da criação de mais duas metáforas físico-psicológicas neste estudo, por se pretender explorar a diferença do nível da resposta dada pelos sujeitos relativamente aos seguintes pares de metáforas: 2 e 4; 5 e 8. Tal situação deve-se ao cuidado que uma tradução intercultural exige e tem-se em consideração que este se trata de um estudo exploratório inicial, podendo haver a necessidade de utilizar mais itens ou menos, assim como efetuar mudanças na categorização, após possíveis análises fatoriais e de consistência interna dos itens.

Os itens são apresentados aos sujeitos, perguntando-se se sabem o que significa, dando estes a sua narrativa.

Tabela 2. Itens do TCM: Metáforas Físico-psicológicas e Conceituais

| Metáforas Físico-psicológicas                       | Metáforas Conceituais                                  |
|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1. O guarda prisional é uma rocha;                  | 1. A família é um guarda-chuva;                        |
| 2. A minha irmã é uma borboleta;                    | 2. As flores são o calendário dos jardins;             |
| 3. Aquela criança é um comboio sem locomotiva;      | 3. A amizade é um manto/capa;                          |
| 4. A minha irmã é um avião;                         | 4. As folhas do outono são fotografias antigas/velhas; |
| 5. Aquela criança é um cãozinho sem corrente/trela; | 5. A inteligência é um arranha-céus;                   |
| 6. Aquele senhor é um vulcão;                       | 6. A memória é uma peneira/coador.                     |
| 7. Beli é uma bolha/bola de sabão;                  |                                                        |
| 8. Aquela criança é um pião/roda.                   |                                                        |

À luz destes critérios gerais de elaboração semântica, foram equacionados ou estabelecidos quatro níveis de resposta, válidos para cada item, dois dos quais são pré metafóricos e dois metafóricos. A narrativa é, então, analisada, o seu conteúdo, utilizando quatro (4) níveis de análise, ou seja, quatro níveis de resolução do conflito semântico:

- No nível 0 (pontuação 0), nível pré metafórico: o sujeito parece distanciar-se do essencial da tarefa, ou seja, a procura de um terreno comum entre T e V.

São respostas que iludem/evitam o confronto entre os elementos que definem T e os elementos que definem V. A resposta pode assumir as seguintes formas: a) sem resposta ou respostas do tipo, “não sei”; b) metonímia: quando os dois termos são considerados apenas numa relação de contiguidade física. contração parcial: quando a análise se desenvolve ou em T ou em V, mas não em ambos; c) respostas sem especificidade ou não específica em relação a T ou a V ou exclusivamente centradas em V ou T: quando a análise é centrada em características não específicas de T e ou de V; d) respostas não pertinentes para o terreno comum entre T e V.

- No nível 1 (pontuação 1), nível pré metafórico: o sujeito identifica um terreno comum, mas apoiado apenas em bases físicas, portanto, está ainda aquém da metáfora. Surge uma especificação de um terreno comum entre T e V, mas apenas por razões físicas.

- No nível 2 (pontuação 2), nível metafórico, ao invés do nível 1, o terreno comum entre T e V é discriminado ou especificado graças à capacidade de abstrair traços pertinentes nos respetivos domínios e identificadas semelhanças entre os dois, sem, contudo, encontrar o plano psicológico ou conceitual, reduzindo-o ao plano físico. O que ainda falta neste nível de conduta/resposta é o aprofundamento e a precisão do terreno comum. As respostas revelam a identificação de um terreno comum entre T e V centrado em traços especificamente humanos a um nível genérico ou a meio caminho entre o psicológico e comportamental.

- No nível 3 (pontuação 3), nível metafórico, finalmente: o sujeito combina vários elementos do T e do V, que justificam a identificação de um terreno comum, alcançando, desta forma, o aprofundamento e afinamento da análise que não foi encontrado no nível 2. As respostas revelam a identificação de um terreno comum entre T e V, mas com base em traços humanos elaborados.

Neste sentido, os dados brutos potenciais (intervalo de pontos potenciais e médias potenciais) alcançáveis são (tabela 3):

Tabela 3. Dados brutos potenciais (intervalo de pontos potenciais e médias potenciais)

| Idade   | intervalo metáforas físico-psicológicas 8 itens | Média potencial | intervalo metáforas conceituais 6 itens | Média potencial | intervalo total 14 itens | Média potencial |
|---------|-------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|
| 9 Anos  | 0-24                                            | 12              | 0-18                                    | 9               | 0-42                     | 21              |
| 10 Anos | 0-24                                            | 12              | 0-18                                    | 9               | 0-42                     | 21              |
| 11 Anos | 0-24                                            | 12              | 0-18                                    | 9               | 0-42                     | 21              |
| 12 Anos | 0-24                                            | 12              | 0-18                                    | 9               | 0-42                     | 21              |
| 13 Anos | 0-24                                            | 12              | 0-18                                    | 9               | 0-42                     | 21              |
| 14 Anos | 0-24                                            | 12              | 0-18                                    |                 | 0-42                     | 21              |
| 15 Anos | 0-24                                            | 12              | 0-18                                    | 9               | 0-42                     | 21              |

### 2.3. PROCEDIMENTOS:

Após as autorizações devidas, pelas comissões de ética, encarregados de educação e direção dos estabelecimentos, foram utilizados os instrumentos (de referir que, numa lógica de exploração de outros tipos de validade, nomeadamente, concorrente, do TCM, foi utilizado o IA (Amaral, 1966), uma versão reduzida das Matrizes progressivas de Raven, que, por razões de espaço, não apresentamos neste contexto.

Embora, preferencialmente, de utilização ou aplicação individual, neste estudo, por razões varias, foi feita em grupo, ocupando um tempo de aula considerado não prejudicial à aprendizagem e não interferindo com os conteúdos programáticos dos professores. Inicialmente projetado para a aplicação sob a forma individual, por se tornar inviável tal procedimento, uma vez que poderia interferir de forma invasiva nos tempos de aprendizagem ou no horário pós-escolar, não sendo possível conciliar esta situação, optou-se por uma aplicação em grupo, turma a turma.

Na análise das respostas ao recurso das metáforas, seguimos o protocolo tendo em conta 4 níveis de análise.

## 3. RESULTADOS

Neste estudo, com estes dados, foram realizadas vários tipos de análises, contudo, pelo espaço, apresentamos, apenas, algumas análises descritivas e muito gerais (cf. Tabela 4 e gráficos 1 e 2).

Genericamente, os resultados revelaram que à medida que a idade aumenta, a pontuação total no TCM também aumenta, o que significa uma potencial melhoria ou uma compreensão mais cabal das metáforas, independentemente, do seu tipo, com a idade, o que nos parece muito previsível. Ainda, os resultados sugerem alguma capacidade discriminativa e diferencial, em função das idades, sendo um bom prognóstico.

Tabela 4. Médias de Cotação por tipo de metáfora, em função da idade

| Idade | MPF 1 | MPF 2 | MPF 3 | MPF 4 | MPF 5 | MPF 6 | MPF 7 | MPF 8 | C1   | C2   | C3   | C4   | C5   | C6   | Geral |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 9     | 1,32  | 0,58  | 0,84  | 0,68  | 1,00  | 0,79  | 0,21  | 0,63  | 1,05 | 0,74 | 1,00 | 0,89 | 0,63 | 0,47 | 0,77  |
| 10    | 1,42  | 0,95  | 1,16  | 0,74  | 0,89  | 0,84  | 0,53  | 0,89  | 0,95 | 0,63 | 1,11 | 0,74 | 0,63 | 0,58 | 0,86  |
| 11    | 1,63  | 0,81  | 1,04  | 0,89  | 0,89  | 1,07  | 0,59  | 0,59  | 0,74 | 0,89 | 0,85 | 0,74 | 0,74 | 0,52 | 0,86  |
| 12    | 1,44  | 1,33  | 1,22  | 1,44  | 1,67  | 1,67  | 0,44  | 0,56  | 0,67 | 0,67 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,56 | 1,05  |
| 13    | 1,50  | 0,90  | 1,20  | 1,10  | 1,00  | 1,30  | 0,60  | 0,90  | 1,20 | 1,00 | 1,50 | 1,10 | 1,20 | 0,90 | 1,10  |
| 14    | 2,33  | 1,56  | 1,67  | 1,11  | 1,44  | 1,67  | 0,78  | 0,78  | 1,44 | 1,22 | 1,78 | 1,33 | 0,89 | 0,89 | 1,35  |
| 15    | 0,50  | 1,50  | 1,50  | 0,00  | 1,50  | 2,50  | 0,00  | 1,00  | 1,50 | 0,50 | 2,50 | 1,50 | 1,50 | 1,50 | 1,25  |
| Total | 1,54  | 0,94  | 1,13  | 0,89  | 1,06  | 1,14  | 0,49  | 0,72  | 0,97 | 0,82 | 1,14 | 0,91 | 0,80 | 0,62 | 0,94  |

Gostaríamos, igualmente, de apresentar os resultados (percentagens) aos 14 itens, em função das idades, e por níveis de resposta (No, NI, N2 e N3) (Gráficos)

Gráfico 1. Médias de pontuação obtidas pela presente amostra, em função da idade

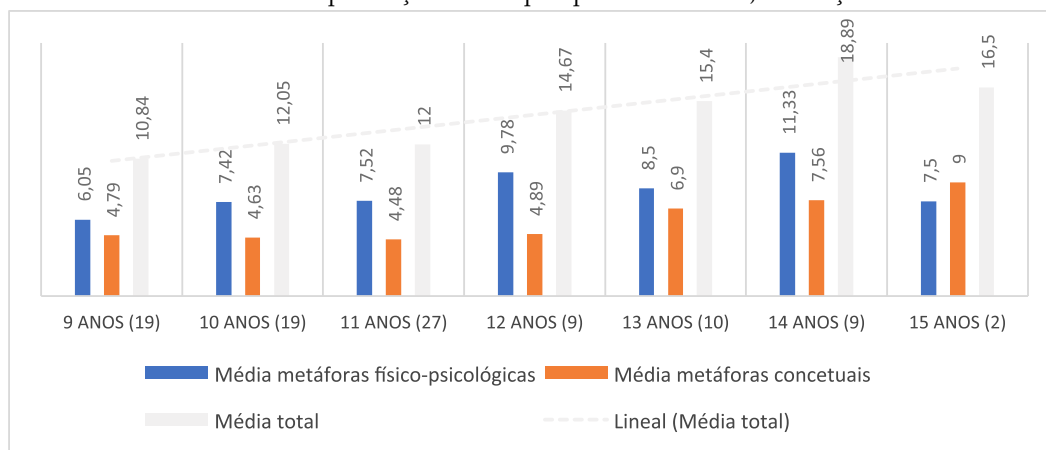
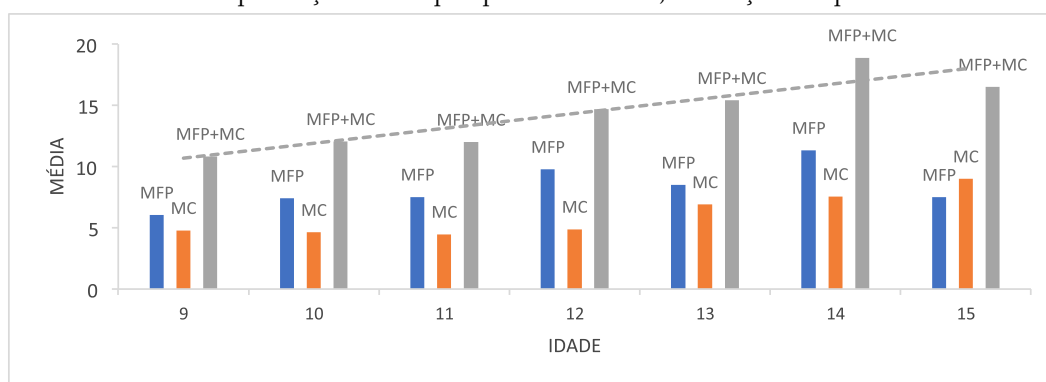


Gráfico 2. Médias de pontuação obtidas pela presente amostra, em função do tipo de metáfora/idade



#### 4. DISCUSSÃO

Tentando comparar os dados obtidos com os dados italianos, os únicos disponíveis, *grosso modo*, podemos dizer, que são muito próximos (cf. Pinto et al, 2006).

Neste estudo exploratório verifica-se que a média do somatório da pontuação em cada idade tem tendência a aumentar com o aumento da mesma.

Os resultados das respostas de nível 3 indicam a dificuldade de diferenciação na cotação entre os níveis 2 e 3, dada a similaridade entre os critérios de correção das mesmas.

Esta amostra não é representativa, mas não deve ser menorizada, visto que todos os resultados são importantes nestes estudos exploratórios.

De um modo geral, os alunos mostraram-se interessados e motivados a realizar o TCM (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, in press). Verificou-se, informalmente, que as preferências em determinadas áreas científicas, nomeadamente Ciências Exatas e Ciências Sociais, não são determinantes para o fator motivação.

Este estudo permitiu aferir a necessidade e a pertinência da validação do TCM para a população portuguesa, devido à necessidade em se criar mais instrumentos que possam ajudar tanto na avaliação, como no processo de intervenção em sujeitos de diversas faixas etárias, no caso em específico na área da metalinguagem, com recurso a metáforas.

Sendo este apenas um estudo exploratório, os dados não são representativos da população portuguesa, pelo que mais estudos devem continuar a ser realizados para se validar com rigor o TCM, procedendo-se à recolha de mais protocolos que possibilitem a realização de análises mais robustas, nomeadamente, análises de consistência interna, fatoriais e de correlação.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, J. R. (1966). *Aferição do teste I.A.: escala reduzida das Matrizes Progressivas de J. C. Raven*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bailey, R. (2003). Conceptual Metaphor, Language, Literature and Pedagogy. *Journal of Language and Learning*, 1(2), 59-72.
- Figueira, A. P. C., & Ferreira, T. (2019). A linguagem figurativa, compreensão e expressão. Estudo comparativo: alunos de classe regular e alunos referenciados com necessidades educativas especiais. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 197-210. <http://dx.doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.381>
- Figueira, A. P. C., Bastos, L., Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (in press). *TCM junior. Teste de compreensão de metáforas. Para crianças dos 4-6 anos de idade*.
- Figueira, A. P. C., Bastos, L., Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (in press). *TCM. Teste de compreensão de metáforas. Para crianças dos 9-14 anos de idade*.
- Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (2008). *TCM Junior. Test di comprensione delle metafore. Scuola dell'infanzia e scuola primaria*. Roma. Carocci editora.
- Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (2006). *TCM. Test di comprensione delle metafore. Scuola elementare e scuola media*. Roma. Carocci editora.
- Siman, J. H., & Sampaio, T. O. M. (2021). Conceptual Metaphor Theory: a dynamic step forward?. *Revista Porto das Letras*, 7(1), 201-223.

# Compreensão de metáforas: Um estudo com crianças dos 4-6 anos, portuguesas

Ana Paula Couceiro Figueira<sup>1</sup>, Cátia Santos<sup>2</sup>

1 Universidade de Coimbra & Cidei (Portugal)

2 Universidade de Coimbra (Portugal)

apcouceiro@fpce.uc.pt

## RESUMO

Apresentamos os primeiros dados de compreensão de metáforas, de 36 crianças dos 4, 5 e 6 anos, portuguesas, a partir da aplicação do TCM Júnior, teste de compreensão de metáforas, para crianças pequenas, na sua versão em português europeu.

O TCM Júnior é uma adaptação do seu acrónimo correspondente italiano, que se encontra em processo de validação para a população portuguesa desta faixa etária (4 aos 6 anos de idade).

A metáfora tem sido analisada de várias formas ao longo das últimas décadas. Começou por ser vista como um recurso para ornar o texto muito típico da visão aristotélica (Bailey, 2003) e, mais recentemente, tem sido vista para além da linguagem, como sendo um processo que influencia o modo de pensar, agir e perceber a realidade (Siman & Sampaio, 2021).

Descrevemos o recurso utilizado, o TCM júnior, Teste de compreensão de metáforas para crianças dos 4-6 anos e os resultados obtidos com uma amostra.

O instrumento utilizado encontra-se em processo de aferição, ou validação externa, ou seja, ao encontro de dados normativos, embora já sujeito aos procedimentos de adaptação, pois trata-se de um teste original em língua italiana.

Neste estudo participaram 36 sujeitos de ambos os sexos.

Embora ainda incipientes, porque ainda com poucos dados, com grupos por idade e por sexo pouco equitativos e significativos, os resultados são promissores.

Daremos conta dos dados obtidos e analisados. Embora ainda preliminares e exploratórios, com uma amostra ainda pouco representativa e significativa, os resultados surgem como não muito distantes das médias obtidas pelos congéneres italianos.

**Palavras-chave:** consciência metalinguística; compreensão; linguagem figurativa; metáforas; TCM júnior.

## ABSTRACT

We present the first metaphor comprehension data from 36 Portuguese children aged 4, 5 and 6, using the TCM Júnior, a metaphor comprehension test for young children, in its European Portuguese version.

TCM Júnior is an adaptation of its corresponding Italian acronym, which is in the process of being validated for the Portuguese population in this age group (4 to 6 years old).

The metaphor has been analyzed in various ways over the last few decades. It began to be seen as a resource to embellish the text very typical of the Aristotelian vision (Bailey, 2003) and, more recently, it has been seen beyond language, as a process that influences the way of thinking, acting and perceiving reality. (Siman & Sampaio, 2021).

We describe the resource used, the Junior TCM, Metaphor Comprehension Test for 4-6 year olds and the results obtained with a sample.

The instrument used is in the process of gauging, or external validation, that is, meeting normative data, although it is already subject to adaptation procedures, as it is an original test in Italian.

In this study, 36 subjects of both sexes participated.

Although still incipient, because there are still few data, with groups by age and sex that are not equitable and significant, the results are promising.

We will report on the data obtained and analyzed. Although still preliminary and exploratory, with a sample that is still not very representative and significant, the results appear to be not very distant from the averages obtained by their Italian counterparts.

**Keywords:** metalinguistic awareness; understanding; figurative language; metaphors; TCM junior

## 1. INTRODUÇÃO

No âmbito de um projeto mais abrangente, de validação de recursos de avaliação e de intervenção ao nível da compreensão da linguagem figurativa, metáforas, realizamos um estudo exploratório, utilizando a ferramenta, adaptada já para o português europeu, o TCM júnior, para crianças dos 4 aos 6 anos de idade, instrumento validado em língua italiana, a sua origem.

De facto, consideramos que se justifica trabalhos nesta área por duas ordens de razão:

- ausência de recursos de avaliação e de intervenção válidos, sobre esta dimensão, para o português europeu;
- pertinência de se investigar e de intervir ao nível da compreensão, ou capacidade metalinguística, em geral, e, grosso modo, e, no presente caso, a compreensão da linguagem figurativa, metafórica.

Assumimos que a capacidade metalinguística pode ser definida como a habilidade de se refletir sobre a linguagem enquanto objeto do pensamento e manipulação intencional da língua. (Garton & Pratt, 1989). Segundo Figueira, Pinto e Ojeda (2019), a consciência metalinguística ou capacidade metalinguística é a capacidade de refletir e elaborar análises sobre a linguagem.

Quanto à linguagem figurativa, como, por exemplo, as metáforas, consideramos que evoca comparações e distanciam-se do significado literal das palavras (Figueira, Pinto & Ojeda, 2019). A linguagem figurativa diferencia-se, pois, da linguagem literal, uma vez que esta usa as palavras com o seu verdadeiro significado, enquanto a linguagem figurativa “exprime uma ideia recorrendo a outros termos, apelando assim a uma semelhança, seja esta real ou imaginária” (Figueira, Pinto & Ojeda, 2019).



Para Black (2019), a linguagem figurativa consiste em qualquer figura de linguagem que envolve uma mudança semântica, transformando o significado literal da palavra/expressão. Alguns exemplos de figuras de linguagem são a ironia, onde se utiliza o significado oposto, e a hipérbole, exageração do significado. A metáfora inscreve-se, igualmente, na linguagem figurativa devido à sua capacidade de alterar a perceção/sentido que damos à palavra ou frase. A metáfora aproxima dois significados distintos através de uma analogia ou similaridade, podendo ser descrita como duas ideias numa frase (Black, 2019). Segundo Black (2019), o uso metafórico de uma expressão consiste no uso dessa expressão num sentido que não seja o literal e num contexto que permita o leitor decifrar o sentido transformado. Assim, o processamento da metáfora é o resultado de uma associação entre dois domínios na estrutura concetual – o domínio abstrato, que está além da experiência direta, e o domínio concreto, que é facilmente acessível através das experiências sensoriais. Ainda, Lakoff e Johnson (2008) consideram a metáfora como um fenómeno natural inserido na nossa comunicação e pensamentos diários, “a metáfora é predominante na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas no pensamento e na ação” (Lakoff & Johnson, 2008).

## 2. MÉTODO

### 2.1. AMOSTRA:

A amostra utilizada no presente estudo foi encontrada com recurso a uma amostragem não probabilística por conveniência ou acidental (Hill & Hill, 2005). Amostra encontrada e utilizada em 2021 (janeiro e abril), significando que as idades cronológicas correspondem, 4 anos (intervalo 4-4.11 meses), 5 anos (intervalo 5-5.11 meses) e 6 anos (intervalo 6-6.11 meses).

A amostra é constituída por 36 sujeitos, 24 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos: 14 crianças de 4 anos, 17 crianças de 5 anos e 5 crianças de 6 anos (cf. Tabela 1). Todos os sujeitos da amostra possuem o português europeu como língua materna, e não é referido nenhum diagnóstico de fragilidades cognitivas ou de outra ordem, segundo as informações obtidas pelos educadores.

Tabela 1. Distribuição da amostra, por idade e sexo

| <b>Idade</b> | <b>Masculino</b> | <b>Feminino</b> | <b>Total</b> |
|--------------|------------------|-----------------|--------------|
| 4 Anos       | 10               | 4               | 14           |
| 5 Anos       | 10               | 7               | 17           |
| 6 Anos       | 4                | 1               | 5            |
| <b>total</b> | <b>24</b>        | <b>12</b>       | <b>36</b>    |

### 2.2. RECURSO(S)/INSTRUMENTO(S)

Embora, por questões de validação, tenhamos utilizado, igualmente, uma versão reduzida das matrizes progressivas de Raven (Amaral, 1966) e tratado os dados, na sua versão com dados brutos, por questões de contexto, não os apresentamos neste espaço.

Assim, O TCM Júnior, na sua versão original, italiana (Pinto, Melogno & Iliceto, 2008), é um instrumento que permite analisar a compreensão da linguagem figurativa, metáforas, das idades visadas pelo teste, dos 4 aos 6 anos de idade (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, no prelo). À data, encontra-se em processo de aferição, tendo percorrido todas as fases de adaptação (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, no prelo).

O TCM Júnior é um recurso de administração individual, e oral, constituído por 25 itens, metáforas, dos quais 12 são apresentados na forma de frases simples (M-FR) e os restantes (13) são apresentados em contexto de histórias curtas, em que, para cada história, existem 3/4 questões sobre as narrativas (M-HS).

Na perspectiva dos autores originais (Pinto, Melogno & Iliceto, 2008), quando a expressão metafórica é utilizada no contexto de história, pode facilitar a sua compreensão, uma vez que o contexto em que está inserida faculte os antecedentes dos quais é possível aproximar os significados na metáfora. Interessante, tentar analisar esta eventual variabilidade.

O administrador deverá ter um protocolo para cada criança, onde transcreve as respostas dadas, podendo ter o auxílio de um gravador para que as respostas possam ser transcritas posteriormente.

O instrumento deverá ser iniciado com as metáforas em forma de frase simples (M-Fr), onde é explicado à criança que irá ouvir algumas frases, com palavras diferentes, que podem parecer “esquisitas” e deve dizer o que acha que significam, o que acham que quer dizer. O examinador e a criança analisam dois itens de exemplo em conjunto – “O sol é uma bola”, “O sol tem braços” – a fim de familiarização com o instrumento. A cada item, a criança deverá explorar a metáfora apresentada e será avaliada pela aproximação feita entre os dois termos da metáfora e compreensão da mesma.

Para a análise e cotação do TCM Júnior (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, no prelo), cada item é analisado de acordo com três níveis de resolução do conflito semântico, sendo, assim, a pontuação máxima do teste de 50 pontos, ou seja, os potenciais a atingir podem variar entre 0 e 50 pontos. Os três níveis são: nível 0 – compreensão deficitária ou nula da metáfora, não compreensão; nível 1 – compreensão parcial da metáfora; e nível 2 – compreensão total da metáfora.

O nível 0 corresponde a uma pontuação de 0 pontos, em que a resposta revela uma má compreensão do conflito e da metáfora. Neste nível, é possível analisar desde respostas de rejeição ou negação da metáfora (“não sei”) até à sua aceitação por motivos inadequados (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, no prelo). Independente do tipo, a resposta permanece distante do conflito semântico que constitui a metáfora. Caracterizam, portanto, o nível mais baixo de elaboração/compreensão. Segundos os autores, os diversos motivos podem ser categorizados como:

a. Rejeição global: a associação é negada, alegada como falsa. Exemplo de resposta, “Não é verdade, a lua não é uma lâmpada”, “É mentira”; b. Ilusão/ engano: busca por terreno comum entre T e V, 1. Ilusão/ engano total: por exemplo, “A casa tem um chapéu”; resposta: “Não sei”; 2. Ilusão/ engano por centração parcial: o foco é exclusivamente centrado em T ou V, por exemplo, “A casa tem um chapéu”; resposta: “A casa é grande e o chapéu é pequeno”; c. Interpretação literal: elaboração de um contexto alternativo onde a metáfora é plausível. Exemplo de resposta, “No outro dia tive um sonho sobre uma casa com os olhos fechados à noite”; d. Interpretação mágica: uma força sobrenatural transformou um termo no outro. Exemplo de resposta, “Com uma varinha mágica ela tinha transformado a sua casa numa gaiola”; e. Interpretação metonímica: os significados das duas palavras estão relacionados com a proximidade espacial ou temporal. Por exemplo, “O meu pai é o médico dos carros”; resposta: “Quer dizer que ele vai e aplica injeções nas pessoas dentro dos carros” (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, no prelo).

No nível 1, atribui-se às respostas 1 ponto. Neste patamar, existe um nível de compreensão médio e um reconhecimento parcial do conflito e um foco no traço comum entre T e V. Neste nível, não existe uma exploração exaustiva do terreno comum para aproximação entre os dois

termos. Por exemplo, à metáfora “A lua é uma lâmpada”, espera-se uma resposta do género “Envia luz”, demonstrando uma aproximação entre os dois termos da metáfora, porém, de forma parcial (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, no prelo).

O último nível, nível 2, com a pontuação de 2 pontos, corresponde a uma identificação total do conflito e uma elaboração no terreno comum entre T e V, identificando, não só, as semelhanças bem como as diferenças entre os dois termos da metáfora. Se utilizarmos o exemplo da metáfora anterior, “A lua é uma lâmpada”, é esperado que a criança seja capaz de elaborar uma resposta mais completa, tanto linguística como cognitivamente, por exemplo, “Quer dizer que a lua ilumina e emite luz como a lâmpada, mas a lâmpada também ilumina durante o dia, enquanto a lua só ilumina o céu à noite”, mostrando um nível de compreensão superior (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, no prelo).

Os itens são apresentados aos sujeitos, perguntando-se se sabem o que significa, dando estes a sua narrativa.

Neste sentido, é possível, em termos potenciais, obter

Tabela 2: Dados brutos potenciais (intervalo de pontos potenciais)

| <b>Idade</b> | <b>intervalo itens em frases<br/>12 itens</b> | <b>intervalo itens em histórias<br/>13 itens</b> | <b>intervalo total<br/>25 itens</b> |
|--------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 4/5/6 Anos   | 0-24                                          | 0-26                                             | 0-50                                |

### 2.3. PROCEDIMENTOS:

Antes da administração dos instrumentos, foi solicitada uma declaração de consentimento informado aos encarregados de educação de cada criança. As sessões de aplicação do instrumento foram agendadas junto das educadoras dos diferentes Centros de Infância, que ocorreram entre janeiro e abril de 2021. Individualmente, foi aplicado o TCM Júnior.

Antes da administração do TCM Júnior é explicado o instrumento, em jeito de jogo, “brincadeira”, e dado um exemplo de frase e resposta para que o sujeito fique familiarizado com o recurso. Após a breve introdução ao teste, inicia-se com 12 frases simples e 4 histórias curtas, cada história tendo 3/4 questões sobre as frases da narrativa (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, no prelo).

Ao longo de todo o processo de recolha e tratamento dos dados, foram garantidas as condições de anonimato e confidencialidade de todos os participantes, respeitando os princípios éticos subjacentes à realização de investigações.

Após a recolha dos dados, estes foram inseridos numa base de dados do programa SPSS versão 25.0 e posteriormente analisados.

## 3. RESULTADOS

Os dados obtidos são apresentados, em percentagem, item a item, do TCM Júnior, e em função da idade. Daremos conta, igualmente, de exemplos de resposta, em função dos 3 níveis categorizados.

Tabela 3: resultados (percentagens) aos 25 itens, em função das idades, e por níveis de resposta (N<sub>0</sub>, N<sub>1</sub> e N<sub>2</sub>)

| Item                      | 4 anos (N=14)   |                 |                 | 5 anos (N=17)   |                 |                 | 6 anos (N=5)    |                 |                 |
|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|                           | %N <sub>0</sub> | %N <sub>1</sub> | %N <sub>2</sub> | %N <sub>0</sub> | %N <sub>1</sub> | %N <sub>2</sub> | %N <sub>0</sub> | %N <sub>1</sub> | %N <sub>2</sub> |
| <b>Itens em frases</b>    |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| MFR1                      | 21,4            | 57,1            | 21,4            | 17,6            | 82,4            | 0               | 20              | 80              | 0               |
| MFR2                      | 28,6            | 50              | 21,4            | 23,5            | 64,7            | 11,8            | 20              | 40              | 40              |
| MFR3                      | 71,4            | 28,6            | 0               | 41,2            | 52,9            | 5,9             | 80              | 20              | 0               |
| MFR4                      | 85,7            | 0               | 14,3            | 52,9            | 47,1            | 0               | 80              | 0               | 20              |
| MFR5                      | 100             | 0               | 0               | 100             | 0               | 0               | 80              | 20              | 0               |
| MFR6                      | 57,1            | 35,7            | 7,1             | 47,1            | 41,2            | 11,8            | 20              | 60              | 20              |
| MFR7                      | 42,9            | 57,1            | 0               | 35,6            | 64,7            | 0               | 40              | 60              | 0               |
| MFR8                      | 35,7            | 64,3            | 0               | 58,8            | 35,3            | 5,9             | 80              | 20              | 0               |
| MFR9                      | 50              | 50              | 0               | 47,1            | 52,9            | 0               | 20              | 80              | 0               |
| MFR10                     | 64,3            | 35,7            | 0               | 52,9            | 47,1            | 0               | 80              | 20              | 0               |
| MFR11                     | 71,4            | 28,6            | 0               | 70,6            | 29,4            | 0               | 80              | 20              | 0               |
| MFR12                     | 92,9            | 7,1             | 0               | 76,5            | 23,5            | 0               | 80              | 0               | 20              |
| <b>Itens em histórias</b> |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| MHS1.1                    | 57,1            | 21,4            | 21,4            | 47,1            | 35,3            | 17,6            | 80              | 20              | 0               |
| MHS1.2                    | 42,9            | 57,1            | 0               | 23,5            | 76,5            | 0               | 60              | 40              | 0               |
| MHS1.3                    | 64,3            | 28,6            | 7,1             | 11,8            | 82,4            | 5,9             | 80              | 20              | 0               |
| MHS2.1                    | 57,1            | 21,4            | 21,4            | 41,2            | 47,1            | 11,8            | 40              | 60              | 0               |
| MHS2.2                    | 50              | 50              | 0               | 17,6            | 82,4            | 0               | 20              | 80              | 0               |
| MHS2.3                    | 92,9            | 7,1             | 0               | 100             | 0               | 0               | 100             | 0               | 0               |
| MHS2.4                    | 71,4            | 28,6            | 0               | 41,2            | 58,8            | 0               | 40              | 60              | 0               |
| MHS3.1                    | 85,7            | 14,3            | 0               | 88,2            | 11,8            | 0               | 80              | 20              | 0               |
| MHS3.2                    | 100             | 0               | 0               | 88,2            | 11,8            | 0               | 20              | 80              | 0               |
| MHS3.3                    | 42,9            | 57,1            | 0               | 58,8            | 41,2            | 0               | 60              | 40              | 0               |
| MHS4.1                    | 78,6            | 21,4            | 0               | 70,6            | 23,5            | 5,9             | 80              | 20              | 0               |
| MHS4.2                    | 71,4            | 28,6            | 0               | 41,2            | 52,9            | 5,9             | 60              | 40              | 0               |
| MHS4.3                    | 78,6            | 21,4            | 0               | 70,6            | 29,4            | 0               | 100             | 0               | 0               |

Tabela 4: Médias obtidas pela presente amostra

| Idade/N     | Média itens em frases<br>[Potencial somatório<br>(0-24), média (12)] | Média itens em histórias<br>[Potencial somatório (0-<br>26), média (13)] | Média total<br>[Potencial somatório<br>(0-50), média (25)] |
|-------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 4 Anos (14) | 5.43                                                                 | 4.57                                                                     | 10.00                                                      |
| 5 Anos (17) | 6.12                                                                 | 6.47                                                                     | 12.59                                                      |
| 6 Anos (5)  | 6.40                                                                 | 4.20                                                                     | 10.40                                                      |

Análise dos dados mais salientes,

Independentemente da idade dos sujeitos:

- as médias totais, e mesmo as parciais (em função do tipo de metáfora) ficam aquém da média potencial
- as médias dos itens em frases ficam aquém da média potencial
- as médias dos itens em histórias ficam aquém da média potencial

Igualmente, e ainda

- verifica-se um aumento de média, em função da idade, quanto aos itens em frases
- verifica-se um aumento de média, quanto aos itens em histórias, dos 4 para os 5 anos, não se verificando para os 6 anos.

#### **4. DISCUSSÃO**

De facto, genericamente, a nossa pequena amostra apresenta resultados que, sob o prisma comparativo, com os dados de amostras italianas, podem ser considerados negativos. Contudo, não são de negligenciar pois, quando comparamos os resultados totais ao TCM Júnior desta investigação com o estudo original (Pinto, Melogno & Iliceto, 2008), podemos verificar que, tendo em conta uma média potencial de 25 pontos, a faixa etária dos 4 anos apresenta uma média superior ( $M=10$ ) comparativamente à versão italiana ( $M=8.98$ ). Porém, os dados dos 5 e 6 anos são inferiores ao esperado. A média dos 5 anos é de  $M=12.59$  e a dos 6 anos é de  $M=10.40$ , enquanto os resultados da versão original apresentam uma média de  $M=16.75$  para os 5 anos e uma média de  $M=21.71$  para os 6 anos (cf. Tabela 5). Todavia, não esqueçamos que a amostra do presente estudo é demasiado pequena.

#### **5. BREVES NOTAS CONCLUSIVAS:**

A consciência metalinguística foi descrita neste trabalho como a capacidade de refletir e comparar os significados da linguagem. O desenvolvimento de instrumentos que pretendem avaliar a consciência metalinguística são um processo complexo e é necessário ter em conta a tradução e adaptação de instrumentos originalmente construídos noutras línguas e noutros contextos culturais para o contexto nacional (Mota, 2012).

De facto, dada a escassez, no contexto nacional, existe necessidade de desenvolver e validar ferramentas de avaliação e mesmo de intervenção de consciência metalinguística, capacidades metalinguísticas, em Portugal. No presente estudo exploratório, o principal objetivo foi contribuir para a validação e aferição portuguesa do TCM Júnior (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, no prelo).

A principal limitação desta investigação será, pois, o tamanho reduzido da amostra ( $N=36$ ). Todavia, a aceitação do recurso por parte das crianças é bastante boa e mesmo os resultados são promissores. Neste sentido, será necessário recorrer a amostras mais representativas e significativas, de modo a existir uma equidade relativamente às faixas etárias que nos permitirá realizar análises mais sofisticadas. No entanto, os resultados, como descrito anteriormente, não devem ser desvalorizados, uma vez que o estudo constitui como um ensaio para a utilização e validação do TCM Júnior (Figueira, Andrade, Pinto & Melogno, no prelo), até confrontados com os estudos com a sua versão original, italiana (Pinto, Melogno & Iliceto (2008).

Consideramos, ainda, dado as características e os procedimentos utilizados na sua adaptação, que o recurso TCM júnior pode e deve continuar a ser utilizado, quer em contexto de avaliação dinâmica, universal, quer em contexto de intervenção psicológica, encetando estudo conducentes à sua validação psicométrica.

#### **REFERÊNCIAS**

- Amaral, J. R. (1966). *Aferição do teste I.A.: escala reduzida das Matrizes Progressivas de J. C. Raven*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Black, M. (2019). *Models and metaphors*. Cornell University Press.

- Figueira, A. P., & Pinto, M. A. (2018). *Consciência Metalinguística Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Oeiras: Psiclínica.
- Figueira, A. P., Andrade, L., Pinto, M. A., & Melogno, S. (no prelo). *TCM Júnior*
- Figueira, A. P., Pinto, M. A., & Ojeda, N. (2019). *Consciência metalinguística e Linguagem figurativa*. Novas Edições Académicas.
- Garton, A., & Pratt, C. (1989). *Learning to be Literate. The development of Spoken & Written Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Melogno, S., D'Ardia, C., Pinto, M. A., & Levi, G. (2012). Metaphor comprehension in autistic spectrum disorders: Case studies of two high-functioning children. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 177-188. <https://doi.org/10.1177/0265659011435179>
- Melogno, S., Pinto, M., & DiFilippo, G. (2017). Sensory and psychophysiological metaphor comprehension in children with ASD: A preliminary study on the outcomes of a treatment. *Brain Sciences*, 7, 85.
- Mota, M. M. P. E. (2012). Considerações metodológicas e conceituais sobre a construção de instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 77-82.
- Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (2008). *TCM Junior: testi di comprensione delle metafore Scuole dell'infanzia e scuola primaria*. Carocci Faber.
- Siman, J. H., & Sampaio, T. O. M. (2021). Conceptual Metaphor Theory: a dynamic step forward?. *Revista Porto das Letras*, 7(1), 201-223.

# **INTERVENCIÓN Y PROMOCIÓN DEL ENGAGEMENT EN LA ESCUELA**





# Actuar comunidad: el aprendizaje servicio para hacer frente al fracaso escolar

Patrizia Lotti<sup>1,2</sup>, Lorenza Orlandini<sup>1</sup>

1 INDIRE Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, (Italia)

2 UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia (España),

p.lotti@indire.it

## RESUMEN

Informe de un estudio de caso sobre una escuela de enseñanza básica de un barrio de Nápoles. El estudio de caso intrínseco con distintas fases de profundización utiliza también una adaptación de la Rúbrica para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio de Furco. El centro educativo analizado se sitúa en un barrio periférico conflictivo y marcado por malestar social y económico, lo que provoca cólera y resignación en los niños y adolescentes.

Para contrarrestar todos estos fenómenos, la escuela ha puesto en marcha unos itinerarios ApS, que representan la arquitectura de su oferta curricular y han permitido que la escuela se convierta en un “*learning hub*”, es decir un baluarte cultural para el barrio y su comunidad. La escuela, con la colaboración de los padres y socios comunitarios, empezó cuidando el entorno interior (pintando las aulas, adoptando espacios por grupos de clase, creando rincones verdes y área de descanso), para después actuar en el entorno (patio y jardín exteriores con la realización de un huerto y actividades relacionadas con la educación en el exterior) y pasar al medio ambiente y el patrimonio artístico y cultural del barrio.

La finalidad común de los itinerarios ApS es implicar a los y las estudiantes con actividades significativas y atractivas, ya que surgen de necesidades reales y experimentadas en primera persona, para contribuir al desarrollo de competencias de ciudadanía activa que se transfieren a las familias y educar también a la comunidad, frente al contexto social fuera de la escuela.

**Palabras clave:** Fracaso escolar, estudio de caso, aprendizaje servicio, learning hub, relación escuela-territorio, comunidad educadora

## ABSTRACT

The paper presents a intrinsic case study of a k 6-14 school in the suburbs of Naples. The intrinsic case study with different phases of deepening also used an adaptation of Furco's Rubric for the institutionalization of Service-Learning. The school is located in the suburbs of Naples, characterised by situations of social disadvantages and economic constraints with manifestations of anger and resignation in children and adolescents.

To counter these phenomena, the school has implemented SL projects, which represent the architecture of its curricular offering and have enabled the school to become a learning hub: a civic centre for the neighbourhood and the community. In collaboration with families and associations, the school began by taking care of the indoor spaces (painting classrooms, adoption of spaces by class groups, setting up green-corners and a relaxation room), and then involved the outdoor spaces (outdoor courtyard and garden with a vegetable garden and outdoor education activities) and trespassing on the neighbourhood's artistic and cultural heritage.

The common goal of the SL projects is to actively involve the students in meaningful and stimulating activities connected to concrete and personally experienced needs, to contribute to the development of active citizenship skills in order to transfer them to the families and to educate the community, as opposed to the social context outside the school.

**Keywords:** scholastic dropout, case study, service learning, learning-hub, school-community relation, educational community.

## 1. MARCO CONCEPTUAL

### 1.1. UN MOVIMIENTO PARA LA INNOVACIÓN ESCOLAR EN ITALIA

Avanguardie Educative<sup>1</sup> es un Movimiento cultural para el cambio, creado en 2012 por INDIRE (Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa) y 22 escuelas que ya realizaban itinerarios de mejora didáctica y organizativa. Estas mejoras se recogieron en un Manifiesto<sup>2</sup> y se convirtieron en “Ideas de innovación” que otros centros educativos que se unan al Movimiento pueden adoptar y experimentar en sus propias realidades escolares gracias al apoyo de las escuelas expertas (líderes) y de los presidios a nivel territorial (escuelas polo).

Actualmente, el Movimiento implica a más de 1.200 escuelas de todos los niveles, y propone 17 ideas de innovación para los centros que participan al diálogo y que los investigadores de INDIRE contribuyen en observar y mejorar. Una de las posibilidades de innovación es la Idea “Dentro/Fuori la scuola – Service Learning” (Dentro/Fuera de la escuela – Aprendizaje Servicio) (Chipa et al. 2021).

Desde la perspectiva esbozada por numerosas reflexiones de nivel nacional (Cerini, 2020) e internacional (OCDE, 2020), sobre todo a raíz de la propagación del virus Covid-19 y de las medidas de seguridad para las escuelas, esta Idea pretende contribuir a la realización de una escuela cívica, un centro de aprendizaje que actúe como lugar de encuentro entre el conocimiento formal y el no formal y que fomente formas innovadoras de integrar el centro educativo, las autoridades locales, la comunidad y el mundo del trabajo (Orlandini et al. 2021). De hecho, la Idea se materializa a través de prácticas experienciales y auténticas, entre las que se encuentra el Aprendizaje-Servicio (ApS) (Tapia, 2006; Furco, 1996; EOSLHE, 2020), y que proporcionan la realización de experiencias de aprendizaje vinculado al entorno y el protagonismo estudiantil (Chipa et al., 2021, p. 7).

En este contexto, el enfoque pedagógico del ApS se constituye como un marco metodológico para el diseño e implementación de itinerarios de enseñanza-aprendizaje basados en la relación entre la escuela y el territorio. Las actividades de investigación llevadas a cabo en algunas escuelas del Movimiento han demostrado como el ApS fomenta la mejora de las prác-

1 <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative>

2 <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

ticas de enseñanza y aprendizaje, la transformación organizativa y del entorno de aprendizaje, así como el uso flexible del tiempo escolar (Orlandini, et al., 2021).

Paralelamente a la entrada del ApS en la Galería de Ideas de innovación de AE, el Ministerio de Educación italiano puso en marcha una serie de iniciativas para difundir el enfoque. En 2016, el enfoque “experimental” comenzó en tres regiones (Lombardía, Toscana y Calabria) con un presupuesto para la formación del profesorado. En 2018 se identificaron tres escuelas polo nacionales que, en colaboración con el Ministerio, se encargaron de la difusión del ApS. Finalmente, el ApS se introdujo en las Pautas para el currículo de PCTO (Caminos para las Competencias Transversales y la Orientación)<sup>3</sup> y está vinculado con los objetivos de la enseñanza de Educación Cívica reintroducida a partir del curso escolar 2020-2021<sup>4</sup>.

A consecuencia de la experiencia del Movimiento AE y las iniciativas puestas en marcha por la Administración central, el grupo de investigación de INDIRE ha iniciado un estudio exhaustivo sobre el nivel de institucionalización del enfoque ApS. Para ello se identificó en la literatura la Rúbrica de Autoevaluación de Andrew Furco (1999, 2008) y se adecuó al contexto italiano incluyendo las dimensiones de la innovación escolar promovidas por AE.

## ***1.2. UNA RUBRICA PARA OBSERVAR Y FACILITAR LA AUTOEVALUACIÓN PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APS***

El uso de la Rúbrica sobre la institucionalización del ApS forma parte de una estrategia para observar la madurez de su desarrollo y apoyar la autoevaluación de las escuelas que adoptaron esta Idea de innovación educativa en el Movimiento AE. Esta línea de intervención e investigación se inició en 2020, con la identificación de una muestra inicial de centros educativos a los que presentar la herramienta que fue traducida y adaptada al contexto italiano y a las dimensiones de la innovación del Manifiesto AE (Bielli et al., 2022; Lotti et al. 2022).

La Rúbrica de origen, elaborada por Andrew Furco (1999) y afinada hasta el 2003, contiene cinco dimensiones y cada una incluye una serie de componentes que caracteriza esa dimensión; además, para cada componente se encuentran tres etapas de desarrollo (1. Creación de masa crítica, 2. Construcción de calidad, 3. Sustentabilidad institucional). Además de traducida, esta ha sido reelaborada en los componentes para un mejor ajuste al marco de referencia italiano de las escuelas hasta el nivel de bachillerato, así como para los principios de innovación didáctica y organizativa de AE. En particular, se han mantenido las cinco dimensiones y la indicación de etapas de desarrollo, al tiempo que se ha eliminado una y se han añadido cuatro (Fig. 1).

---

3 Ley No 145/2018, artículo 1 inciso 785; establece un plan de estudios para las clases desde el grado 11 (15-16 años) hasta el grado 13 (18-19 años), con un mínimo de horas que varía según el tipo de plan de estudios, a implementar en colaboración con el territorio y de manera interdisciplinaria

4 Ley no. 92/2019; prevé un plan de estudios de 33 horas al año en todas las clases, desde el primer grado (5-6 años) hasta el 13º grado (18-19 años), de forma interdisciplinar y abierta al territorio [www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento](http://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento)



Fig. 1 Traducción y ajuste de las dimensiones y las componentes de la Rúbrica

Para cada componente, se describieron las tres etapas con referencia a la organización escolar italiana y en relación con la enseñanza y la evaluación, como el uso del tiempo y el espacio internos y externos y unos dispositivos curriculares específicos (educación cívica y PCTO), la comunicación y la documentación de autoevaluación<sup>5</sup>, la relación con el territorio<sup>6</sup>, así como las posibles fuentes de financiación y los recursos de comparación y apoyo. Estas descripciones de las etapas de los componentes sirvieron de guía para las escuelas de la primera muestra que aplicaron la rúbrica, añadiendo a la indicación de la etapa (1, 2 o 3) cualquier detalle de texto propio. El análisis de las respuestas de esta muestra, recogidas en 2021, sirvió también para mejorar estructura y contenido de la Rúbrica, que en 2022 se ha facilitado a todos los centros educativos que adoptaron la idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning”.

En el análisis de las respuestas, las escuelas de la muestra se consideraron tanto individualmente como en comparación con las demás y para eso se elaboró un gráfico radial para

<sup>5</sup> Debido a las normas sobre la autonomía de los centros educativos, cada escuela tiene un Plan de Educación de tipo trienal, pero de actualización anual (PTOF), a elaborar junto con el Informe de Autoevaluación (RAV), con el que establece las prioridades del Plan de Mejora. Esta documentación debe estar disponible en el sitio web de la escuela y también en el sistema “Scuola in chiaro” <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>

<sup>6</sup> Desde la puesta en marcha del Reglamento de Autonomía Escolar (Ley no 275/1999), cada centro escolar puede establecer acuerdos con fines educativos y organizativos con otras organizaciones, y desde el “Piano Scuola 2020-2021” se han introducido los Pactos Educativos Comunitarios.

proporcionar un resumen del posicionamiento en las tres etapas de los 24 componentes de la Rúbrica. También se preparó un documento para cada escuela con las respuestas y el gráfico radial de resumen, de modo que pudieran tenerlo para su propia reflexión y autoevaluación sobre el nivel de madurez alcanzado en la institucionalización del ApS. En la representación se asociaron tres gráficos radiales para cada centro educativo: el del colegio concreto, el resultante de la mayoría de los colegios que lideran la idea y el resultante de la mayoría de la muestra.

Esta comunicación también ha servido para elaborar estudios de casos, como el del centro educativo Scialoja-Cortese de Nápoles. El centro Scialoja-Cortese muestra un mayor nivel de madurez en la institucionalización del ApS tanto en comparación con la mayoría de las escuelas líderes como con la mayoría de la muestra, encontrándose en la descripción de la etapa 3 (Sustentabilidad institucional) para muchos más componentes (Fig. 2)

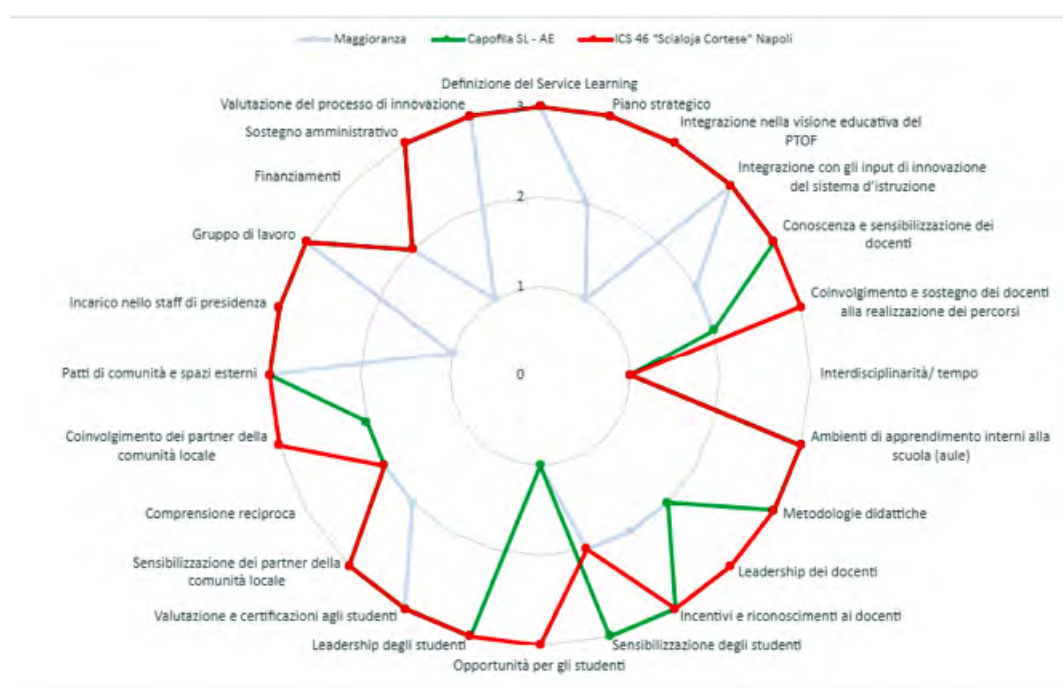


Fig. 2: Gráfico radial de comparación entre Scialoja-Cortese, colegios líderes de la idea y muestra

## 2. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS: ESTUDIO DE CASO INDIVIDUAL

Para el análisis cualitativo de la Idea ApS realizada por el centro educativo Scialoja-Cortese en Nápoles, se adoptó la estrategia del caso de estudio intrínseco (Stake, 1995; Guasti, 2002) en el que se realiza el acercamiento al caso a través de contenidos específicos, sin prever una generalización de las soluciones a los problemas. Esta metodología hace posible describir, en contextos reales, los resultados (visibles y menos visibles) de acciones educativas precisas y estudiar las circunstancias en las que provocan o no los objetivos deseados (Trinchero, 2004, p. 158). Además, el estudio de caso se caracteriza por un enfoque holístico que examina el caso en su complejidad única e irrepetible y, por lo tanto, establece un número limitado de factores en los que centrarse.

La investigación se llevó a cabo entre enero y mayo de 2022 con el propósito de describir y analizar el proceso de mejora realizado por la escuela en relación con los elementos distintivos del ApS, como el protagonismo estudiantil, la interdisciplinariedad y la participación de la comunidad externa a la escuela; y con el uso de este enfoque pedagógico como herramienta

de prevención y lucha contra el fracaso escolar, dentro de un contexto social considerado de riesgo. El propósito del estudio exhaustivo sobre el centro Scialoja-Cortese también se refería a la contribución del ApS a la sustitución de la lección frontal tradicional a través de la introducción de metodologías didácticas activas que inviertan las dimensiones del tiempo (con la revisión del tiempo escolar) y del espacio, a través de una reorganización de los espacios del aula, en relación con las dimensiones específicas del Movimiento AE.

Los investigadores compartieron los objetivos y la metodología de la investigación con los participantes (profesores, director de la escuela, socios comunitarios) para verificar la disponibilidad y la viabilidad del estudio. El protocolo de investigación se refería a las dimensiones resumidas y descritas en la tabla 1.

Tabla 1: Protocolo de investigación y sus dimensiones

| Dimensión                            | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                | Referencia                                                     |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Elementos distintivos del ApS        | Presencia, en la experiencia realizada, de los elementos propios e identitarios del ApS, que diferencian este enfoque de otras experiencias basadas en la relación entre la escuela y su territorio                                                        | Tapia, 2006; Orlandini et al., 2020; EOSHLE, 2020; Lotti, 2021 |
| Módulo <i>escolaire</i>              | Idea de una escuela con capacidad para superar las limitaciones y contradicciones del modelo educativo dominante. La institución se abre a la proximidad, al área de vecindad y se alimenta de las relaciones de reciprocidad con la comunidad del entorno | Maulini, Perrenoud, 2005; Mangione, Chipa, Cannella, 2022      |
| Dimensiones de innovación escolar AE | Impacto del ApS en la escuela en el sentido de transformar las prácticas de enseñanza, la organización del tiempo escolar y la organización de los espacios de aprendizaje                                                                                 | Laici et al., 2015; Orlandini et al. 2020                      |
| Institucionalización del ApS         | Nivel de madurez del compromiso en el centro educativo con el ApS, en base a los componentes de la Rúbrica de autoevaluación                                                                                                                               | Furco, 2008; Bielli et al. 2022                                |

El estudio consistió en distintas etapas:

1. Análisis de la solicitud del centro educativo a través del formulario en línea “Proponer una experiencia de innovación” del Movimiento AE.
2. Tras el éxito de la fase anterior, el grupo de investigación de la Idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning” organizó una primera entrevista cognitiva con los docentes de contacto del proyecto de mejora de la escuela en la educación primaria y la ESO.
3. Análisis de documentos: esta etapa consistió en la lectura razonada y el análisis de la documentación producida por la escuela en relación con las experiencias ApS y de comunicación institucional en el sistema “*Scuola in chiaro*”<sup>7</sup>. Para conocer la relación entre la realización de proyectos ApS y las estrategias de prevención y lucha contra el fracaso, se dedicó especial dedicación a: Plan de Educación (PTOF), Informe de autoevaluación (RAV), Plan de mejora.
4. Tratamiento en línea de la Rúbrica de autoevaluación del nivel de institucionalización del ApS (véase subsección 1.2) para disponer de una perspectiva general del uso del enfoque pedagógico en el centro, con el fin de preparar la visita in situ.

<sup>7</sup> <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>

5. Visita in situ y tratamiento de las herramientas: para llevar a cabo esta actividad, los investigadores de INDIRE redactaron un protocolo de investigación que preveía el uso de:
  - o lista de comprobación sobre los espacios de aprendizaje, utilizada durante la visita a las tres aulas y que permitió elaborar un mapa del entorno educativo;
  - o entrevista semiestructurada con la directora pedagógica de la escuela;
  - o 6 grupos de discusión con la participación de:
    - Personal del centro (docentes, personal administrativo y de custodia: 2 grupos mixtos de primaria y ESO)
    - Educadores externos (representantes de socios comunitarios que colaboran con la escuela en la realización de proyectos ApS)
    - Padres de los estudiantes de primaria y ESO
  - o 2 observaciones estructuradas de las actividades didácticas relacionadas con los proyectos ApS:
    - Escuela primaria: actividad de creación de un huerto didáctico en relación con el enfoque pedagógico de la educación al aire libre;
    - ESO: creación y uso de una sala de descanso informal dentro del edificio y producto final de un proyecto ApS.

### **3. RESULTADOS: “EN NUESTRA ESCUELA NUESTRO FUTURO: DE LA ESCUELA A LA VIDA”**

El “46° Scialoja-Cortese” se creó en 2011/2012 por la fusión de dos centros educativos y desde entonces cuenta con 4 ciclos educativos (1 de 2° ciclo infantil, 2 de educación primaria, y 1 de ESO 1° ciclo) localizados en 3 edificios cercanos entre sí, en los barrios de San Giovanni a Teduccio y Barra en las afueras del este de Nápoles. En cuanto a su contexto territorial, en el Plan de Educación (PTOF) el Centro informa que la zona se caracteriza por una importante degradación sociocultural-ambiental y que urbanísticamente se presenta como un mosaico de diferentes tipos y estilos de viviendas porque el desarrollo de la construcción no ha seguido una verdadera planificación, por lo que el paisaje que la caracteriza es anónimo e inadecuado para la socialización.

Además, frente a algunos niños/as y chicos/as que pertenecen a familias que participan activamente en la vida de la escuela y en su trayectoria educativa, un porcentaje importante de alumnos vive situaciones de gran desamparo, estando en alto riesgo educativo. Un número considerable de menores traduce el sufrimiento socioeconómico y cultural de su entorno en malestar psicológico, que manifiestan en la escuela a través de un comportamiento disfuncional. Entonces, la comunidad escolar ha identificado como primera necesidad, la implementación de estrategias para promover efectivamente los aprendizajes básicos y frenar los habituales y generalizados fenómenos que colindan con la ilegalidad, reproduciendo modelos familiares que los conducen hacia el fracaso escolar y la pequeña delincuencia. Por eso, al posicionarse como una avanzadilla en la difusión de la legalidad, la escuela ha apostado en los últimos años por forjar una alianza educativa con todos los socios comunitarios de la zona, con el fin de garantizar la atención integral de estos/as niños y chicos. De ahí la expresión de la visión en los Planes de Educación “En nuestra escuela nuestro futuro: de la escuela a la vida” y su idea básica

para la planificación educativa bajo el lema de promover el descubrimiento, el conocimiento y el respeto por el yo, el otro y la práctica de la ciudadanía activa<sup>8</sup>.

A través del ApS la directora pedagógica hizo que niños/as y chicos/as participaran en la mejora de los espacios de la escuela. Desde su entrevista: *“Para evitar que se acostumbren a la fealdad y caigan en la anestesia cultural, a través del ApS les instamos a adoptar espacios dentro de la escuela (aulas, pasillos, escaleras, patio) y fuera (parterres del barrio, Largo Tartarone, Villa Teodosia), para que disminuya el vandalismo y a participar en el embellecimiento de los lugares, para que disminuya el vandalismo y se encariñen con la belleza”*.

La realización de las actividades de ApS tiene lugar gracias a la presencia de un grupo de coordinación y esto permite que los 3 ciclos (2° ciclo infantil, educación primaria, y ESO 1° ciclo) trabajen en continuidad, contando también con el personal administrativo y de custodia. La escuela comunica ampliamente, tanto interna como externamente, las actividades que se llevan a cabo. En particular, cada proceso tiene una persona de contacto, asignada por la directora pedagógica, que se encarga de comunicar cada fase hasta la restitución final. La fase final de estos itinerarios de aprendizaje es esencial; generalmente consiste en una ceremonia real en la que se informa a las familias de las etapas y resultados de los distintos proyectos. La colaboración con socios comunitarios (normalmente asociaciones de la zona) también es activa y proactiva, y no pocas veces solicitan colaborar con la escuela, activando casi siempre convenios gratuitos.

La compilación de la Rúbrica de autoevaluación muestra que los primeros proyectos de ApS de la escuela se iniciaron en 2017, comenzando con la capacitación de un grupo inicial de docentes. Después de unos pocos años, la escuela cuenta ahora con la coordinación de un grupo de docentes y la directora administrativa que se encarga de vincular el plan de enseñanza con el administrativo. El personal administrativo y de custodia está familiarizado con las características del ApS y participa en las actividades también para facilitar la aportación de los niños con discapacidad. Alrededor del 80% de los profesores y maestros/as están familiarizados con el ApS y trabajan en estas actividades. A lo largo de los años, nunca se han encontrado dificultades en la cooperación con los distintos socios comunitarios, que participan regularmente en las fases iniciales de planificación del reparto de funciones entre los docentes y los educadores externos en las distintas fases de los proyectos. La sostenibilidad económica se garantiza mediante diversas financiaciones (estatales, regionales y de fundaciones bancarias). La directora pedagógica del centro, durante la entrevista semiestructurada subraya que la ventaja fundamental del ApS se identifica en la posibilidad que da de superar la infinitesimal fragmentación que generalmente persiguen los diferentes proyectos escolares, dando un marco común a las diversas posibilidades de innovación didáctica, de colaboración interdisciplinar e interprofesional también con los socios comunitarios, y finalmente de inclusión, para ser planificadas de año en año sobre la base de una estructura general y común.

De los 2 grupos focales con el personal surge la percepción del cambio en el rol del profesor y maestro, quienes dicen haber dejado la centralidad de la transmisión de conocimientos para ser entrenadores que facilitan las actividades de los/as niños y chicos. Recuerdan que en los últimos años cerca del 80% de los docentes del centro han participado en la formación en ApS, que se ha convertido en una forma de diseñar el currículo vinculándolo a la idea de ciudadanía activa y a la enseñanza de la Educación Cívica. Según el personal docente, administrativo y de custodia, el PTOF presenta estas actividades porque son fundamentales para que los alumnos

8 Visión informada en los Planes de Educación para la programación trienal 2016/2019, 2019/2022 y 2022/2025.



conozcan la zona en la que viven y su colegio, para que lo conviertan en un lugar en el que se sientan bien y puedan implicarse.

Abandonando la lección frontal, han introducido métodos de enseñanza activos (lluvia de ideas, conversaciones guiadas, debate, resolución de problemas para estimular la capacidad creativa, aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales). También destacan que los escenarios se revisan continuamente y las actividades se desarrollan también en espacios distintos a las aulas tradicionales (laboratorios y comedor/espacio multifuncional), así como en entornos exteriores (patio y barrio), gracias a la colaboración de todo el personal de la escuela e incluso de las asociaciones vecinales. Por último, señalan que gracias al ApS se han incluido algunos elementos lúdicos en los recorridos internos de la escuela (escalera de la bondad, campana, laberintos), de modo que el colegio en su conjunto se convierte en un entorno de aprendizaje y acogida. Con el ApS según estos grupos, las alumnas y los alumnos pudieron entender qué cosas bonitas y útiles pueden aportar y se sienten gratificados con respecto a la ayuda que pueden ofrecer, y todo esto también tiene un impacto significativo en las familias que contribuyen con entusiasmo a estas actividades. También durante la didáctica a distancia del Covid-19, la escuela lo utilizó involucrando a los padres en la producción de artefactos con materiales reciclados. Aquel periodo permitió a las familias conocer mejor lo que ocurría en la escuela y muchos padres participaron en las actividades propuestas por el profesorado.

La evaluación también ha sido objeto de reflexión por su parte. Los/as profesores y maestros utilizan rúbricas sobre competencias disciplinares y transversales (que dicen que aún deben mejorar), además de evaluar a los/as alumnos mediante tareas reales y sobre el producto final del proyecto específico. Además, los/as alumnos escriben autobiografías cognitivas para evaluar el aprendizaje y la adquisición de competencias transversales.

El grupo de discusión con los/as educadores externos también confirma las características del enfoque pedagógico y los objetivos de las actividades propuestas, que están orientadas a desarrollar la ciudadanía activa, el sentido del deber cívico, la pertenencia al territorio y el deseo de redención respecto al contexto en el que viven los niños/as y chicos/as. Los participantes subrayan la importancia, para no fallar, de una vocación de trabajo en este ámbito que debe acompañar a una fuerte implicación personal. Esto también lleva a reforzar los memorandos de entendimiento con las relaciones informales porque la colaboración es la base de la relación entre el interior y el exterior de la escuela. Los/as educadores extraescolares forman parte de diversas asociaciones que trabajan en el barrio interviniendo en situaciones de dificultad y ven en la colaboración con la escuela una forma para reforzar su acción. Las actividades se refieren principalmente al apoyo extraescolar y también al desarrollo de proyectos ApS que se llevan a cabo durante el horario escolar, como el “*Pedibus*”, mediante el cual, en colaboración con los/as maestros y profesores, una vez al mes acompañan a un grupo de clase en una vuelta por el barrio, desde la escuela hasta el domicilio de uno de los/as niños/chicos, identificando con ellos los problemas encontrados. Así se ha desarrollado el diálogo con la administración municipal, consiguiendo intervenciones para la instalación de contenedores de reciclaje o la creación de pasos de peatones gracias a la implicación de los/as niños en todo el proceso (identificación del problema, señalización, solicitud de intervención, realización).

Sólo las madres participaron en el grupo de discusión de padres. Al pasar todos los niños/as y chicos/as de San Giovanni a Teduccio y Barra por la educación del centro “Scialoja-Cortese”, el grupo confía en la posibilidad de que la próxima generación de adultos de la zona desarrolle tal conciencia de sí misma y confianza en sus propios medios que se libere de la mala presión sociocultural de los suburbios metropolitanos. El orgullo y la determinación con que estas madres están dispuestas a tomar una postura clara a favor de la legalidad y de un comportamiento mutuamente respetuoso es un elemento que pesará en la posibilidad concreta de

provocar un cambio significativo en la comunidad social. Los padres, además, muestran que se sienten protagonistas del cambio y dicen sentirse animados a continuar su acción, precisamente por la presencia de sacos de resistencia en la comunidad local. El ApS forma parte del cambio, permitiéndoles transformar la frustración por la ausencia de oportunidades y el “enfado” por el abandono de las instituciones que caracteriza a los jóvenes residentes en el barrio, en protagonismo. Las madres también creen que el ApS ayuda a la orientación escolar porque las diversas actividades les permiten a sus hijos/as probar diferentes habilidades y centrarse en sus talentos mejor que con la enseñanza tradicional.

De los dos grupos focales realizados con niños/as y chicos/s al final de las dos observaciones estructuradas, se desprende que la iniciativa del huerto escolar (proyecto que permitió adoptar y embellecer un espacio del patio de la escuela, Fig. 3) nació con la llegada de un nuevo compañero, que tenía un gran apego a la escuela anterior, donde había un huerto gestionado por los alumnos. Una vez puesto en marcha el proyecto del huerto escolar en el patio del edificio Scialoja, las clases de primaria realizan actividades en él dos veces por semana y la continuidad del cuidado del huerto está garantizada por la presencia diaria de un voluntario externo.

Los proyectos que recuerdan los/as chicos de la ESO son dos: pintar su propia aula y montar la sala de descanso (objeto de observación durante la visita). En cuanto al primer proyecto, realizado a principios de año escolar, los/as alumnos/as dicen que eligieron los colores a través de una investigación realizada con el profesor de arte, que les permitió identificar los que representan a la escuela y luego los que son más relajantes. Dicen que hicieron intervenir a los cuidadores arreglando la habitación para no ensuciarla. Según ellos, esta actividad sirve “*para sentirse mejor y para ser más autónomos*”. De la sala de descanso (Fig. 3), dicen que fueron ellos/as los que quisieron montar una biblioteca allí. Este proyecto ya ha servido para facilitar la comunicación con las otras clases y, hasta ahora, al llevarlo a cabo, han aprendido a catalogar los libros, a organizar y distribuir los roles en el grupo y a evaluar los trabajos en curso. Mencionan que también involucraron a los/as niños/as del último curso de primaria, que les ayudaron con el montaje, y esto fue útil para pensar en poner libros en la biblioteca también para ellos/as. Afirman que a través de estos proyectos les parecía que estaban haciendo las cosas de las distintas asignaturas, pero de una forma más divertida. Según ellos/as, el ApS es una forma de no estar en el aula todo el tiempo y que les permite tener “*más autonomía también en términos de elección*”. Para la escuela en el futuro, les gustaría que los alumnos apreciaran el trabajo realizado por ellos/as y que “*también personalizaran las aulas pintándolas*”.

Al comparar las tres ediciones del PTOF (2016/2019, 2019/2022 y 2022/2025), en el apartado de recursos estructurales se observa una progresiva ampliación de los espacios señalados. En la primera, sólo se indican las cosas presentes en los tres edificios y el deseo de mejorarlas, afirmando que “*educamos a la belleza a través de la belleza*”. En el segundo, aparece la colaboración con las infraestructuras del barrio para mejorar la oferta educativa y reducir la desafección de los alumnos hacia la zona, y en el tercero, también se menciona el proyecto *Pedibus*, gracias al cual se potencia el propio barrio como infraestructura educativa. Incluso en los objetivos de mejora a partir del Informe de Autoevaluación (RAV) hay una articulación progresiva, empezando por la “*mejora en la innovación didáctica, la implicación y la participación proactiva de los padres, con una fuerte dedicación a la implantación del currículo escolar como herramienta de trabajo generalizada*” que introduce el apartado del primer documento, para llegar a la “*construcción de un entorno naturalmente inclusivo, solidario y acogedor en el que cada alumno pueda lograr plenamente el aprendizaje y la participación social, lo que favorece la consecución del éxito educativo, en un contexto de bienestar emocional y de ética del “cuidado” recíproco (I care)*” que introduce los espacios especializados, que se relacionan entre sí de forma flexible y que han sido creados precisamente

gracias al ApS (escalera de saludo (Fig. 3), escalera de la tabla de multiplicar, escalera de colores, laberinto, rincón de lectura, cuadrícula, juego de la campana, plaza).



Fig. 3. fotografías tomadas durante la visita in situ

#### 4 CONCLUSIONES

Del análisis cualitativo realizado con este estudio de caso único aflora el sentido profundo del ApS institucionalizado, a través del cual ofrecer a los/as niños/as y los/as chicos/as la esperanza de convertirse en agentes promotores de cambio que para muchos en el presente parece imposible (Tapia, 2006; Lotti et al., 2022).

Los procesos continuos de comunicación interna y externa para actualizar los avances de los proyectos y las hipótesis de nuevas intervenciones, así como el crecimiento permanente del diálogo con las organizaciones locales, que ha permitido a esta escuela mantener vivos sus vínculos con los/as alumnos/as y las familias incluso durante la didáctica a distancia y reforzarlos aún más luego de la fase de pandemia 2020-2021, facilitan el escenario de una escuela como “learning hub” (OECD, 2020), es decir un baluarte cultural para el barrio y su comunidad.

En concreto, en este contexto de fortalecimiento de los vínculos internos y externos que fomentan el compromiso de los/as alumnos/as a partir del cuidado de su entorno inmediato, el fracaso y abandono escolar se contrarrestan tanto por el dialogo continuo sobre las intervenciones de los actores del barrio (escuela, asociaciones, servicios) (Frick & Frick, 2010) como por su facilitación del rol protagónico del estudiantado, a partir de los elementos distintivos del ApS (Tapia, 2006; Orlandini et al., 2020; EOSHLE, 2020; Lotti, 2021).

#### REFERENCIAS

- Bielli O., Chipa S., Giunti C., Lotti P., Mazza C., Orlandini L. (2022). La realizzazione di progetti relativi agli Avvisi del PON Per la Scuola 2014-20 nello sviluppo di percorsi Service Learning. [https://pon20142020.indire.it/portale/?post\\_type=rapporti](https://pon20142020.indire.it/portale/?post_type=rapporti)
- Cerini, G. (2020). I patti educativi di comunità: non solo emergenza. Idee per una ripartenza intelligente. *Notizie della Scuola*, 1(15). Tecnodid.
- Chipa, S., Giunti, C., Lotti, P., Orlandini, L., Tortoli, L. (Eds). (2021). “Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”, versione 3.0. INDIRE. <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/5251.pdf>
- EOSLHE (2020). Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19 [www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning\\_web.pdf](http://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf)
- Frick, J. E., & Frick, W. C. (2010). An ethic of connectedness: Enacting moral school leadership through people and programs. *Education, citizenship and social justice*, 5(2), 117-130.

- Furco A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Expanding Boundaries: Service and Learning*, CEA.
- Furco A. (2008). Institutionalising Service-Learning in Higher Education. In McIlrath L., Mac Labhrainn I. (Eds). *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 65-82). Ashgate e-Book
- Guasti L. (2002). Apprendimento e insegnamento: saggi sul metodo. *Vita e Pensiero*, Pubblicazioni dell'Università Cattolica.
- Laici, C., Mosa E., Orlandini L., Panzavolta S. (2015). "Avanguardie Educative": a Cultural Movement for the Educational and Organizational Transformation of the Italian School. *The Future of Education* (FOE) <http://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0005/FP/1667-ITL1037-FP-FOE5.pdf>
- Laici C., Orlandini L., (2016). "Avanguardie Educative": paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1), 53-61. <https://doi.org/10.1515/rem-2016-0007>
- Lotti P. (Eds). (2021) *Apprendimento Servizio Solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*, FrancoAngeli.
- Lotti, P., Bielli, O., Giunti, C., Mazza, C., Orlandini, L. (2022) Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 5(3) 122-139. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.293>
- Mangione, G., Cannella G., Chipa S. (2022). La piccola scuola come Learning Hub della comunità. *Quaderni delle Piccole Scuole*, 3 [https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2022/06/QUADERNO\\_3\\_STORIE\\_2022.pdf](https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2022/06/QUADERNO_3_STORIE_2022.pdf)
- Maulini, O., Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In Maulini, O., Montandon, C. (Eds). *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3846>
- OECD (2020). Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Orlandini, L., Chipa, S., Giunti, C. (Eds). (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci Editore.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Tapia, M. N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.

# Atitudes face ao ambiente em adolescentes do meio rural e urbano

Maria da Conceição Martins<sup>1</sup>, Feliciano H. Veiga<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

<sup>2</sup> Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

cmartins@ipb.pt, fhveiga@ie.ulisboa.pt

## RESUMO

O mundo enfrenta atualmente enormes desafios ambientais, causados pela sobre-exploração dos recursos naturais, com consequências negativas acentuadas nos ecossistemas, no clima, e na vida de populações humanas cada vez mais numerosas. A educação para o desenvolvimento sustentável tem vindo a ganhar, por isso, uma relevância cada vez maior, com o objetivo de contribuir para o aumento da participação cidadã, e para mudanças nas políticas e nos processos de governança à escala global. Apesar desse esforço, da sensibilização e educação promovidas, a preocupação com as questões ambientais não tem sido tão profunda, comprometida e generalizada quanto o desejável. O estudo das atitudes face ao ambiente, tendo em vista melhorar o conhecimento e compreensão dos fatores que influenciam a sua diferenciação é, portanto, muito importante e atual. O presente estudo investigou as atitudes ambientais em estudantes rurais e urbanos, com idades situadas na adolescência, inicial e média. A recolha de dados foi feita com base em dois questionários, adaptados para a população portuguesa: o Environmental Attitude Inventory (EAI-24) e a Adolescents Environmental Attitude Scale (AEAS). Essas escalas foram aplicadas a 1262 alunos (53,7% mulheres). Os resultados mostraram uma diminuição das atitudes ambientais de cariz ecocêntrico e um aumento das atitudes antropocêntricas, da adolescência inicial para a adolescência média; estudantes urbanos apresentaram atitudes mais favoráveis nas dimensões antropocêntricas e uma não diferenciação nas dimensões ecocêntricas. Interações estatisticamente significativas também foram encontradas nas atitudes ambientais quando analisadas simultaneamente de acordo com a idade e a área geográfica. Os resultados encontrados permitem aprofundar o conhecimento sobre as variáveis que influenciam as atitudes ambientais ao longo da adolescência, bem como sobre as diferenças que essas fases da vida evidenciam quando se comparam as atitudes de estudantes rurais e urbanos. As implicações dos resultados para a investigação e para a educação são discutidas.

**Palavras-chave:** atitudes face ao ambiente, atitudes face ao ambiente na adolescência, diferenças rural/urbano, educação ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável.

## ABSTRACT

The world is currently facing enormous environmental challenges, caused by the over-exploitation of natural resources, with severe negative consequences for ecosystems, the climate, and the lives of increasingly numerous human populations. Education for sustainable development has, therefore, gained increasing relevance, with the aim of contributing to the increase in citizen participation, and to changes in policies and governance processes on a global scale. Despite this effort, awareness and education promoted, the concern with environmental issues has not been as deep, committed and widespread as would be desirable. The study of attitudes towards the environment, with a view to improving knowledge and understanding of the factors that influence their differentiation, is therefore very important and current. The present study investigated the environmental attitudes in rural and urban students, with ages situated in adolescence, early and middle. Data collection was based on two questionnaires, adapted for the Portuguese population: the Environmental Attitude Inventory (EAI-24) and the Adolescents Environmental Attitude Scale (AEAS). These scales were applied to 1,262 students (53.7% women). The results showed a decrease in ecocentric environmental attitudes and an increase in anthropocentric attitudes, from early adolescence to middle adolescence; urban students showed more favorable attitudes in the anthropocentric dimensions and a non-differentiation in the ecocentric dimensions. Statistically significant interactions were also found in environmental attitudes when analyzed simultaneously according to age and geographic area. The results found allow for a deeper understanding of the variables that influence environmental attitudes throughout adolescence, as well as the differences that these stages of life show when comparing the attitudes of rural and urban students. The implications of the results for research and education are discussed.

**Keywords:** attitudes towards the environment, attitudes towards the environment in adolescence, rural/urban differences, environmental education, education for sustainable development.

## 1. INTRODUÇÃO

Num mundo cada vez mais globalizado e cada vez mais ameaçado pela intensificação da exploração dos recursos e da produção de resíduos, urge alterar os estilos de vida, reduzindo o consumo e o desperdício. Contudo, alcançar um mundo mais sustentável requer uma profunda reflexão sobre as contribuições individuais e coletivas (Collado & Corraliza, 2017; Milfont & Schultz, 2018). Uma das respostas a esse desafio deve ser dada pela Educação, principalmente aquela que permita alcançar as gerações vindouras (Veiga, 2019). Adequar as políticas e práticas educativas exige um conhecimento aprofundado dos fatores pessoais que tornam a educação significativa e a mudança possível. A atenção dada ao estudo das atitudes ambientais tem aumentado, reconhecendo a relevância do ambiente para a humanidade.

Encontram-se na literatura estudos sobre variações nas atitudes ambientais em função da região (Biswas, 2017; Xiao et al., 2018) e das fases da adolescência (Milfont & Schultz, 2018; Wiernik et al., 2013), mas faltam estudos sobre a interação conjunta desses fatores. Nesse sentido, o presente artigo, inserido numa pesquisa mais ampla (Martins, 2020), apresenta um estudo subsequente, baseado nos seguintes objetivos: a) analisar as diferenças nas atitudes ambientais de estudantes de regiões rurais e urbanas; b) estudar as diferenças nas atitudes ambientais de jovens na adolescência inicial e média; c) investigar os efeitos da interação entre região e fases da adolescência nas atitudes ambientais. A análise e discussão dá maior destaque aos resultados obtidos nas dimensões antropocêntricas.

## **2. ATITUDES AMBIENTAIS**

As atitudes ambientais consistem em crenças, afetividade e intenções comportamentais em relação ao ambiente físico, incluindo os fatores que afetam sua qualidade (Hawcroft & Milfont, 2010), dependem das experiências de cada pessoa com a natureza (Musitu-Ferrer et al., 2019; Sparks et al., 2014) e resultam de um complexo processo de socialização (Manoli et al., 2019; McIntyre & Milfont, 2015).

Atualmente, as atitudes ambientais são consideradas um constructo multidimensional (Bogner & Wiseman, 2006; Milfont & Duckitt, 2010), embora sem consenso acerca do número de dimensões que as compõem. Alguns estudos (Bogner & Wiseman, 2006; Manoli et al., 2019; Milfont & Duckitt, 2010) consideram a existência de uma estrutura de segunda ordem, bidimensional, constituída por dois fatores específicos: preservação e utilização. As dimensões incluídas no fator preservação correspondem a uma abordagem ecocêntrica, pois expressam a preocupação com a proteção da natureza e da biodiversidade no seu estado natural, independentemente do seu valor direto para a humanidade. As dimensões incluídas no fator utilização estão associadas a uma visão antropocêntrica, pois consideram a natureza ao serviço do homem e justificam a necessidade de conservação ou recuperação dos recursos naturais em função dos benefícios diretos para a humanidade (Casey & Scott, 2006; Milfont & Duckitt, 2010). Assim, tanto os indivíduos ecocêntricos quanto os antropocêntricos podem expressar preocupação com as questões ambientais, embora em temas e por motivos diferentes (Amérigo & García, 2014).

### **2.1. DIFERENÇAS ENTRE ZONAS RURAIS E URBANAS**

Diversos autores (Casey & Scott, 2006; Van Liere & Dunlap, 1980; Xiao et al., 2018) têm estudado as diferenças nas atitudes ambientais dos alunos de acordo com sua região geográfica, comparando por exemplo, as zonas rurais e urbanas (Martins & Veiga, 2001). Os seus resultados podem ser agrupados em três posicionamentos empíricos: favorável ao rural, favorável ao urbano e sem diferenciação.

Em algumas investigações, as assimetrias regionais mostram-se mais favoráveis nos habitantes de zonas urbanas, justificando-se pela maior facilidade no acesso ao comércio e disponibilidade de transportes, por exemplo, mas também com o inerente agravamento das condições ambientais devido a tráfego excessivo, ruído, poluição do ar, entre outras, contribuindo para que os moradores nas zonas urbanas atribuam maior relevância à preservação dos espaços rurais para que possam compensar os problemas ambientais urbanos. Contudo, alguns estudos sugerem que as diferenças favoráveis aos habitantes urbanos ocorrem apenas nas dimensões antropocêntricas (Dunlap et al., 2000; Martins, 2020). Outros estudos não encontraram diferenças nas atitudes ambientais entre rurais e urbanos, particularmente em relação às dimensões ecocêntricas (Braun et al., 2018; Collado & Corraliza, 2017; Moreno et al., 2016). Esta não diferenciação pode dever-se à uniformização dos estilos de vida existentes nas comunidades rurais e urbanas (Amérigo & García, 2014; McIntyre & Milfont, 2015).

Em Portugal, as regiões rurais, predominantemente no interior do país, têm vindo a enfrentar um forte declínio populacional. Tal decréscimo demográfico tem contribuído para a manutenção de espaços naturais bem conservados nesses territórios, mas agravando a situação económica das suas populações. Por outro lado, uma alta demografia nas regiões urbanas, especialmente no litoral, tem aumentado sobrecarga dos recursos naturais (ar, água, solo, biodiversidade). Essas variações refletem-se nos estilos de vida da comunidade, incluindo dos adolescentes. Neste estudo pretende-se clarificar se existem diferenças entre as atitudes ambientais de jovens adolescentes do meio rural e urbano.

## 2.2. DIFERENÇAS ENTRE A ADOLESCÊNCIA INICIAL E MÉDIA

A adolescência é um período determinante na construção da personalidade, e nele têm forte relevância pais, professores, amigos e outras pessoas significativas (Piaget & Inhelder, 1979; Woolfolk, 2019). Assim, conhecer as atitudes ambientais nesta fase da vida reveste-se de especial relevância, nomeadamente os fatores que influenciam a sua mudança com a idade (Milfont & Schultz, 2018; Van Liere & Dunlap, 1980). A adolescência pode ser dividida em três fases (Veiga, 2019): adolescência inicial (11-14 anos); adolescência média (15-17 anos); e adolescência tardia (18-21 anos).

Algumas investigações encontraram uma diminuição das atitudes face ao ambiente entre a adolescência inicial e média (Franzen & Volg, 2013; Hawcroft & Milfont, 2010; Martins, 2020; Martins & Veiga, 2001), possivelmente devidas à influência de variáveis psicológicas ou sociais (Collado et al., 2015). Ao longo da adolescência, o processo de desenvolvimento dos jovens permite o aumento de competências cognitivas, nomeadamente relativas aos processos de raciocínio, fazendo com que os jovens passem de uma perspetiva absolutista de preservação da natureza para uma perspetiva de maior conciliação entre a preservação e a sua utilização tendo em vista suprir as necessidades humanas (Caldeira & Veiga, 2013; Piaget & Inhelder, 1979; Woolfolk, 2019). Além disso, na adolescência média, os jovens tentam conquistar a independência em relação aos adultos (Veiga et al., 2021) e passam a ter um contato mais direto e forte com a sociedade de consumo e com as comodidades que a mesma proporciona (Binngiesser & Randler, 2015; Milfont & Schultz, 2018), resultando numa diminuição das preocupações com a preservação ambiental.

Alguns estudos não encontraram diferenças nas atitudes face ao ambiente entre jovens na adolescência inicial e média (Bogner, 2018). Outros concluíram que os estudantes mais jovens têm atitudes mais favoráveis do que os mais velhos, nas dimensões de preservação, mas não registaram diferenças nas atitudes entre jovens das duas faixas etárias nas dimensões de utilização (Binngiesser & Randler, 2015; Martins & Veiga, 2001; Milfont & Schultz, 2018). Estudos mais aprofundados são necessários para clarificar os resultados (Collado et al., 2015; Franzen & Volg, 2013).

## 3. MÉTODO

### 3.1. PARTICIPANTES

A investigação na qual se insere este artigo foi efetuada em escolas públicas do ensino básico e secundário de duas regiões de Portugal: Bragança e Caldas da Rainha. A região de Bragança é menos urbanizada e tem uma economia com maior influência da atividade agrícola. Trata-se de uma região com boa qualidade ambiental, fortemente marcada pela existência de várias áreas classificadas como relevantes para a conservação da natureza, nomeadamente o Parque Natural de Montesinho. O município de Caldas da Rainha localiza-se numa zona muito mais urbanizada, com um tecido económico baseado no comércio e indústria, incluindo uma componente agropecuária e florestal mais intensiva.

A amostra incluiu 1262 estudantes adolescentes, dos 12 aos 17 anos ( $M = 14,56$ ,  $DP = 1,83$ ), que frequentavam o 7.º, 9.º e 11.º anos nas escolas do ensino básico e secundário público destas duas regiões, selecionados aleatoriamente. A amostra incluiu 629 (49,7%) jovens na fase inicial da adolescência, com 12 a 14 anos, e 633 (50,3%) jovens na adolescência média, com 15 a 17 anos, 728 (57,7%) jovens das escolas da zona rural e 534 (42,3%) das escolas da zona urbana.



### 3.2. MEDIDAS

A região geográfica foi codificada com base em duas regiões geográficas – rural (Bragança) *versus* urbana (Caldas da Rainha) – resultando numa variável dicotómica. Foi constituída uma outra variável, referente à idade dos sujeitos, com duas faixas etárias – adolescência inicial *versus* adolescência média.

Tendo em consideração o carácter a multidimensional das atitudes ambientais (Bogner, 2018; Martins & Veiga, 2001; McIntyre & Milfont, 2015), seleccionou-se a escala *Environmental Attitude Inventory* (EAI; Milfont & Duckitt, 2010), identificada na literatura como muito sensível à multidimensionalidade das atitudes face ao ambiente (Amérigo & García, 2014; Bogner, 2018), e pela *Adolescents Environmental Attitude Scale* (AEAS; Martins & Veiga, 2001), por ter conteúdos semânticos que se complementam, e por ter sido utilizada em estudo anterior com estudantes portugueses da mesma faixa etária.

Em relação à escala *Environmental Attitude Inventory* (EAI; Milfont & Duckitt, 2010), optou-se na presente investigação pela utilização da versão EAI com 24 itens (Milfont & Duckitt, 2010), considerando as suas características psicométricas, o número reduzido de itens e a utilização em estudos recentes (Ajdukovic et al., 2019; Sutton & Gyuris, 2015). A EIA-24 avalia 12 dimensões de atitudes ambientais, cada uma composta por dois itens. A redação de alguns itens foi adaptada. Foram usados seis níveis de resposta.

Foi efetuada uma análise fatorial exploratória inicial a qual permitiu identificar 12 itens com cargas fatoriais aceitáveis. Posteriormente, efetuou-se uma segunda análise fatorial, definindo como limite uma carga fatorial mínima de 0,60, a qual permitiu a extração de seis dimensões, cada uma com dois itens. A versão final preservou a avaliação de seis dimensões, com dois itens cada, explicando 68,6% da variância. Duas dessas dimensões foram consideradas de cariz antropocêntrico: “Atração pela natureza” (ATN) e “Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais” (ANR). As outras quatro dimensões foram consideradas de cariz ecocêntrico, tendo por base a semântica dos itens: “Atitudes em relação à degradação da natureza” (AtND); “Envolvimento na preservação da natureza” (ENP); “Políticas para a preservação da natureza” (PNP); “Políticas de Crescimento Populacional” (PGP). Alguns autores (Bogner, 2018; Kuvac & Koc, 2019) consideram que a dimensão ATN pode ser considerada como tendo um carácter híbrido, em relação à dicotomia antropocêntrico/ecocêntrico.

A *Adolescents Environmental Attitude Scale* (AEAS) foi adaptada de Martins e Veiga (2001) e inclui 12 itens, com uma estrutura de resposta de seis níveis, variando entre 1 (discordo totalmente) e 6 (concordo totalmente). Avalia três dimensões, com quatro itens cada e 43,9% de variância explicada. Duas dessas dimensões foram consideradas de cariz antropocêntrico: “Atitudes face à poluição” (ATP) e “Preocupação com a ação humana sobre o ambiente” (CHE). A outra dimensão, “Comportamentos de preservação ambiental” (EPB), é identificada como tendo um cariz ecocêntrico.

A consistência interna das duas escalas foi verificada, tendo sugerido uma consistência interna razoável, pelo que ambas foram consideradas adequadas para avaliar as atitudes face ao ambiente em alunos portugueses do ensino básico e secundário.

### 3.3. HIPÓTESES DE ESTUDO

As hipóteses de estudo foram definidas tendo como base a multidimensionalidade das atitudes ambientais, mas também a dualidade ecocêntrico-antropocêntrico (preservação-utilização) apontada na literatura, mas insuficientemente explorada (Biswas, 2017; Bogner et al., 2015;

Braun et al., 2018; Collado & Corraliza, 2017). No presente artigo é dado maior destaque aos resultados nas dimensões antropocêntricas.

Formularam-se, assim, as seguintes hipóteses de estudo: H1: os jovens residentes em regiões urbanas apresentarão atitudes ambientais antropocêntricas mais elevadas do que alunos residentes em regiões rurais; H2: os jovens na adolescência média apresentarão atitudes antropocêntricas mais elevadas do que os jovens na adolescência inicial; H3: um efeito de interação “região x adolescência” estatisticamente significativo será encontrado nas dimensões antropocêntricas, com resultados mais elevados nos jovens na adolescência média, da zona urbana.

### 3.4. PROCEDIMENTOS

Foram observadas as orientações éticas fornecidas pela Equipa de Acompanhamento do Inquérito Escolar, do Ministério da Educação, e pela Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foram obtidas as necessárias autorizações por parte das direções das escolas participantes, dos pais/responsáveis dos alunos e dos próprios alunos. No início da recolha de dados foi explicado que o anonimato e a confidencialidade das respostas seriam assegurados em todas as fases da pesquisa.

Os dados foram recolhidos em sala de aula, na presença da pesquisadora. Quando não havia salas de informática disponíveis para os alunos responderem online, foram usados questionários em papel (40,0%). Alguns inquéritos foram excluídos da amostra utilizada por apresentarem respostas inconsistentes (21,0%), por terem mais de 17 anos (0,5%) ou por serem *outliers* (1,5%).

## 4. RESULTADOS

Foram realizadas análises de variância multivariadas (MANOVA) para testar as hipóteses definidas. Os resultados da MANOVA assumem as dimensões das escalas EAI e AEAS como variáveis dependentes.

A MANOVA Two-Way permitiu concluir que o efeito principal da região geográfica e o efeito principal da fase da adolescência foram estatisticamente significativos em ambas as escalas. Também as interações entre a região e a fase da adolescência na EAI ( $\Lambda = .99$ ,  $F(6, 1216) = 3.17$ ,  $p = .004$ ,  $\eta^2 = .02$ ) e na AEAS ( $\Lambda = .99$ ,  $F(3, 1218) = 3.10$ ,  $p = .026$ ,  $\eta^2 = .01$ ) foram estatisticamente significativas.

Em relação à zona geográfica, os testes univariados encontraram um efeito principal estatisticamente significativo na dimensão “Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais” (ANR) da escala EAI,  $F(1, 1221) = 20.97$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .02$ , assim como nas dimensões “Atitudes face à poluição” (ATP),  $F(1, 1220) = 8.51$ ,  $p = .004$ ,  $\eta^2 = .01$ , e “Preocupação com a ação humana sobre o ambiente” (CHE)  $F(1, 1220) = 45.16$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .04$ , da escala AEAS (Tabela 2). Os jovens do contexto urbano mostram valores mais favoráveis nas dimensões ANR ( $M = 5.10$ ,  $SD = 1.08$ ), ATP ( $M = 4.95$ ,  $SD = .77$ ) and CHE ( $M = 4.40$ ,  $SD = .93$ ) do que os jovens do meio rural ( $M = 4.79$ ,  $SD = 1.23$ ;  $M = 4.82$ ,  $SD = .80$  e  $M = 4.03$ ,  $SD = 1.01$ , respetivamente), com 95% CI [- .43, - .17] na primeira comparação, 95% CI [- .48, - .26] na segunda comparação e 95% CI [- .22, - .04] na terceira comparação.

Estes resultados suportam parcialmente H1, visto que, numa das dimensões antropocêntricas da escala EAI e em ambas as dimensões antropocêntricas da escala AEAS, os jovens residentes em regiões urbanas apresentaram atitudes ambientais antropocêntricas mais elevadas do que alunos residentes em regiões rurais. Por outro lado, não foram registadas diferenças entre estudantes do meio urbano e rural nas dimensões ecocêntricas de nenhuma das escalas.

Tabela 2: Médias e Desvios Padrão para cada dimensão antropocêntrica, por região.

| Dimensões | Região   |           |          |           |                    |          |          |
|-----------|----------|-----------|----------|-----------|--------------------|----------|----------|
|           | Urbana   |           | Rural    |           | ANOVA              |          |          |
|           | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> (1, 1220) | <i>p</i> | $\eta^2$ |
| ANR       | 5.10     | 1.08      | 4.79     | 1.23      | 20.97              | <.001    | .02      |
| ATP       | 4.95     | .77       | 4.82     | .80       | 8.51               | .004     | .01      |
| CHE       | 4.40     | .93       | 4.03     | 1.01      | 45.16              | < .001   | .04      |

Nota: EAI – Região urbana ( $n = 703$ ), Região Rural ( $n = 515$ ), Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (ANR); AEAS – Região urbana ( $n = 702$ ), Região Rural ( $n = 522$ ), Atitudes face à poluição (ATP), Preocupação com a ação humana sobre o ambiente (CHE).

Em relação às fases da adolescência, os testes univariados encontraram um efeito principal estatisticamente significativo nas dimensões antropocêntricas “Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais” (ANR), da escala EAI,  $F(1, 1221) = 8.48$ ,  $p = .004$ ,  $\eta^2 = .01$  e “Preocupação com a ação humana sobre o ambiente” (CHE), da escala AEAS,  $F(1, 1220) = 6.35$ ,  $p = .012$ ,  $\eta^2 = .01$  (Tabela 3). Os jovens da adolescência média mostram valores mais favoráveis na dimensão ANR ( $M = 5.08$ ,  $SD = 1.07$ ) e na dimensão CHE scores ( $M = 4.32$ ,  $SD = .97$ ) do que os jovens na adolescência inicial ( $M = 4.86$ ,  $SD = 1.23$  e  $M = 4.16$ ,  $SD = .99$ , respetivamente), com 95% CI [- .32, -.06] na primeira comparação e 95% CI [- .25, -.03].

Estes resultados permitem um suporte parcial de H2, ao mostrarem diferenças significativas em duas das dimensões antropocêntricas, uma em cada escala., com vantagem para os jovens na adolescência média, quando comparados com os jovens na adolescência inicial. De modo diferente, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em duas dimensões ecocêntricas da escala EAI – “Envolvimento na preservação da natureza” (ENP) e “Políticas de crescimento da população” (PGP) – mas com vantagem para os jovens na adolescência inicial.

Tabela 3: Médias e Desvios Padrão para cada dimensão antropocêntrica, por fase da adolescência.

| Dimensões | Fase da Adolescência |           |          |           |                    |          |          |
|-----------|----------------------|-----------|----------|-----------|--------------------|----------|----------|
|           | Inicial              |           | Média    |           | ANOVA              |          |          |
|           | <i>M</i>             | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> (1, 1220) | <i>p</i> | $\eta^2$ |
| ANR       | 4.86                 | 1.23      | 5.08     | 1.07      | 8.48               | .004     | .01      |
| CHE       | 4.16                 | .99       | 4.32     | .97       | 6.35               | .012     | .01      |

Nota: EAI – Adolescência inicial ( $n = 605$ ), Adolescência média ( $n = 613$ ), Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (ANR); AEAS – Adolescência inicial ( $n = 601$ ), Adolescência média ( $n = 623$ ), Preocupação com a ação humana sobre o ambiente (CHE).

Foi encontrado um efeito de interação estatisticamente significativa entre as variáveis região e fase da adolescência em três dimensões, todas de cariz antropocêntrico, duas pertencentes à escala EAI (ANR e ATN) e uma à escala AEAS (CHE).

Nas dimensões ANR e CHE, verificou-se que os jovens urbanos apresentam atitudes mais altas na adolescência média do que na adolescência inicial, enquanto os jovens rurais não apresentam diferenças significativas nas atitudes ambientais entre a adolescência inicial e média.

Na dimensão “Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais” (ANR),  $F(1, 1221) = 6.13$ ,  $p = .013$ ,  $\eta^2 = .01$ , os resultados da comparação entre os quatro grupos (Bonferroni post-hoc teste; Fig. 1) mostrou que os jovens na adolescência média que estudam na região urbana têm valores nas atitudes mais favoráveis ( $M = 5.27$ ,  $SD = .95$ ) do que todos os outros grupos ( $p < .001$ ): jovens na adolescência inicial que estudam em contexto urbano ( $M = 4.92$ ,  $SD = 1.18$ , 95% CI [.19, .51]); jovens na adolescência inicial que estudam em meio rural ( $M = 4.78$ ,  $SD = 1.28$ , 95% CI [.31, .67]); jovens na adolescência média que estudam em meio rural ( $M = 4.81$ ,  $SD = 1.18$ , 95% CI [.28, .63]).

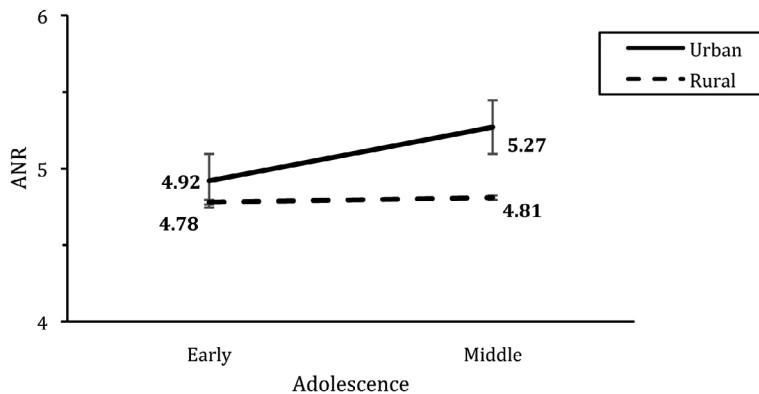


Fig. 1. Médias dos valores das atitudes na dimensão “Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais” (ANR), dos jovens na adolescência inicial e média, que estudam na zona urbana e rural.

Foi encontrado efeito de interação significativa na dimensão “Preocupação com a ação humana sobre o ambiente” (CHE)  $F(1, 1220) = 7.73$ ,  $p = .006$ ,  $\eta^2 = .01$ . A comparação entre os quatro grupos (Bonferroni post-hoc teste; Fig. 2) mostrou que os jovens na adolescência inicial que estudam na região urbana têm valores nas atitudes mais favoráveis ( $M = 5.27$ ,  $SD = .95$ ) do que os jovens na adolescência inicial e média que estudam no meio rural ( $M = 4.03$ ,  $SD = 1.04$ , 95% CI [.06, .38];  $M = 4.02$ ,  $SD = .98$ , 95% CI [.08, .39] respectivamente). Além disso, os jovens que estudam em contexto urbano apresentam valores mais elevados nas atitudes na dimensão CHE ( $M = 4.54$ ,  $SD = .90$ ) do que os jovens na adolescência inicial que estudam quer na zona urbana quer rural ( $M = 4.25$ ,  $SD = .94$ , 95% CI [.16, .43];  $M = 4.03$ ,  $SD = 1.04$ , 95% CI [.36, .67], respectivamente) ou de que os jovens da adolescência média do meio rural ( $M = 4.02$ ,  $SD = .98$ , 95% CI [.38, .68]). Entre os estudantes do meio rural, não foram encontradas diferenças entre a adolescência inicial ( $M = 4.03$ ,  $SD = 1.04$ ) e média ( $M = 4.02$ ,  $SD = .98$ ).

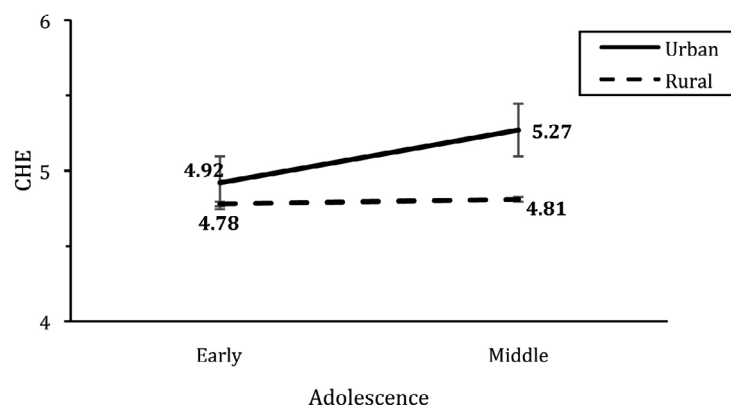


Fig. 2. Médias dos valores das atitudes na dimensão “Preocupação com a ação humana sobre o ambiente” (CHE), dos jovens na adolescência inicial e média, que estudam na zona urbana e rural.

Na dimensão “Atração pela natureza” (ATN),  $F(1, 1221) = 10.29, p = .001, \eta^2 = .01$ , não se encontraram diferenças significativas nas atitudes dos jovens urbanos entre a adolescência inicial e média, mas foram registadas diferenças nas atitudes dos jovens do meio rural, mais baixos na adolescência média. A comparação entre os quatro grupos (Bonferroni post-hoc test; Fig. 3) mostrou que, entre os jovens do meio rural, os jovens na adolescência inicial apresentam valores mais favoráveis na dimensão ATN ( $M = 5.03, SD = 1.03$ ) do que os jovens na adolescência média ( $M = 4.81, SD = 1.10; p = .008, 95\% \text{ CI } [.04, .41]$ ). Também se verificou que, entre os jovens na adolescência média aqueles que estudam na zona urbana apresentam valores significativamente mais altos na dimensão ATN ( $M = 5.06, SD = .83$ ) do que os que estudam no meio rural ( $M = 4.81, SD = 1.10; p < .001, 95\% \text{ CI } [.09, .42]$ ).

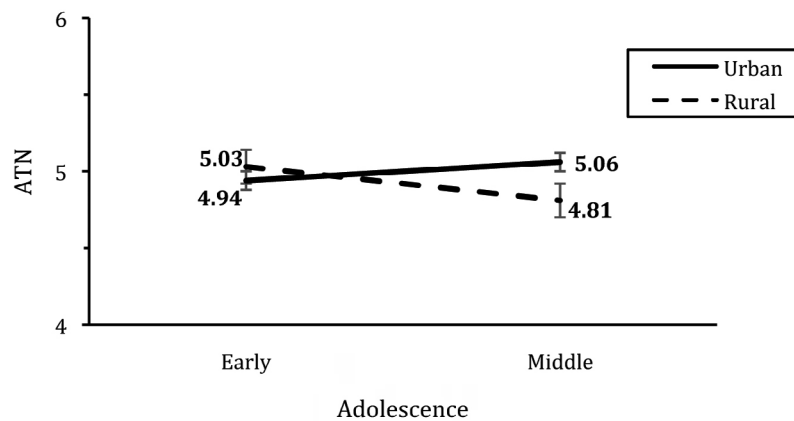


Fig. 3. Médias dos valores das atitudes na dimensão “Atração pela natureza” (ATN), dos jovens na adolescência inicial e média, que estudam na zona urbana e rural.

Nos três casos de efeito de interação estatisticamente significativo encontrados na presente investigação verificou-se que, na adolescência média, as atitudes ambientais dos jovens urbanos foram sempre superiores às dos jovens rurais. Dado estes efeitos de interação estatisticamente significativos ocorrem na maioria das dimensões antropocêntricas (três das quatro existente no conjunto das duas escalas), é parcialmente suportada a hipótese H3. Nas cinco dimensões de natureza ecocêntrica identificadas no conjunto das duas escalas, em nenhuma foi encontrado efeito de interação estatisticamente significativo entre as variáveis região e fase da adolescência.

## 5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Foram encontradas diferenças significativas entre os adolescentes das regiões rurais e urbanas nas dimensões antropocêntricas ANR, ATP e CHE, com valores mais elevados nos jovens do contexto urbano. H1 foi, portanto, parcialmente suportada. Podem ajudar a explicar esses resultados, o facto de existirem mais escolas bem-sucedidas nas regiões urbanas (OCDE, 2019) e um nível sociocultural das famílias tender a ser mais alto também nas regiões urbanas, favorecendo o acesso a bens culturais que podem contribuir para estimular a visão mais ambiental por parte dos jovens, e como um facilitador cognitivo de atitudes ambientais antropocêntricas. Os alunos que frequentam as escolas urbanas podem discutir com mais frequência conteúdos que defendem a necessidade de equilibrar a natureza com as necessidades humanas, o que está alinhado com uma abordagem antropocêntrica. Estes resultados permitem, assim, confirmar uma maior valorização do ambiente por parte dos jovens do contexto urbano, sobretudo em

dimensões que associam a qualidade ambiental à maior disponibilidade de recursos que possibilitem maior e melhor acesso aos bens de consumo, à saúde e a melhores oportunidades de bem-estar e lazer (Dunlap et al., 2000; Xiao et al., 2018).

Os resultados que evidenciaram que os jovens na adolescência média apresentam pontuações mais altas do que os jovens na adolescência inicial, nas dimensões antropocêntricas ANR e CHE, de forma consistente com os resultados encontrados em outros estudos (Amérigo et al., 2012; Olsson & Gericke, 2016) e apoiando parcialmente H2. Isto pode ser devido aos avanços no desenvolvimento cognitivo ao longo da adolescência (Veiga, 2019; Woolfolk, 2019), permitindo o aumento da capacidade de reconhecimento simultâneo de vários pontos de vista (Veiga et al., 2021), fazendo com que os jovens na adolescência média tenham mais facilidade em considerar conjuntamente os problemas das pessoas e da natureza. Isso torna-se mais relevante em itens que acentuem a perspectiva antropocêntrica da gestão dos recursos naturais. Como os jovens na adolescência média serão mais influenciados pela sociedade de consumo, isso pode ajudar a explicar que sejam eles que apresentam atitudes ambientais mais favoráveis à preservação ambiental, desde que a mesma contribua para lhes assegurar melhor qualidade de vida e mais conforto (Milfont & Schultz, 2018; Wiernik et al., 2013).

Os resultados sugeriram efeitos de interação estatisticamente significativos nas dimensões antropocêntricas ANR, ATN (de EAI) e CHE (de AEAS), apoiando parcialmente H3. Jovens na adolescência média de regiões urbanas apresentaram valores de ANR e CHE significativamente maiores do que todos os outros grupos, provavelmente porque valorizam os recursos naturais que lhes são úteis para assegurar a qualidade de vida (Lieflander & Bogner, 2014). Por outro lado, os estudantes da zona rural apresentaram resultados semelhantes nas duas fases da adolescência (ANR, CHE) ou diminuição entre o início e o meio da adolescência (ATN) e mais baixo do que seus pares de áreas urbanas nas atitudes antropocêntricas, corroboram outros estudos (Binngiesser & Randler, 2015; Bogner et al., 2015; Braun et al., 2018; Dunlap et al., 2000; Milfont & Schultz, 2018; Wiernik et al., 2013) e podem justificar-se com a sua maior proximidade e ligação com a natureza, numa perspectiva ecocêntrica (Musitu-Ferrer et al., 2019; Sparks et al., 2014), não despoletando nesses jovens a preocupação com a degradação ambiental e delapidação de recursos naturais ocorridas noutras regiões (Dunlap et al., 2000; Musitu-Ferrer et al., 2019; Sparks et al., 2014).

Os resultados deste estudo ajudam a sustentar a necessidade de adequação de políticas e das práticas educativas, com intervenções focadas em fatores sociais (assimetrias regionais, pressão cultural para o consumo, nível sociocultural das famílias), escolar (qualidade das escolas, retenções, valor atribuído à escola) e pessoal (desenvolvimento psicossocial) também podem impactar positivamente os alunos. atitudes ambientais (Lieflander & Bogner, 2014). Especialmente nas regiões rurais, recomenda-se um reforço da formação dos professores para que possam promover práticas de Educação Ambiental mais eficazes com seus alunos (Braun et al., 2018; Olsson & Gericke, 2016). Futuros estudos adicionais abrangendo o final da adolescência contribuirão para aprofundar a compreensão de como as atitudes ambientais mudam ao longo da adolescência. Os efeitos combinados de vários fatores pessoais e contextuais nas atitudes relacionadas com a preservação e utilização da natureza também precisam ser abordados em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- Ajdukovic, I., Gilibert, D. & Fointiat, V. (2019). Structural confirmation of the 24-item Environmental Attitude Inventory, *Psychology*, 10(2), 184-216. <https://doi.org/10.1080/21711976.2019.1586140>
- Amérigo, M., Aragonés, J. I., & García, J. A. (2012). Exploring the dimensions of environmental concern: An integrative proposal. *Psychology*, 3(2), 353-365. <https://doi.org/10.1174/217119712802845723>

- Binngiesser, J., & Randler, C. (2015). Association of the environmental attitudes “preservation” and “utilization” with pro-animal attitudes. *International Journal of Environment & Science Education*, 10(3), 477-492. <https://doi.org/10.12973/ijese.2015.255a>
- Biswas, M. (2017). A study on the environmental awareness of secondary school students in relation to gender, locale of study and medium of instruction. *International Education & Research Journal*, 3(12), 86-88. <http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/1447>
- Bogner, F. X. (2018). Environmental values (2-MEV) and appreciation of nature. *Sustainability*, 10(2), 350. <https://doi.org/10.3390/su10020350>
- Bogner, F. X., & Wiseman, M. (2006). Adolescents’ attitudes towards nature and environment: Quantifying the 2-MEV model. *Environmentalist*, 26(4), 247-254. <https://doi.org/10.1007/s10669-006-8660-9>
- Bogner, F. X., Johnson, B., Buxner, S., & Felix, L. (2015). The 2-MEV model: Constancy of adolescent environmental values within an 8-year time frame. *International Journal of Science Education*, 37(12), 1938-1952. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1058988>
- Braun, T., Cottrell, R., & Dierkes, P. (2018). Fostering changes in attitude, knowledge and behavior: Demographic variation in environmental education effects. *Environmental Education Research*, 24(6), 899-920. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1343279>
- Collado, S., & Corraliza, J. A. (2017). Children’s perceived restoration and pro-environmental beliefs. *Journal of Asian Behavioural Studies*, 2(2), 1-12. <https://doi.org/10.21834/jabs.v2i2>
- Casey, P. J., & Scott, K. (2006). Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric–anthropocentric framework. *Australian Journal of Psychology*, 58(2), 57-67. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530600730419>
- Collado, S., Evans, G. W., Corraliza, J. A., & Sorrel, M. A. (2015). The role played by age on children’s pro-ecological behaviours: An exploratory analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 44, 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.09.006>
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Merting, A. G., & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the New Ecological Paradigm: A revised NEP scale. *The Journal of Social Issues*, 56(3), 425-442. <http://dx.doi.org/10.1111/0022-4537.00176>
- Franzen, A., & Vogl, D. (2013). Two decades of measuring environmental attitudes: A comparative analysis of 33 countries. *Global Environmental Change*, 23(5), 1001-1008. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2013.03.009>
- Hawcroft, L. J., & Milfont, T. L. (2010). The use (and abuse) of the New Environmental Paradigm scale over the last 30 years: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 143-158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.003>
- Kuvac, M. & Koc, I. (2019). The effect of problem-based learning on the environmental attitudes of preservice science teachers. *Educational Studies*, 45(1), 72-94. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1443795>
- Lieflander, A. K., & Bogner, F. X. (2014). The effects of children’s age and sex on acquiring pro-environmental attitudes through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 45(2), 105-117. <https://doi.org/10.1080/00958964.2013.875511>
- Manoli, C. C., Johnson, B., Buxner, S., & Bogner, F. (2019). Measuring environmental perceptions grounded on different theoretical models: The 2-Major Environmental Values (2-MEV) Model in comparison with the New Ecological Paradigm (NEP) scale. *Sustainability*, 11(5), 1286. <http://dx.doi.org/10.3390/su11051286>

- Martins, M. C. (2020). *Atitudes dos jovens alunos face a si próprios e ao ambiente*. Tese de doutoramento (*Attitudes of young students towards themselves and the environment*. Doctoral dissertation). Educação (Psicologia da Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/10451/45276>
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2001). Atitudes face ao ambiente: elaboração de uma escala de atitudes dos jovens face ao ambiente. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 80–94. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.09.001>
- Milfont, T. L., & Schultz, P. W. (2018). The role of attitudes in environmental issues. In D. Albarracín, & B. T. Johnson. *The handbook of attitudes: Applications* (2<sup>nd</sup> ed, Vol. 2, pp. 337–365). Routledge.
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibáñez, M., León-Moreno, C., & García, O. F. (2019). Is school adjustment related to environmental empathy and connectedness to nature? *Psychosocial Intervention*, 28(2), 101–110. <https://doi.org/10.5093/p12019a8>
- OCDE (2019). Rural-urban differences in students' performance (PISA 2015). In OECD. Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90dbffc3-en>
- Olsson, D., & Gericke, N. (2016). The adolescent dip in students' sustainability consciousness—Implications for education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 47(1), 35–51. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1075464>
- Piaget J., & Inhelder B. (1979). *Memória e inteligência [Memory and intelligence]*. Artenova.
- Sparks, P., Hinds, J., Curnock, S., & Pavey, L. (2014). Connectedness and its consequences: A study of relationships with the natural environment. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(3), 166–174. <https://doi.org/10.1111/jasp.12206>
- Van Liere, K. D., & Dunlap, R. E. (1980). The social bases of environmental concern: A review of hypotheses, explanations and empirical evidence. *Public Opinion Quarterly*, 44(2), 181–197. <https://doi.org/10.1086/268583>
- Veiga, F. H. (Ed.) (2019). *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* [Educational Psychology: Themes of Scientific Deepening for 21st Education]. Climepsi Editores
- Veiga, F. H., Festas, I., García, O. F., Oliveira, I. M., Veiga, C. M., Martins, C., Covas, F., & Carvalho, N. A. (2021). Do students with immigrant and native parents perceive themselves as equally engaged in school during adolescence? *Current Psychology*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02480-2>
- Wiernik, B. M., Ones, D. S., & Dilchert, S. (2013). Age and environmental sustainability: A meta-analysis. *Journal of Managerial Psychology*, 28(7/8), 826–856. <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2013-0221>
- Woolfolk, A. (2019). *Educational Psychology* (14th ed.). The Ohio State University, Pearson.
- Xiao, C., Dunlap, R. E., & Hong, D. (2018). Ecological worldview as the central component of environmental concern: Clarifying the role of the NEP. *Society & Natural Resources*, 32(1), 53–72. <https://doi.org/10.1080/08941920.2018.1501529>



# Auto percepción del compromiso con el logro académico de los estudiantes de octavos años de las escuelas y colegios de la comuna de San Javier Región del Maule, Chile

Ítalo Muñoz Canessa

Universidad Católica del Maule (Chile)

imunoz@ucm.cl

## RESUMEN

La educación en nuestro país ha progresado, sin embargo, seguimos teniendo altas tasas de fracaso escolar en la educación básica y media, deserción escolar, bajo rendimiento e incluso un alto desinterés por proseguir estudios de enseñanza media acompañado de un alto grado deserción en la educación superior. Creemos que el compromiso o “engagement” puede contribuir a ser parte de la solución de los problemas antes mencionados.

Esta investigación es cuantitativa, con foco en las escuelas privadas y municipales del área urbana de la ciudad de San Javier, comuna ubicada en la Región del Maule, aproximadamente a 300 Km al sur de Santiago de Chile. La investigación conto con una muestra total de 189 alumnos de octavo grado, con un rango de edad entre 13 a 15 años. El objetivo fue analizar y comparar el compromiso con sus estudios que tienen los alumnos en sus establecimientos educativos. Como instrumento de medición se utilizó una adaptación de la National Survey of Student Engagement (2016), diseñado por la Universidad de Indiana, la que es aplicada en tanto en Estados Unidos como Canadá.

Los resultados constatados en la investigación, marcaron diferencia significativa entre las medias estadísticas de la auto percepción de los hombres con respecto a las mujeres siendo estas las que presentaban un nivel más bajo, junto con lo anterior también se constató que los estudiantes que presentan episodios de fracaso escolar obtiene resultados inferiores que aquellos sin esta característica.

**Palabras clave:** Compromiso, escuela, estudiantes, autopercepción

## ABSTRACT

Education in our country has advanced lately, however, it continues with high rates of school failure in basic and secondary education, which is expressed in school dropouts, low performance, and a high lack of interest in continuing studies in secondary education and University. We believe “engagement” can help to be part of the solution to the problems.

This research is quantitative, with a focus on private and municipal schools in the urban area of the city of San Javier, a municipality located in the Maule Region, approximately 300 km south of Santiago de Chile. The investigation had a total sample of 189 eighth grade students, with an age range between 13 to 15 years. The objective was to analyze and compare the engagement to their studies that students have in their educational establishments. As a measurement instrument, an adaptation of the National Survey of Student Engagement (2016) was used, designed by the University of Indiana, which is applied in both the United States and Canada.

The results found in the investigation, marked a significant difference between the statistical averages of the self-perception of men with respect to women, these being the ones that presented a lower level, together with the above, it was also found that students who present episodes of school failure obtains lower results than those without this characteristic.

**Keywords:** Engagement, school, students. autopercepcion

## 1. MARCO CONCEPTUAL

El logro académico se fundamenta en las relaciones e interacciones que se producen entre los estudiantes y su medio escolar, los que son factibles de ser estudiados desde la naturaleza y calidad de las interacciones que logran establecer en su itinerario formativo. Estos procesos son fundamentales para comprender las dinámicas internas que favorecen el engagement (compromiso), que adquiere el alumno con su propio aprendizaje.

De acuerdo con los objetivos de las bases curriculares del Ministerio de Educación (2012), las que señalan la necesidad de formar personas íntegras, conscientes, e independientes, que sean capaces de desenvolverse en cualquier contexto. Por lo tanto, resulta indispensable que los establecimientos escolares generen las condiciones que permiten instituir a sus estudiantes en agentes activos y comprometidos con su futuro personal y social.

El problema de la presente investigación se relaciona con la percepción que poseen los estudiantes del curso de octavo año básico de la comuna de San Javier de Loncomilla, se escogió esta comuna por ser de tamaño medio para la Región, con una población total de 41.181 habitantes (I.N.E, 2017), con una importante población urbana y con colegios tanto municipales como particulares subvencionados, con una matrícula conformada por estudiantes de todos los estratos socioeconómicos y de diferentes niveles culturales y familiares.

Trata de indagar cómo el compromiso logra ser un elemento transcendental en el medio educativo, puesto que un bajo nivel afecta directamente a la formación académica de los estudiantes. Es decir, se torna relevante analizar los factores que fomentarán la implicancia de los alumnos en favor de su beneficio formativo (Edwards & Mercer, 2012), es por ello que este trabajo de investigación tiene como objetivo comparar las dimensiones de la autopercepción del compromiso de estudiantes por género, por ubicación geográfica del establecimiento y por los episodios de fracaso escolar que en Chile se conoce con el nombre de “Repitencia”. Con el objetivo de determinar si los grupos presentan diferencias significativas. A objeto que los profesores puedan tener una dimensión de los factores referidos a la implicancia de sus alumnos con su desarrollo personal.

Para ello se refirieron cinco elementos claves de las actividades llevadas a cabo en el centro escolar, tales como; reto académico, aprendizaje colaborativo, experiencia educativa, apoyo docente y del personal administrativo, los que permitió determinar la existencia de diferencias significativas en las dimensiones antes expuestas.

Las primeras investigaciones sobre el tema del compromiso escolar tuvieron como objetivo los aspectos conductuales o en las características y las evaluaciones de los comportamientos

de los estudiantes que era posible observar y que estaban asociadas a conductas de riesgo o desacople, y la posibilidad de prevenirlas en esta línea teórica se encontraban los estudios de Finn (1992), Jeremy & Voelk, (1992), González (2017).

Los estudios más recientes han centrado en los aspectos emocionales en un mayor o menor grado, y en específico como estos afectan el rendimiento escolar, (Rigo (2013); González (2010); Lawson & Lawson, M. (2020); Heiland, Yunzal-Butler, & Korenman, S. (2022). van en esta línea, en resumen *"Podría decirse, que es el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés. Más específicamente, el compromiso hacia las tareas académicas refiere a la intensidad y emoción con la cual los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía en acción que conecta a la persona con la actividad"* (Rigo, 2013, p.3).

El engagement, por lo tanto, se puede definir; como el grado en que los alumnos están involucrados, conectados y comprometidos para aprender y alcanzar los aprendizajes, pero es preciso decir que esto se opone con la participación superficial, apática o con la falta de interés que pueda existir (citar tesis). De esta forma el compromiso se dirige básicamente hacia sus tareas académicas y se describe como la intensidad y la emoción con la cual los estudiantes se involucran o comprometen, para realizar y desarrollar las actividades de aprendizaje. Se trata de una energía en acción que conecta a la persona con la acción escolar (Applenton, Christenson, Reschly, & Kim, 2006; Huang., Kuang., & Ling., 2022).

Junto con lo anterior resulta útil definir brevemente los ámbitos considerados relevantes para esta investigación, tales como;

### *1.1. COMPROMISO COGNITIVO*

Se define la participación en el trabajo académico, como la inversión psicológica del estudiante y el esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje, la comprensión, el dominio de los conocimientos, habilidades u oficios que el trabajo académico se destina a promover. Rigo (2013) señala que este compromiso se entiende como *"el producto de la interacción entre los recursos contextuales y el grado de implicación de los estudiantes en las tareas académicas, entonces se asume que el tipo de instrucción puede o no ofrecer oportunidades para promover el involucramiento de los alumnos hacia el aprendizaje. Ahora bien, queda conocer qué factores afectan al compromiso y a su desarrollo"* (pág. 5)

### *1.2. COMPROMISO CONDUCTUAL*

De acuerdo con Donolo y Rigo (2014), este tipo de compromiso se puede definir a conductas positivas que debe tener el estudiante dentro del aula, tales como: seguir normas y la ausencia de actitudes disruptivas. Así también, está asociada a lo cognitivo, relacionado a la participación activa del aprendizaje y tareas, esfuerzo y persistencia, concentración, formular y responder preguntas. Por último, la implicación en actividades extracurriculares.

### *1.3. COMPROMISO EMOCIONAL*

Los aportes de Gutman & Schoon, (2018) sobre el compromiso emocional se puede resumir como el sentirse identificado con sus compañeros y con el establecimiento educacional, que conlleva una sensación de ser importante para la escuela y la valorización como una apreciación de éxito en los resultados relacionados con ella, que se caracteriza por una actitud positiva para el aprendizaje y el trabajo escolar y un sentido personal pertenencia y valoración de la educación y los logros. El compromiso estudiantil no solo depende del estudiante y de su grado de

motivación o interés, sino que, también de las instituciones, y del cómo se trabajen dimensiones asociadas al reto académico, aprendizaje colaborativo y activo, interacción entre el estudiante y el docente, experiencias educativas enriquecedoras y ambiente de apoyo universitario.

En resumen, jóvenes que están implicados con la escuela se siente más competente académicamente, está más conectada con la institución y provoca más reacciones positivas de sus maestros y padres. Por el contrario, los jóvenes desvinculados tienen dificultades académicas, reciben menos apoyo positivo por parte de los docentes y es más probable que se asocien con compañeros desconectados (Skinner & Pitzer, 2016).

En Chile como en Hispanoamérica hace falta estudios que permitan dar una mirada de mayor cercanía cultural, con el objetivo de implementar de acciones eficaces en los colegios y escuelas, como señalan Mayorga et al (2018). *“este sentido, la construcción de programas de apoyo para el mayor involucramiento del estudiante en su aprendizaje debe pasar por considerar las variables o factores claves que lo conforman, ya sea del compromiso o la motivación escolar. Específicamente, tal como lo señalan De Toro et al. (2016), existe un amplio abanico de modelos y prácticas que apuntan a la intervención en el contexto escolar y que presentan evidencia positiva en su ejecución. Sin embargo, la mayoría proviene de modelos educativos anglosajones o de contextos que difieren de las características propias que posee nuestra cultura iberoamericana”* (pág.9)

## 2. MARCO METODOLÓGICO

Se efectuó una investigación cuantitativa, de carácter descriptiva-transversal. Se investigó a adolescentes entre 13 a 15 años de Colegios municipales y subvencionados de la comuna de San Javier de Loncomilla, Talca (Chile). Por lo general en Talca, los Escolares que asisten a Colegio Municipales se caracterizar por ser condición socioeconómica media y los que asisten a Colegios Subvencionados a condición media alta.

La muestra estuvo conformada por 680 alumnos (385 hombres y 295 mujeres). La selección de la muestra fue de tipo probabilística (aleatoria), obteniendo una muestra representativa del 27% (187 sujetos, 102 hombre y 85 mujeres). La tabla 1, muestra el tamaño de la muestra distribuidos por Colegio y sexo. La proporción de alumnos por edad fueron organizados de la siguiente forma: 13 años (hombres 66 y mujeres 63), 14 años (hombres 19 y mujeres 11), 15 años (hombres 15 y mujeres 9).

### 2.1 TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS

Para medir la variable Auto percepción del compromiso con el logro académico se utilizó la Técnica de la Encuesta. El instrumento utilizado fue diseñado por la Universidad de Indiana denominado National Survey of Student Engagement (National Survey of Student Engagement, 2016), aplicado de forma sistemática desde el año 2000, aproximadamente 1500 instituciones de educación superior en Estados Unidos y Canadá. Este instrumento proporciona información para conocer la experiencia educativa que se entrega a los estudiantes en esos contextos. Se agrupan en cinco grandes dimensiones, denominadas índices de referencia (benchmarks).

El instrumento aplicado en este estudio previamente fue validado en varios estudios internacionales (National Survey of Student Engagement, 2012; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea, 2008). Además, sirvió de base el estudio efectuado en escolares con similares características al presente estudio (Carini, 2006). En cuanto a la fiabilidad del instrumento estudio verificó a través del índice de fiabilidad de alfa Cronbach. Este instrumento estadístico arrojó una consistencia interna que evidenció  $r = 0.84$ , valor que determina un buen nivel de confiabilidad aceptable para un trabajo de investigación básico.

La primera aproximación a los establecimientos se realizó por medio del equipo investigador, quienes gestionaron los consentimientos informados y la aplicación del instrumento en los establecimientos educacional. Para ello se llevó a cabo una entrevista con el subdirector del departamento de educación municipal de San Javier y los directores de los Colegios. Al final, todos aceptaron participar voluntariamente; explicándoles los objetivos de la investigación y la forma en la que se aplicaría el instrumento.

Posteriormente se conversó con los docentes implicados, y se coordinó horarios en los que se podía aplicar el instrumento. Los padres y estudiantes autorizaron su participación en el estudio por medio de consentimiento y asentimiento informado. Se excluyeron a los que no autorizaron y a los que no estaban dentro del rango de edad establecido.

## **2.2. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

El procesamiento de la información se optó por su representación gráfica y de tablas, al objeto de sintetizar la información recogida. Para ello se utilizó el programa estadístico SPSS 18. Se calculó la estadística descriptiva de frecuencias, porcentajes, promedios y desviación estándar. Las diferencias entre ambos sexos y por tipo de dependencia se determinaron por medio de prueba t. LA relación entre edad y el instrumento se verificó por medio de Correlación de Spearman. Se adoptó valores  $p=0.05$  como nivel de significancia para todos los casos.

## **3. RESULTADOS**

Esta preguntaba si existían diferencias entre sexo en la dimensión de la autopercepción del compromiso de los estudiantes se observan en la tabla 1. No hubo diferencias cuando se comparó entre ambos sexos en seis dimensiones, sin embargo, los hombres mostraron valores inferiores en la dimensión interacción docente en relación con las mujeres ( $p<0.05$ ). como una primera aproximación se puede señalar que las mujeres poseen promedios superiores a los hombres no observando diferencias o sesgos, por el contrario, se puede hipotetizar que los profesores tienden actuar de manera preferente con las féminas de los colegios estudiados. Por ejemplo, el apoyo recibido en el centro es percibido de igual forma al igual que todas las otras dimensiones trabajadas en la investigación.

Las comparaciones de la autopercepción del compromiso en estudiantes por ubicación de zona geográfica se pueden observar, No hubo diferencias entre damas y varones, tanto de la zona central urbana como de la zona periféricas de la urbe, sin embargo, cuando se comparó entre ambas regiones geográficas (urbana con periférica) no se observó diferencias en hombres en todas las categorías, por el contrario, en las mujeres si hubo diferencias significativas en las dimensiones de reto académico, auto aprendizaje activo colaborativos y experiencia docente, interacción con el docente y personal administrativo en la cual las estudiantes de zona urbana central, presentaron valores más altos que las alumnas de zona periféricas (al menos en 5 categorías), excepto en los factores intrínsecos y extrínsecos. Cabe señalar que los valores referidos a los sectores periféricos tienden a asistir estudiantes de menores ingresos familiares. Esta información contrasta con la entregada en la tabla 1, así la ubicación geográfica del establecimiento escolar adquiere mayor relevante que el sexo de los estudiantes, en especial a aquellas dimensiones intrínsecas propias de los alumnos.

Tabla. 1. “Valores medios y desviación estándar de las dimensiones de la autopercepción del compromiso de estudiantes por sexo”

| Sexo del Estudiante |                                   | Media        | N          | Desv. tip.  | Varianza    |
|---------------------|-----------------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|
| Masculino           | Reto Académico                    | 3,19         | 103        | ,456        | ,208        |
|                     | Auto aprendizaje                  | 3,00         | 99         | ,505        | ,256        |
|                     | <b>Interacción con el Docente</b> | <b>2,80*</b> | <b>103</b> | <b>,545</b> | <b>,298</b> |
|                     | Experiencia Educativa             | 3,24         | 101        | ,504        | ,254        |
|                     | Apoyo Institucional               | 2,91         | 89         | ,554        | ,308        |
|                     | Factores Intrínsecos              | 2,27         | 100        | ,477        | ,228        |
|                     | Factores Extrínsecos              | 2,37         | 99         | ,646        | ,418        |
|                     | Auto Percepción Final             | 2,83         | 77         | ,376        | ,141        |
|                     | Reto Académico                    | 3,29         | 84         | ,555        | ,309        |
|                     | Auto aprendizaje                  | 3,08         | 81         | ,512        | ,263        |
| Femenino            | <b>Interacción con el Docente</b> | <b>3,02*</b> | <b>85</b>  | <b>,503</b> | <b>,253</b> |
|                     | Experiencia Educativa             | 3,38         | 83         | ,455        | ,208        |
|                     | Apoyo Institucional               | 2,94         | 78         | ,584        | ,342        |
|                     | Factores Intrínsecos              | 2,31         | 83         | ,457        | ,209        |
|                     | Factores Extrínsecos              | 2,37         | 84         | ,634        | ,402        |
|                     | Auto Percepción Final             | 2,98         | 71         | ,384        | ,148        |

La autopercepción **del compromiso de estudiantes** según repitencia de curso se observa en la tabla 2. No hubo diferencias significativas entre damas y varones. Por el contrario, se observó que las damas que no repitieron mostraron valores medios más altos que sus contrapartes que si han perdido el año escolar por lo menos esta tendencia se observó en cinco factores (reto académico, autoaprendizaje, activo-colaborativo, interacción con el docente, experiencia educativa y apoyo institucional). En los hombres únicamente se observó diferencias en el autoaprendizaje, experiencia educativa y apoyo institucional ( $p < 0.05$ ).

A esta información se agregar la pregunta ¿si crees que vas a repetir curso?, Tabla 3 los resultados entre hombre y mujeres se mantienen de manera similar, encontrándose que no hubo diferencias significativas entre damas y varones. Por el contrario, se observó que las damas creen que van a repetir mostraron valores medios más altos que sus contrapartes que si han perdido el año escolar, la tendencia se mantuvo en los cinco factores observados (reto académico, autoaprendizaje, activo-colaborativo, interacción con el docente, experiencia educativa y apoyo institucional). En los hombres se observó diferencias en el autoaprendizaje y reto académico ( $p < 0.05$ ).

Tabla 2 “Valores medios y desviación estándar de las dimensiones de la autopercepción del compromiso de estudiantes según repitencia de curso”.

| Informe   |                            |       |    |            |          |       |    |            |          |       |     |            |          |
|-----------|----------------------------|-------|----|------------|----------|-------|----|------------|----------|-------|-----|------------|----------|
|           |                            | Si    |    |            |          | No    |    |            |          | Total |     |            |          |
|           |                            | Media | N  | Desv. típ. | Varianza | Media | N  | Desv. típ. | Varianza | Media | N   | Desv. típ. | Varianza |
| Masculino | Reto Académico             | 3,10  | 33 | ,442       | ,196     | 3,24  | 69 | ,454       | ,206     | 3,19  | 102 | ,453       | ,206     |
|           | Auto aprendizaje           | 2,75* | 32 | ,591       | ,349     | 3,12* | 67 | ,414       | ,172     | 3,00  | 99  | ,505       | ,256     |
|           | Interacción con el Docente | 2,71  | 34 | ,568       | ,323     | 2,85  | 68 | ,533       | ,285     | 2,80  | 102 | ,546       | ,299     |
|           | Experiencia Educativa      | 3,03* | 33 | ,593       | ,352     | 3,34* | 68 | ,424       | ,180     | 3,24  | 101 | ,504       | ,254     |
|           | Apoyo Institucional        | 2,78  | 27 | ,518       | ,269     | 2,97* | 62 | ,563       | ,317     | 2,91  | 89  | ,554       | ,308     |
|           | Factores Intrínsecos       | 2,36  | 33 | ,591       | ,350     | 2,22  | 67 | ,407       | ,166     | 2,27  | 100 | ,477       | ,228     |
|           | Factores Extrínsecos       | 2,62  | 31 | ,612       | ,375     | 2,26  | 68 | ,634       | ,403     | 2,37  | 99  | ,646       | ,418     |
|           | Auto Percepción            | 2,76  | 21 | ,439       | ,193     | 2,85  | 56 | ,350       | ,123     | 2,83  | 77  | ,376       | ,141     |
|           | Final                      |       |    |            |          |       |    |            |          |       |     |            |          |
|           |                            |       |    |            |          |       |    |            |          |       |     |            |          |
| Femenino  | Reto Académico             | 3,00* | 22 | ,639       | ,409     | 3,39* | 62 | ,489       | ,240     | 3,29  | 84  | ,555       | ,309     |
|           | Auto aprendizaje           | 2,78* | 21 | ,626       | ,393     | 3,18* | 60 | ,425       | ,181     | 3,08  | 81  | ,512       | ,263     |
|           | Interacción con el Docente | 2,80* | 22 | ,567       | ,322     | 3,09* | 63 | ,461       | ,213     | 3,02  | 85  | ,503       | ,253     |
|           | Experiencia Educativa      | 3,12* | 21 | ,567       | ,322     | 3,46* | 62 | ,378       | ,143     | 3,38  | 83  | ,455       | ,208     |
|           | Apoyo Institucional        | 2,60* | 21 | ,708       | ,503     | 3,07* | 57 | ,479       | ,230     | 2,94  | 78  | ,584       | ,342     |
|           | Factores Intrínsecos       | 2,17  | 20 | ,479       | ,229     | 2,36  | 63 | ,444       | ,198     | 2,31  | 83  | ,457       | ,209     |
|           | Factores Extrínsecos       | 2,71  | 21 | ,674       | ,454     | 2,26  | 63 | ,583       | ,340     | 2,37  | 84  | ,634       | ,402     |
|           | Auto Percepción            | 2,79  | 18 | ,509       | ,260     | 3,05  | 53 | ,312       | ,097     | 2,98  | 71  | ,384       | ,148     |
|           | Final                      |       |    |            |          |       |    |            |          |       |     |            |          |
|           |                            |       |    |            |          |       |    |            |          |       |     |            |          |

Tabla 3 “Valores medios y desviación estándar de las dimensiones de la autopercepción del compromiso de estudiantes según Creencia en la posibilidad de repitencia de curso”.

| Sexo del Estudiante |                            | ¿Crees que puedes repetir este año de curso? |    |            |          |       |    |            |          |       |     |            |          |
|---------------------|----------------------------|----------------------------------------------|----|------------|----------|-------|----|------------|----------|-------|-----|------------|----------|
|                     |                            | Si                                           |    |            |          | No    |    |            |          | Total |     |            |          |
|                     |                            | Media                                        | N  | Desv. típ. | Varianza | Media | N  | Desv. típ. | Varianza | Media | N   | Desv. típ. | Varianza |
| Masculino           | Reto Académico             | 2,90*                                        | 14 | ,362       | ,131     | 3,25* | 86 | ,453       | ,206     | 3,20  | 100 | ,456       | ,208     |
|                     | Auto aprendizaje           | 2,65*                                        | 15 | ,403       | ,163     | 3,07* | 82 | ,496       | ,247     | 3,00  | 97  | ,504       | ,254     |
|                     | Interacción con el Docente | 2,58                                         | 15 | ,542       | ,294     | 2,84  | 85 | ,546       | ,298     | 2,80  | 100 | ,550       | ,303     |
|                     | Experiencia Educativa      | 3,17                                         | 14 | ,437       | ,191     | 3,25  | 85 | ,521       | ,272     | 3,24  | 99  | ,508       | ,259     |
|                     | Apoyo Institucional        | 2,58                                         | 15 | ,570       | ,325     | 2,97  | 72 | ,532       | ,284     | 2,90  | 87  | ,556       | ,309     |
|                     | Factores Intrínsecos       | 2,38                                         | 15 | ,525       | ,276     | 2,25  | 83 | ,471       | ,222     | 2,27  | 98  | ,479       | ,230     |
|                     | Factores Extrínsecos       | 2,46                                         | 15 | ,543       | ,295     | 2,36  | 82 | ,670       | ,450     | 2,37  | 97  | ,650       | ,424     |
|                     | Auto Percepción            | 2,69                                         | 13 | ,407       | ,166     | 2,85  | 62 | ,369       | ,137     | 2,83  | 75  | ,379       | ,144     |
|                     | Final                      |                                              |    |            |          |       |    |            |          |       |     |            |          |
|                     |                            |                                              |    |            |          |       |    |            |          |       |     |            |          |
| Femenino            | Reto Académico             | 2,88*                                        | 10 | ,478       | ,229     | 3,36* | 72 | ,544       | ,297     | 3,30  | 82  | ,557       | ,311     |
|                     | Auto aprendizaje           | 2,61*                                        | 9  | ,610       | ,372     | 3,15* | 70 | ,452       | ,205     | 3,09  | 79  | ,499       | ,249     |
|                     | Interacción con el Docente | 2,26*                                        | 10 | ,189       | ,036     | 3,12* | 73 | ,445       | ,199     | 3,01  | 83  | ,507       | ,258     |
|                     | Experiencia Educativa      | 2,70*                                        | 10 | ,377       | ,142     | 3,46* | 72 | ,379       | ,144     | 3,37  | 82  | ,453       | ,205     |
|                     | Apoyo Institucional        | 2,16*                                        | 9  | ,515       | ,266     | 3,05* | 67 | ,510       | ,260     | 2,95  | 76  | ,584       | ,342     |
|                     | Factores Intrínsecos       | 2,10                                         | 10 | ,479       | ,230     | 2,34* | 73 | ,449       | ,202     | 2,31  | 83  | ,457       | ,209     |
|                     | Factores Extrínsecos       | 2,78                                         | 10 | ,393       | ,155     | 2,32* | 73 | ,646       | ,419     | 2,37  | 83  | ,638       | ,407     |
|                     | Auto Percepción            | 2,42                                         | 8  | ,458       | ,210     | 3,05  | 63 | ,313       | ,098     | 2,98  | 71  | ,384       | ,148     |
|                     | Final                      |                                              |    |            |          |       |    |            |          |       |     |            |          |
|                     |                            |                                              |    |            |          |       |    |            |          |       |     |            |          |

#### 4. DISCUSIÓN

Esta investigación constata una diferencia significativa entre las medias de auto percepción de los hombres y de las mujeres siendo las segundas las que presentaban un nivel más bajo, generalmente se asocia una menor auto percepción femenina en diferentes ámbitos así los estudios señalan que una baja auto percepción corporal influye en los ámbitos académicos, sociales y familiares, (López A, 2017), sin embargo es necesario seguir indagando por qué las mujeres presentan un nivel menor. Sobre todo, aquellas que se encuentran estudiando en centros educativos ubicados en la periferia de la ciudad, cabe destacar que siempre han existido factores que alteran los resultados educativos como, por ejemplo, el lenguaje, la cultura local, la religión etc. (Kantasalm & Holms, 2017). En el caso de Chile los colegios ubicados en las zonas centrales de las urbes tienden a tener un mejor prestigio académico que aquellos que se localizan en la periferia.

Aunque generalmente el compromiso escolar es asociado al rendimiento académico, la investigación realizada en los octavos años se puede apreciar los efectos del compromiso en otras facetas de los jóvenes que están iniciando su adolescencia. Este estudio investiga a través del uso de datos transversales la auto percepción de los estudiantes con su desempeño académico. Dado que el compromiso se correlaciona con varios factores de protección, como el apoyo de los profesores, el apoyo de los padres y el rendimiento académico, los resultados arrojados pudieron evidenciar la asociación entre la repitencia en la escuela y baja auto percepción. Así se confirman los resultados de Torres, J., Acevedo, D. y Gallo, L. (2015) y de la Agencia de la Calidad de la Educación Chilena (2015), quienes señalan que la baja autoestima es un factor a considerar tanto en la repitencia como en el abandono escolar. De esta forma el compromiso con el aprendizaje escolar puede verse como un rol en el proceso recíproco y dinámico de resiliencia, que funciona como un activo industrial que ayuda a los adolescentes a adaptarse de mejor manera y en el caso de la repitencia favorece el desacople de las tareas escolares (Decy & Rayn, 2016).

Esta investigación difiere que los estudios de la Agencia de Educación (2014), que señala “En primer lugar, es posible observar que en todos los grados existe una brecha de autoestima y motivación según el género del estudiante, que consistentemente resulta favorable a las mujeres, tanto en enseñanza básica como en educación media, si bien su magnitud es variable” (Agencia de Calidad de la Educación, 2014, p. 23). La información recogida en esta investigación se contrapone pues las mujeres pueden tener un mayor nivel de autoestima y motivación, pero esto no es suficiente para explicar las diferencias que se expresan con el género masculino.

#### 5. CONCLUSIÓN

Se concluye que las damas que estudian en zona periféricas de la urbe presentan una mejor auto-percepción del logro académico en relación a sus contrapartes de zona urbana, mientras que los varones de ambas zonas presentan valores similares. Además, los estudiantes de ambos géneros que han repetido un curso presentaron una menor autopercepción respecto a los que no han repetido. Estos hallazgos consideran que, el compromiso frente al logro académico es más fuerte en las mujeres que estudian en zona rural y en menor proporción en los varones. Por lo tanto, el simple hecho de ocurrir la repitencia en sus respectivos colegios podría perjudicar los logros académicos de los estudiantes, independientemente de la zona urbana y/o rural donde estudian. Estos resultados sugieren que los alumnos de la zona urbana (damas y varones) deben ser estimulados para mejorar su autopercepción del logro académico. Aunque para verificar estos hallazgos, es necesario de más estudios.



## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). Factores asociados a resultados SIMCE e indicadores de desarrollo social y personal 2014. SANTIAGO de Chile: MINEDUC.
- Applenton, J., Christenson, S., Reschly, A., & Kim, D. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement (Medición del compromiso cognitivo y psicológico: validación del compromiso del estudiante) Instrument. *Journal the school of Psicologyc* (44), 427-445.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 1, , 63-78.
- Carini, Robert M., George D. Kuh, and Stephen P. Klein. 2006. "Student Decy, & Rayn. (2016). *facyliti (instalaciones). Muster-Germany: Waxmann.*
- Donolo, R., & Rigo, D. (2014). Factores clave en la promoción del compromiso en educación primaria. Un estudio sobre tasks, teachers and students. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, (pág. 17). Buenos Aires.
- Edwards, D., & Mercer, N. (2012). *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom. (Conocimiento común: el desarrollo de la comprensión en el aula)* New York, E.U: Routledge.
- Finn, J. (1993). *School Engagement and Student Risk [Compromiso Escolar y Estudiantes en Riesgo]* (1ª edición ed.). (N. C. Statistics, Ed.) Nueva York, USA: Universidad de Nueva Yorg.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje, algunas lineas de investigación en torno al concepto de implicancia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 4, 2010, pp. 10-31
- Gonzalez, M. T. (2017). Considerations about school disengagement and dropout and measures for the re-engagement. *Profesorado-Revista De Curriculum Y Formación De Profesorado*, 21(4), 17-37.
- Gribb, W. J. (2018). Field Experience through Community Engagement: A Model and Case Study. *Professional Geographer*, 70(2), 298-304. doi:10.1080/00330124.2017.1366784
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2018). Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence*, 67, 109-119. doi:10.1016/j.adolescence.2018.05.014
- Heiland, F., Yunzal-Butler, C., & Korenman, S. (2022). School Disengagement, School-Age Births and High School Graduation: Evidence From Linked Administrative Records. *Journal of School Health*, 92(6), 530-540. doi:10.1111/josh.13182
- Huang, M., Kuang, F., & Ling, Y. (2022). EFL learners' engagement in different activities of blended learning environment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 1-15.
- Jeremy, F., & Voelkl, C. (1992). School Characteristics Related to Student Engagement (Características de la escuela relacionadas con el compromiso del estudiante). *The Journal of Negro Education*, 62 (3) pp. 249-268.
- Khu, G., Cruce, T. M., Shoup, R., & Kinzie, J. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College (Desenmascarando los efectos de la participación estudiantil en el primer año de la universidad). Obtenido de DOI: 10.1353/jhe.0.0019
- López A, P. P. (2017). Insatisfacción por la imagen corporal y la baja autoestima por apariencia física de los estudiantes. Retrieved 2017 йил noviembre from <http://www.revistas.una.ac.cr/mhsalud>: <http://revistas.una.ac.cr/index.php/mhsalud/article/view/345>
- Lawson, H. A., & Lawson, M. A. (2020). Student Engagement and Disengagement as a Collective Action Problem. *Education Sciences*, 10(8). doi:10.3390/educsci10080212

- Mayorga-Muñoz, Cecilia Janette, & Riquelme Sandoval, Sandra Verónica, & Sandoval-Muñoz, María José, & Soto-Higuera, Abel Isidoro, & Viveros-Lopomo, Jacqueline, & Elgueta-Sepúlveda, Herman Eduardo (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 1-23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139004>
- MINEDUC. (2012). Bases Curriculares de Educación Básica, decreto 439/2012. Santiago, Chile: Min-educ.
- National Survey of Student Engagement. (20 de Mayo de 2016). NSSE (Instituto para la práctica educativa efectiva). Obtenido de [http://nsse.indiana.edu/html/engaging\\_latino\\_students.cfm](http://nsse.indiana.edu/html/engaging_latino_students.cfm)
- Newman, F. (1992). Student Engagement and achievement in American secondary School (Compromiso estudiantil y logros en la escuela secundaria estadounidense). Washington, DC, Estados Unidos: Teachers College-Colombia University.
- Pineda-Báez, Clelia; Bermúdez-Aponte, José-Javier; Rubiano-Bello, Ángela; Pava-García, Natalia; Suárez-García, Rodrigo & Cruz-Becerra, Fabián (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4238
- Rigo, D. (2013). Universidad del País Vasco. Retrieved 2017, 21-noviembre from <https://www.ehu.es/eu/home>: [http://www.ehu.es/ikastorratza/10\\_alea/tareas.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/10_alea/tareas.pdf)
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year (Motivación en el aula: efectos recíprocos del comportamiento de los maestros y la participación de los estudiantes durante el año escolar). *Journal of Educational Psychology*, 571-581.
- Torres, J., Acevedo, D. y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad* 6(2), 157-187

# **PARTICIPACIÓN, INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA**



# Intervenção psicomotora e desenvolvimento de capacidades motoras e comportamentais em crianças com perturbações de aprendizagem específicas

Isabel David<sup>1</sup>, Emília Martins<sup>2</sup>, Francisco Mendes<sup>2</sup>  
e Rosina Fernandes<sup>2</sup>

1 Psicomotricista (Portugal)

2 IPV e CI&DEI (Portugal)

psicomotricista.isabeldavid@hotmail.com

## RESUMO

As dificuldades de aprendizagem traduzem uma desarmonia biopsicossocial do desenvolvimento global da criança, que envolve, frequentemente, fatores inerentes a uma desorganização do perfil psicomotor. Este projeto pretendeu compreender o impacto de uma intervenção psicomotora no desenvolvimento de capacidades motoras e comportamentais em crianças com Perturbações de Aprendizagem Específicas (PAE). São objetivos de estudo conhecer as dificuldades motoras e comportamentais de 5 crianças do 1º ciclo do ensino básico diagnosticadas com PAE; delinear um plano de intervenção em função das necessidades, potencialidades e interesses de cada criança; e caracterizar a evolução das suas capacidades motoras e comportamentais, durante uma intervenção psicomotora. Trata-se de uma investigação-ação, apoiada em diferentes técnicas de recolha de dados, designadamente análise documental, entrevista semiestruturada a docentes, observação naturalista e sistemática do comportamento dos alunos no decurso da intervenção e ainda a aplicação da Bateria Psicomotora de Vítor da Fonseca. A intervenção e o pós-teste foram afetados pelos sucessivos confinamentos emergentes da COVID-19. Não obstante, avaliado o impacto da intervenção, constatam-se melhorias para um determinado fator em alguns alunos, contrariamente aos resultados obtidos para os restantes, situação que pode ser explicada pelo facto de, apesar de terem todos o mesmo diagnóstico, se encontrarem em etapas de desenvolvimento diferentes para um mesmo fator. Não obstante a impossibilidade de generalizar os resultados, existem alguns padrões de melhoria na estruturação espaço-temporal, noção do corpo, praxia global e fina, memória, raciocínio prático e fatores atencionais, em diferentes alunos. Estes dados corroboram alguns estudos e comprovam que, entre avanços e retrocessos verificados nas capacidades psicomotoras dos alunos, qualquer evolução, por menor que seja, se revela uma grande conquista ao nível das habilidades psicomotoras. Finalmente, importa salientar a necessidade de alargar a amostra, bem como assegurar a continuidade e duração no tempo da intervenção, robustecendo os resultados agora obtidos.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade, Dificuldades de Aprendizagem, Perturbações de Aprendizagem Específicas, Intervenção Psicomotora, Desenvolvimento Psicomotor.

## ABSTRACT

Learning disabilities reflect a biopsychosocial disharmony of the child's global development, which often involves factors inherent to a psychomotor profile disorganization. This project aimed to understand the impact of a psychomotor intervention on motor and behavioral skills development in children with Specific Learning Disabilities (SLD). The objectives of the study were to identify the motor and behavioral difficulties of 5 children from the 1st cycle of basic education diagnosed with SLD; to design an intervention plan according to the needs, abilities and interests of each child; and to characterize the evolution of their motor and behavioral skills during a psychomotor intervention. This is an action research study, supported by different data collection techniques, including document analysis, semi-structured interviews with teachers, naturalistic and systematic observation of student behavior during the intervention, and also the Vítor da Fonseca Psychomotor Battery. The intervention and post-test were affected by the successive COVID-19 confinements. Nevertheless, when the impact of the intervention was assessed, improvements were registered for a certain factor in some students, contrary to the results obtained for the others, a situation that can be explained by the fact that, although they all have the same diagnosis, they are at different development stages for the same factor. Despite the impossibility of generalizing the results, there are some patterns of improvement in spatial-temporal structuring, body awareness, global and fine praxis, memory, practical reasoning and attentional factors in different students. These data corroborate some studies and prove that, between advances and setbacks in students' psychomotor skills, any progress, however small, is a major achievement in psychomotor skills. Finally, it is important to emphasize the need to expand the sample, as well as to ensure the continuity and duration of the intervention, thus strengthening the results now obtained.

**Keywords:** Psychomotricity, Learning Disabilities, Specific Learning Disorders, Psychomotor Intervention, Psychomotor Development.

## 1. INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem reportam-se a perturbações do (neuro)desenvolvimento, exigindo a identificação precoce dos sinais e sintomas com vista ao despiste de uma eventual Perturbação de Aprendizagem Específica - PAE (Filipe, 2012). Assim, o termo PAE deverá designar os problemas de aprendizagem primários ou específicos, intrínsecos ao indivíduo, de difícil explicação, não estando associados a uma condição bem definida (Correia, 2008). Tratam-se de perturbações do neurodesenvolvimento que evidenciam défices específicos na perceção ou processamento de informações com eficiência e precisão (American Psychiatric Association [APA], 2014), com início precoce, mas de manifestação após a entrada na escolaridade obrigatória, por dificuldades persistentes na leitura, escrita e/ou matemática. Comprometem o desempenho escolar nas áreas afetadas, com resultados inferiores aos pares, exigindo esforço suplementar excecional para atingir níveis de desempenho aceitáveis. Apesar de não implicar comprometimento cognitivo, influencia negativamente as realizações escolares e o futuro profissional, que exigem, por exemplo, tempos de resposta padronizados (APA, 2014).

As PAE são uma entidade plural, integrando a disgrafia, disortografia, discalculia e dislexia. Destacamos a dislexia em virtude de se constituir como a perturbação comum aos casos de estudo neste trabalho. Esta perturbação do neurodesenvolvimento caracteriza-se por dificuldades significativas na precisão ou fluência no reconhecimento de palavras, nos processos ortográficos e nas habilidades de decodificação, refletidas na leitura e na escrita (APA, 2014; Peterson & Pennington, 2015). Precocemente, identificam-se indicadores como sejam o início tardio do

desenvolvimento da linguagem (nível fonológico, articulatório e da fluidez), com progressão lenta nas tarefas iniciais de leitura (soletração), apesar do desenvolvimento global adequado para a idade (Roitsch & Watson, 2019).

As dificuldades de aprendizagem, incluindo a dislexia, surgem, frequentemente, associadas a dificuldades de adaptação psicomotora, traduzidas ao nível do desenvolvimento motor, lateralidade, organização espaço-temporal, construção praxica, estruturação perceptivo-motora, integração somatognósica e estabilidade emotivo-afetiva e comportamental, com repercussões na harmonia biopsicossocial do desenvolvimento da criança (Fonseca, 1976, 2005). A este propósito, Zakopoulou et al. (2011) apresentaram resultados de três investigações em que as competências psicomotoras se correlacionaram com o aparecimento da dislexia. Neste contexto, a intervenção psicomotora assume cada vez maior importância no desenvolvimento global da criança, englobando as componentes psicomotora, cognitiva e sócio-afetiva (European Forum of Psychomotricity, 2012; Fonseca, 2010). A Psicomotricidade, campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistémicas, entre o psiquismo e o corpo, e entre o psiquismo e a motricidade (Fonseca, 2010), apresenta-se como uma terapia de mediação corporal, através da qual o ser humano se relaciona por meio da ação e do movimento que irá permitir potencializar o desenvolvimento da função simbólica e de habilidades corporais (equilíbrio, a coordenação, dissociação e orientação espacial e temporal), favorecendo na criança o entendimento sobre si mesma e a compreensão dos outros e do seu ambiente/envolvimento (Gnitecka et al., 2015). No que se refere à intervenção psicomotora com crianças, destaca-se a importância da atividade lúdica como facilitadora da interação com o meio e o terapeuta (Carvalho, 2005; Vygotsky, 2011). Deve, ainda, respeitar o perfil de aprendizagem próprio de cada criança, combinando áreas fortes (talentos) e fracas (vulnerabilidades) (Fonseca, 1984).

Na literatura, há evidências do impacto positivo da intervenção psicomotora na superação das PAE e no caso particular da dislexia (Silva, 2018). Brito et al. (2011) apontam melhorias nas dificuldades de leitura e escrita em crianças com dislexia, após uma intervenção psicomotora assente em atividades de carácter lúdico. Laurent et al. (2015) também concluíram por efeitos favoráveis da intervenção psicomotora, em crianças com dispraxia e dislexia como comorbidade. Murrihy et al. (2017) constataram a relevância da psicomotricidade na aquisição e desenvolvimento de competências de leitura e numéricas, cujo comprometimento pode estar presente na dislexia. Viegas (2018), numa análise de conteúdo dos 43 números de uma revista científica brasileira do foro da psicomotricidade, num período de 18 anos (2000-2017), refere nove artigos que remetiam para o benefício da psicomotricidade em dificuldades da leitura e escrita, ainda que nenhum se debruçasse sobre a dislexia em concreto. Ainda, Zakopoulou et al. (2022) demonstraram o sucesso de um programa de 4 meses de intervenção psicomotora, numa criança com PAE associada a dificuldades psicomotoras (imagem corporal, orientação espaço-temporal, discriminação esquerda-direita e coordenação viso motora).

## **2. METODOLOGIA**

Desenvolveu-se um projeto de investigação-ação com o propósito de compreender o impacto de uma intervenção psicomotora em crianças do 3º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) com Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE). O estudo teve como objetivos: conhecer/caracterizar as dificuldades motoras e comportamentais de 5 crianças com PAE; delinear um plano de intervenção em função das necessidades, potencialidades e interesses das crianças e caracterizar a evolução das suas capacidades motoras e comportamentais, durante uma intervenção psicomotora.

### 2.1. PARTICIPANTES

Participaram 5 crianças diagnosticadas com PAE, a frequentar o 3º e 4º ano do 1º CEB, em diversas escolas públicas de um agrupamento de escolas do distrito do Porto.

### 2.2. INSTRUMENTOS

Foram utilizadas como técnicas de recolha de dados: *i)* a análise documental do processo individual dos alunos, incluindo o relatório de intervenção psicológica do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), para identificar dificuldades e caracterizar os casos; *ii)* a Bateria Psicomotora de Vítor da Fonseca - BPM (1975), validada para a população portuguesa, que permite a deteção de défices funcionais, a nível psicomotor, despistando potenciais dificuldades de aprendizagem, pela identificação de sinais atípicos ou desviantes. A BPM avalia, com recurso a diversas tarefas, sete fatores psicomotores: tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estrutura espaço-temporal, praxia global e fina. Inclui ainda itens relacionados com os aspetos somáticos, desvios posturais, controlo respiratório e fadigabilidade (Fonseca, 2010), que não foram considerados neste estudo. Os níveis de realização em cada fator são pontuados numa escala de 1 a 4 (1- Realização imperfeita, incompleta e descoordenada - perfil apráxico; 2 - Realização com dificuldades de controlo - perfil dispráxico; 3 - Realização controlada e adequada - perfil eupráxico; 4 - Realização perfeita, económica, harmoniosa e bem controlada - perfil hiperpráxico). Daqui resulta um perfil global, expresso pelo somatório da cotação atribuída a cada fator, podendo o total variar entre 7 e 28 pontos, classificado em: superior (27-28 pontos); bom (22-26 pontos); normal (14-21 pontos); dispráxico (9-13 pontos) ou deficitário (7-8 pontos); *iii)* a observação naturalista e sistemática do comportamento dos alunos nas atividades de cada sessão, ao longo de toda a intervenção, para avaliação da evolução. Neste caso, foi utilizada uma escala *ad hoc*, com registo por parte do investigador, tendo por base os níveis de realização e respetiva escala de 4 pontos nos fatores da BPM e nas capacidades identificadas como necessárias pela análise do processo individual e incluídas na intervenção.

### 2.3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Foram respeitados os princípios éticos e deontológicos, nomeadamente com a obtenção de autorizações e consentimentos informados e garantindo a proteção e a confidencialidade dos dados, que foram utilizados exclusivamente para o fim proposto.

A primeira recolha de dados, para avaliação diagnóstica, ocorreu presencialmente, em período pré-pandemia (de dezembro de 2019 a janeiro de 2020), tendo-se recorrido ao cruzamento da informação recolhida através das técnicas supramencionadas. Seguiu-se a elaboração dos planos de intervenção individuais, para todos os participantes, implementados de janeiro a março de 2020, em contexto escolar, com carácter semanal e individual, durante uma hora, sendo posteriormente interrompidos em razão do confinamento em período pandémico de COVID-19. Das 19 sessões previstas para cada aluno, realizaram-se apenas 7 para 3 deles e 8 para os restantes. Ao longo da intervenção, todas as tarefas propostas focaram-se em atividades com caráter lúdico, que abrangiam as áreas fortes de cada um dos alunos, de modo a promover um reforço positivo e assegurar a motivação para a sessão, alternando-as com atividades que trabalhavam fatores identificados como deficitários. O grau de dificuldade exigido em cada atividade, e em cada sessão, foi progressivamente aumentando, à medida da monitorização.

A avaliação pós teste foi condicionada pelo confinamento, não sendo possível recorrer à BPM. Como tal, foram apenas utilizados os dados resultantes da observação em cada sessão, quantificados como anteriormente descrito.



### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 1, encontram-se os resultados relativos ao número de alunos que evoluiu em cada fator/dimensão trabalhada na intervenção psicomotora.

Tabela 1. Número de alunos com evolução em cada fator/dimensão trabalhada na intervenção

| <b>Fatores do desenvolvimento psicomotor</b> | <b>Número de alunos/5</b> |
|----------------------------------------------|---------------------------|
| Estruturação Espaço-temporal                 | 2/5                       |
| Noção do Corpo                               | 2/5                       |
| Praxia Global                                | 3/5                       |
| Praxia Fina                                  | 3/5                       |
| Memória                                      | 1/5                       |
| Raciocínio Prático                           | 3/5                       |
| Fatores Atencionais                          | 1/5                       |

Os resultados evidenciam um impacto diferenciado da intervenção psicomotora, destacando-se os fatores praxia global e fina e raciocínio prático, com evolução positiva em 3 alunos. Por contraponto, onde a intervenção menos se fez sentir foi na memória e nos fatores atencionais. Estes resultados parecem significar a necessidade de uma intervenção mais duradoura para que o impacto se faça sentir nos processos de natureza eminentemente cognitiva.

Concretizando as modificações operadas em cada caso, temos que:

#### 3.1. PERFIL EVOLUTIVO DO ALUNO 1

Verificamos uma melhoria no fator da estruturação espaço-temporal e nas capacidades atencionais. No raciocínio prático, observaram-se oscilações de valores ao longo das sessões, que podem ser influenciadas por fatores externos não controlados.

#### 3.2. PERFIL EVOLUTIVO DO ALUNO 2

Não se registaram alterações na equibração e praxia global, por insuficiência de dados finais para estabelecer comparações. No entanto, registamos algumas dificuldades nos fatores da noção do corpo, estruturação espaço-temporal e raciocínio prático. Já no que diz respeito à autonomia e socialização, dimensão muito influenciada por fatores externos às sessões, como é o caso do desinteresse do encarregado de educação pela educação do aluno ou a falta de regras no ambiente familiar, aspetos referidos pelos docentes, verificou-se um retrocesso nas suas capacidades, apresentando intolerância à frustração, dificuldade de controlo das emoções e agressividade na relação com os pares. Não obstante, constatamos uma evolução ao nível do fator da praxia fina, com uma melhoria das competências manipulativas.

#### 3.3. PERFIL EVOLUTIVO DO ALUNO 3

Este aluno demonstrou uma evolução mais expressiva, comparativamente aos restantes, designadamente na praxia global, memória e no raciocínio prático. Na equibração, praxia fina e fatores atencionais, não conseguimos obter resultados comparativos que nos permitissem validar a evolução do aluno. As suas maiores dificuldades revelaram-se ao nível da noção do corpo e da estruturação espaço-temporal.

### 3.4. PERFIL EVOLUTIVO DO ALUNO 4

Tendo em conta as atividades realizadas, observamos que o aluno apresentou maiores dificuldades na equilibração (equilíbrio estático e dinâmico em apoio unipedal), e uma oscilação na praxia global, associada a uma melhoria da coordenação motora global, bem como défice na identificação de esquerda/direita (noção do corpo), em si próprio e no outro, e ainda nas capacidades de perceção visoespacial do fator da estruturação espaço-temporal. Por fim, foi verificado um retrocesso no que respeita ao raciocínio prático, mais especificamente nas capacidades de escrita, nas quais identificamos um desinvestimento por parte do aluno.

### 3.5. PERFIL EVOLUTIVO DO ALUNO 5

No caso deste aluno, constatarem-se semelhanças com os resultados do aluno 4 no que respeita a diversos fatores. De forma mais específica, na equilibração, encontramos dificuldades nas questões do equilíbrio dinâmico em apoio unipedal e na estruturação espaço-temporal com défices ao nível da perceção visoespacial. Já de modo mais diferenciado, apresentam-se os dados para o fator da noção do corpo, no qual, apesar das dificuldades na distinção esquerda/direita, no outro, foi notória uma evolução positiva no que respeita à autoconsciência corporal. Por último, no fator do raciocínio prático, registaram-se bastantes dificuldades nas áreas da leitura, da escrita e da deteção de erros de escrita, muito influenciadas, também, pelas dificuldades articulatórias que conduziram a um retrocesso neste fator.

Para compreendermos os resultados anteriormente apresentados, importa considerar que o desenvolvimento das capacidades nestas crianças pode ter sido influenciado por diversos fatores, como o período de aquisição de cada competência, diretamente relacionado com as três unidades funcionais do cérebro; o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontrava em cada fator; a duração ótima de intervenção e a consistência das áreas trabalhadas em cada sessão.

Ainda assim, a evolução que genericamente obtivemos nos nossos resultados é corroborada pelo trabalho de vários autores que evidenciam a importância da psicomotricidade e da intervenção psicomotora para a melhoria das competências de alunos com PAE (Brito et al., 2011; Laurent et al., 2015; Murrihy et al. 2017; Silva, 2018; Zakopoulou et al., 2022). Com efeito, os fatores psicomotores têm vindo a assumir destaque ao estabelecerem, em diversos estudos, uma estreita relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento psicomotor (Medina-Papst & Marques, 2010; Neto et al., 2010; Viegas, 2018). Estes estudos afirmam que o desenvolvimento motor está essencialmente relacionado com o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, indicando que a maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem também apresenta comprometimento ao nível do desenvolvimento motor. É neste sentido que se considera a psicomotricidade como educação de base, na medida em que condiciona as aprendizagens pré-escolares e escolares (Ferreira, 2017), uma vez que “na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo. O movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo” (Neto, 2020, p.125).

## 4. CONCLUSÃO

A crescente importância da intervenção psicomotora no desenvolvimento global da criança destaca-se na medida em que atende não apenas à componente psicomotora, mas também à cognitiva e à sócio-afetiva (European Forum of Psychomotricity, 2012), assumindo-se que as crianças com PAE podem ter dificuldades na aquisição de algumas competências em determinadas áreas e adquirir outras rapidamente noutros âmbitos.

Com efeito, a psicomotricidade pode desempenhar um papel importante nas PAE, uma vez que são vários os indícios de dificuldades de aprendizagem que se podem observar através do movimento e da postura corporal, e que podem ajudar a identificar precocemente esta perturbação (Vilar, 2010). Como vimos, a psicomotricidade promove na criança a tomada de consciência do seu corpo, a sua lateralidade, auxilia-a a situar-se no espaço, a dominar o seu tempo, bem como a adquirir uma coordenação dos seus gestos e movimentos e quanto mais precocemente se intervir no âmbito do desenvolvimento psicomotor, melhor a criança reconhecerá as suas competências, desenvolvendo a maturidade, a consciência e a inteligência, preparando-se assim para a escrita, a leitura e para falar corretamente (Ferreira, 2017). Neste seguimento, importa referir que as crianças que têm a oportunidade de vivenciar experiências motoras e psicossociais estão menos sujeitas a apresentarem comprometimentos nas competências escolares (Neto et al., 2020).

Neste estudo, foram avaliadas e comparadas as competências psicomotoras de cinco alunos do 3º e 4º ano do 1º CEB com PAE e analisada a influência que a intervenção psicomotora pode ter na melhoria das suas capacidades. No entanto, os dados recolhidos, apesar de apresentarem todas as experiências vivenciadas por estes alunos em contexto de intervenção e de nos indicarem um caminho que se prevê ser em direção a uma evolução positiva, resultaram de um tempo de intervenção bastante reduzido, pelo que seria pertinente no futuro dar continuidade a este estudo. Acresce a impossibilidade da avaliação pós-teste através da BPM.

## REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5ª. Ed.) – DSM5. Climepsi Editores.
- Barros, L., Pereira, A., & Goes, A. (2008). *Educar com sucesso – Manual para técnicos e pais*. Texto Editora.
- Brito, K., Francon, T., Viotto Filho, I., Mastroianni, E., & Ponce, R. (2011, maio 19-22). *A intervenção psicomotora junto a sujeitos disléxicos: Contribuindo para a superação das dificuldades de aprendizagem na escola* [Paper presentation]. 6º. Congresso de Extensão Universitária, São Paulo. <http://hdl.handle.net/11449/145945>.
- Campos, A., Silva, L., Pereira, K., Rocha, N., & Tudella, E. (2008). Intervenção psicomotora em crianças de nível socioeconómico baixo. *Fisioterapia e Pesquisa*, 15(2), 188-193.
- Carvalho, J. (2005). Terapia Psicomotora em Contexto Hospitalar. *A Psicomotricidade*, 6, 73-78.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora.
- European Forum of Psychomotricity. (2012). *Psychomotorian Professional Competences in Europe*. [https://psychomot.org/documents-inventory/professional\\_competences\\_2012.pdf](https://psychomot.org/documents-inventory/professional_competences_2012.pdf)
- Ferreira, A. (2017). *Psicomotricidade no âmbito das Dificuldades de Aprendizagem na Equipa DisClínica*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/14085>
- Fonseca, V. (1975). *Bateria Psicomotora (BPM)*. Edição de autor.
- Fonseca, V. (1976). *Contributo para o estudo da génese da psicomotricidade*. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Âncora editora.
- Fonseca, V. (2010). Psicomotricidade: Uma visão pessoal. *Construção psicopedagógica*, 18(17), 42-52. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-)

- Gnitecka, J., Nowak, A., & Romanowska-Tolloczko, A. (2015). Psychomotor therapy as an effective method of alleviating the symptoms of child's non-harmonious development. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 19, 44–47.
- Medina-Papst, J., & Marques I. (2010). Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 12(1), 36–42. <https://doi.org/10.15561/18189172.2015.0508>
- Murrihy, C., Bailey, M., & Roodenburg, J. (2017). Psychomotor Ability and Short-term Memory, and Reading and Mathematics Achievement in Children, *Archives of Clinical Neuropsychology*, 32(5), 618–630. <https://doi.org/10.1093/arclin/acx03369542010000200004&lng=pt&tlng=pt>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, F., Santos, A., Xavier, R., & Amaro, K. (2010). A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 12(6), 422–427.
- Peterson, R., & Pennington, B. (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 283–307.
- Roitsch, J., & Watson, S. (2019). An overview of dyslexia: Definition, characteristics, assessment, identification, and intervention. *Science Journal of Education*, 7, 81. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20190704.11>
- Silva, G., Silva, R., Braga, B., & Neto, S. (2013). Hábitos e problemas do sono dos dois anos aos dez anos: estudo populacional. *Acta Pediatrica Portuguesa*, 44(5), 196–202.
- Silva, M. (2018). Dislexia na aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 5(3), 107–138. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dislexia-na-aprendizagem>
- Viegas, X. (2018). Corpo, dislexia e psicomotricidade: Uma análise de conteúdo da Revista Iberoamericana de Psicomotricidade y Técnicas Corporales [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório UFM. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44122>
- Vygotsky, L. (2011). *A formação social de mente*. Martins Fontes.
- Zakopoulou, V., Anagnostopoulou, A., Christodoulides, P., Stavrou, L., Sarri, I., Mavreas, V., & Tzoufi, M. (2011). An interpretative model of early indicators of specific developmental dyslexia in preschool age: A comparative presentation of three studies in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 3003–3016. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.021>
- Zakopoulou, V., Christodoulides, P., Koutsobina, V., Anagnostou, N., Vergou, M., & Sarris, D. (2022). Psychomotor development disorders in the early diagnosis and intervention in specific learning disorder. A case study. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 4(03), 19–32. <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume04Issue03-03>

# Las direcciones de los centros de educación primaria y secundaria obligatoria ante la inclusión. Valoración de docentes y familias

María Carmen López-López, Rafael López-Fuentes, Amaya Epel-de-Larrañaga y María José Fernández-Prados

Universidad de Granada (España)

mclopez@ugr.es

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en una necesidad y un principio al que apelan instituciones, sistemas educativos y organismos internacionales con el fin de garantizar la igualdad, equidad y un aprendizaje de calidad para todos y, de manera especial, para aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social (Cardno et al., 2018; Mac Ruairc, 2018).

Crear escuelas inclusivas y fomentar el desarrollo de culturas y prácticas educativas más justas y equitativas en las escuelas es un proceso complejo que requiere del apoyo expreso de la política educativa, la implicación de la comunidad educativa, la complicidad del profesorado y el compromiso decidido de los líderes que gestionan las instituciones educativas (Ainscow et al., 2012; Woodcock & Woolfon, 2019; Wang, 2018). El éxito de los programas educativos inclusivos depende, en gran parte, del liderazgo ejercido por las direcciones escolares y su competencia para crear comunidades acogedoras en las que todos se sientan reconocidos y apreciados (Valdés, 2018). Los líderes escolares comprometidos con la inclusión favorecen la apertura a la comunidad educativa y su desarrollo (Ainscow et al., 2012), actúan como ejemplos a seguir para su profesorado ante situaciones de discriminación o exclusión (Poon-McBrayer, 2017), facilitan la participación de las familias en la educación de sus hijos (Quiroga & Aravena, 2018) e influyen, indirectamente, en el éxito académico de los estudiantes (Park et al., 2018). Con relación a este último aspecto, como han señalado Park, et al., (2018) y Crisol y Romero (2020), el rendimiento académico de los estudiantes es una medida estándar para evaluar a la propia escuela, ya que el fracaso o abandono escolar de los estudiantes tienen mucho que ver con la falta de apoyos y servicios proporcionados por las instituciones educativas y quienes las gestionan.

En este sentido, y aunque las familias juegan un papel crucial en el éxito académico del alumnado y poseen información privilegiada que permitiría al profesorado y a los líderes escolares favorecer el aprendizaje de sus hijos (Quiroga y Aravena, 2018; Crisol y Romero, 2020), lo cierto es que la relación de los centros educativos con las familias suele estar marcada por el desencuentro, la desconfianza mutua y la falta de colaboración. Esta situación parece acentuarse cuando se trata de familias vulnerables o fuera de la norma (Goldberg & Smith, 2017; Okoko, 2019). Sin embargo, las direcciones escolares pueden generar condiciones que ayuden a salvar

esta situación, favoreciendo el conocimiento mutuo, promoviendo el sentimiento de pertenencia e incrementando la participación activa y corresponsable de las familias en la escuela con formas de gestión más democráticas y comprometidas con la inclusión (Harris et al., 2017).

Como han señalado Ainscow (2016), Mac Ruairc, (2018), Valdés (2018) y Cardno et al., (2018), entre otros, las direcciones escolares juegan un papel clave en la lucha contra las desigualdades y en la creación de culturas escolares inclusivas, ya que pueden promover una valoración positiva de la diversidad entre los miembros de la comunidad educativa, incrementar la participación de las familias en la vida del centro y la educación de sus hijos y contribuir al desarrollo de culturas profesionales colaborativas comprometidas con la transformación de las prácticas y el éxito de todo el alumnado. Sin embargo, a pesar de la relevancia otorgada a los equipos directivos en la mejora de la inclusión educativa, son pocas las investigaciones que se han centrado en evaluar las prácticas de las direcciones escolares y analizar su auténtica contribución al desarrollo de escuelas más inclusivas (Cardno, et al., 2018; Poon-McBrayer, 2017; Wang, 2018).

En este trabajo nos proponemos evaluar el grado de implantación de las acciones inclusivas impulsadas por las direcciones escolares desde la perspectiva de docentes y familias. La comunicación forma parte de una investigación que ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Ref: (PID2019-106250RB-I00/AEI/ 10.13039/501100011033). El objetivo de este trabajo es analizar si existen diferencias significativas en la valoración que hacen familias y docentes de educación obligatoria de las prácticas implementadas por las direcciones escolares para favorecer la inclusión en función del tipo de centro (Primaria o Primaria-Secundaria)

## 2. METODOLOGÍA

Es un estudio cuantitativo que corresponde a un diseño comparativo por encuesta (Cohen et al., 2010).

### 2.1. PARTICIPANTES

En la investigación han participado 357 docentes y 643 familias, todos ellos vinculados a 33 centros escolares de educación obligatoria de la ciudad de Granada. Los colegios fueron seleccionados mediante muestreo intencional. El 61.9% es profesorado de colegios de Educación Primaria y el 38.1% docentes de centros que imparten Primaria y Secundaria. El 73.7 % de las familias corresponden a escuelas de Educación Primaria y el 26.3% a colegios de Primaria y Secundaria.

### 2.2. INSTRUMENTOS

Para la recogida de información se han utilizado los cuestionarios LEI-Q-Equipo Docente (López-López et al., 2022) y LEI-Q-Familias (López-López et al., 2021). Ambos instrumentos han sido validados estadísticamente siguiendo los criterios fijados por Brill et al. (2006) y presentan consistencias internas elevadas (George & Mallery, 2006). Los coeficientes alpha de Cronbach han sido:  $\alpha=.97$  (LEI-Q-Equipo Docente) y  $\alpha=.944$  (LEI-Q-Familias), con nivel de confianza del 95% y  $p < .05$ . En este trabajo se comparan los 15 ítems comunes a ambas escalas que configuran dos dimensiones: *apertura a la comunidad* (iniciativas que potencian la apertura del centro a la familia y entorno, y pretenden salvar las situaciones que obstaculizan el éxito de todos y garantizar la igualdad de oportunidades) y *el centro educativo como espacio inclusivo* (acciones para impulsar la participación, atender a la diversidad y prevenir y gestionar los conflictos en la institución educativa).

### 2.3. ANÁLISIS DE DATOS

Con los datos obtenidos se ha llevado a cabo un análisis descriptivo y, posteriormente, un análisis factorial de cada uno de los ítems que componen la dimensión apertura a la comunidad (8 cuestiones) y centro educativo como espacio inclusivo (7 cuestiones) para determinar si existían diferencias en la valoración de familias y docentes en función del tipo de centros contemplados. Para ello se ha establecido un nivel de confianza mínimo del 95% ( $p < 0.05$ ). El programa estadístico utilizado ha sido el SPSS v. 26.0. La investigación ha sido autorizada por el Comité de ética de la Universidad de Granada (nº 952/CEIH/2019) y, tanto en la fase de recogida de datos como de análisis de los mismos, se ha seguido los criterios éticos establecidos por The Economic and Social Research Council (ESRC, 2016).

### 3. RESULTADOS

El análisis de la primera dimensión (*apertura a la comunidad*), que aglutina iniciativas promovidas por las direcciones escolares para potenciar la apertura del centro a la familia y al contexto, muestra diferencias significativas. El ANOVA, teniendo como variables independientes el grupo de pertenencia (familias-profesorado) y los niveles educativos que se imparten en el centro (Primaria- Primaria y Secundaria), dio como resultado los siguientes valores:  $F(1,982)=10.34$ ,  $Sig.=.001$ ,  $f=.11$ . Esto implicaría un tamaño del efecto pequeño, pero relevante. La visión en los centros de Educación Primaria respecto a esta dimensión es divergente entre profesorado ( $M=3.27$ ,  $D=.58$ ) y familias ( $M=3.00$ ,  $D=.57$ ), mientras que en el caso de los centros educativos de Primaria y Secundaria esas diferencias son mínimas (profesorado  $M=3.15$ ,  $D=.70$  y familias  $M=3.15$ ,  $D=.51$ ).

En la tabla 1, y de forma más pormenorizada, se recogen los seis de los ocho rasgos que componen la dimensión apertura a la comunidad en los que se han encontrado diferencias significativas entre los dos colectivos que participan en el estudio.

Tabla 1. Diferencias en las valoraciones de familias y docentes en función del nivel educativo del centro en la dimensión apertura a la comunidad.

|                                                                                                                                                                                                     | g.l | F     | p     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| Impulsa iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida del centro                                                                  | 1   | 4.29  | .039* |
| 1. Establece un plan de actuaciones elaborado en colaboración con otros miembros de la comunidad para fomentar las relaciones centro educativo/comunidad y responder a la diversidad del alumnado   | 1   | 3.46  | .031* |
| 2. Promueve acciones que facilitan la comunicación y participación de todas las familias en las actividades educativas emprendidas dentro y fuera del entorno escolar                               | 1   | 10.32 | .001* |
| 3. Promueve actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa                                     | 1   | 4.76  | .018* |
| 4. Prevé medidas para contrarrestar la influencia negativa que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres,...) | 1   | 6.77  | .034* |
| 5. Promueve entre el profesorado y la comunidad educativa una visión compartida sobre la organización, metas y actividades para hacerles partícipes de un proyecto educativo común                  | 1   | 8,22  | .004* |

\* Probabilidades significativas.

En estos seis rasgos que presentan diferencias significativas la tendencia de respuesta es muy similar. En los centros de Primaria el profesorado presenta puntuaciones superiores a las alcanzadas por las familias en los mismos rasgos. En los centros en que se imparte Educación Primaria y Secundaria las valoraciones son, en cambio, muy similares entre los colectivos analizados, predominando las puntuaciones ligeramente superiores en el caso de las familias. Esta tendencia sólo se ha visto alterada en el caso del ítem 1 (*Impulsa iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida del centro profesorado*) y el ítem 5 (*Prevé medidas para contrarrestar la influencia negativa que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres, ...)*). En estos dos ítems son los únicos en que el profesorado de los centros de Educación Primaria y Secundaria presenta valores medios superiores ( $M=3.22$ ,  $D=.89$  y  $M=3.16$ ,  $D=.83$  respectivamente) a los obtenidos por las familias ( $M=3.18$ ,  $D=.86$  en el caso del ítem 1 y  $M=3.06$ ,  $D=.96$  en el ítem 5).

En la segunda dimensión (*centro educativo como espacio inclusivo*) se han obtenido los siguientes valores:  $F(1,934)=9.3$ ,  $\text{Sig}=.002$ ,  $f=.11$ . Como en la dimensión anterior, se encuentra un tamaño del efecto pequeño pero relevante. Al igual que ha ocurrido con la dimensión anterior, las valoraciones realizadas por el profesorado en las escuelas de Educación Primaria son más elevadas ( $M=3.21$ ,  $D=.57$ ) que las otorgadas por las familias ( $M=2.97$ ,  $D=.74$ ). En los colegios con los dos niveles educativos, por el contrario, las familias valoran más positivamente las acciones inclusivas acometidas por los equipos directivos ( $M=3.12$ ,  $D=.65$ ) que el profesorado ( $M=3.05$ ,  $D=.82$ ).

El análisis detallado de los distintos rasgos que componen esta segunda dimensión (Tabla 2), pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas en cuatro de los siete elementos que la integran.

Tabla 2. Diferencias en las valoraciones de familias y docentes en función del nivel educativo del centro en la dimensión el centro educativo como espacio inclusivo

|                                                                                                                                       | g.1 | F    | p     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|-------|
| 1. Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección              | 1   | 6.39 | .012* |
| 2. Establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo | 1   | 6,59 | .001* |
| 3. Genera oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma efectiva en las decisiones          | 1   | 8.87 | .003* |
| 4. La dirección promueve acciones de acogida para todo el alumnado                                                                    | 1   | 8.88 | .003* |

\* Probabilidades significativas.

En estos cuatro casos las valoraciones de las familias vinculadas a centros educativos de Educación Primaria y Secundaria han sido más elevadas que las aportadas por el profesorado de dichos centros. Sin embargo, en el caso de las escuelas de Educación Primaria la situación se invierte. Las puntuaciones alcanzadas por el profesorado de Primaria son superiores a las alcanzadas por las familias que se muestran más disconformes con las actuaciones impulsadas por las direcciones escolares para favorecer la inclusión.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el estudio revelan que la valoración que hacen docentes y familias de las prácticas inclusivas impulsadas por las direcciones escolares varía en función del nivel educativo impartido por los centros educativos. Esto confirma que la gestión que realizan los



equipos directivos de los centros escolares es valorada de forma distinta según el tipo de agente consultado (Rodríguez-Izquierdo, 2016; Pérez-García, et al., 2018) y otros aspectos contextuales como, en este caso, el nivel educativo del centro (Hallinger, 2016; López-López, et al., 2021). La evaluación del liderazgo inclusivo ejercido por las direcciones escolares, aunque resulte complejo, debería apoyarse en diversas fuentes de información (alumnado, profesorado, familias, equipos directivos) y atender a factores contextuales que pueden incidir en la forma en que se gestionan los centros escolares (tipo de escuela, formación para el ejercicio del cargo, cultura profesional docente, condiciones laborales, nivel educativo de familias, nivel socioeconómico del contexto, etc.).

Si atendemos específicamente a las acciones inclusivas emprendidas por los equipos directivos para favorecer la apertura del centro a la comunidad (dimensión 1 del estudio), son las familias de los colegios de Educación Primaria las que se muestran especialmente críticas. No obstante, tanto las familias de los centros de Educación Primaria como las vinculadas a centros de Educación Primaria y Secundaria coinciden en reclamar a las direcciones escolares mayor participación en los procesos formativos de sus hijos y en la vida de las escuelas, y una mayor implicación en la adopción de medidas que ayuden a contrarrestar la incidencia que las situaciones de vulnerabilidad familiar pudieran tener en el rendimiento del alumnado y en sus posibilidades de éxito académico. Autores como Crisol y Romero (2020), Goldberg & Smith (2017) y Okoko (2019), también han subrayado la necesidad de optimizar la participación de las familias en la escuela y mejorar la colaboración entre ambas instituciones como aspectos clave para mejorar la inclusión. Harris et al. (2017) y Wang (2018), apelando a la dimensión ética de la labor directiva, coinciden, así mismo, con las familias del estudio, al subrayar la necesidad de que los líderes escolares incrementen su compromiso con la equidad y la justicia social.

En el resto de los ítems de la dimensión 1 que presentan diferencias significativas las familias de los colegios que imparte Educación Primaria y Secundaria tienden a valorar las actuaciones del equipo directivo mejor que los docentes, salvo en los dos aspectos antes señalados en los que el profesorado tiene una percepción más positiva.

Con relación a las actuaciones promovidas por los equipos directivos para responder a la diversidad, prevenir y gestionar los conflictos de forma positiva y hacer del centro educativo un espacio inclusivo (dimensión 2 del estudio), también son las familias de las escuelas de Educación Primaria las que se muestran más insatisfechas en cuatro de los siete ítems que presentan diferencias significativas. Los docentes de estos centros son, en cambio, son los que mejor valoran el grado de implantación de las acciones emprendidas por las direcciones escolares. En el caso de los colegios de Educación Primaria y Secundaria ocurre lo contrario, las valoraciones más bajas corresponden al profesorado. Los docentes consideran que los directivos de estos centros no tienen como prioridad impulsar la participación del alumnado en los procesos de evaluación o en la regulación de conflictos, ni promover programas de acogida a todo el alumnado y tampoco generan mecanismo para que los miembros de la comunidad educativa puedan participar en la toma de decisiones. Esta diferencia en la valoración que hacen los docentes de los equipos directivos que gestionan los dos tipos de centros escolares analizados van en la dirección de lo aportado en el estudio realizado por Rodríguez-Izquierdo (2016), según el cual las direcciones de Educación Primaria suelen mostrarse más favorables y dispuestas a promover los cambios necesarios para potenciar la inclusión que los equipos directivos de los centros de Educación Secundaria.

No obstante, las divergencias encontradas en las percepciones de los docentes y las familias en función del nivel educativo de los colegios hacen aconsejable ampliar el estudio con una aproximación más cualitativa al objeto de estudio que permita profundizar en las razones o factores que inciden en esta distinta valoración que realizan familias y docentes sobre las acciones impulsadas por las direcciones escolares de educación obligatoria para mejorar la inclusión de todo el alumnado.

Al mismo tiempo, y de cara a confirmar los resultados obtenidos, sería necesario ampliar el estudio con una muestra más amplia y representativa de los dos colectivos analizados.

Más allá de las limitaciones señaladas, consideramos que el estudio tiene un interesante valor académico y social, básicamente por dos razones: primera, porque ayuda a incrementar el escaso conocimiento existente sobre las actuaciones promovidas por las direcciones escolares para favorecer la inclusión en nuestro país. La segunda razón es que se trata de un estudio que evalúa las prácticas inclusivas de las direcciones escolares desde la perspectiva de distintos miembros de la comunidad educativa (docentes y familias), haciendo que la investigación sobre inclusión sea más inclusiva.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-174.
- Brill, J. M., Bishop, M. J., y Walker, A. E. (2006). The competencies and characteristics required of an effective project manager: A web-based Delphi study. *Educational Technology Research and Development*, 54(2), 115-140. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-8251-y>
- Cardno, C., Handjani, M., & Howse, J. (2018). Leadership Practices and Challenges in Managing Diversity to Achieve Ethnic Inclusion in Two New Zealand Secondary Schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53(1), 101-117. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0096>
- Cohen, L.; Manion, L., & Morrison K. (2010). *Research methods in education* (7<sup>th</sup>ed.). Routledge.
- Crisol Moya, E., & Romero López, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38 (2 Jul-Oct), 45-66. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>
- ESRC (2016). *Framework for Research Ethics*. <https://esrc.ukri.org/funding/guidance-for-applicants/research-ethics/>
- George, D., & Mallery, M. (2006). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference 14.0 update* (7th edition). Allyn & Bacon.
- Goldberg, A., & Smith, J. (2017). Parent-school relationships and young adopted children's psychological adjustment in lesbian-, gay-, and heterosexual-parent families. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 174-187.
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Harris, J., Carrington, S., & Ainscow, M. (2017). *Promoting Equity in Schools. Collaboration, Inquiry and Ethical Leadership*. Routledge.
- López-López, M.C., León-Guerrero, M.J. e Hinojosa-Pareja, E.F. (2022). Construction and Validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team). *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>
- López-López, M.C., León-Guerrero, M.J. y Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive Leadership of School Management from the View of Families: Construction and Validation of LEI-Q. *Education Sciences*, 11, 511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>

- Mac Ruairc, G. (2018). "Leading Inclusive learning in Schools". En M.J. León Guerrero y T. Sola Martínez (Coords.). *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 33-42). Editorial Universidad de Granada.
- Okoko, J.M. (2019). Towards school leadership development: The essence of working with culturally and linguistically diverse newcomer families in Saskatchewan. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(2), 195-229. <https://doi.org/10.30828/real/2019.2.1>
- Park, J. Heok, Lee, I. & y Cooc, N. (2018) The Role of School- Level Mechanisms: How Principal Support, Professional Learning Communitie, Collective Responsibility, and Group-Level Teacher Expectations Affect. Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*. 55(5) 742- 780 <https://doi.org/10.1177/0013161X18821355>
- Pérez-García, P., López, C., & Bolívar, A. (2018). Efficacy of the educational eadership in the Spanish context. The perspective of its agents. *NASSP Bulletin*, 102(2), 141-160.
- Poon-McBrayer, F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change*, 18, 295-309. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9300-5>
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la educación*, 49, 82-111.
- Rodríguez - Izquierdo, R. M. (2016). Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 22-34. <https://doi.org/10.31876/rsc.v22i3.24866>
- Valdés, R.A. (2018). Liderazgo inclusive: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-65.
- Wang, F. (2018). Social Justice Leadership-Theory and Practice: A Case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761341>
- Woodcock, S., & Woolfon, L. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>





Los trabajos seleccionados constituyen aportaciones al estudio del Engagement escolar en diferentes contextos internacionales que tienen como objetivo el análisis de las variables sociales y psicológicas que contribuyen a explicar y a mejorar el Engagement de los alumnos en la escuela.

ISBN 978-84-9044-581-5



9 788490 445815



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha