



VI Seminário Internacional
Cognição, Aprendizagem e Desempenho

LIVRO de ATAS

Joana R. Casanova
María José Ruiz-Melero
Leandro S. Almeida
(Eds.)

Braga: CIEd
2018



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Atas do VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho

EDITORES

Joana R. Casanova, María José Ruiz-Melero, & Leandro S. Almeida

EDIÇÃO

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho

ISBN

978-989-8525-59-8

DATA

setembro de 2018

NOTA

O presente Livro de Atas integra textos referentes a comunicações realizadas no âmbito do VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho / X Colóquio de Psicologia Escolar, realizado entre os dias 28 e 29 de junho de 2018, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

APOIOS



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

ÍNDICE

Introdução	4
<i>Joana R. Casanova, María José Ruiz-Melero, & Leandro S. Almeida</i>	
Educação Positiva: Impactos da Psicologia Positiva na área da Educação	8
<i>Caroline Tozzi Reppold & Leandro S. Almeida</i>	
Promover a Parentalidade Positiva – O Triple P em Portugal	17
<i>Isabel Macedo Pinto Abreu Lima</i>	
Conocimientos y percepciones docentes sobre la respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades intelectuales	36
<i>Ramón García Perales & Almudena García Carreño</i>	
A convergência das variáveis pessoais e contextuais nas trajetórias de excelência profissional	49
<i>Virgínia G. Santos, Carlos Alberto Medeiros, & Leandro S. Almeida</i>	
Conflictos y clima de convivencia desde la percepción de las familias en centros de Educación Secundaria	67
<i>José Juan Carrión-Martínez, María del Mar Fernández-Martínez, & Mónica Rebeca Franco-Pombo</i>	
Elaboração de instrumento de avaliação de pensamento crítico para estudantes universitários	75
<i>Bruna Casiraghi, Jorge Guillermo, & Leandro S. Almeida</i>	
Construção de um Instrumento de avaliação de Raciocínio Clínico	85
<i>Júlio César Soares Aragão & Leandro S. Almeida</i>	
Habilidades cognitivas e contexto sociocultural: Estudo com a Bateria de Provas de Raciocínio em Moçambique	91
<i>Argentil O. Amaral & Leandro S. Almeida</i>	
Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em Angola: Análise das suas dificuldades antecipadas	102
<i>Teresa G. Paulo & Leandro S. Almeida</i>	
La comprensión emocional en alumnos con distintos niveles de desempeño: Experiencia práctica para la etapa de Educación Primaria	110
<i>Ramón García Perales & Rosana Zamora Pérez</i>	
Suporte social, habilidades sociais e relação professor-aluno na Educação Superior ..	127
<i>Joene Vieira-Santos, Almir Del Prette, Zilda Aparecida Del Prette, & Leandro S. Almeida</i>	
Consumo de álcool na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior	137
<i>Cátia Sousa & Leandro S. Almeida</i>	
Métodos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos do Ensino Superior	154
<i>Carmelinda Mendes, Susana G. Caliatto, & Leandro S. Almeida</i>	

Introdução

Joana R. Casanova¹, María José Ruiz-Melero², & Leandro S. Almeida¹

¹Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Portugal; ²Universidade de Murcia, Espanha

Este volume reúne textos de algumas comunicações apresentadas no *VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* e no *X Colóquio de Psicologia Escolar*. Pela primeira vez, docentes da Universidade de Brasília (Brasil) e da Universidade do Minho (Portugal) convergiram na realização conjunta destes dois eventos da respetiva responsabilidade. Em decorrência, alargaram-se os temas das comunicações e diversificaram-se os participantes, esperando-se que novos projetos de investigação surjam aproveitando sinergias de instituições e de académicos provenientes de países falando as línguas portuguesa e espanhola. Este esforço tem sido implementado, e com resultados positivos, por parte do **Grupo de Investigação sobre “Cognição, Aprendizagem e Desempenho” (GICAD)** ao longo dos seus 25 anos de existência.

De entre os novos temas abordados, queremos destacar nesta edição a emergência da Psicologia/Educação Positiva e o seu novo olhar sobre as condições do desenvolvimento das pessoas e das instituições, o funcionamento psicológico positivo e bem-estar, assim como o contributo dos pais e profissionais da educação para a sua promoção. Temas como esperança, otimismo e felicidade tornaram-se objeto de estudo, reconhecendo-se que a par dos constructos psicológicos mais clássicos, como inteligência, personalidade ou motivação, também eles são relevantes no desenvolvimento humano e na promoção do bem-estar pessoal e da realização socioprofissional dos indivíduos. Pela novidade e relevância do tema, elegemos para os primeiros lugares neste volume, o texto “Educação positiva: Impactos da psicologia positiva na área da educação”, de Caroline Tozzi Reppold e Leandro S. Almeida, e o texto “Promover a Parentalidade Positiva: O Triple P em Portugal”, de Isabel Macedo Pinto Abreu Lima. Programas de educação positiva estão já no presente a ser aplicados e avaliados, sugerindo que podemos intervir de forma preventiva no empoderamento das pessoas e das instituições tendo em vista o sucesso e o bem-estar das pessoas, sendo que no segundo texto se destaca o papel da

família e se aponta a necessidade da formação dos pais tendo em vista o exercício de uma “parentalidade positiva”.

Tomando as aplicações da Psicologia/Educação Positiva, dois temas emergiram na investigação: a sobredotação e a excelência. Ambos os temas ganharam maior visibilidade nas últimas décadas, havendo mais investigação sobre os determinantes da sobredotação e da excelência, com implicações ao nível dos programas de desenvolvimento e de atendimento tomando em consideração as particularidades destes indivíduos. Estando a sobredotação mais associada às capacidades cognitivas e às idades infantis e juvenis, a excelência é sobretudo estudada em contextos de realização ou “performance” nas idades adultas. Em ambas as situações, a par das características pessoais, ganham relevância os contextos de formação e de desempenho, em particular os “outros significativos” e as condicionantes de uma “prática deliberada” na excelência profissional. Neste quadro, seguimos com o texto “Conocimientos y percepciones docentes sobre la respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades intelectuales”, de Ramón García Perales e Almudena García Carreño, e o texto “A convergência das variáveis pessoais e contextuais nas trajetórias de excelência profissional”, de Virgínia G. Santos, Carlos Alberto Medeiros e Leandro S. Almeida.

Questões metodológicas da investigação sempre estiveram presentes nas reuniões científicas do GICAD e volumes de atas editados. Sobretudo relevante a questão dos procedimentos de avaliação, em particular a qualidade dos instrumentos usados na recolha dos dados. A qualidade das conclusões, e dos próprios estudos, depende fortemente da precisão e validade dos resultados tomando os instrumentos usados na observação e avaliação dos participantes, sejam estes individuais ou entidades coletivas. A reflexão pode considerar em que medida os procedimentos, quando não devidamente escolhidos e complementados entre si, podem gerar dados pouco seguros, relevantes e interpretáveis para as variáveis em estudo. Por outro lado, novas realidades justificam a emergência de novos constructos e, conseqüentemente, o interesse por estudos centrados na construção e validação de instrumentos para a avaliação psicoeducativa. Escolhemos três textos para ilustrar estas

preocupações metodológicas, ou seja, “Conflictos y clima de convivencia desde la percepción de las familias en centros de Educación Secundaria”, de José Juan Carrión-Martínez, María del Mar Fernández-Martínez e Mónica Rebeca Franco-Pombo, o texto “Elaboração de instrumento de avaliação de pensamento crítico para estudantes universitários”, de Bruna Casiraghi, Jorge Guillermo e Leandro S. Almeida, e o texto “Construção de um instrumento de avaliação de Raciocínio Clínico”, de Júlio César Soares Aragão e Leandro S. Almeida.

Um quarto e último grupo de textos toma estudos em curso no seio do GICAD, reunindo dados dos projetos de investigação de doutorandos e pós-doutorandos em torno da compreensão e intervenção nos domínios da “Cognição, Aprendizagem e Desempenho”. Estes estudos assumem como objetivo último o sucesso académico em sentido amplo, ou não confinado ao sucesso escolar, dos estudantes ao longo dos diversos ciclos de escolaridade e, para isso, identificam as variáveis mais relevantes na sua prossecução: a par da variáveis pessoais dos alunos consideram-se também variáveis relacionadas com a família e a escola; a par das variáveis mais diretamente associadas às habilidades cognitivas consideram-se também, por exemplo, as expectativas, as dimensões socioemocionais e os hábitos de estudo ou estratégias de aprendizagem. Assim, integramos neste grupo o texto “Habilidades cognitivas e contexto sociocultural: Estudo com a bateria de provas de raciocínio”, de Argenti O. Amaral e Leandro S. Almeida, o texto “Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em Angola: Análise das suas dificuldades antecipadas”, de Teresa G. Paulo e Leandro S. Almeida, o texto “La comprensión emocional en alumnos con distintos niveles de desempeño: Experiencia práctica para la etapa de Educación Primaria”, de Ramón García Perales e Rosana Zamora Pérez, o texto “Suporte social, habilidades sociais e relação professor-aluno na Educação Superior”, de Joene Vieira-Santos, Almir Del Prette, Zilda Aparecida Del Prette e Leandro S. Almeida, o texto “Consumo de álcool na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior”, de Cátia Sousa e Leandro S. Almeida, e, por último, o texto “Métodos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos do Ensino Superior”, de Carmelinda Araújo, Susana G. Caliatto e Leandro S. Almeida.

A publicação do livro de actas, de qualquer evento científico, pretende alargar e prolongar, no espaço e no tempo, o impacto do evento e dos trabalhos apresentados. Foram esses os propósitos dos organizadores do evento da Universidade de Brasília e da Universidade do Minho (Claisy Marinho-Araújo, Denise Fleith e Leandro Almeida), sendo os mesmos partilhados pelos organizadores deste volume (Joana R. Casanova, María José Ruiz-Melero e Leandro S. Almeida).

A terminar, agradecemos aos autores a confiança e o esforço complementar que tiveram na elaboração dos respetivos textos. Por razões de cumprimento dos prazos editoriais, nem todos os textos se podem considerar cabalmente finalizados, aliás vários deles decorrentes de projetos de pesquisa em curso. Também por isso, reafirmamos que os autores podem tomar livremente estes seus textos e publicá-los, de novo, na forma de artigo ou de capítulo, reformulando-os ou não. Esta possibilidade criada pelos editores pretende ampliar a difusão dos resultados e dos projetos em curso no GICAD, se possível angariando parcerias internacionais para reforço das suas investigações.

Educação Positiva: Impactos da Psicologia Positiva na área da Educação

Caroline Tozzi Reppold¹ & Leandro S. Almeida²

¹Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Brasil; ²Centro de Investigação em Psicologia (CIEd), Universidade do Minho, Portugal

carolinereppold@yahoo.com.br

Resumo: Este texto descreve o que pode ser entendido por Educação Positiva, por aproximação à Psicologia Positiva, destacando as inovações educacionais desta proposta. A Educação Positiva se concentra não só no desempenho acadêmico, mas também na aposta deliberada no desenvolvimento de toda a comunidade escolar, o que inclui atenção aos seguintes domínios: emoções positivas, envolvimento, relacionamentos positivos, êxito e realização pessoal. Assim, descrevem-se alguns dos principais programas de intervenção baseados na Educação Positiva, incluindo os resultados de sua eficácia. Em geral, as pesquisas disponíveis indicam que essas intervenções desempenham um papel preventivo em casos de depressão, problemas comportamentais, *bullying* e estresse na escola, e fortalecem atributos positivos dos membros da comunidade escolar, especialmente bem-estar, otimismo, aprendizagem e desenvolvimento social.

Palavras-chave: Psicologia positiva, educação positiva, intervenções escolares, bem-estar subjetivo, sucesso educativo.

Introdução

A criação do campo da Psicologia Positiva (PP), na virada do século XX, demarca uma nova perspectiva na Psicologia à medida que muitos estudos passaram a valorizar aspectos virtuosos dos sujeitos para o desenvolvimento e a adaptação, em detrimento de outros, nomeadamente os focados na compreensão do impacto dos fatores de risco ao ajustamento psíquico e académico. Embora formalmente a instituição da Psicologia Positiva seja atribuída a Seligman e Csikszentmihalyi (2000), esse era um movimento já observado entre pesquisadores que investigavam o desenvolvimento humano há décadas passadas, destacando-se nessa linha os estudos da Psicologia Humanista e o conjunto de pesquisas sobre resiliência ou *coping*. Estas pesquisas centravam-se nas forças protetoras que diferenciavam, sob efeito de situações adversas, indivíduos saudáveis de outros comparativamente menos bem ajustados. Esses estudos priorizavam, sobretudo, a avaliação de qualidades pessoais, como autonomia, autoestima, criatividade, autoeficácia, capacidade de resolução de problemas e competências sociais.

Nesse sentido, os próprios fundadores da área consideram que a Psicologia Positiva (PP) é mais bem concebida como uma mobilização de atenção

e recursos financeiros para necessidades anteriormente ignoradas pelas agendas acadêmicas e governamentais do que, propriamente, uma mudança de paradigma na ciência psicológica. Aplicada a diferentes contextos, a PP assume a premissa da valorização de atributos positivos e da busca de evidências empíricas que fundamentem suas práticas, incentivando a avaliação de suas intervenções por meio de ensaios randomizados. Assim, alguns dos construtos mais frequentemente abordados nas pesquisas internacionais desenvolvidas sobre essa ótica reportam-se ao bem-estar, esperança, otimismo e resiliência, sejam esses estudos descritivos e de validação de instrumentos de avaliação ou com foco em intervenções (Reppold, Gurgel, & Schiavon, 2015; Reppold, Kaiser, D'azevedo, & Almeida, 2018).

Um dos campos da PP que temos pesquisado nos últimos anos prende-se com a excelência, em particular nos campos acadêmicos e profissionais (Almeida & Wechsler, 2015; Araújo, Cruz, & Almeida, 2007). O esforço de compreensão das variáveis explicativas do alto rendimento aumentou nos últimos anos, em particular com a emergência da PP. Atributos pessoais e catalizadores dos contextos que moldam a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos explicam a excelência que alguns estudantes e profissionais atingem nas respectivas áreas (Garcia-Santos, Almeida, Werlang, & Veloso, 2010; Monteiro, Almeida, Cruz, & Vasconcelos, 2010; Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009). Atributos pessoais positivos nas áreas cognitivas, motivacionais, emocionais ou criativas, entre outras, surgem nos relatos autobiográficos de estudantes e profissionais que atingem a excelência, acrescentando-se ainda o impacto dos outros significativos e a própria prática deliberada.

Programas de Educação Positiva

Especificamente no campo escolar, as diretrizes da Psicologia Positiva nortearam a criação de modelos teóricos, métodos de investigação e propostas de intervenções que buscam a promoção da saúde, do bem-estar, da resiliência e do sucesso escolar, considerando as forças e virtudes dos estudantes e do seu contexto, e fazendo emergir o conceito de “Educação Positiva” (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Neste quadro, a Educação Positiva (EP) parte

da ideia de que a escola deve promover não apenas habilidades cognitivas tradicionais, mas também estratégias para que crianças e adolescentes tenham uma vida mais feliz e com sentido pessoal (autonomia, autodeterminação, realização). Portanto, a EP tem como foco não somente o desempenho acadêmico, como o florescimento de todos que participam da comunidade escolar, o que inclui atenção aos seguintes domínios: emoções positivas, envolvimento positivo (amor à aprendizagem, interesse e curiosidade), realização positiva (busca de resultados significativos), propósito positivo (contribuição com a comunidade, empatia e sentimento de pertença) e relações positivas (habilidades sociais e emocionais). Alguns dos principais programas de intervenção baseados nos princípios da Educação Positiva, e já com evidências científicas que comprovam a sua eficácia, são o *Penn Resiliency Program (PRP)*, o *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* e o *Geelong Grammar School Applied Model for Positive Education*.

O PRP é um programa desenvolvido pelo Centro de Pesquisas em PP da Universidade da Pensilvânia/EUA, que tem como objetivo ampliar as competências de alunos entre 8 e 15 anos de idade para lidar com problemas quotidianos típicos dessa faixa etária, por meio de atividades que buscam promover assertividade, tomada de decisão, enfrentamento e resolução de problemas, relaxamento e bem-estar, entre outras habilidades. Um dos focos principais da proposta é a promoção do otimismo, de modo que os discentes aprendam a pensar nos problemas que enfrentam de forma realista e com flexibilidade cognitiva. Trata-se de um dos programas mais amplamente estudados, por meio de aplicações randomizadas, para prevenção da depressão entre os escolares, estando aliás a ser aplicado em escolas de diferentes países desde 1990. De forma geral, esses estudos, avaliados através de meta-análises, mostram de modo consistente que o PRP previne e reduz sintomas de depressão, mantendo seus efeitos nas avaliações de *follow-up* realizadas 6, 12 e 24 meses pós-intervenção, assim como reduz a desesperança e aumenta o otimismo. Há ainda resultados, menos frequentes, que indicam que o programa reduz e previne sintomas de ansiedade e diminui a manifestação de problemas de externalização, como agressões e *bullying*. Uma das pesquisas conduzidas demonstrou, pelo relato dos pais, que os benefícios da intervenção sobre a

prevenção de problemas comportamentais se mantiveram após a sua aplicação por períodos temporais até três anos (Seligman et al., 2009).

O *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* é um programa curricular desenvolvido pela Universidade da Pensilvânia/EUA para discentes da *Strath Haven High School*. Tem como objetivos ajudar os alunos na identificação dos seus pontos fortes (principais forças de caráter) e a aplicabilidade destes no dia a dia, além de promover resiliência, emoções positivas e propósito de vida entre os estudantes. Essa intervenção é baseada no modelo de categorização de forças e virtudes proposta por Peterson e Seligman, em 2004. O programa encontra-se estruturada em 20 a 25 sessões, de 80 minutos cada, realizadas em sala de aula, embora contemple também atividades extracurriculares. Alguns dos exercícios que envolve são a descrição de três coisas boas que ocorreram ao longo do dia ou a identificação de forças de caráter pessoal e reflexão sobre a aplicabilidade das mesmas em contextos diversos, de uma nova maneira, entre outras.

Este programa está a ser aplicado em larga escala no contexto escolar americano desde 2003. Os resultados obtidos indicam a sua eficácia no aumento de bem-estar, envolvimento escolar, realização, desenvolvimento de habilidades sociais, promoção de forças relacionadas ao contexto escolar, como curiosidade, criatividade e amor à aprendizagem, e para transformação da escola em um local de atividades prazerosas na percepção de alunos, professores e da comunidade escolar em geral (Seligman et al., 2009).

O *Geelong Grammar School Applied Model for Positive Education* (GGS) é uma intervenção também desenvolvida na Universidade da Pensilvânia, que se tornou referência pelo seu pioneirismo, abrangência e pelo rigor metodológico da sua implementação e avaliação de eficácia. Tendo em vista a proposta de fazer com que todo o currículo e as relações escolares sejam pautadas pela promoção e manutenção de bem-estar, o GGS requer que os preceitos da PP sejam integrados ao currículo escolar e que os professores e funcionários das escolas vivenciem tais princípios de modo que possam ensiná-los diretamente aos alunos por meio de suas experiências e seu treino em habilidades relacionadas à promoção do bem-estar e ao florescimento. Nesta linha, o programa trabalha, em

primeiro plano, com a formação de docentes e técnicos que, uma vez que desenvolvam atributos relacionados à resiliência, otimismo, gratidão e habilidades comunicacionais, por exemplo, genuinamente transmitem os preceitos da PP aos alunos através de atividades quotidianas que permitem a vivência de afetos positivos, a sensação de realização e envolvimento, e a expressão das forças de caráter.

O modelo teórico que sustenta o GGS é uma adaptação do modelo de florescimento conhecido como PERMA, o qual foi proposto por Seligman (2011) e envolve, além das forças de caráter, cinco domínios centrais do bem-estar: emoções positivas, envolvimento positivo, realização positiva, propósito positivo e relacionamentos positivos. Em acréscimo, inclui a saúde positiva como um sexto domínio, um diferencial ao PERMA (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013). Esse programa, agora estendido aos pais de alunos, tem consistentes resultados, comprovados por aplicações randomizadas, que indicam a sua eficácia na promoção do bem-estar da comunidade escolar, no desempenho acadêmico e no desenvolvimento/fortalecimento de vários atributos positivos, seja na avaliação pós-intervenção ou nas avaliações *de follow-up* (Norrish, 2015; Norrish et al., 2013; Seligman et al., 2009).

Além desses programas, outras intervenções pontuais têm sido descritas na literatura e implementadas em ambiente escolar, e inclusive em ambiente familiar (veja-se capítulo específico neste volume) com vistas ao amortecimento de situações adversas e/ou à identificação e valorização de potencialidades pessoais. A revisão apresentada por Reppold, Gurgel e Almeida (2018) revela que muitas dessas propostas são intervenções breves, que buscam fomentar a capacidade de resolução de problemas, a criatividade, a autoeficácia, a identificação de forças individuais e/ou o desenvolvimento da atenção e de estratégias em prol do bem-estar. Destaca-se que muitos destes programas recorrem a agentes educativos ou pessoas significativas que podem ter uma ação promocional do desenvolvimento de crianças e adolescentes, contudo verifica-se já também o surgimento de intervenções utilizando recursos computadorizados, especialmente exercícios interativos *online* que auxiliam o aluno quanto à aplicabilidade, em seu cotidiano, do que fora aprendido nas

intervenções (nestas idades mais jovens, e na maioria dos casos, o recurso a exercícios interativos *online* favorece a adesão dos participantes. Acresce que várias dessas intervenções são programas multiprofissionais que envolvem uma rede ampla de agentes da área da Saúde e da Educação, interessados em desenvolver, de forma presencial e/ou informatizada, intervenções em ambiente familiar e escolar, com vistas à promoção da autorregulação de comportamentos relacionados à saúde, ao bem-estar e à aprendizagem. Exemplos dessas intervenções podem ser consultados nos textos de Mattos e colaboradores (2018) e Bertolino, Pilli, Menezes e Reppold (2018).

Refira-se, ainda, que os programas descritos na literatura se baseiam em propostas diferenciadas de acordo com a faixa etária do seu público alvo. Embora a maioria tenha como desfecho variáveis como bem-estar e engajamento escolar de crianças e adolescentes, algumas intervenções destinadas ao público universitário envolvem, mais frequentemente, construtos como excelência, gratidão, propósito de vida, *mindfulness*, equilíbrio emocional, resiliência e autorregulação da aprendizagem. As intervenções destinadas a crianças e adolescentes tendem a privilegiar uma intervenção dirigida às habilidades sociais e emocionais, reconhecimento e constituição de redes de apoio social, promoção de afetos positivos e criatividade. Isso decorre do fato de que, de acordo com a idade, crianças, adolescentes e adultos têm capacidades cognitivas distintas, que implicam diferenças conceituais em relação à concepção de bem-estar. Nesse sentido, as pesquisas de Giacomoni, Souza e Hutz (2014) ou López-Pérez, Sánchez e Gummerum (2016) revelam que, pela capacidade de metacognição, crianças tendem a descrever a felicidade a partir de uma conceituação hedônica, valorizando situações concretas de prazer, ao passo que adolescentes (e, por suposto, adultos) tendem a considerar a felicidade a partir de uma concepção eudaimônica, referindo-se mais frequentemente a valores, propósitos e conceitos abstratos. Os resultados de estudos centrados na eficácia dos programas mostram que as intervenções mais efetivas são aquelas que consideram as peculiaridades desenvolvimentais de seus participantes (Reppold et al., 2018), essas considerações não devem ser desprezadas no planejamento de programas a serem desenvolvidos em ambiente escolar.

Considerações finais

Neste pequeno texto, os autores pretendem demonstrar como elementos da Psicologia Positiva podem estender-se de forma relevante aos contextos educativos, em particular à escola dos nossos dias, extrapolando tais princípios e recriando o conceito de Educação Positiva (Seligman et al., 2009). Neste sentido, apontam-se autores e modelos teóricos da Psicologia Positiva como abordagens promissoras para o desenvolvimento da Educação Positiva. Basicamente aposta-se nas capacidades genuínas dos estudantes para aprenderem e terem sucesso, ao mesmo tempo que se enfatiza que a escola pode ser uma instituição social ímpar de promoção de bem-estar e fortalecimento de forças de caráter e de valores cívicos nos vários elementos da comunidade educativa.

As concepções teóricas, como se mostrou, foram já implementadas no quotidiano escolar através de programas promocionais de bem-estar e da qualidade do desenvolvimento psicossocial dos alunos e de agentes educativos. Os resultados da aplicação destes programas, cada vez mais generalizados a outros países, apontam para a sua eficácia, sendo também de destacar os efeitos positivos que permanecem em estudos de *follow-up*. Estes programas apresentados requerem a mobilização de esforços tanto por parte da comunidade escolar, quanto das instituições competentes para sua implementação efetiva e a adequação das práticas aos aspectos culturais que caracterizam cada país. Isto explica porque não se encontram referências a tais programas no Brasil e em Portugal (consultando as bases de dados MedLine, PePSIC e Scielo). Essa lacuna foi evidenciada também pelo estudo de revisão sistemática de Reppold, Gurgel e Almeida (2018) que teve como foco “intervenções em Psicologia Positiva em contexto escolar em âmbito internacional”, e onde se conclui que ainda são raras as iniciativas que recorrem, de forma deliberada, à expressão “Educação Positiva” fora dos Estados Unidos, da Austrália ou de alguns outros países orientais.

Apostando nas vantagens de uma intervenção psicoeducativa assente na promoção das qualidades humanas, ou ainda na prevenção de situações de risco conhecidas, antecipa-se a necessidade de alterações profundas nas políticas e práticas educativas escolares ainda muito assentes na remediação quando os

problemas de comportamento, de desenvolvimento ou de aprendizagem emergem por parte dos alunos e dos seus educadores. Os três programas de intervenção escolar aqui descritos mostram como é possível agir por antecipação na prevenção da depressão, estresse ou problemas comportamentais, fortalecendo os atributos positivos dos membros da comunidade escolar, agindo sobre fenômenos de exclusão e *bullying* hoje demasiado frequentes. A aposta educativa tem que passar mais pela promoção do bem-estar, do otimismo, da aprendizagem significativa, da autonomia, do funcionamento psicológico positivo e do desenvolvimento psicossocial dos alunos, reconhecendo e apoiando o sentido de *agência* que cada pessoa vai construindo com base nas suas fortalezas e nos seus projetos.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., & Wechsler, S. M. (2015). Excelência profissional: A convergência necessária de variáveis psicológicas. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 32(4), 767–775.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI(2), 197–221.
- Bertolino, C., Pilli, J., Menezes, C., & Reppold, C. (2018). Educando as emoções: Apresentação do Programa Cultivando o Equilíbrio Emocional. In C. Hutz & C. Reppold (Orgs.), *Intervenções em Psicologia Positiva aplicadas à Saúde* (pp. 153–180). São Paulo: Leader.
- Garcia-Santos, S. C., Almeida, L. S., Werlang, B. S. G., & Veloso, A. L. M. (2010). Processamento da informação em gestores de alto desempenho. *Motricidade*, 6(1), 85–102.
- Giacomoni, C. H., Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2014). O conceito de felicidade em crianças. *Psico-USF*, 19, 143–153. doi:10.1590/S1413-82712014000100014
- López-Pérez, B., Sánchez, J., & Gummerum, M. (2016). Children's and adolescents' conceptions of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2431–2455. doi:10.1007/s10902-015-9701-1
- Mattos, L., Mattos, M., Barbosa, A. P., Bauer, M., Strack, M., Rosário, P., Reppold, C., & Magalhães, C. (2018). Promoting self-regulation in health among vulnerable brazilian children: Protocol study. *Frontiers in Psychology*, 9, 651–663.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz, J. F. A., & Vasconcelos, R. M. (2010). Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 213-236.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L., & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 1(XVII), 79–87.
- Norrish, J. (2015). *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford: Oxford University Press.
- Norrish, J., Williams, O., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2
- Peterson, Ch., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Reppold, C., Gurgel, L., & Almeida, L. S. (2018). Intervenções de Psicologia Positiva no contexto da Psicologia Escolar. In T. Nakano (Ed.), *Psicologia Positiva Aplicada à Educação* (pp. 7–18). São Paulo: Vetor Editora.
- Reppold, C., Gurgel, L., & Schiavon, C. (2015). Pesquisas em Psicologia Positiva: Uma revisão sistemática da literatura. *Psico-USF*, 20, 275–285. doi:10.1590/1413-82712015200208
- Reppold, C., Kaiser, V., D'Azevedo, L., & Almeida, L. S. (2018). Intervenções em Psicologia Positiva na área da saúde: O que os ensaios clínicos informam sobre a efetividade dessas intervenções? In C. Hutz & C. Reppold (Orgs.), *Intervenções em Psicologia Positiva Aplicadas à Saúde* (pp. 11–42). São Paulo: Leader.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi:10.1037/0003-066x.55.1.5
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. doi:10.1080/03054980902934563

Promover a Parentalidade Positiva – O Triple P em Portugal

Isabel Macedo Pinto Abreu Lima

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
isabelmpinto@fpce.up.pt

Resumo: A parentalidade é um desafio para muitos pais, e em Portugal, as intervenções com vista à promoção das competências parentais empiricamente validadas são quase inexistentes. Contudo, o impacto das famílias e da parentalidade no desenvolvimento das crianças é um facto mais do que provado em Psicologia e em Educação, verificando-se que muitas famílias se debatem com dificuldades de ordem vária e necessitam de apoio e de informação no processo de educação dos seus filhos. Este artigo aborda a parentalidade como um domínio onde é urgente intervir e apresenta um modelo hierárquico de intervenção multinível, o sistema Triple P - Parentalidade Positiva para Pais, um conjunto de programas baseados em evidência que têm vindo a ser usados em Portugal desde há alguns anos. São divulgados os princípios orientadores e os fundamentos do modelo Triple P, e apresentados os resultados preliminares de um estudo randomizado em curso, com famílias em risco psicossocial, em que foi usado o programa Triple P grupo.

Palavras-chave: Parentalidade positiva, família, Triple P, intervenção psicossocial.

Introdução

A parentalidade, vista como uma dimensão basilar e essencial da nossa condição de seres humanos, é antes do mais o processo pelo qual uma geração transmite à seguinte os valores, as competências e as atitudes necessários à nossa sobrevivência como espécie. Os pais são incumbidos de um conjunto de tarefas relativamente aos filhos que a sociedade espera ver cumpridas, de preferência bem, garantindo não só a sua sobrevivência e segurança, mas também um desenvolvimento o mais harmonioso possível. Acrescentar ao termo parentalidade o aposto positiva, é aparentemente uma redundância. Ser pai ou mãe é uma tarefa gratificante e desejada e todos os que iniciam a viagem da parentalidade partem normalmente otimistas, partilhando, contudo, os mesmos anseios – como educar crianças saudáveis e felizes, num ambiente seguro, securizante, caloroso e com um mínimo de conflito. Nesta ótica, a parentalidade é positiva por natureza, e ter filhos constitui-se como o grande e consensual objetivo de vida da maioria dos seres humanos.

A este ideal positivo frequentemente romantizado, contrapõe-se uma realidade por vezes bem diferente e em que o desempenho da parentalidade nem sempre corresponde ao que foi sonhado. Ser pai e ser mãe implica por parte

destes um conjunto de ações e decisões por vezes bem difíceis e que a configuração das sociedades atuais pode ainda tornar mais complicadas. A partir do seu nascimento, os filhos vão solicitar dos pais o desempenho de tarefas diversas para as quais eles nem sempre estão preparados, tendo que confiar na sua intuição e aprendendo por tentativas e erros. À medida que as crianças vão crescendo, novos desafios vão surgindo. Os que conhecem o processo de desenvolvimento infantil sabem bem como este se consubstancia em novas competências e em novas descobertas, que se traduzem em novas possibilidades para as crianças e na expansão dos seus comportamentos e contextos de acção. Transitar de um mundo de fantasia para o mundo real em que regras e limites se impõem, é muitas vezes um processo penoso e complicado para as crianças, e em que o exercício da parentalidade pode ser também difícil e complexo para os pais.

É certo que não existe uma forma certa de exercer a parentalidade, e que não há manuais ou receitas que possam ser impostas. Cada cultura e cada família pode ter os seus pontos de vista e ideias próprias não necessariamente coincidentes. Aspectos como a autonomia das crianças, a sua conformidade a valores, o lidar e exprimir estados emocionais, são exemplos de domínios do desenvolvimento e comportamento em que as expectativas e as ideias parentais podem diferir consideravelmente em função do que desejam para os seus filhos e da cultura onde se inserem.

Aos pais compete, em bom rigor, decidir sobre o que querem para os seus filhos e definir um projeto educativo. São eles que, em última instância, lideram o processo e são eles quem irá marcar de forma indelével o seu desenvolvimento, ajudando (ou não) a que se tornem adultos preparados para uma vida produtiva em sociedade. Esta responsabilidade, que impende sobre as famílias e sobre os pais em particular, deve merecer a melhor atenção por parte da sociedade em geral, que irá mais tarde beneficiar (ou não) da qualidade dos seus cidadãos.

Ao longo desta exposição, pretende-se: (i) sistematizar as tarefas e funções da parentalidade, que competem a todos os pais, destacando a complexidade inerente às mesmas nas sociedades contemporâneas; (ii) recordar alguns dos domínios em que a investigação demonstrou, sem margem para

dúvidas, os efeitos deletérios de práticas parentais negativas, salientando simultaneamente algumas áreas do desenvolvimento infantil que podem ser promovidas através de uma intervenção adequada por parte dos pais; (iii) apresentar o sistema Triple P de educação parental, destacando alguns dos seus princípios orientadores e características que concorrem para a sua eficácia comprovada no contexto dos programas de educação parental baseados em evidência; e (iv) apresentar alguns resultados preliminares da implementação do Triple P no contexto nacional.

Tarefas e funções da parentalidade

Ser pai e ser mãe envolve um conjunto de tarefas e funções que visam assegurar a sobrevivência, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças. Estas tarefas e funções são desempenhadas ao longo da vida da criança, em contextos variados, mas essencialmente no contexto familiar, pelos pais, em função das suas características pessoais e também de fatores do ambiente próximo e distal. Bradley e Caldwell (1995), dois autores clássicos neste domínio, sistematizaram cinco tarefas essenciais da parentalidade - a manutenção da vida, a estimulação, o apoio socio-emocional, a estrutura e a supervisão – através das quais os pais regulam o desenvolvimento dos seus filhos.

A função de manutenção da vida designa ações cuja finalidade é assegurar a viabilidade do organismo, fornecendo condições para a sobrevivência bem como a proteção, manutenção e promoção da saúde física, e a prevenção de possíveis riscos. A estimulação, proporcionada a um nível adequado – nem de mais, nem de menos – é essencial para garantir a integridade neurológica do indivíduo e a capacidade reguladora da atenção, com óbvias implicações no desenvolvimento cognitivo. O apoio emocional refere-se à capacidade dos pais para responderem adequadamente às necessidades emocionais da criança, proporcionando um clima de afeto positivo, confiança e segurança essencial a um desenvolvimento psicológico saudável. A estrutura abarca todas as ações parentais que têm como finalidade a organização e controle dos estímulos (objetos, acontecimentos e trocas sociais) no tempo e espaço, permitindo à criança apreender o mundo como algo de previsível e

ordenado, onde há regras, rotinas, estabilidade e regularidade. Finalmente, a tarefa de supervisão assegura um controle adequado por parte do sistema regulador, através da vigilância e da monitorização. O exercício adequado desta função permite aos pais reajustar outras tarefas, se necessário.

A este esquema clássico, mas nem por isso menos relevante das tarefas dos pais, pode ainda acrescentar-se uma outra tarefa, que abrange as necessidades de interação social da criança e de integração na comunidade (Cruz, 2005). Os pais funcionam a este nível como charneira entre o meio familiar e o meio social mais vasto, desempenhando uma função socializadora que possibilita à criança a aprendizagem de regras e normas sociais e a sua adaptação a contextos extrafamiliares.

As tarefas ou funções referidas são relativamente transversais e relevantes independentemente do período de desenvolvimento das crianças, embora todas elas assumam particular relevância desde a infância. Por outro lado, é ainda possível acrescentar todo um conjunto de competências parentais que se adequam mais especificamente a determinados períodos do desenvolvimento das crianças e que promovem a sua aprendizagem e ajustamento ao longo da vida. Os conhecimentos e as competências dos pais para lidar com etapas específicas do desenvolvimento das suas crianças são cumulativos e dependem do grau de conhecimento e competência adquirido em etapas anteriores (Sanders & Mazzucchelli, 2018).

Assim, e a título de exemplo, os pais de crianças até aos 3 anos devem ser capazes de estabelecer rotinas saudáveis de dormir, de dosear o acesso a telemóveis e outros equipamentos congéneres, de proporcionar cuidados formais adequados quando necessário, de serem bons modelos de linguagem e comunicação, de promover a cooperação e respeito pelo adulto. Entre os 4 e os 6 anos, os pais ajudam as crianças a criar gosto pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem em geral, a comunicar com adultos inclusive professores. Mais tarde e já durante a adolescência, os pais têm um papel importante a ajudar os filhos a resolver problemas de forma autónoma, a desenvolver e manter hábitos de lazer, a gerir ou mesmo a resistir à pressão dos pares.

Em suma, as responsabilidades e as tarefas parentais são múltiplas e mudam em função das tarefas e desafios que se levantam ao longo do processo de desenvolvimento dos filhos.

Parentalidade e desenvolvimento – o que sabemos

O conjunto de tarefas a desempenhar pelos pais anteriormente nomeado evidencia a complexidade da parentalidade e a importância de que se reveste para a sociedade em geral e para o desenvolvimento das crianças em particular. Aspectos como a capacidade de se relacionar com outros (familiares, professores, colegas, empregadores), a integração numa comunidade, os sentimentos de bem-estar, a competência emocional, a autonomia e autorregulação, o desenvolvimento de uma vinculação segura, são resultados que dependem da forma como os pais desempenham as tarefas da parentalidade.

Adicionalmente e de acordo com Sanders e Mazzucchelli (2018), aos pais é também solicitado que constituam modelos para os seus filhos, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem de competências sociais, emocionais e cognitivas. Aos pais compete ainda disciplinar as crianças, através de sanções e de consequências apropriadas à sua idade e ao seu nível de desenvolvimento, ajudá-las a aceitar regras e limites e a aprender a controlar os seus impulsos, de forma a que interiorizem padrões de comportamento adequados ao meio e comunidade onde estão inseridos.

O impacto da parentalidade no desenvolvimento das crianças desde há décadas tem sido confirmado pela investigação nas ciências psicológicas e sociais, e hoje em dia sabemos, entre outras constatações, que: (i) problemas graves de comportamento em jovens e adolescentes são evidentes desde os primeiros anos de idade; (ii) práticas parentais disfuncionais e situações de maus-tratos ou negligência emocional estão associadas a comportamentos problemáticos nas crianças e adolescentes, nomeadamente perturbações de oposição, uso de substâncias, violência e até suicídio (Taillieu, Brownridge, Sarren, & Afifi, 2016; Moffit & The Klaus-Grawe 2012 Think Tank, 2013); (iii) Existe continuidade entre comportamentos antissociais aos 5 anos e problemas graves de comportamento aos 17 anos.

A esta lista, que poderia ser consideravelmente alongada, acrescentam outros factos importantes, nomeadamente o recrudescimento de comportamentos violentos nos jovens, e os enormes custos individuais e sociais que tais situações acarretam. Por outro lado, também os conhecimentos mais atuais das neurociências, biologia molecular e epigenética, confirmam que crescer em ambientes responsivos e calorosos, com experiências positivas, é essencial para um desenvolvimento cerebral saudável (Sanders & Mazzucchelli, 2018). Opostamente, condições ditas de toxicidade familiar como a pobreza crónica ou a exposição a violência física ou maus tratos, perturbam o curso normal do desenvolvimento e aumentam o risco de problemas de comportamento, aprendizagem e saúde física e mental (Sanders & Mazzucchelli, 2018; Shonkoff, Siegel, Garner, Dobbins, Earls et al., 2012).

As famílias, contextos principais do exercício da parentalidade, encontram-se presentemente sob pressões consideráveis, ao nível socioeconómico, profissional, e até mediático. O desempenho das tarefas associadas à parentalidade acarreta, além do mais, custos que muitos pais têm dificuldade em assumir. Proporcionar e garantir a frequência de contextos educativos adequados, vestir e alimentar, proporcionar atividades de tempos livres, são apenas alguns exemplos. A maior parte dos pais necessita ainda de conciliar os horários laborais e o desempenho de uma atividade profissional com a vida familiar, e de garantir aos filhos cuidados adequados, sendo estes frequentemente insuficientes e onerosos.

As crianças têm direito a viver na sua família, mas isto não significa em qualquer família. É importante garantir às crianças ambientes familiares com um grau de qualidade adequado, para que possam desenvolver-se da forma mais harmoniosa possível e serem felizes. Às famílias, é importante garantir que têm condições para o fazer, até porque elas são o principal agente protetor das crianças, algo que farão melhor do que ninguém se lhes forem dados recursos adequados.

Parece assim bastante evidente que aquilo que os pais fazem é determinante para o desenvolvimento dos seus filhos, e que qualquer tentativa no sentido de promover este mesmo desenvolvimento implica ajuda e suporte

aos pais em áreas sensíveis e prioritárias. A este propósito, Sanders e Mazzucchelli (2018) enumeram um conjunto de domínios fulcrais em que as possibilidades de intervenção com pais são evidentes, podendo ter resultados palpáveis e que são apresentados em seguida.

- *Segurança física e emocional* – A sobrevivência física da criança depende da vigilância e supervisão que os pais exercem e na sua capacidade para proteger a criança de acidentes, sem, contudo, a privarem de um contacto salutar com o mundo à sua volta. A criança também necessita de segurança emocional, recebendo respostas adequadas às suas necessidades e pedidos de ajuda, atenção positiva e proximidade física, condições essenciais para o estabelecimento de uma vinculação segura. Os pais podem e devem ser orientados no sentido de proporcionarem ambientes seguros, interessantes e calorosos para os seus filhos.
- *Desenvolvimento cerebral* – Como é sabido, o desenvolvimento cerebral depende de processos biológicos e da informação genética, mas é também altamente suscetível a experiências precoces e a expectativas geradas pelo ambiente. A neurociência descreve por exemplo a existência de sinapses cuja formação depende essencialmente das experiências individuais e que podem alterar outras sinapses já existentes. Os maus tratos são neste caso um exemplo de como a experiência precoce pode lesar permanentemente algumas funções cerebrais, como a capacidade da criança para regular a fisiologia do stress, aprender novas competências e comportamentos e responder à adversidade. É fácil inferir que, no que respeita à parentalidade e à vida das crianças em geral, é importante reduzir ou eliminar os fatores de stress tóxico que possam estar presentes.
- *Linguagem e comunicação* – As interações pais-criança influenciam a capacidade da criança para desenvolver a linguagem e aprender a comunicar com outros, o que se relaciona de muito perto com o seu desenvolvimento cognitivo. Em idades precoces, a qualidade e a quantidade de interações rotineiras com pais determinam a velocidade de aquisição e a extensão de vocabulário das crianças, o qual, por seu turno, está relacionado com o rendimento académico e QI (Quociente de Inteligência) futuros. Através de intervenções adequadas, os pais podem ser encorajados a falar e a ler às suas crianças e a promover formas positivas de comunicação, amplificando assim as suas competências linguísticas e de literacia.
- *Problemas de externalização* – As interações entre pais e crianças também podem em determinadas circunstâncias estar relacionadas com problemas de comportamento das crianças. Enquanto que o recurso a técnicas disciplinares punitivas e o nível elevado de conflito estão relacionados com problemas de comportamento, respostas positivas e contingentes dos pais a comportamentos adequados das crianças estão associadas a menor frequência de comportamento disruptivo nas crianças (Sanders, Kirby, Tellegen, & Day, 2014).
- *Autorregulação* – Desenvolver a autorregulação implica ser capaz de modular emoções e comportamentos e desenvolver as funções executivas, que ajudam o cérebro a processar a informação. Muitas crianças apresentam dificuldades em se

autorregular, o que pode ter implicações a longo prazo no seu desenvolvimento. Os pais poderão desempenhar um papel crítico, funcionando como modelos adequados e ajudando na aquisição de competências específicas. Para tal, é importante ajudar os pais a desenvolverem as suas próprias capacidades de autorregulação.

- *Aprendizagem e rendimento escolar* – Ao iniciarem o seu percurso escolar, as crianças poderão ter ou não desenvolvido um conjunto de competências essenciais, através das práticas de parentalidade – hábitos de leitura, conversas, disponibilidade para cooperar com instruções, autonomia, entre outras. O sucesso escolar é um fator extremamente relevante e com impacto futuro na qualidade de vida e oportunidades das crianças. O envolvimento dos pais ao longo do percurso escolar dos filhos continua a ser determinante, sendo certo que a qualidade do envolvimento dos pais com a escola pode promover o rendimento escolar das crianças (Wilder, 2014). Assim, e no que toca à parentalidade, destaca-se o papel que as escolas podem assumir no estabelecimento de pontes com os pais. Estes, por seu turno, poderão beneficiar enormemente se aprenderem a comunicar eficazmente com professores e a envolver-se de forma produtiva com as escolas.
- *Relações com pares* – A qualidade da parentalidade pode promover a qualidade da relação das crianças com outros. Relações calorosas, promoção da autonomia, gestão eficaz dos conflitos, proporcionar oportunidades para a criança se relacionar com outros, comunicação eficaz com a escola, são exemplos de práticas parentais adequadas neste sentido. Também neste domínio os pais podem receber apoio no sentido de promoverem comportamentos pro-sociais nos seus filhos, bem como a capacidade de se defenderem em situações difíceis, como é caso do *bullying*.
- *Relações com irmãos* – As relações entre irmãos, especialmente quando pautadas por interações positivas, gestão adequada de conflitos e aceitação, são um ponto de partida para competências importantes na vida das crianças, estando muito relacionadas com a qualidade das relações pais-filhos. Uma intervenção adequada com pais pode ajudá-los a desenvolver estratégias adequadas para promover interações positivas entre irmãos e contribuir assim para relações familiares mais harmoniosas, protótipos de futuras relações a estabelecer.
- *Saúde física* – Aquilo que os pais fazem é determinante na saúde física e no bem-estar das crianças. Refeições adequadas, horas de sono suficientes, acesso a cuidados de saúde adequados, um estilo de vida saudável, são alguns exemplos de aspetos básicos em que a responsabilidade cabe aos pais. Por outro lado, sabe-se também que a resposta da criança a tratamentos específicos como asma, diabetes ou obesidade, são influenciados pela parentalidade (Morawska, Calam, & Fraser, 2015; West, Sanders, Cleghorn, & Davies, 2010). Assim sendo, é possível ajudar os pais a promover a saúde e bem-estar das crianças, a curto e longo prazo.

Intervenção com pais: os programas baseados em evidência e o Triple P

As evidências científicas e os factos mencionados convergem para sublinhar o domínio da parentalidade como uma área crítica e onde urge intervir e a relevância do trabalho com os pais quando o objetivo é criar as melhores condições possíveis para o desenvolvimento infantil. Sabemos atualmente que os programas para pais são ferramentas poderosas na prevenção e no tratamento de muitos problemas infantis, desde os problemas de comportamento até a situações de doença crónica (Pickering & Sanders, 2015). Desde 2006, essas evidências encontraram eco a nível político, através da famosa Recomendação 19 de Conselho da Europa. Mais do que uma tomada de posição, este documento é também um alerta para a necessidade de pensar diferente sobre os desafios da Parentalidade e como lhes dar resposta, no sentido de promover práticas positivas. O conceito de parentalidade positiva passou assim para o domínio público, reconhecendo-se a natureza essencial das famílias e dos papéis parentais, e criando-se condições necessárias para a parentalidade positiva, tendo em conta o superior interesse da criança. O documento menciona ainda a necessidade de remover barreiras à parentalidade positiva, nomeadamente através de medidas de conciliação trabalho-família, e a promoção de iniciativas para tornar a opinião pública consciente do valor e da importância dessa parentalidade positiva. Esta deliberação vem juntar-se a um conjunto de medidas e de tomadas de posição que revelam uma consciencialização para a necessidade de promover as condições de vida das crianças e das famílias, como é o caso da Terceira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo realizada em Varsóvia em maio de 2005. Na sequência, foi lançado em 2006 o programa “Construir uma Europa para e com as crianças”, visando promover os direitos da criança e erradicar todas as formas de violência contra as crianças. Esta e outras iniciativas surgidas a nível europeu (como a Recomendação 10 de 2009 do Comité de Ministros) atestam o reconhecimento da necessidade de esforços integrados por parte de governos, instituições e sociedade.

A parentalidade positiva passou a estar na ordem do dia e parecem assim criadas as condições propícias ao desenvolvimento de iniciativas que possam dar resposta às necessidades sentidas pelas famílias. Nesta ordem de ideias, torna-se necessário dispor de ferramentas adequadas, com eficácia comprovada e

passíveis de serem implementadas com os recursos disponíveis, por forma a fazer a diferença na vida das crianças.

O domínio da intervenção com pais e a noção de Parentalidade Positiva configura-se assim numa ótica universal e de acordo com um novo paradigma. Assume-se que os pais são os atores principais e os mais capazes para lidar com os seus filhos, e que a qualidade das relações pais-filhos não depende apenas dos genes ou da biologia. Os pais são aprendizes ativos, capazes de alterar, se for o caso, as suas práticas, no sentido de resultados desenvolvimentais mais positivos quer para os filhos, quer para eles próprios (Sanders & Mazzucchelli, 2018), sendo por isso alvos naturais das intervenções. Presume-se ainda que todos os pais podem beneficiar de uma intervenção adequada, embora em doses diferentes, de acordo com a configuração específica dos fatores internos e externos que determinam o seu grau de competência e necessidade.

Uma segunda premissa a ter em conta, refere-se à necessidade de um sistema integrado e teoricamente sólido, que permita enquadrar os diferentes domínios da intervenção – promoção, prevenção e tratamento – todos eles igualmente relevantes do ponto de vista da promoção do desenvolvimento e da saúde mental das crianças.

Assim, no domínio da promoção da parentalidade positiva e da intervenção com pais, já não chega a boa vontade nem as intervenções desarticuladas ou à medida, por mais que assentes em vontade genuína de mudar. Não é necessário reinventar o que já existe - programas devidamente validados através de estudos experimentais rigorosos, com provas dadas, e balizados por referenciais teóricos explícitos e coerentes. Estas ferramentas apoiam-se em ampla evidência científica, e em inúmeros estudos experimentais, que demonstram a sua eficácia ao nível dos pais e das próprias crianças, em contextos diversificados. Os chamados programas baseados em evidência são normalmente manualizados e estruturados e propõem procedimentos rigorosos na preparação dos técnicos, monitorizando sistematicamente a qualidade e a fidelidade das intervenções.

O programa Triple P - Promover a Parentalidade Positiva, insere-se nesta categoria, tendo sido desenvolvido na Universidade de Queensland pelo

Professor Mat Sanders e sua equipa com o objetivo geral de prevenir problemas comportamentais, emocionais e desenvolvimentais graves nas crianças, promovendo os conhecimentos, competências e confiança dos pais. Em seguida são apresentadas algumas das suas características distintivas e princípios orientadores, bem como o referencial teórico subjacente.

O Triple P – Promover a Parentalidade Positiva

O Triple P é essencialmente um sistema articulado e multinível de educação parental, que visa promover o pleno desenvolvimento da criança num ambiente construtivo e positivo para todos. Promover um ambiente caloroso, seguro, não violento e não conflituoso, possibilitar a aprendizagem de conhecimentos, competências e a autossuficiência nos pais, ajudá-los a desenvolver estratégias eficazes e positivas de gestão do comportamento dos filhos, e promover as competências sociais, emocionais, intelectuais e de linguagem das crianças, são alguns dos objetivos pretendidos.

Apesar de não ser linear nem simples caracterizar a base teórica de sustentação do sistema (Sanders & Prinz, 2018) importa referir que apresenta um racional teórico eclético e consistente, que integra os princípios da teoria da aprendizagem social e da análise comportamental aplicada e a investigação desenvolvimental sobre a importância da linguagem e aprendizagem precoce. A psicopatologia do desenvolvimento (como por exemplo os fatores de risco e de proteção associados ao desenvolvimento de problemas sociais e do comportamento) e o modelo de processamento da informação social, que inclui entre outros aspetos, a importância das cognições parentais e o papel de atribuições, expectativas e crenças na determinação do sentimento de auto-competência e comportamentos parentais, também fazem parte da base teórica do sistema Triple P. Não menos relevante, é a abordagem de saúde pública, segundo a qual subsistem diferentes níveis de disfunção e de perturbações comportamentais nas crianças e adolescentes, apresentando os pais, em conformidade, diferentes necessidades e preferências quanto ao tipo, intensidade e forma de ajuda requerida (Pickering & Sanders, 2015).

O Triple P apresenta algumas características que merecem realce. Uma primeira prende-se com o facto de ser um sistema multinível e flexível. O sistema multinível que caracteriza o Triple P opõe-se à ideia de um programa idêntico para todos os pais, visto assumir-se que estes diferem em termos de necessidades, problemas experienciados e tipo de ajuda preferencial. O sistema inclui assim programas de intensidades variáveis, que oscilam entre sessões únicas para grandes audiências, a modalidades intensivas com duração de várias semanas, individuais ou em grupo. Podem distinguir-se cinco níveis distintos, organizados sob a forma de pirâmide invertida, definidos em função da intensidade da intervenção e alcance. O nível 1 é o nível populacional, de baixa intensidade, em que a intervenção consta essencialmente de mensagens simples ou conselhos, podendo ser disseminada pelos media para um grande número de pais ou membros de uma comunidade. O nível 5, pelo contrário, contempla intervenções intensas com carácter clínico, que podem estender-se até 11 sessões, individuais ou em grupo. Entre estes, encontramos três níveis intermédios, do seletivo ao indicado. Os pais poderão entrar neste sistema através do nível, mas apropriado às suas necessidades, e por forma a obterem resposta às suas preocupações, o que está em sintonia com o princípio de suficiência mínima segundo o qual os pais deverão receber o nível de apoio de que efetivamente precisam e não mais do que isso.

A flexibilidade é também uma característica do sistema, estando disponíveis diferentes modalidades de entrega de acordo com as preferências ou possibilidades dos pais, desde os programas tradicionais presenciais em grupo ou individuais, até modalidades on-line ou combinadas. Foram ainda desenvolvidas versões do programa direcionadas para problemáticas específicas, como é o caso do programa *Stepping Stones*, para pais de crianças com incapacidades, o programa *Workplace*, implementado nos locais de trabalho dos pais, o programa *Lifestyle*, para pais de crianças com excesso de peso, ou o programa *Pathways*, destinado a pais de crianças em risco de maus tratos.

Outra característica tem a ver com o modelo de competência parental, mais concretamente a autorregulação. A autorregulação dos pais é um constructo originário da teoria da cognitivo-social de Bandura (2000, citado em Sanders &

Prinz, 2018), sendo considerado o processo pelo qual os pais aprendem competências para mudar o seu comportamento, tornando-se autônomos na resolução de problemas. Este conceito é essencial para que os pais desenvolvam as suas competências e confiança, e ocupa um papel central na intervenção. No geral, as estratégias usadas com os pais visam ajudá-los a desenvolver as suas capacidades de autorregulação através da autossuficiência (confiando no seu critério, procurando ajuda se necessário), da autoeficácia (acreditar que são capazes de lidar com problemas), da autogestão (definirem objetivos e estratégias, autoavaliarem o sucesso), de sentimentos de agência pessoal (atribuir os sucessos ao seu próprio esforço), e da capacidade de resolução de problemas (definir um problema, identificar soluções possíveis, desenvolver planos pessoais adequados à sua situação).

A promoção da autorregulação permite aos pais desenvolver expectativas positivas sobre as suas competências e capacidade para originar mudanças positivas, tornando-os mais reflexivos e capazes de identificar os seus pontos fortes e fracos, mais propícios a autoavaliações e atribuições construtivas, aumentando assim o seu grau de confiança para lidar com desafios futuros. A autorregulação surge então como alvo central das intervenções, sendo um resultado que permanece e dessa feita permite a manutenção da eficácia do programa ao longo do tempo.

Eficácia do Triple P

O Triple P é um dos programas que mais tem sido estudado ao longo dos seus 35 anos de existência, sendo possível nomear dezenas de estudos experimentais e pelo menos sete meta-análises que têm vindo a comprovar a sua eficácia, a curto e a longo prazo. A meta-análise de Sanders, Kirby, Tellegen e Day (2014) tomando cerca de 100 estudos em que o Triple P foi utilizado, encontrou evidência de resultados positivos nas crianças e seus pais, mesmo com os níveis de menor intensidade, embora o tamanho do efeito fosse superior nas intervenções de nível 4 e 5. As crianças apresentavam menos problemas emocionais, de comportamento e sociais, enquanto que a nível dos pais os resultados positivos abrangiam as práticas parentais, a satisfação e a eficácia

parental. A um nível mais distal, foram também encontradas diferenças significativas de tamanho pequeno a moderado no ajustamento parental e na relação do casal (Pickering & Sanders, 2016). Outros estudos sublinham aspectos como o aumento dos conhecimentos dos pais sobre o desenvolvimento das crianças, padrões de comunicação mais eficazes, aumento dos níveis de regulação emocional, melhores relações entre os pais e a escola, mais envolvimento no percurso académico dos filhos, diminuição nos valores de depressão e stresse parental, menos conflito conjugal e com os filhos (Au et al., 2014; de Graaf, Speetjens, Smit, Wolff, & Tavecchio, 2008; Leung, Fan, & Sanders, 2013; Nowak & Heinrichs, 2008; Sanders, 2012; Sanders, Kirby, Tellegen, & Day, 2014; UNODC, 2009; WHO, 2009). Nas crianças, o impacto positivo do Triple P foi também encontrado ao nível da autoestima, dos resultados escolares e relacionamento com colegas, bem como na menor probabilidade de uso de drogas ou delinquência (Pickering & Sanders, 2016).

Implementação do Triple P em Portugal – resultados preliminares de um estudo randomizado

Em Portugal são praticamente inexistentes os programas baseados em evidência, apesar da enorme carência sentida a este nível por técnicos e profissionais que trabalham nas comunidades, escolas ou centros de saúde e que lidam com pais. A maior parte das intervenções são planeadas caso a caso e à medida, o que se traduz em enorme investimento de tempo por parte dos profissionais, com um retorno duvidoso, em termos de mudanças positivas e sustentadas nas famílias.

O Triple P tem vindo a ser utilizado desde há alguns anos por um grupo de investigadoras nacionais, na convicção de que é um tipo de intervenção adequado no nosso contexto sociocultural, com vantagens óbvias em termos de custo-benefício para além da eficácia comprovada em outros países e em distintos contextos. Neste sentido, está em curso um estudo que visa implementar e avaliar a eficácia do programa Triple P de nível 4 no nosso país (Nogueira, Costa, Macedo-Pinto, & Cruz, 2017). Apesar de ainda não finalizado, estão já disponíveis alguns resultados com carácter preliminar.

No estudo e até ao momento, participaram 54 mães/substitutas maternas de crianças entre os 3 e os 12 anos, que vivem com os filhos, todas em situação de risco psicossocial, beneficiárias do Rendimento Social de Inserção e seguidas por técnicas do Instituto da Segurança Social (ISS) no distrito de Penafiel, concelho do Porto. As mães têm idades compreendidas entre os 22 e os 60 anos, sendo a idade média os 37 anos ($DP = 1.74$). A grande maioria não tem companheiro ou marido, e completou o segundo ciclo da educação básica.

As mães foram aleatoriamente distribuídas pelo grupo controle (recebem a intervenção habitual por parte das técnicas do ISS, que inclui uma entrevista individual e familiar e visitas domiciliárias realizadas pelo técnico gestor de caso) e grupo experimental. Este último participa no Programa Triple P grupo, de nível 4. Os grupos têm entre 10 e 12 participantes, constando de sete sessões presenciais, e três via telefone. A frequência da participação é semanal. O formador é uma técnica do ISS que as mães conhecem.

Antes da intervenção, todas as mães, incluindo as do grupo controle, preencheram um protocolo de avaliação, que ocupa cerca de uma hora (Pré-teste). O protocolo é novamente utilizado no final do programa (Pós-teste) e após 6 e 12 meses (seguimento). As medidas usadas avaliam, entre outros aspetos, a qualidade das práticas parentais (*Alabama Parenting Questionnaire* – APQ; Frick, 1991), os sentimentos de competência parental (*Parental Sense of Competence Scale* - PSOC; Johnson & Mash, 1989), os problemas emocionais e comportamentais percebidos pela mãe na criança (*Strengths and Difficulties Questionnaire* - SDQ; Goodman, 2001), e o stresse parental (*Parental Stress Index short form* - PSI-SF; Abidin, 1990).

Os resultados até ao momento permitem concluir pela eficácia do programa Triple P com mães portuguesas em situação de risco psicossocial, logo após o final das intervenções. Tal como se esperava e de acordo com os resultados de outros estudos, as mães que participaram no programa usavam práticas parentais mais positivas ($p < .001$) e envolviam-se mais em atividades com a criança ($p < .05$). Sentiam-se mais competentes, o que se traduzia num maior grau de satisfação ($p < .01$) e de eficácia ($p < .05$). Reportavam também menos problemas emocionais ($p < .05$), menos hiperatividade ($p < .05$) e menos

problemas com pares ($p < .05$) nos filhos. Não foram encontradas diferenças significativas no stresse parental associado ao exercício da parentalidade (PSI), embora se constatasse uma tendência para diminuição nos valores obtidos. Esta tendência para menores níveis de stress parental percebido pelas mães, observada após o termo das intervenções, foi comum aos grupos controle e experimental.

Estes resultados, ainda que preliminares, permitem já antecipar o potencial do programa Triple P como ferramenta de suporte a pais, apesar das características do grupo de participantes. O grupo alvo é constituído por mães em risco psicossocial, que vivem em condições de carência socioeconómica e na grande maioria em situação de monoparentalidade, o que levanta desde logo um conjunto de desafios a diferentes níveis. Ao nível da adesão e da retenção, este grupo de mães requer particular atenção, pois é importante garantir que as mães assumem um compromisso de participar e que são capazes de manter esse compromisso ao longo das 10 semanas de duração do programa. Uma das respostas adotadas a este nível consiste em proporcionar transporte a mães que, de outra forma, não poderiam garantir a sua presença nas sessões. Criar alguns momentos de convívio informal no início e/ou final, e proporcionar cuidados para os filhos no caso de não haver alternativas, são também exemplos de estratégias usadas para aumentar os níveis de retenção das mães. Os baixos níveis de literacia predominantes requereram um esforço e atenção particulares na individualização dos procedimentos de avaliação, na maioria feitos no formato de entrevista, e ao longo da implementação do programa, no sentido de maior simplificação e dinamização de atividades que requerem leitura ou escrita. Diminuir o ritmo das sessões, e até proporcionar algum apoio suplementar individual às mães, são também estratégias usadas para que seja possível ao grupo tirar o máximo partido do programa. Finalmente, é ainda importante destacar o papel essencial do formador em todo este contexto, que será tanto mais eficaz quanto constituir um elemento bem inserido na comunidade, com quem as mães mantêm uma relação positiva e em quem as mães depositam confiança.

Conclusões

Todos os pais querem o melhor para os seus filhos, mas nem todos o conseguem. A relevância dos programas para pais baseados em evidência é atualmente indiscutível, para os que acreditam que os anos da infância irão marcar de forma indelével, para o bem ou para o mal, o desenvolvimento e a qualidade de vida das crianças. Se bem que tais programas não constituam panaceia para todos os problemas, e haja ainda muito a fazer para proporcionar a todos as condições mínimas para uma vida de qualidade, as evidências não deixam margem para dúvidas, e um esforço concertado por parte de todos os envolvidos – decisores políticos, instituições da comunidade, profissionais e académicos – pode trazer consigo mudanças positivas perduráveis ao nível da vida das famílias e das crianças. Por outro lado, salienta-se a necessidade de eliminar o estigma associado à educação parental, ultrapassando a ideia arcaica de que só alguns, por falta de competência, têm necessidade de apoio. Numa abordagem populacional, como a que foi caracterizada, a parentalidade positiva destina-se a todos os pais. Uma vez empoderados e capacitados com as ferramentas adequadas, os pais serão certamente os melhores e mais eficazes agentes da mudança positiva na sua própria vida, na vida dos seus filhos e na vida das comunidades em geral.

Referências bibliográficas

- Abidin, R. R. (1990). *Parenting stress index-short form*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Au, A., Lau, K., Wong, A., Lam, C., Leung, C., Lau, J., & Lee, Y. K. (2014). The efficacy of a group Triple P (Positive Parenting Program) for Chinese parents with a child diagnosed with ADHD in Hong Kong: A pilot randomized controlled study. *Australian Psychologist*, 49(3), 151–162. doi:10.1111/ap.12053
- Bodenmann, G., Cina, A., Ledermann, T., & Sanders, M. R. (2008). The efficacy of the Triple P – Positive Parenting Program in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions. *Behavior and Research Therapy*, 46(4), 411–427. doi:10.1016/j.brat.2008.01.001
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. (1995). Caregiving and the regulation of child growth and development: Describing proximal aspects of the caregiving systems. *Developmental Review*, 15, 38–85. doi:10.1006/drev.1995.1002
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Frick, P. J. (1991). *The Alabama Parenting Questionnaire*. Tuscaloosa: University of Alabama.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.

- de Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M., & Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on parenting: A meta-analysis. *Family Relations*, 57, 553–566. doi:10.1177/0145445508317134
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A Measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167–175. doi:10.1207/s15374424jccp1802_8
- Leung, C., Fan, A., & Sanders, M. R. (2013). The effectiveness of a Group Triple P with Chinese parents who have a child with developmental disabilities: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 976–984. doi:10.1016/j.ridd.2012.11.023
- Moffit, T. E., & The Klaus-Grawe 2012 Think Tank. (2013). Childhood exposure to violence and lifelong health: Clinical intervention science and stress-biology research join forces. *Development & Psychopathology*, 25, 1619–1634. doi:10.1017/S0954579413000801.
- Morawska, A., Calam, R., & Fraser, J. (2015). Parenting interventions for chronic illness: A review and recommendations for intervention design and delivery. *Journal of Child Health Care*, 19, 5–17. doi:10.1177/1367493513496664
- Nogueira, S., Costa, C., Pinto, I. M., & Cruz, O. (2017, Agosto). Triple P: a RCT with low-income Portuguese mothers. Poster apresentado na 18ª *European Conference on Developmental Psychology*. Utrecht, Netherlands.
- Nowak, C., & Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P -Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 114–144. doi:10.1007/s10567-008-0033-0
- Pickering, J. A., & Sanders, M. R. (2015). The Triple P-Positive Parenting Program. An example of a public health approach to evidence-based parenting support. *Family Matters*, 96, 53–63.
- Pickering, J. A., & Sanders, M. R. (2016). Reducing child maltreatment by making parenting programs available to all parents: A case example using the Triple P - Positive Parenting Program. *Trauma Violence Abuse*, 17(4), 398–407. doi:10.1177/1524838016658876
- Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8(11), 11–35. doi:10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104
- Sanders, M. R., & Mazzucchelli, T. G. (2018). How parenting influences the lives of children. In M. R. Sanders & T. G. Mazzucchelli (Eds.), *The Power of Positive Parenting. Transforming the Lives of Children, Parents and Communities Using the Triple P System* (pp. 5–31). New York: Oxford University Press.
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337–357. doi:10.1016/j.cpr.2014.04.003
- Sanders, M. R., & Prinz, R. J. (2018). Emergence of a population approach to evidence-based parenting support. In M. R. Sanders & T. G. Mazzucchelli (Eds.), *The Power of Positive Parenting. Transforming the Lives of Children, Parents and Communities Using the Triple P System* (pp. 32-62). New York: Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P., Siegel, B. S., Garner, A. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., et al, (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129, 232–246. doi:10.1542/peds.2011-2663
- Taillieu, T.L., Brownridge, D. A., Sareen, J., & Afifi, T. O. (2016). Childhood emotional maltreatment and mental disorders: Results from a nationally representative adult sample from the United States. *Child Abuse and Neglect*, 59, 1–12. doi:10.1016/j.chiabu.2016.07.005
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC, 2009). *Compilation of Evidence-Based Family Skills Training Programmes*. Retrieved from UNODC website: <http://www.unodc.org/unodc/en/prevention/familyskillstraining.html>

- World Health Organization (WHO, 2009). *Violence Prevention: The Evidence*. Retrieved from WHO website:
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/4th_milestones_meeting/publications/en/index.html
- West, F., Sanders, M. R., Cleghorn, G. J., & Davies, P. S. W. (2010). Randomised clinical trial of a family based lifestyle intervention for childhood obesity involving parents as the exclusive agents of change. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1170–1179. doi:10.1016/j.brat.2010.08.008
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66, 377–397. doi:10.1080/00131911.2013.780009

Conocimientos y percepciones docentes sobre la respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades intelectuales

Ramón García Perales & Almudena García Carreño

Universidade de Castilla La Mancha, Espanha

Ramon.GarciaPerales@uclm.es

Resumen: Uno de los pilares básicos en la respuesta educativa con los alumnos con altas capacidades intelectuales lo constituye el equipo docente de su centro educativo. Su formación inicial y permanente conforma la base de la educación inclusiva, por lo que deberán conocer y saber dar respuesta a la diversidad de sus aulas. En el caso concreto de los más capaces, aspectos como su clarificación conceptual, el proceso a seguir para lograr su detección, el conocimiento de las estrategias de intervención educativa y el manejo de los marcos legislativos vigentes, constituyen la base de la pirámide formativa docente para dar respuesta a estos alumnos. A lo largo de esta investigación se realiza un acercamiento sobre las percepciones de 68 docentes sobre los cuatro ámbitos señalados anteriormente a partir de la utilización de un cuestionario con 20 ítems. El profesorado participante en este estudio se muestra bastante alejado de la verdadera realidad de este grupo de alumnos, quedando patente una grave crisis en lo que a respuesta educativa hacia estos escolares se refiere y constituyendo una verdadera necesidad la generalización de procesos formativos para esta temática escolar.

Palabras-clave: Altas capacidades intelectuales, percepciones docentes, Respuesta educativa, educación inclusiva.

Introducción

La atención a la diversidad es uno de los principios básicos que guían la ordenación de un sistema educativo. Se pretende lograr una educación de calidad para todo el alumnado. Para la consecución de esta finalidad, es necesario conocer cuáles son las características del alumnado en toda su amplitud con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de los mismos y garantizar así la igualdad de oportunidades en educación. Dentro de la diversidad existente en las aulas encontramos al alumnado con altas capacidades intelectuales.

La clarificación terminológica del término “alta capacidad” ha estado sometida a numerosos debates y revisiones, existiendo un gran número de teorías y explicaciones para lograr tal fin. Además, en ocasiones, se observa una falta de conexión entre estos marcos teóricos y la base legal que regula la organización y funcionamiento de los centros educativos. Junto a esta “ambigüedad” conceptual y legal, existen otros aspectos que determinan la respuesta educativa hacia estos alumnos más capaces, este es el caso por

ejemplo de la formación docente. En este sentido, el profesorado cumple una tarea primordial en la atención a las necesidades e intereses de este grupo de alumnos. Su formación inicial y permanente en este campo es un aspecto fundamental, siendo consciente que su labor profesional se caracteriza por su inclusividad y la atención a las diferencias individuales (Muñoz & Espiñeira, 2010).

Diversas investigaciones remarcan la necesidad de mejorar la formación docente para dar una respuesta ajustada e individualizada al alumnado (González & López, 2013; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013a), incluidos aquellos con altas capacidades intelectuales (Carpintero, Cabezas & Pérez, 2009; García, 2014, 2017a; García, Gil, Ortiz, De Pablo, & Lázaro, 1986; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Martínez, Castejón, & Galindo, 1997; Peña, Martínez, Velázquez, Barriales, & López, 2003; Sánchez, 1999), considerándose como el factor más importante en el éxito o fracaso escolar (Escudero, González, & Rodríguez, 2013; Eurydice, 2006, 2013; Hanushek, 2004; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013b; Nortes & Nortes, 2013; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE, 2005; Rico, Gómez, & Cañadas, 2014).

Por otro lado, en palabras de Tourón, Lizasoain, Castro y Navarro (2012), existen diferencias estadísticas significativas entre la percepción de la clase según las expectativas del maestro sobre el desempeño del alumnado de su aula y su interés hacia las tareas, apareciendo diferencias importantes entre aquellos de mayor y menor rendimiento. Esta cuestión de las percepciones docentes sobre el alumnado de su aula es un aspecto de análisis determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre la diversidad existente en las escuelas, encontramos a los escolares con altas capacidades intelectuales. Conocer las percepciones docentes sobre este colectivo constituye la base de la presente investigación.

Método

Tal y como se ha señalado al finalizar el apartado anterior y mediante una metodología cuantitativa de carácter experimental, con este artículo se pretende

indagar en las percepciones del profesorado respecto al alumnado con altas capacidades intelectuales, buscando posibles diferencias en cuanto a los conocimientos y actitudes que posee el profesorado acerca de la alta capacidad intelectual, en base a cuatro dimensiones de estudio: concepto, diagnóstico, intervención y legislación. Además, se tendrán en cuenta otras variables de tipo socio-demográfico en relación al profesorado para completar el estudio realizado.

La muestra final participante ha sido de 68 docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria. Para su selección se ha utilizado un muestreo aleatorio simple. Para llevar a cabo la presente investigación se han tomado en consideración las siguientes variables: (i) Relacionadas con la alta capacidad; y (ii) Socio-demográficas en relación al docente. Las primeras hacen referencia a las siguientes dimensiones del instrumento: *Concepto*. Se intenta conocer la idea que posee el profesorado respecto al término alta capacidad; *Diagnóstico*. Se pretende analizar las capacidades que posee el profesorado a la hora de diagnosticar a un alumno con estas características dentro del aula; *Intervención*. Se busca observar si el profesorado que trabaja con el alumnado con altas capacidades tiene conciencia y utiliza las distintas técnicas existentes para dar respuesta a los mismos; *Legislación*. Se persigue averiguar qué conocimiento posee el profesorado acerca de la legislación que aborda la alta capacidad.

Por otro lado, las variables socio-demográficas docentes han sido las siguientes: *Edad*. Aparece definida por los siguientes intervalos: 20-30 años (2.9% de la muestra), 31-45 años (51.5%), 46-...años (45.6%); *Sexo*. Conformada por: Hombre (29.4%) o Mujer (70.6%); *Titulación Académica*. Se ha solicitado mayor titulación en posesión según fuera: Licenciatura (32.4%), Diplomatura (27.9%), Grado (25.0%), Doctorado (2.9%), Otras (11.8%); *Experiencia Docente*. Se han fijado estos intervalos: 0-5 años (10.3%), 6-15 años (29.4%), 16-25 años (32.4%), y 26-...años (27.9%).

Como se ha señalado anteriormente, el instrumento ha estado conformado por cuatro dimensiones que han sido evaluadas mediante 20 ítems de opción múltiple, utilizando para ello una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta: 1 (Nada), 2 (Poco), 3 (Regular), 4 (Bastante) y 5 (Mucho). La forma de administración ha sido mediante un cuestionario online de elaboración propia

confeccionado mediante la plataforma Google-Docs. Para asegurar la validez del presente cuestionario se ha realizado un juicio de expertos con 5 especialistas en altas capacidades intelectuales para el cálculo del Índice de Validez de Contenido (IVC). Los índices obtenidos han oscilado entre .60 y 1, siendo la media del instrumento en su conjunto de .98. Debido a esta valoración, el cuestionario fue mínimamente reajustado, pero no fueron eliminados ítems debido a los índices obtenidos.

A lo largo del mes de abril de 2018, se ha enviado una propuesta de invitación por correo electrónico al director de cada uno de los 135 centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Albacete (Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha), invitándolos a participar en la cumplimentación del instrumento elaborado, con el fin de obtener información relevante para llevar a cabo el estudio. El director de dichas escuelas ha sido el encargado de canalizar la información a su Claustro de Profesores. En mayo de 2018 se ha procedido al análisis de la información utilizando el programa SPSS versión 24.

Resultados

Los resultados aparecen en función del análisis del cuestionario teniendo en cuenta las variables señaladas anteriormente. Los epígrafes que componen este apartado son: Análisis de los resultados para los ítems del instrumento; Análisis de los resultados para cada dimensión; y Análisis de los resultados en función de otras variables moduladoras.

Análisis de los resultados para los ítems del instrumento

En este apartado se lleva a cabo un análisis de los resultados obtenidos para cada uno de los ítems que conforman el instrumento en función de la media y desviación típica (Tabla 1).

A partir de los datos obtenidos, destacamos que solamente una pequeña proporción de la muestra, concretamente el 13.2% del total, cuya frecuencia es de 9 profesores, sabe definir correctamente el concepto de altas capacidades intelectuales (Ítem 1). Lo mismo ocurre a la hora de definir cuáles son las

características principales de este colectivo, solamente el 4.4% de los 68 profesores que participaron en la presente investigación tienen claro cuáles son las características principales de un alumno con alta capacidades intelectuales (Ítem 2). Solamente el 5.9% de la muestra es capaz de reconocer con claridad a un alumno de altas capacidades dentro del aula (Ítem 3).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems del cuestionario

Ítems	<i>M</i>	<i>DT</i>
Ítem 1	3.83	.66
Ítem 2	3.50	.72
Ítem 3	3.63	.66
Ítem 4	3.69	.86
Ítem 5	3.00	1.09
Ítem 6	1.75	1.17
Ítem 7	2.44	1.12
Ítem 8	2.36	1.17
Ítem 9	2.66	1.25
Ítem 10	3.00	.99
Ítem 11	2.98	1.04
Ítem 12	2.70	.97
Ítem 13	2.48	1.05
Ítem 14	2.74	1.11
Ítem 15	3.60	.73
Ítem 16	2.75	1.22
Ítem 17	2.19	.85
Ítem 18	4.14	.67
Ítem 19	2.85	.86
Ítem 20	3.51	1.01

Para analizar la percepción del profesorado ante el hecho de encontrarse en el aula a un alumno con altas capacidades y para comprobar que los docentes conocen la problemática asociada en algunos casos al alumnado con estas características, se les planteó el siguiente Ítem: “¿Piensa que los comportamientos inadecuados en clase, por parte del alumnado, pueden deberse a la alta capacidad que posee dicho alumno?” (Ítem 4). Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los participantes, concretamente el 70.6%, responden *bastante* y *mucho* en relación a este ítem. En la misma línea, 25 de los participantes (36.8% de la muestra), eligen las opciones de *bastante* y *mucho* en relación a que la presencia del alumnado con alta capacidad puede afectar a los demás compañeros o al desarrollo normal de la clase. Estos resultados están

en consonancia con los obtenidos para el Ítem 6 (asistencia a cursos de formación específicos sobre altas capacidades intelectuales), donde un 11.8%, 8 profesores de 68, reconoce haber asistido en alguna ocasión a cursos de formación específicos (opciones de *bastante* y *mucho*). De igual forma, se planteó a los docentes dos ítems (7 y 8) para indagar acerca del conocimiento que poseen acerca de la legislación que aborda la alta capacidad. Los resultados reflejan para ambos ítems que tan solo un 2.9% de la muestra, frecuencia de 2 profesores, afirman conocer los marcos normativos nacionales y regionales regulados para este colectivo.

En cuanto al diagnóstico, un 5.9% sabría implicar e integrar a las familias de forma completa como una valiosa fuente de información para identificar al alumnado con estas características (Ítem 9), siendo del 4.4% si hablamos de intervención educativa (Ítem 14). En el caso específico del docente, un 4.4% conoce en profundidad de qué formas se puede intervenir educativamente con estos alumnos, incluyendo el proceso de detección, 3 de 68 profesores (Ítem 10), y un 2.9% conoce instrumentos psicopedagógicos específicos para la identificación (Ítem 13). Por otro lado, un 4.4% (Ítem 11) y un 2.9% (Ítem 12) conoce cuáles son los recursos personales y materiales que se deben utilizar con el alumnado con capacidades superiores para el diagnóstico y su intervención educativa.

En la puesta en marcha de medidas educativas específicas, para conocer la posición del profesorado respecto a las necesidades educativas que puede presentar este colectivo y saber la percepción de los mismos ante las medidas educativas que se les suelen ofrecer, se incluye el siguiente Ítem: “¿Cree usted que es necesario llevar a cabo una adaptación curricular con el alumnado con altas capacidades?” (Ítem 18). Los datos obtenidos muestran que el 86.8% de los profesores que realizaron el cuestionario se posiciona en las opciones de *bastante* y *mucho* de acuerdo con el ítem, este resultado está en consonancia al obtenido en otras investigaciones (Álvarez, Castro, Campo-Mon, & Álvarez-Martino, 2005). En contraposición a este dato, un 5.9% (Ítems 15 y 16), sabría definir correctamente el término flexibilización curricular y cuántas veces es posible llevarla a cabo a lo largo de la escolaridad del alumno, sea o no en etapas

educativas obligatorias. Un 2.9% de los docentes afirma estar *bastante* preparado para enfrentarse al alumnado con altas capacidades en su aula (Ítem 17), no eligiendo la opción de *mucho* ninguno de ellos, y un 2.9% declara tener las capacidades necesarias para dar una atención educativa adecuada a estos alumnos (Ítem 19). En el ítem 20, último del cuestionario, un 11.8% está totalmente de acuerdo en que este colectivo necesita una educación diferenciada del resto. Por último, el índice Alfa de *Cronbach* resultante al analizar los 20 ítems que conforman el instrumento es de .90, valor excelente y significativo según recogen George y Mallery (2003) en su guía.

Análisis de los resultados para cada dimensión

En este apartado se recogen los resultados obtenidos para cada una de las dimensiones, realizando un análisis de aquellos que resultan más significativos. Además, se lleva a cabo un estudio de las correlaciones y la fiabilidad de las mismas. A partir del análisis de los resultados obtenidos, se estima que las puntuaciones medias más bajas hacen referencia a la dimensión referente a Legislación, un promedio de 2.40 ($DT = 1.13$), según la aportación de los participantes, tiene conocimiento acerca de esta dimensión que aborda la alta capacidad. Por otro lado, en cuanto a la dimensión Diagnóstico, una media del 2.68 ($DT = 1.25$) es capaz de llevar a cabo la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. Este dato es muy llamativo y podría ser la causa de que, actualmente en España, solamente un 0.29% del alumnado es diagnosticado como con altas capacidades intelectuales (García, 2017b).

Respecto a las dimensiones restantes, una media de 2.91 ($DT = .62$) de profesores tienen conocimiento acerca de la Intervención que hay que llevar a cabo con el alumnado con capacidades superiores, incluyendo las técnicas y medidas educativas para dar respuesta a las necesidades de este colectivo. Al analizar los resultados obtenidos referentes a la dimensión Concepto, un promedio de 3.02 ($DT = .56$) del profesorado participante conoce la terminología correspondiente a la alta capacidad, así como las características principales que definen al alumnado con capacidades superiores. La media de las cuatro dimensiones ha sido de 2.75 y su desviación típica de .83.

En cuanto a la fiabilidad de los ítems con cada una de sus dimensiones, el Alfa de *Cronbach* para cada dimensión ha sido el siguiente: Concepto = .80; Legislación = .89; Diagnóstico = .90; e Intervención = .87. Estos valores reflejan que existen índices de fiabilidad elevados y significativos, demostrando una elevada consistencia interna de los ítems con la dimensión de la que forman parte. También se ha calculado el índice de correlación de *Pearson* entre dimensiones. Los resultados han sido los mostrados en la Tabla 2.

Tabla 2

Índices de correlación entre dimensiones

	Concepto	Diagnóstico	Intervención	Legislación
Concepto	-			
Diagnóstico	.72**	-		
Intervención	.98**	.80**	-	
Legislación	.88**	.77**	.90**	-

** $p < .001$

En la Tabla 2, se observan resultados destacados al existir unas elevadas y significativas correlaciones entre todas las dimensiones estudiadas, oscilando los índices entre .72 y .98. Llama especialmente la atención esta última correlación entre *Concepto* e *Intervención*, existiendo una asociación entre variables muy elevada.

Análisis de los resultados en función de otras variables moduladoras

En este apartado se recogen los resultados obtenidos para cada una de las variables objeto de estudio. Estas han sido las siguientes: Sexo, Titulación, Edad y Años de experiencia docente. La frecuencia, porcentaje, media y desviación típica para cada una de ellas.

En primer lugar, según la variable Sexo, el número de profesoras es muy superior al de profesores, 48 frente a 20, 70.6% y 29.4% respectivamente. Esta situación también se ha repetido a lo largo de la administración del instrumento, ya que, en la mayoría de los ítems, los docentes de sexo femenino han obtenido puntuaciones medias superiores a las de los docentes de sexo masculino, concretamente la media de las profesoras se sitúa en el intervalo 2.16 - 4.25 y la

de los profesores entre 1.35 - 3.75. En relación a la variable *Edad*, sobresale el intervalo de 31 - 45 años, cuya frecuencia de profesores es de 35 (51.5% de la muestra), quedando en segundo lugar el rango de edad de 46 años en adelante, cuya frecuencia es de 31 docentes (45.6%) y, por último, el intervalo de edad correspondiente a 20 - 30 años, cuya frecuencia de docentes es de 2 (2.9%). Respecto a los resultados obtenidos en los ítems, sobresalen los docentes con intervalos de edad entre 45 años en adelante con puntuaciones medias superiores, quedando por debajo los docentes de los otros dos rangos de edad. Concretamente, las medias obtenidas en la mayoría de los ítems para el intervalo de edad de 46 años en adelante se sitúan entre 1.98 - 4.22; los promedios alcanzados para el intervalo de edad de 31 a 45 años se sitúan entre 1.91 - 4.14, y las medias logradas para el intervalo restante, 20 a 30 años, se ubican entre 1.50 - 4.00.

Siguiendo la variable *Experiencia*, el rango de número de años de experiencia docente mayoritario es de 16 - 25 años con un porcentaje de 32.6% y una frecuencia de 22 docentes, seguido de los que tienen entre 6 - 15 años y 26 años en adelante con unos porcentajes de 29.4% y 27.9% y frecuencias de 20 y 19 docentes respectivamente, obteniendo una puntuación inferior los participantes del rango 0 - 5 años con un porcentaje del 10.3% y una frecuencia de 7 docentes. En base a esto, a lo largo de la administración del instrumento, los docentes cuyo número de años de experiencia docente se sitúa en torno a 16 - 25 años y 26 años en adelante, han obtenido puntuaciones medias superiores a las de los demás intervalos de edad, concretamente éstas se sitúan entre 2.31 - 4.24, quedando por debajo el intervalo de 6 - 15 años, con medias situadas entre 2.30 - 3.80 y el intervalo de 0 a 5 años de experiencia cuyas medias se sitúan entre 2.00 - 3.71.

Ya para la variable *Titulación*, sobresalen 22 docentes con una titulación de Licenciatura (32.6%), 19 docentes con Diplomatura (27.9%), 17 con Grado (25%), 2 docentes con Doctorado (2.9%) y 8 profesores con otra titulación diferente a las ya mencionadas (11.8%). De acuerdo a los resultados obtenidos, destaca el profesorado cuya titulación es de Diplomatura y Licenciatura que logra medias superiores respecto a las demás. Concretamente los promedios

alcanzados para las titulaciones de Diplomatura y Licenciatura se sitúan entre 2.52 - 4.18, quedando por debajo las restantes con promedios situados entre 1.88 - 3.76 para la titulación de Grado, medias entre 1.5 - 4.1 para la titulación de Doctorado, y promedios entre 1.5 - 3.75 para otras titulaciones.

Por otro lado, si ponemos en relación estas variables con cada una de las dimensiones del cuestionario, obtenemos los siguientes índices de correlación (Tabla 3).

Tabla 3

Correlación entre variables moduladoras y dimensiones del cuestionario

Dimensiones	Edad	Experiencia	Titulación
<i>Concepto</i>			
Correlación	.07	.00	-.16
Sig. (bilateral)	.54	.97	.18
<i>Diagnóstico</i>			
Correlación	-.03	.10	-.04
Sig. (bilateral)	.77	.41	.73
<i>Intervención</i>			
Correlación	-.08	-.00	-.16
Sig. (bilateral)	.47	.94	.16
<i>Legislación</i>			
Correlación	-.06	-.02	-.21
Sig. (bilateral)	.60	.83	.08

De acuerdo a esta Tabla 3, se observa que no existen correlaciones estadísticamente significativas entre las variables moduladoras establecidas con cada una de las dimensiones del cuestionario, es decir, la edad, la experiencia docente, y la titulación académica no diferencian las respuestas dadas a los ítems para las dimensiones *Concepto*, *Diagnóstico*, *Intervención* y *Legislación*.

Consideraciones finales

El concepto de altas capacidades intelectuales, término a veces complejo y difícil de definir (Miguel & Moya, 2012), engloba a individuos con características heterogéneas, no existiendo un perfil único de superdotación. Cada sujeto posee unas características propias que los diferencian de los demás dentro del propio colectivo. No obstante, en palabras de Landau (2008), comparten rasgos comunes sobre todo dentro del área cognitiva y afectiva, ya que la alta capacidad

está condicionada por una alta inteligencia y por la maduración emocional. El no existir un perfil típico de rasgos como existen en otros alumnos con necesidades educativas, dificulta la identificación y la comprensión de sus necesidades por parte del profesorado, por lo que los procesos formativos se hacen más necesarios si cabe.

Por otra parte, una identificación apropiada de este alumnado es fundamental de cara a poder intervenir lo más rápidamente posible, proporcionando respuestas educativas adaptadas a las características y necesidades que manifiestan. La legislación constituye un referente fundamental de actuación en los centros educativos y, por ello, debe incidir en la realidad educativa que están viviendo estos alumnos en sus aulas, una visión ostracista de su día a día escolar.

Los resultados expuestos demuestran que existe poco conocimiento y formación por parte del profesorado respecto a la alta capacidad. Las cuatro dimensiones evaluadas, *Concepto*, *Diagnóstico*, *Intervención* y *Legislación*, manifiestan esta situación de carencia formativa, siendo más destacada en lo que se refiere a la última de ellas. A continuación, se remarcan algunas de las conclusiones más destacadas. El 13.2% sabría definir el concepto de altas capacidades intelectuales y un 4.4% podría enumerar sus características distintivas. Un 5.9% podría reconocer en su aula a un alumno con posibles altas capacidades intelectuales. Un 2.9% conoce los marcos reguladores para desarrollar la respuesta educativa que precisan. Un 11.8% está totalmente de acuerdo en que este colectivo necesita una educación diferenciada. Un 5.9% sabría definir en qué consiste la flexibilización curricular. Un 4.4% conoce las formas, estrategias y recursos para intervenir educativamente con estos alumnos. Un 4.4% sabría de qué forma podría implicar a las familias en la identificación e intervención educativa. Un 63.2% ha reconocido no haber asistido en ninguna ocasión a cursos de formación específicos.

Por otro lado, llama la atención la carencia de significatividad en los resultados de acuerdo a las variables *Edad*, *Titulación* y *Experiencia Docente*. Aun así, de acuerdo a la edad, sobresalen los docentes con rangos de edad de 46 años en adelante, con medias superiores en casi todos los ítems. Siguiendo la

experiencia docente, predominan los intervalos de años de experiencia de 16-25 años y 26 años en adelante, obteniendo puntuaciones medias superiores a las de los demás rangos de edad. Y según la titulación académica, de forma mayoritaria el profesorado con Diplomatura y Licenciatura obtiene medias superiores respecto a Grado y Doctorado.

Además, queda patente el papel crucial de los orientadores educativos. La orientación forma parte inherente de la acción tutorial y educadora que se lleva a cabo en los centros escolares. La funcionalidad y necesidad de estos profesionales en los centros educativos ha quedado justificada, siendo un motor primordial para otorgar a estos alumnos la respuesta educativa que precisan e intentando concienciar a sus compañeros de profesión sobre la necesidad de la misma.

Como conclusión, insistir en que el alumnado que presenta altas capacidades necesita una respuesta educativa de calidad adecuada a sus características. Para ello, es imprescindible contar con una normativa tanto a nivel regional como estatal que clarifique qué sujetos pertenecen al colectivo de los más capaces, así como las medidas, estrategias y acciones educativas, tanto para la detección como para la intervención educativa que se pueden llevar a cabo desde la práctica con los sujetos más capaces.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A., & Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las Necesidades Educativas Específicas. *Psicothema*, 17(4), 601–606.
- Carpintero, E., Cabezas, D., & Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faísca*, 14(16), 4–13.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3, 206–234.
- Eurydice (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Bruselas: Unión Europea.
- Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxemburgo: Unión Europea.
- García, J., Gil, C., Ortiz, C., De Pablo, C., & Lázaro, A. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid: CEPE.
- García, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

- García, R. (2017a). Desempeño docente para la identificación de los más competentes para la matemática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(Extraordinario), 271–278.
- García, R. (2017b). Acercamiento a la realidad de las altas capacidades en España: Prevalencia y variables moduladoras. In J. R. Casanova, J. A. Pontes-Jr, & L. S. Almeida (Eds.), *Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 8–19). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE), Universidade do Minho.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn y Bacon.
- González, I., & López, I. (2013). El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Comp.), *Revista de Educación, Extraordinario* (pp. 79–102). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hanushek, E.A. (2004). *Some simple analytics of school quality*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013a). *TEDS-M: Estudio internacional sobre la formación inicial en Matemáticas de los maestros. Informe español. Volumen II. Análisis secundario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013b). *PISA 2012: Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Landau, E. (2008). *El valor de ser superdotado*. Buenos Aires: Nueva Librería.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19(1), 78–90.
- Martínez, F., Castejón, J.L., & Galindo, A. (1997). Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In M. D. Prieto (Coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 124–135). Málaga: Aljibe.
- Miguel, A., & Moya, A. (2012). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. In J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13–34). Madrid: Fundación Pryconsa y Fundación SM.
- Muñoz, J.M., & Espiñeira, E.M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245–266.
- Nortes, A., & Nortes, R. (2013). Formación inicial de maestros: un estudio en el dominio de las Matemáticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 185–200.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado de <http://www.OECD.org/edu/statistics/deseco>
- Peña, A.M., Martínez, R.A., Velázquez, A.E., Barriales, M.R., & López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271–289.
- Rico, L., Gómez, P., & Cañadas, M. (2014). Formación inicial en educación matemática de los maestros de Primaria en España, 1991-2010. *Revista de Educación*, 363, 35–59.
- Sánchez, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid: MECD, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Fundación CEIM y Fundación RICH.
- Tourón, J., Lizasoain, L., Castro, M., & Navarro, E. (2012). Alumnos de alto, medio y bajo rendimiento en Matemáticas en TIMSS. Estudio del impacto de algunos factores de contexto. *PIRLS-TIMSS 2011: Informe Español. Análisis secundario*, 2, 187–215.

A convergência das variáveis pessoais e contextuais nas trajetórias de excelência profissional

Virgínia G. Santos¹, Carlos Alberto Medeiros², & Leandro S. Almeida¹

¹Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Portugal; ²Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

virginiagherard@uol.com.br

Resumo: Este texto descreve uma investigação com 251 sujeitos, jovens-adultos e adultos, que após participarem de processo seletivo concorrido e com alto nível de exigência, aprovados em Programas de *Trainees*, ingressaram em empresas brasileiras. Estes participantes, selecionados para a amostra com base no seu desempenho profissional superior, evidenciaram promoções na carreira e responderam a escalas de autoeficácia (Schwarzer & Jerusalem, 1995), de Comprometimento Organizacional (EBACO-R; Medeiros & Albuquerque, 2005) e de Estilo Educativo Parental, assim como a um questionário a respeito dos projetos e vivências socioprofissionais, considerando seu percurso formativo e profissional. Os dados evidenciaram a autoeficácia e as estratégias motivacionais, a persistência e o treino enquanto variáveis pessoais mais associadas à excelência profissional. Em termos de variáveis contextuais, os dados destacam a qualidade da formação acadêmica e profissional, o suporte sociofamiliar decorrente dos estilos educativos parentais percebidos, os desafios e exigências profissionais, e a busca pelo aprimoramento profissional e crescimento na carreira alicerçados nas condições estruturais e funcionais das organizações. O estudo conclui pela convergência necessária de variáveis pessoais e contextuais nas trajetórias profissionais de sucesso.

Palavras-Chave: Alto desempenho, excelência, talento humano, psicologia positiva, comprometimento organizacional.

Introdução

Na busca pela valorização do capital humano nas organizações, em alinhamento com o avanço tecnológico e a necessidade de adaptação ao contexto de globalização dos mercados, amplia-se a competição das organizações por profissionais talentosos e de desempenho superior. Neste contexto, proliferam os discursos voltados à valorização de profissionais que demonstrem, de forma consistente, comportamentos e resultados avaliados como de alto nível ou excelência. Ao mesmo tempo, existe carência de estudos mais profundos envolvendo a temática da excelência humana, em particular centrados na identificação das variáveis responsáveis pelo sucesso pessoal e profissional dos indivíduos.

Um dos referenciais teóricos da excelência humana decorre dos avanços na Psicologia Positiva. Esta destaca algumas variáveis relevantes para o desenvolvimento, bem-estar e sucesso dos indivíduos, como o otimismo, coragem,

perseverança, força, virtude e sabedoria, entre outros, funcionando como promotores de um desenvolvimento psicológico positivo e como amortecedores contra as adversidades. Como autor de referência, Seligman (2011) define a Psicologia Positiva a partir de três pilares: o estudo da emoção positiva, o estudo dos traços positivos, principalmente as forças e as virtudes, mas também habilidades, como a inteligência e a capacidade atlética, e o estudo das instituições positivas, como a democracia, a família e a liberdade, que dão suporte às virtudes e às emoções positivas.

Avançando no tema da excelência, alguns autores (Ericsson, 2005; Lubinski & Benbow, 2006; Winner, 2000) procuram a sua delimitação e explicação em diversos contextos de realização, tais como nos esportes, nas ciências ou nas artes, assim como no âmbito familiar, académico e social. Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) defendem que a prática prolongada adquirida pelo período de pelo menos 10 anos de treino direcionado, é decisivo no alcance e manutenção de níveis superiores no rendimento ou performance nas diversas áreas de realização. Neste contexto, os autores também apontam para a relevância da presença formal de um treinador ou monitor, como auxílio no aperfeiçoamento de aspectos pontuais da performance de uma pessoa. Por exemplo, segundo Ericsson, Prietula e Cokely (2007), o desenvolvimento da expertise requer treinadores capazes de fornecer aos aprendizes feedback verdadeiro e construtivo, mesmo que em alguns casos doloroso. Os indivíduos identificados como experts aprimoram suas potencialidades via feedback, mantendo-se abertos a orientações de aperfeiçoamento. Ao mesmo tempo, sabem quando agem de forma correta e focam na busca pela melhoria permanente do seu desempenho.

Concomitante a esta visão, e admitida a necessidade de anos de envolvimento a tempo integral no treino, Ericsson e Charness (1994) destacam algumas condições para que os esforços deliberados levem à melhoria significativa do desempenho, atingindo e mantendo no tempo a excelência: (i) tarefa com um objetivo bem definido; (ii) motivação para melhorar a realização; (iii) feedback corretivo sobre o desempenho; (iv) amplas oportunidades para repetição e aperfeiçoamento graduais; (v) concentração total nas atividades; e (vi) uso dos melhores métodos para realizar as tarefas. As variáveis cognitivas, expressas através de habilidades e de conhecimentos são igualmente relevantes em várias

áreas. Almeida e Wechsler (2015) defendem que a excelência dos especialistas está associada à maior quantidade de conhecimento e a conhecimentos mais profundos e superiormente organizados, sugerindo que a prática deliberada favorece um armazenamento organizado e um mais fácil acesso posterior ao conhecimento adquirido.

Nos estudos da excelência diversas variáveis pessoais são apontadas. Dentre estas, destaca-se as percepções de competência ou autoeficácia, percebida como fundamental para o empoderamento e a promoção da energia realizadora, de acordo com Bandura (1999). Também a motivação é relevante por se tratar de uma variável fundamental em trajetórias de sucesso, as quais requerem o interesse genuíno e o protagonismo dos indivíduos na condução de suas carreiras, envolvendo forças internas e externas, propulsoras de "o desencadeamento, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento" (Vallerand & Thill, 1993). Destacando a motivação no desempenho excelente, Roussel (2000) aponta existir quatro características principais na motivação no trabalho: (i) desencadeamento do comportamento, que aponta para a transição entre a ausência e a presença de uma atividade, que demanda esforço e energia, ou seja, a motivação - via uma força interna ou externa - fornece a energia para gerar o comportamento numa dada situação; (ii) a direção do comportamento, agindo como força orientadora para realizar o objetivo a atingir e em prol do esforço para essa realização; (iii) a intensidade do comportamento, definida a partir do emprego da energia gerada na proporção dos objetivos e esforços requeridos; e, (iv) a persistência do comportamento, manifestada pela continuidade no tempo das características de direção e intensidade da motivação. Neste contexto, a Teoria da Autodeterminação (TAD) preconiza que os seres humanos podem ser proativos e implicados ou, alternativamente, passivos e alienados, dependendo, em grande parte, das condições sociais nas quais se desenvolvem. A maioria das pessoas mostram esforço considerável, comprometimento com seus objetivos de vida, sugerindo características muito positivas e persistentes da natureza humana. Tais características emergem nos indivíduos com percepções positivas de autoeficácia e pautados pela excelência no seu desempenho acadêmico ou profissional.

Um outro constructo relacionado com a motivação, igualmente envolvido no desempenho superior, reporta-se ao perfeccionismo. Segundo Stoeber e Otto

(2006), esta variável pode assumir uma forma positiva ou "perfeccionismo normal" e outra negativa ou "perfeccionismo neurótico". O perfeccionismo normal, também tratado como adaptativo, se refere ao esforço no atingir de padrões aceitáveis e reais, promovendo uma sensação de autosatisfação e a ampliação da autoestima decorrente da sua ocorrência. Os indivíduos identificados como perfeccionistas normais são caracterizados como capazes de definir objetivos elevados e de estabelecer parâmetros para a sua performance, levando em consideração as suas capacidades, restrições e condicionantes do contexto. Já o perfeccionismo neurótico reflete uma preocupação excessiva em não errar, envolvendo no sujeito um processo de culpabilização de si próprio, acompanhado de autocrítica exagerada, sendo recorrente sentimentos de impossibilidade no alcance dos padrões ou expectativas autoimpostos e uma preocupação elevada em não defraudar as expectativas de outros significativos (Hamachek, 1978).

Além dos construtos pessoais, o desempenho excelente é produto de uma complexa interação do indivíduo com os contextos ou ambientes de formação, prática profissional e de vida social, familiar e profissional. Assim, como apontado por Marinho-Araújo e Almeida (2016), para que o indivíduo seja percebido como um profissional capacitado precisará desenvolver um perfil que muitas vezes não representa uma tarefa fácil de ser alcançada, demonstrando o compromisso com as expectativas sociais, envolvendo a construção tanto de traços pessoais como de conhecimentos adquiridos via uma formação que lhe permita solucionar adequadamente os problemas, ou seja, via um conjunto de saberes relacionados à profissão e uma percepção crítica e reflexiva, possibilitando a postura segura e ética na trajetória profissional.

A partir deste ponto destacaremos, dois contextos ambientais relevantes na excelência profissional: o familiar e o organizacional. A família fornece os estímulos necessários ao desenvolvimento do indivíduo saudável, propiciando as condições adequadas ao aprimoramento dos talentos ao longo da infância e da adolescência, permanecendo como contexto relevante de suporte social nas idades adultas. Neste quadro, Baumrind (1966) defende a classificação de três perspectivas de controle parental nas suas práticas educativas: estilo autoritativo (democrático-recíproco, combinando regulação e suporte afetivo), estilo autoritário (controle

parental baseado em regras não negociáveis) e estilo permissivo (ausência de regras expressas em comportamentos indulgentes e/ou negligentes).

Já no contexto da vida profissional, uma das linhas identificadas na transição para o ambiente de trabalho, nomeada por Teoria de Ajuste do Trabalho proposta por Dawis e Lofquist (1984), defende-se que a adaptação profissional envolve duas grandes dimensões de correspondência: satisfatoriedade no sentido de dedicação satisfatória (competência) e satisfação (feedback do cumprimento). A primeira é determinada pela correspondência entre a capacidade possuída e as exigências de capacidade por parte do ambiente, a segunda é determinada pela correspondência entre as necessidades pessoais e as vantagens proporcionadas pelo meio ambiente. Na medida em que a satisfatoriedade e a satisfação ocorrem de forma concomitante, a pessoa e o ambiente estão em harmonia em tal ocorrência, proporcionando um relacionamento positivo pessoa-ambiente estável e perdurável ao longo do exercício profissional.

Para Lubinski e Benbow (2000), a Teoria de Ajuste ao Trabalho coloca ênfase na avaliação tanto do ambiente como da pessoa. Ou seja, ambientes ideais são aqueles que correspondem aos atributos pessoais dos indivíduos e o desenvolvimento ideal ocorre quando as necessidades das pessoas são atendidas e suas habilidades são devidamente desafiadas. Para Dawis, Lofquist e Weiss (1968), a Teoria de Ajuste ao Trabalho remete para um ciclo de satisfação, na qual o indivíduo é levado a perceber a correspondência entre as suas necessidades e os valores pessoais, proporcionalmente às recompensas obtidas no exercício da sua atividade profissional. Por outro lado, a falta de correspondência entre as expectativas pessoais e as recompensas organizacionais, pode levar à insatisfação e, tendencialmente, à necessidade de mudança de carreira por parte do indivíduo.

Assim, a carreira profissional prolongada requer a modelagem do indivíduo às suas características de personalidade, adequando-as ao contexto em que atua e às recompensas ambientais (Dawis, 2005). Entretanto, nos nossos dias, parte importante das competências dos colaboradores é desenvolvida no contexto das próprias organizações e empresas. Portanto, de acordo com Peloso e Yonemoto (2010), a busca por profissionais diferenciados, com talentos e capacidades de crescimento na empresa, tem seu alinhamento com a expectativa de que estes

consigam manter-se realizados, comprometidos e que agreguem valor para a organização.

Segundo Bastos (1994), o comprometimento abarca diferentes aspectos e variáveis relacionadas ao contexto de trabalho. Para Bandeira, Marques e Veiga (2000), figurando como questão central, o comprometimento organizacional abrange um estado psicológico determinante na relação do indivíduo com a empresa onde atua. Um número expressivo de estudos analisa o impacto do comprometimento organizacional com a performance dos indivíduos, apontando uma relação positiva e significativa entre ambos (Meyer, Allen, & Smith, 1993; Meyer, Paunonen, Gellatly, Goffin, & Jackson, 1989). Em um aprofundamento do conceito de comprometimento, Meyer e colaboradores (1989) diferenciam, entretanto, diversos tipos de comprometimento organizacional. Por exemplo, enquanto o comprometimento instrumental tem relação negativa com a performance no trabalho, o comprometimento afetivo, relacionado aos objetivos e valores de uma organização, tem já uma relação positiva (Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 1993). A este propósito a Escala de Bases de Comprometimento Organizacional (EBACO) que utilizaremos neste estudo, antecedida pelas pesquisas de Medeiros e Enders (1998), assume um modelo multidimensional do comprometimento, por exemplo comprometimento afetivo, normativo e instrumental. Assumindo que os formatos e níveis identificados no comprometimento no trabalho exprimem vínculos entre o indivíduo e a organização (Medeiros, Enders, Sales, Oliveira, & Monteiro, 1999), o comprometimento profissional está diretamente associado ao caráter motivacional dos indivíduos, suas orientações e comportamentos direcionados à organização. Medeiros e colaboradores (1999), através de entrevistas junto de 573 pessoas em quatro pesquisas, acrescentam uma nova dimensão do comprometimento organizacional relacionado ao vínculo emocional, e denominada pelos autores como dimensão afiliativa.

Em síntese, pretendemos com este artigo estudar a confluência de variáveis pessoais e contextuais na explicação da excelência profissional. Para esta análise de confluência de variáveis tomaremos em atenção algumas variáveis sociodemográficas, como o gênero e a idade dos participantes. Esta última é relevante pois o critério mais importante de excelência neste estudo tem a ver com

o número de promoções, sendo que este número tem necessariamente a ver com a idade e com o tempo de atividade profissional dos participantes.

Método

Participantes

Esta pesquisa foi realizada junto a 251 jovens-adultos e adultos convidados por e-mail para participar no estudo e que responderam ao protocolo de avaliação submetido eletronicamente. Estes participantes apresentavam idades entre 20 e 61 anos, um 58.3% do sexo masculino. Os participantes possuem bom nível de habilitações académicas face à população brasileira em geral dada a sua proveniência dos cursos de *trainees*. Assim, 5.2% encontram-se em processo de graduação, 32.3% estão graduados e 62.5% são pós-graduados. De acrescentar que 86.5% eram residentes na região sudeste do Brasil, 2.1% da região sul, 2.6% da região centro-oeste, 6.8% na região nordeste, 0.5% da região norte e 1% fora do Brasil. Ainda descrevendo a amostra considerada neste estudo, 85.9% dos participantes atua em empresas de grande porte (igual ou superior a 250 empregados), 10.4% em empresas de médio porte (entre 50 e 249 empregados), 2.1% em empresas de pequeno porte (entre 10 e 49 trabalhadores) e 1.1% em microempresas (menos que 10 trabalhadores). Por outro lado, a quase totalidade dos participantes é formada por indivíduos solteiros (55.7%) ou casados (42.2%).

Como critérios de escolha (inclusão) dos sujeitos na pesquisa, consideramos: (i) indivíduos na faixa etária de jovens-adultos e adultos, atuantes ou empregados no mercado de trabalho que tivessem sido contratados via programas de *trainees* ou estagiários, desde que concorridos com grande número de candidatos e selecionados em rigorosos processos seletivos, em organizações brasileiras; (ii) terem sido promovidos pelo menos uma vez na carreira.

Instrumentos

Questionário da trajetória académica e profissional: elementos do passado formativo dos participantes bem como da sua carreira profissional, em particular formações específicas, situações de treinamento e número de promoções auferidas.

Grelha de comportamentos educativos familiares: conjunto de 12 itens repartidos pelos três estilos educativos parentais propostos por Baumrind (1966). Os participantes avaliam características alinhadas aos comportamentos descritos em questionários avaliando os estilos educativos parentais (Autoritativo, Autoritário e Permissivo).

Escala de autoeficácia: adaptação para o português do Brasil da *General Self-Efficacy Scale*, de Schwarzer e Jerusalem (1995), versão em alemão. Esta escala avalia a percepção do indivíduo sobre as suas próprias capacidades, influenciando o modo como organiza e implementa ações tendo em vista os desempenhos e resultados desejados. Mais concretamente, esta escala busca avaliar, em um sentido amplo e estável, a competência pessoal para lidar eficazmente com variadas situações estressantes (Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder, & Zhang, 1997).

Escala de comprometimento organizacional (EBACO): instrumento composto por 28 questões respondidas numa escala tipo *Likert*, variando de 1 a 6, em função do grau de concordância com a afirmação proposta. Cada fator de comprometimento é composto por quatro itens no questionário. Fernandes, Fleury e Mills (2006) utilizaram a versão reduzida da EBACO avaliando as dimensões afetiva, obrigação em permanecer, afiliativa, escassez de alternativas e linha consistente de atividades.

Procedimentos

A aplicação dos instrumentos obedeceu aos princípios éticos usualmente seguidos neste tipo de pesquisas, nomeadamente o consentimento livre e informado, para além do sigilo no tratamento dos dados. Assim, no início do protocolo indicava-se aos sujeitos o objetivo do estudo, presumindo o consentimento dos mesmos, bem como o caráter de sigilo e condução ética no trabalho das informações coletadas.

O processo de recolha de dados levou em consideração primeiramente o mapeamento de empresas que possuíssem processos de programas *trainees*, no Brasil. Este mapeamento não distinguiu tamanho, localização ou faturamento das empresas. Neste mapeamento, foram identificadas de início oito empresas

mineiras e, posteriormente, considerando a dificuldade de retorno de respondentes, expandida para outras empresas situadas nos demais Estados do Brasil. Esta identificação levou em consideração o relacionamento estabelecido com profissionais da área dos Recursos Humanos envolvidos com programas de *trainees* (responsáveis por estes projetos nas empresas). A aplicação dos instrumentos ocorreu *online* através de convite direcionado a profissionais contratados nas empresas após a participação em programas de *trainees*. A partir do acesso identificado de 1422 sujeitos, obtivemos uma amostra composta por 251 respondentes cujos protocolos foram considerados válidos (generalidade dos questionários e itens preenchidos). Para as análises estatísticas dos dados, recorreremos ao programa IBM/SPSS *Statistics* 22.0.

Resultados

Na Tabela 1 apresentamos a distribuição dos resultados na amostra tomando o conjunto das variáveis pessoais e contextuais. Nesta apresentação incluímos os valores mínimo e máximo, a média e o desvio-padrão. Importa esclarecer que, partindo de uma amostra de 251 participantes, algumas vezes o número de efetivos nas análises é mais baixo em virtude da existência de valores omissos nas variáveis consideradas.

Tabela 1

Descrição dos Resultados no Estilo Parental, Autoeficácia e Comprometimento no Trabalho

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Autoritativo	247	4	24	18.52	4.01
Autoritário	247	4	20	12.57	3.42
Permissivo	247	4	22	13.55	3.02
Autoeficácia	247	10	40	31.79	3.84
Afetivo	247	4	24	17.46	4.14
Normativo	247	4	24	11.43	5.32
Afiliativo	247	4	24	18.70	3.89
Linhas Consistentes de Atividades	247	4	24	16.80	3.29
Escassez de Alternativas	247	4	24	13.12	4.88

Os resultados sugerem médias tendencialmente acima do valor intermédio da distribuição (amplitude estimada entre valor mínimo e máximo). Esta situação não ocorre tanto nos estilos de comprometimento, mas está já bastante evidenciada na escala de autoeficácia (média em torno de 32 pontos, sendo esse intervalo de 10 a 40).

Face às variáveis sociodemográficas que nos interessavam controlar (idade e género dos participantes), na Tabela 2 apresentamos os resultados nestas variáveis do estudo em função do grupo etário. Nesta análise, e procurando alguma simplificação dos grupos formados, separam-se os participantes em dois escalões etários, até aos 30 anos (grupo1 – jovens-adultos) e com mais de 30 anos (grupo2 - adultos). Uma das justificações para esta divisão foi conseguir uma certa equivalência numérica na constituição de ambos os grupos. Nas escalas aplicadas, em virtude de valores omissos nalguns itens, perderam-se bastantes sujeitos da amostra para esta análise.

Tabela 2

Resultados nas Dimensões das Escalas em função do Grupo Etário

	Grupos	N	Média	Desvio Padrão
Autoeficácia	Jovens-Adultos	99	31.57	3.31
	Adultos	86	32.43	3.24
Autoritativo	Jovens-Adultos	99	18.97	3.65
	Adultos	86	18.83	3.53
Autoritário	Jovens-Adultos	99	12.06	3.24
	Adultos	86	13.42	3.24
Permissivo	Jovens-Adultos	99	13.68	2.72
	Adultos	86	13.66	3.12
Afetivo	Jovens-Adultos	99	17.70	3.66
	Adultos	86	18.13	3.67
Normativo	Jovens-Adultos	99	12.10	5.48
	Adultos	86	11.28	4.90
Afiliação	Jovens-Adultos	99	18.89	3.31
	Adultos	86	19.34	3.55
Linhas Consistentes de Atividades	Jovens-Adultos	99	16.66	2.92
	Adultos	86	16.78	3.41
Escassez de Alternativas	Jovens-Adultos	99	13.13	4.66
	Adultos	86	13.00	5.11

As diferenças nas médias de resultados entre os dois grupos etários não são expressivas, aliás a própria variância, aqui representada através do desvio-padrão, também é bastante próxima. Mesmo assim, analisando as diferenças nas médias em função do grupo etário dos participantes (jovens-adultos e adultos), observa-se uma diferença estatisticamente significativa nas médias no estilo autoritário ($t = -2.844$, $gl = 183$, $p < .01$) e uma diferença quase estatisticamente significativa na escala da autoeficácia ($t = -1.79$, $gl = 1.83$, $p = .07$). De acrescentar que nestes dois casos, a média das pontuações dos participantes mais velhos é superior à obtida junto dos mais jovens. Este conjunto de valores indicia que a idade dos participantes não é fator decisivo para a diferenciação dos seus resultados na generalidade das variáveis avaliadas através dos instrumentos de avaliação usados no estudo.

Na Tabela 3 procedemos a esta mesma análise diferencial, mas considerando agora a variável género (grupo1 – masculino; grupo2 – feminino).

Tabela 3

Resultados nas Dimensões das Escalas em função do Género dos Participantes

	Género	N	Média	Desvio Padrão
Autoeficácia	Masculino	116	32.40	3.35
	Feminino	81	31.48	3.27
Autoritativo	Masculino	116	18.84	3.57
	Feminino	81	18.78	3.93
Autoritário	Masculino	116	12.79	3.12
	Feminino	81	12.51	3.55
Permissivo	Masculino	116	13.84	2.86
	Feminino	81	13.41	2.90
Afetivo	Masculino	116	17.67	3.76
	Feminino	81	18.05	3.69
Normativo	Masculino	116	11.87	5.36
	Feminino	81	11.48	5.17
Afiliativo	Masculino	116	19.19	3.87
	Feminino	81	18.84	3.30
Linhas Consistentes de Atividades	Masculino	116	16.83	3.16
	Feminino	81	16.68	3,23
Escassez de Alternativas	Masculino	116	13.00	4,65
	Feminino	81	13.01	5,22

As médias obtidas pelos participantes dos dois géneros são muito similares ao longo dos três instrumentos e suas dimensões. Mesmo assim, observa-se uma

diferença no limiar da significância estatística, apenas, na variável autoeficácia ($t = 1.93$, $gl = 195$, $p = .05$), sendo esta diferença favorável aos participantes do género masculino. Neste sentido, podemos apontar que os resultados nas medidas usadas não se diferenciam em função do género dos participantes.

Entrando mais diretamente nos objetivos do nosso estudo, na Tabela 4 apresentamos as correlações entre as variáveis em análise. Os asteriscos incluídos na tabela indicam a significância atingida pelos coeficientes de correlação.

Tabela 4

Correlações entre os Resultados nas Dimensões das Escalas Aplicadas

	Autoritativo	Autoritário	Permissivo	Autoeficácia	Afetivo	Normativo	Afiliativo	Linhas ConsAtiv
Autoritativo	-							
Autoritário	-.151*	-						
Permissivo	.086	-.006	-					
Autoeficácia	.136*	.150*	.051	-				
Afetivo	.225**	.103	-.041	.320**	-			
Normativo	.143*	.116	.025	.105	.459**	-		
Afiliativo	.379**	.058	.027	.379**	.621**	.308**	-	
Linhas ConsAtiv	.220**	.127*	.147*	.140*	.184**	.117	.255**	-
Escassez Altern	.088	.071	.114	-.031	-.093	.039	-.088	.409**

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

Como podemos observar, as correlações entre os resultados nas várias dimensões consideradas são tendencialmente baixas ou inexistentes (valores próximos de zero). Mesmo assim, destacam-se as correlações acima de .30 entre autoeficácia e os estilos afetivo e afiliativo ao nível do comprometimento profissional. Por outro lado, o estilo afiliativo parece ser aquele que maior número de correlações apresenta acima de .30 (estilo autoritativo, autoeficácia, estilo afetivo e estilo normativo em termos de comprometimento). Este conjunto de resultados sugere a relativa autonomia das variáveis em presença, ou, por outras palavras, todas elas avaliam aspetos específicos dos indivíduos e contextos profissionais.

Na Tabela 5 apresentamos as correlações entre as variáveis pessoais e contextuais do nosso estudo com o número de promoções (NPC) e com o número de horas de dedicação ao treino (HTR). Na literatura sobre a excelência na idade adulta e atividade profissional, as horas de dedicação estão associadas à prática deliberada; por sua vez, o número de promoções traduz o reconhecimento pelos outros, e em particular pelas chefias, dos méritos pessoais (critério usado na definição de excelência considerado neste estudo para efeitos de seleção dos participantes).

Numa breve descrição da distribuição dos resultados na amostra, verificamos que os valores no número de promoções oscilam entre 1 e 5, situando-se a média em 1.88 ($DP = 1.55$); por sua vez nas horas de treinamento os valores oscilam entre 0 e 18, sendo a média de 6.93 ($DP = 3.43$), podendo desde já antecipar-se alguma ambiguidade nas respostas dos participantes a esta última questão. O contraste verificado entre 0 (zero) e 18 horas nos alerta, dada alguma proximidade antecipada na amostra, para possíveis ambiguidades na interpretação da questão quando se perguntam as horas diárias de treino. Verificamos pelas respostas que, pelo menos alguns participantes, não conseguiram isolar de entre as suas horas diárias de trabalho aquelas que são dedicadas a mais formação ou treino para melhoria das práticas.

Tabela 5

Correlações entre Estilo Parental, Autoeficácia e Comprometimento no Trabalho com número de Promoções (NPC) e Horas de Treino (HTR)

Variáveis	NPC	HTR
Autoritativo	.057	.027
Autoritário	.134	-.095
Permissivo	.057	-.075
Autoeficácia	.209**	.000
Afetivo	.243**	.027
Normativo	.026	-.095
Afiliativo	.297**	-.036
Linhas Consistentes de Atividades	.004	-.090
Escassez de Alternativas	-.112	-.090

** $p < .01$

Tendo em vista apreciar a convergência de variáveis na explicação da excelência profissional, avançamos para uma análise de regressão dos resultados tomando como critério o número de promoções auferidas pelos participantes. Dado que este número é expectável ser influenciado pelo número de anos de trabalho dos participantes, organizamos a análise de regressão em duas etapas (modelo hierárquico). Na primeira etapa colocamos o tempo de trabalho (idade cronológica subtraída da idade em que começou a trabalhar) e num segundo momento o conjunto das variáveis pessoais e contextuais que temos vindo a analisar. O conjunto da análise mostra-se estatisticamente significativa ($F(10,165) = 7.67, p < .001$), explicando a primeira variável 16.1% da variância do número de promoções; acrescentando o segundo pacote de variáveis esta percentagem explicativa sobe para 27.6% (valores ajustados). Na análise de regressão hierárquica realizada utilizamos o método “enter” para termos os valores autónomos de cada variável, estando esses valores indicados na Tabela 6.

Tabela 6

Resultados da Análise de Regressão em Dois Momentos

Modelo		B	Erro Padrão	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	1.060	.216		4.914	.000
	Tempo Trabalho	.098	.017	.407	5.885	.000
2	(Constante)	-3.380	1.497		-2.258	.025
	Tempo Trabalho	.097	.017	.403	5.780	.000
	Autoeficacia	.004	.034	.008	.121	.904
	Autoritativo	.028	.031	.063	.919	.360
	Autoritário	.083	.033	.172	2.546	.012
	Permissivo	.001	.036	.002	.028	.977
	Afetivo	.031	.038	.073	.818	.414
	Normativo	-.017	.023	-.055	-.759	.449
	Afiliativo	.146	.041	.322	3.607	.000
	Linhas ConsAtiv	-.029	.038	-.058	-.761	.448
	Escassez Altern	.003	.024	.010	.137	.891

Os resultados apontam para um efeito significativo das variáveis em análise para o número de promoções dos participantes, mais concretamente as variáveis anos de trabalho, estilo parental autoritário e componente de estilo afiliativo no comprometimento no trabalho. Em face destes dados, avançamos para nova análise de regressão, escolhendo estas variáveis e acrescentando o nível de

formação dos participantes (graduação incompleta, graduação completa e pós-graduação) pois que nos parece relevante considerar. No entanto, realizada a análise verificamos que o aumento da variância no número de promoções explicada pelo modelo sobe apenas para 28,3% e que o contributo da escolaridade não se apresenta estatisticamente significativo ($t = 1.02, p = .31$).

Face a alguma surpresa dos dados em confrontação com a literatura na área, nomeadamente em relação ao não contributo da medida da autoeficácia na explicação do número de promoções, analisamos a correlação desta variável isoladamente com o ter tido ou não promoção e, também, com o número de promoções tidas (esta calculada de novo). Ainda para esta análise consideramos como medida da autoeficácia a soma aritmética das pontuações dos respondentes aos 10 itens da escala, assim como a nota fatorial obtida através das saturações dos itens no único fator isolado. As duas médias de autoeficácia consideradas são muito próximas nas correlações obtidas, como seria de esperar, contudo os índices de correlação obtidos não são muito expressivos, mesmo que traduzam uma correlação positiva, ou seja percepções de maior eficácia por parte dos respondentes com maior número de promoções.

Discussão e conclusões

Este estudo teve como objetivo apreciar a confluência de variáveis pessoais e contextuais na explicação da excelência profissional de um conjunto de indivíduos, maioritariamente jovens-adultos e adultos, que passaram por um processo seletivo e de formação nas suas empresas (programa *trainees*) no Brasil, e que ao longo da sua carreira usufruíram de alguma promoção. As variáveis consideradas no estudo foram a autoeficácia, o estilo educativo parental e o comprometimento com a organização de trabalho.

Analisando eventuais diferenças nas variáveis em estudo (percepção do estilo educativo parental, autoeficácia e comprometimento organizacional) em função da idade e do género dos participantes, os resultados não sugerem que estes dois fatores expliquem a variabilidade encontrada nos resultados entre os participantes no estudo. Esta situação legitimou melhor o avançar na análise do impacto das variáveis pessoais e contextuais na explicação da variância na variável

critério da excelência considerada neste estudo: o número de promoções, controlando os anos de prática profissional (os resultados apontavam que participantes mais velhos e com mais anos de prática profissional apresentam maior número de promoções na carreira, podendo esta situação, pelo menos parcialmente, traduzir mais tempo de prática deliberada e, também, o reconhecimento pelas chefias dos méritos pessoais).

No sentido da convergência de variáveis pessoais e contextuais na explicação da excelência profissional, os resultados da análise de regressão, tomando também o tempo de trabalho dos participantes, verificou-se que cerca de 28% da variância do número de promoções foi explicada pela confluência de tais variáveis. Os resultados apontaram para um efeito significativo das variáveis anos de trabalho, estilo parental autoritário e componente de estilo afiliativo no comprometimento no trabalho. No quadro das teorias disponíveis, podemos confirmar o efeito do estilo afiliativo como preditor de sucesso na carreira, tendo em vista o empenho dos indivíduos, que mobilizados por fatores motivacionais intrínsecos, focam seus objetivos alinhados com o crescimento da organização. A relação entre o estilo afiliativo e o grau de integração do indivíduo com a organização é já confirmado no estudo clássico de Gouldner (1960), quando estabelece uma diferenciação entre estilo de comprometimento afetivo (remetendo à admiração do indivíduo às peculiaridades e valores consagrados pela organização, geradores de certa identificação do indivíduo com a organização) e estilo afiliativo (relacionado ao sentimento de fazer parte da organização, a ponto de adotar pessoalmente os valores da organização como seus).

A terminar, algumas limitações merecem ser apontadas ao presente estudo, instituindo-se como pistas para futuras pesquisas na área. Em primeiro lugar a reduzida dimensão da amostra e os procedimentos seguidos na sua constituição retirando a possibilidade de generalização dos resultados. Em segundo lugar, mesmo tendo havido a preocupação de auscultar algumas pessoas sobre a compreensão das questões do protocolo de avaliação aplicado, este conteve situações pouco claras e gerando ambiguidades nos resultados obtidos. Por exemplo, o item referente ao tempo de treino, assim como o conceito de promoção e do número de promoções devem estar mais contextualizados às funções e aos níveis de desempenho para se diferenciarem as promoções por mérito das

promoções por tempo de serviço. Da mesma forma, para se falar em excelência profissional, será importante auscultar colegas e superiores hierárquicos nas empresas, mesmo sendo de difícil prossecução.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., & Wechsler, S. M. (2015). Excelência profissional: a convergência necessária de variáveis psicológicas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 767–775.
- Bandeira, M. L., Marques, A. L., & Veiga, R. T. (2000). As dimensões múltiplas do comprometimento organizacional: Um estudo na ECT/MG. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(2), 133–157.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bastos, A. V. (1994). *Comprometimento no trabalho: A estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato* (Tese de Doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasil.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 3–23). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dawis, R. V., Lofquist, L. H., & Weiss, D. J. (1968). *A theory of work adjustment. A revision*. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation: XXIII. Washington, DC: DHEW.
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research: A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology*, 19(2), 233–241.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725–747.
- Ericsson, K. A., Prietula, M. J., & Cokely, E. T. (2007). The making of an expert. *Harvard Business Review*, 85(7/8), 114–121.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Fernandes, B. H. R., Fleury, M. T. L., & Mills, J. (2006). Construindo o diálogo entre competência, recursos e desempenho organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, 46(4), 1–18.
- Gouldner, H. P. (1960). Dimensions of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 4, 468-490.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27–33.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55(1), 137–150.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2006). Study of mathematically precocious youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science*, 1(4), 316–345.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Approach to competences, human development and higher education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1–9.

- Medeiros, C. A. F., & Albuquerque, L. G. (2005). Comprometimento organizacional: Um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 5(2), 35–64.
- Medeiros, C. A. F., & Enders, W. T. (1998). Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional: Um estudo dos padrões de comprometimento organizacional e suas relações com a performance no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 2(3), 67–87.
- Medeiros, C. A., Enders, W. T., Sales, I. D. O., Oliveira, D. L. F., & Monteiro, T. C. (1999). Três (ou quatro?) componentes do comprometimento organizacional. *Anais do XXIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Foz de Iguaçu, PR, Brasil.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.
- Meyer, J. P., Paunonen, S. V., Gellatly, I. R., Goffin, R. D., & Jackson, D. N. (1989). Organizational commitment and job performance: It's the nature of the commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 152–156.
- Peloso, A. C., & Yonemoto, H. W. (2010). *Atração, desenvolvimento e retenção de talentos*. Anais do Encontro Toledo de Iniciação Científica Prof. Dr. Sebastião Jorge Chammé. Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail: Concept et theories*. Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE): Université des Sciences Sociales de Toulouse.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Casual and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-NELSON
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology*, 46(1), 69–88.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books USA.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. *Introduction à la Psychologie de la Motivation*, 20(2), 411–414.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159–169.

Conflictos y clima de convivencia desde la percepción de las familias en centros de Educación Secundaria

José Juan Carrión-Martínez¹, María del Mar Fernández-Martínez¹, & Mónica Rebeca Franco-Pombo²

¹Universidad de Almería, Almería, España, ²Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

jcarrion@ual.es

Resumen: Este artículo aborda la percepción que tienen las familias acerca del clima de convivencia y conflictos en siete centros educativos públicos (fiscales) y privados (particulares) de Guayaquil, Ecuador. En concreto nuestro objetivo era de una parte analizar el conocimiento y valoración de las familias acerca de un hecho, el clima de convivencia y el conflicto, que a priori tanto mediáticamente como investigativamente ocupa en las últimas dos décadas un lugar preeminente, y que en algún momento parece proyectar una imagen de *sobreocupación invasiva* del sistema educativo. El estudio se focaliza en familias con hijos o hijas en el segundo ciclo de Educación Secundaria, en nivel postobligatorio, el bachillerato con tres años de duración. La muestra efectiva ha sido de 375 padres y madres y se ha utilizado como técnica de recogida de información el cuestionario. Nuestros resultados abren importantes interrogantes sobre este fenómeno, que merecerá una reflexión, pues mientras de una parte es significativamente mayor el sector de padres y madres que reconoce haber sido testigo de violencia o conflictos entre alumnos, incluso entre profesores, sin embargo parecen no atribuir importancia a dicho fenómeno, pues es significativamente superior la parte de los padres y madres que consideran que el clima de convivencia global es bueno y positivo para la educación de sus hijos.

Palabras-clave: Clima educativo, conflictos en el aula, percepción familiar de la violencia.

Introducción

El clima organizacional escolar no corresponde a una realidad homogénea. Es decir, los significados que se construyen en torno al centro escolar, por lo general, responden a micro-espacios escolares como el aula, las relaciones entre docentes, las reuniones con padres de familia, etc. Desde esta visión, es frecuente que en un centro escolar coexistan microclimas (Figura 1), que se corresponden con las percepciones predominantes surgidas en la interacción de los miembros de la comunidad escolar con un hecho o una situación determinada. Se reconoce así la presencia de microclimas, que se cohesionan en el clima organizacional escolar. Su naturaleza se relaciona directamente con el mundo perceptual, matizado por la subjetividad de cada uno de los miembros de la organización educativa. Debe entenderse como un constructo multidimensional integrado por la estructura, tamaño, flujos y modos de comunicación, estilos de liderazgo, sistemas de

motivación, recompensa e innovación y la visión perceptiva que, de estos elementos, acuñan los individuos.

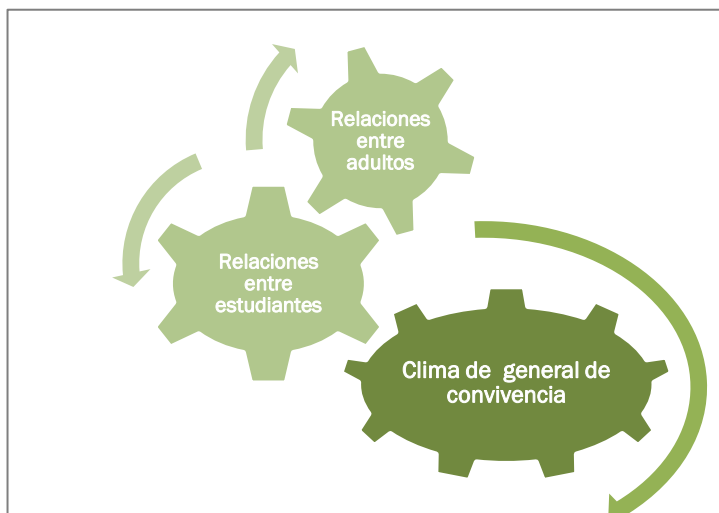


Figura 1. El engranaje del clima de un centro educativo (adaptado de Franco Pombo, 2016)

Han sido múltiples y variados los trabajos focalizados en contextos sociales y geográficos diversos, los estudios que de una u otra forma indagan sobre las relaciones entre clima escolar y el factor familiar (Glass, Kohli, Surkan, Remy, & Perrin, 2018; Kim, 2018; Moratto Vásquez, Cárdenas Zuluaga, & Berbesí Fernández, 2017; Muniz, 2017; Nkuba, Hermenau, & Hecker, 2018; Ozer, Lavi, Douglas, & Wolf, 2017; Schroeder, Morris, & Flack, 2017). No es menos ciertos que excepto el de Schroeder et al. (2017) indagan sobre muy diversas relaciones entre factores familiares y clima escolar, bullying, etc., pero generalmente no abordan el hecho más primario, como sería el de interesarse por si la familia percibe dicho clima, y de si es consciente en los mismos términos que muchas veces damos como presupuesto previo, de la existencia de un clima de convivencia hostil y/o violento.

Con base a esta comprensión, el abordaje de este estudio se concreta en el análisis de las percepciones de uno de los sectores de la comunidad educativa, la familia. Para ello, se ha buscado, dado el contexto sociocultural deprivado en el que se desenvuelve el estudio, captar dicha percepción a través de un número mínimo de preguntas directas, comprensibles y lo menos interpretables posible. Queríamos ser sensibles a los problemas y requerimientos que ya Arribas (2004) relataba de

forma muy didáctica para evitar las dificultades que la profusión de cuestionarios está poniendo de manifiesto.

Para ello nos centramos en tres interrogantes, muy directos y fáciles de entender por nuestra población meta, familias de entornos socioculturales y económicos deprivados: (i) ¿han sido testigos de conflictos, agresiones, peleas entre estudiantes en el colegio de sus hijos?; (ii) ¿han sido testigos de conflictos, agresiones, peleas entre adultos en el colegio de sus hijos?; y (iii) ¿cuál es su valoración global sobre el clima de convivencia en el colegio de sus hijos?

Método

Objetivos

Tenemos los siguientes objetivos: Analizar la percepción de las familias sobre conflictos y clima en los colegios de sus hijos; y Estudiar la relación con el tipo de centro y nivel socioeconómico de las familias.

Población y muestra

La población es de 14.457 padres/madres, y la muestra efectiva, una vez depurados los casos que contenían algún tipo de errores en las respuestas, 375 padres/madres de colegios públicos (88.8%) y privados (11.2%) y pertenecientes a 3 niveles socioeconómicos: a nivel socioeconómico bajo (38.7%), a nivel socioeconómico medio bajo (50.1%) y a nivel socioeconómico medio (11.2%).

Instrumentos

Para la variable dependiente, *percepción del clima/conflicto* se han tenido en cuenta los ítems 36, 37 y 50 (Tabla 1) del Cuestionario de clima escolar para la familia empleado por Franco Pombo (2016), adaptado de la Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias de Gutiérrez Marfileño (2010).

Tabla 1

Ítems utilizados del cuestionario de Franco Pombo (2016)

En esta institución educativa:	3	2	1	0
Durante los años de permanencia en mi colegio he observado agresiones físicas y verbales e incluso amenazas entre estudiantes				
Durante los años de permanencia en mi colegio he observado agresiones físicas y verbales e incluso amenazas entre los adultos que trabajan en la institución educativa				
En general creo que esta institución educativa tiene un buen clima en el que mis hijos pueden estudiar y aprender sin problemas				

Puntuación: 3=muy de acuerdo; 2=de acuerdo;1=en desacuerdo; 0=muy en desacuerdo

Con respecto al *nivel socioeconómico de las familias* (NSE) fue reconocido a través de un proceso de autodefinición orientado desde la propuesta de componentes de la encuesta de estratificación social, aplicada por el Instituto de Estadísticas y Censos de Ecuador (2011) en una muestra de 9.744 viviendas, que correspondieron a 812 sectores censales distribuidos en los dominios de Quito, Guayaquil, Cuenca, Machala y Ambato lo que permitió caracterizar el NSE de los ecuatorianos y se usa de base para los estudios investigativos en el campo de lo social en Ecuador.

Resultados

En la Tabla 2 se presentan los resultados de los 3 ítems aplicados relativos a las evaluaciones de los padres/madres sobre el clima institucional en los centros educativos. Los porcentajes de respuesta van desde muy de acuerdo (3) hasta muy en desacuerdo (0).

Tabla 2

Porcentajes de respuesta de los padres a los ítems utilizados en el estudio

<i>En esta institución educativa:</i>	3	2	1	0
Se dan agresiones físicas y verbales e incluso amenazas entre estudiantes	28.0	32.3	23.7	16.0
Se dan agresiones físicas y verbales e incluso amenazas entre los adultos	29.1	24.8	25.6	20.5
Institución educativa tiene un buen clima	60.0	27.5	8.5	4.0

Se observa que los porcentajes de padres/madres que han visto agresiones entre estudiantes es alto, e incluso entre adultos, mientras que eso no parece influir en la percepción del clima global de convivencia. En verdad, cerca del 30% de los padres/madres confirman la existencia de problemas de violencia entre estudiantes y/o entre los adultos, pero al mismo tiempo el 60% afirma que existe un buen clima. Dicotomizando las respuestas en los ítems, en la Tabla 3 se presenta una prueba de comparación (prueba binomial) cruzando las respuestas a los ítems.

Tabla 3

Prueba Binomial de Frecuencias

	Categoría	n	Prop. observada	Prop. de prueba	Sig.
Agresión entre estudiantes	bajas agresiones	149	.40	.50	.000
	frecuentes agresiones	226	.60		
Agresión entre adultos	bajas agresiones	173	.46	.50	.148
	frecuentes agresiones	202	.54		
Percepción global del clima de convivencia	buen clima	328	.87	.50	.000
	clima negativo	47	.13		

En la Tabla 4 se cruzan los datos sobre el registro de comportamientos de agresión y el tipo de centro educativo (público/privado). Una prueba no-paramétrica ha sido utilizada para verificar la significación estadística de la asociación de variables. En ninguno de los casos se obtiene una relación estadísticamente significativa teniendo en cuenta el tipo de centro educativo (público o privado).

Tabla 4

Comportamientos de Agresión en Relación con el Tipo de Centro Educativo

	Tipo de colegio	n	Rango promedio	Suma de rangos
Agresión entre estudiantes	fiscal	333	190.52	63444.50
	particular	42	167.99	7055.50
Agresión entre adultos	fiscal	333	190.72	63509.50
	particular	42	166.44	6990.50
Percepción global del clima de convivencia	fiscal	333	185.44	61750.00
	particular	42	208.33	8750.00

En la Tabla 5 presentamos los datos cruzando las respuestas sobre agresión y el nivel socioeconómico de los alumnos. Para este análisis se utilizó la prueba de *Kruskal-Wallis*. Se halló una asociación marginalmente significativa en la percepción global del clima de convivencia ($\chi^2 = 5.831$, $gl = 2$, $p = .054$) y significativa en la percepción de agresión entre adultos ($\chi^2 = 7.866$, $gl = 2$, $p = .02$). En este último caso, las familias de nivel socioeconómico más bajo han sido testigos de un mayor número de conflictos entre adultos en los colegios de sus hijos.

Tabla 5

Prueba de Kruskal-Wallis tomando los Niveles Socioeconómicos

	Nivel socioeconómico	n	Rango promedio
Agresión entre estudiantes	NSE B	145	196.69
	NSE MB	188	185.77
	NSE MM	42	167.99
Agresión entre adultos	NSE B	145	206.56
	NSE MB	188	178.51
	NSE MM	42	166.44
Percepción global del clima de convivencia	NSE B	145	196.72
	NSE MB	188	176.73
	NSE MM	42	208.33

En Tabla 6 se presentan las correlaciones entre las percepciones de agresión/conflicto y el clima de convivencia. Como se puede observar, la percepción de agresiones y conflictos tanto entre estudiantes como entre adultos, no se correlacionan con la percepción global del clima de convivencia.

Tabla 6

Relaciones entre las percepciones de agresión y clima de convivencia

	Agresión entre estudiantes	Agresión entre adultos	Percepción global del clima de convivencia
Agresión entre estudiantes	-		
Agresión entre adultos	.507(p<.001)	-	
Percepción global del clima de convivencia	.051 (n.s.)	.022 (n.s.)	-

Consideraciones finales

Siendo un aspecto ampliamente estudiado el de la convivencia escolar, la violencia en las escuelas o el *bullying*, y dentro de ellos múltiples dedicados a estudiar la interacción entre determinadas variables parentales y el propio fenómeno, apenas se han encontrado estudios en la línea de analizar si existe la percepción de las familias sobre el propio problema, no dando por supuesto que la tienen, y preguntándoles directamente sobre su percepción de la existencia del fenómeno y sobre su percepción del clima general de convivencia en el centro.

Hemos encontrado como nuestras familias perciben de forma significativa la existencia de agresiones y conflictos entre los alumnos, y entre adultos. En este último caso, a pesar de no alcanzar valores de significatividad estadística, no deja de ser reseñable desde el punto de vista experiencial y profesional de la enseñanza. Es muy relevante, que haya más de la mitad de los padres/madres que reconocen la existencia de agresiones, discusiones o conflictos entre los adultos que trabajan en la institución educativa.

No se da correlación significativa entre la frecuencia de los conflictos y la valoración del clima de convivencia en el centro, aunque sí hay una fuerte correlación entre la percepción de conflicto entre estudiantes y la percepción de conflicto entre adultos. Destacamos como conclusión, que no parece influir en la percepción del clima global de convivencia, que consideran bueno/muy bueno de manera significativa, el 83.5% de los padres/madres encuestados, la existencia de agresiones y conflictos entre miembros de la comunidad educativa. Difícil de interpretar, aunque puede sospecharse que el conflicto está interiorizado como algo no tan grave a pesar de su frecuencia, tanto entre alumnos como entre los adultos que trabajan en el centro, lo que de alguna manera sería compatible con los resultados de Schroeder y colaboradores (2017), que vinculan la percepción del *bullying* a la propia personalidad parental.

O bien, más elemental, cabría plantear la hipótesis para el futuro de la focalización magnificadora de determinados fenómenos que, si bien son percibidos por los padres y madres porque ocurren, no llegan a ser considerados como unos elementos globales de pérdida del buen clima de convivencia. Tampoco se ha encontrado que existan diferencias significativas en estas percepciones en función

del tipo de centro, público/privado, lejos de lo que la intuición empírica nos podría hacer esperar.

Sí se ha encontrado una relación entre la percepción del conflicto entre adultos y el nivel socioeconómico de las familias, en la dirección de que es más percibido por las familias de nivel socioeconómico bajo, que quizás se ven más implicadas en fenómenos de ese carácter.

Referencias bibliográficas

- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23–29.
- Franco Pombo, M.R. (2016). *Influencia de los procesos de cambio propuestos por el Ministerio de Educación del Ecuador en el clima organizacional de los centros escolares: La situación en el cantón Guayaquil* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Almería, España.
- Glass, N., Kohli, A., Surkan, P.J., Remy, M. M., & Perrin, N. (2018). The relationship between parent mental health and intimate partner violence on adolescent behavior, stigma and school attendance in families in rural Democratic Republic of Congo. *Global Mental Health*, 5, 1–12. doi:10.1017/gmh.2018.10
- Gutiérrez Marfileño, V. (2010). Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias. *Cuadernos de Trabajo INEE*. Recuperado de: <http://www.inee.edu>. [Consulta: julio 23. 2016].
- Instituto de Estadísticas y Censos del Ecuador (2011). *Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico NSE 2011. Ecuador en Cifras*. Quito, Ecuador: INEC
- Kim, Y. (2018). A Qualitative Analysis on the Factors of Family, Peer, and School of Adolescent Doing School Violence. *Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, 8(2), 445–456. doi:10.21742/AJMAHS
- Moratto Vásquez, N. S., Cárdenas Zuluaga, N., & Berbesí Fernández, D. Y. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63–72. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.CEFF
- Muniz, M. (2017). Online teen dating violence, family and school climate from a gender perspective. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 572–598. doi:10.1080/02103702.2017.1341101
- Nkuba, M., Hermenau, K., & Hecker, T. (2018). Violence and maltreatment in Tanzanian families: Findings from a nationally representative sample of secondary school students and their parents. *Child Abuse & Neglect*, 77, 110–120. doi:10.1016/j.chiabu
- Ozer, E.J., Lavi, I., Douglas, L., & Wolf, J.P. (2017). Protective Factors for Youth Exposed to Violence in Their Communities: A Review of Family, School, and Community Moderators. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 46(3), 353–378. doi:10.1080/15374416.2015.1046178
- Schroeder, B., Morris, M., & Flack, M. (2017). Exploring the relationship between personality and bullying: An investigation of parental perceptions. *Personality and Individual Differences*, 112, 144–149. doi:10.1016/j.paid.2017.02.066

Elaboração de instrumento de avaliação de pensamento crítico para estudantes universitários

Bruna Casiraghi^{1,2}, Jorge Guillermo¹, & Leandro S. Almeida¹

¹ Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Portugal; ² Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA, Brasil

bruna@casiraghi.com.br

Resumo: O desenvolvimento do pensamento crítico (PC) é considerado uma das funções primordiais do ensino superior (ES) integrando o conjunto de competências transversais associadas a um ES de qualidade que está atento e responde às solicitações da sociedade dos nossos dias. Frente à necessidade de instrumentos que permitam avaliar tal capacidade, buscou-se desenvolver situações-problemas relevantes para os universitários que eliciassem o PC e permitissem avaliar três das suas componentes valorizadas pela investigação na área, a saber: análise de argumentos, explicação e tomada de decisão. A análise dos especialistas indicou que os casos enfatizavam a interpretação e a análise dos argumentos, sendo necessário, em próximas etapas, trabalhar na melhoria dos textos e na criação de novas situações tendo em vista a avaliação conjunto das três componentes que se assumiram, analisando a literatura na área, como identitárias do pensamento crítico na população adulta.

Palavras-chave: Avaliação cognitiva, pensamento crítico, ensino superior, competências transversais.

Introdução

A era digital atual tem moldado mudanças importantes em todas as áreas da sociedade e, no campo educativo, especialmente no ensino superior (ES), não só gerou mudanças nas instituições de ensino, mas também influenciou as características do aluno atual, o perfil do estudante universitário e do egresso, ou do profissional que está sendo formado (Bullen, Morgan, & Qayyum, 2011). O uso de tecnologias de informação e comunicação exige dos alunos a capacidade de analisar, selecionar, organizar e validar as informações que recebem, assumindo tais funções ou o seu conjunto como competências transversais desenvolvidas no seio do ES. Como mencionado por Wechsler e colaboradores (2018), a capacidade de pensar de forma criativa e crítica é considerada o principal desafio cognitivo do nosso século. Acrescentamos que esta sua relevância aumenta à medida que a própria sociedade, as atividades econômica e a vida social se complexificam progressivamente e se tornam menos previsíveis na sua evolução.

Os novos desafios académicos e sociais envolvem hoje o uso de funções cognitivas, combinando experiência, conhecimento e habilidades intelectuais. O pensamento crítico (PC) faz parte das chamadas habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem e, segundo Bunge (2000), favorecem o desenvolvimento das

características inerentes a este tipo de pensamento. Diversos autores apontam o desenvolvimento do PC como um dos principais objetivos do ensino superior (Ku, 2009; Pereira & Alich, 2015; Saiz & Rivas, 2008), o que envolve diferentes dimensões ou funções: articulação de ideias; elicitación de significado; ponderação de argumentos divergentes e busca de evidências para avaliação da legitimidade de cada um; formulação de hipóteses; justificação dos próprios argumentos, crenças e actividade; tomada de decisão; resolução de problemas; e, adicionalmente, monitorização e avaliação das próprias cognições e acções (Almeida & Franco, 2011; Halpern, 2002; Jorge, 2012). Acresce, ainda, nas definições de alguns autores a referência à criatividade e à intenção ou vontade de prosseguir um pensamento mais exigente e direccionado (Almeida & Franco, 2011; Halpern, 2002). Por tudo isto, a promoção de estratégias metodológicas de ensino de habilidades cognitivas, metacognitivas e disposicionais é um desafio para todo o sistema educativo e suas instituições.

Nos últimos tempos, os estudos sobre PC têm-se desenvolvido com maior frequência devido a consciência de sua importância, não só no âmbito educativo como também social e produtivo, o que propiciou numerosas e variadas definições deste amplo constructo cognitivo. Desta forma, definir PC tornou-se uma tarefa complexa, já que o escopo de sua aplicação excede disciplinas e contextos únicos. Uma das definições mais utilizadas foi proposta por Halpern (2002) e compreende o PC como o uso das habilidades cognitivas ou estratégias que aumentam a probabilidade de um resultado desejável e tem como característica ser intencional, fundamentado e orientado para os objetivos.

O pensamento crítico, valorizado como uma forma superior de raciocínio, representa hoje também uma demanda social. Os sistemas educativos não podem ignorar a importância de implementarem em seus currículos escolares a promoção desse tipo de habilidades críticas e reflexivas, em particular. Pensar criticamente significa, para um estudante universitário, o desafio de confrontar as ideias dos outros com as suas próprias, gerando uma compreensão e raciocínio de sua natureza, sua posição no mundo, conhecimento sobre si mesmo e a capacidade de analisar seu pensamento para o desenvolvimento profissional. A esse respeito, Facione (2007) afirma que fazer julgamentos precisos não garante uma vida harmoniosa, feliz ou mesmo bem-sucedida em termos económicos, mas educar as

peçoas na tomada de decisões corretas significa enfrentar o dilema entre “o que você quer” e “o que mais lhe convém”. Estimular o PC em universitários é uma tarefa que demanda a sua utilização, primeiramente, nos professores, pois se constituem como ponto de referência para o desenvolvimento de reflexões críticas, habilidades argumentativas, reflexão sobre os próprios processos cognitivos, análise e síntese, tomada de decisão, resolução de problemas e refutamento de opiniões sem desentendimentos sociais e confrontos pessoais (Zambrano, 2015).

Além de elevar as competências técnicas e científicas, o trabalho de professores e instituições de ensino superior passa pela formação de profissionais autônomos, criativos, críticos e relevantes numa sociedade em constantes mudanças e que se complexifica. Desse ponto de vista, Vargas, Gamboa e Reeder (2008) afirmam que o PC só acontece quando é colocado em prática, através da arte de participar e refutar ideias. Estes autores apontam quatro aspectos essenciais para consolidar o processo sistemático na apropriação do PC: argumentar, aprender fazendo, reconhecimento contextual e composição escrita. Saiz (2017), ao apontar as bases para o desenvolvimento do PC, com o objetivo de fazer com que os alunos pensem melhor, destaca os aspectos ensináveis do pensamento, o processo do pensamento, as estratégias cognitivas e metacognitivas, e, ainda, muitas oportunidades de prática efetiva.

Frente à necessidade e ao esforço de professores e instituições promoverem o PC no ensino superior, é importante mecanismos de monitorização e avaliação da eficácia dessas ações. Na generalidade, os autores apontam a necessidade de avaliações que permitam aos professores, assim como aos próprios alunos, reconhecerem as razões e conexões que os sujeitos elaboram para decidir ou agir e, desta forma, implementarem melhorias nos seus processos de ensino e de aprendizagem (Ennis, 1993; Ku, 2009; Pereira & Alich, 2015). Nesta linha, são importantes instrumentos de avaliação do PC com suficientes indicadores de precisão e de validade.

Avaliação do pensamento crítico

Na literatura sobre PC, pode-se encontrar alguma variedade de instrumentos para a sua avaliação, tanto enquanto capacidade geral quanto em

termos das habilidades cognitivas singulares que melhor o sustentam. Esta avaliação tanto recorre a instrumentos e procedimentos de tipo mais quantitativo quanto qualitativos. Este leque vai desde provas ou testes com resposta de escolha múltipla até à observação direta, questionários abertos ou discussões argumentativas, por exemplo (Calle Álvarez, 2013).

A análise dos instrumentos mais utilizados para a avaliação do PC no ensino superior sugere a particular relevância de três fases ou, também, três componentes (Casiraghi & Almeida, 2017): a análise de argumentos, a explicação e fundamentação, e a tomada de decisão tendo em vista a resolução eficiente do problema ou a superação de um dilema. A análise de argumentos refere-se à capacidade de definir adequadamente o problema a ser resolvido e interpretar os dados relacionados, considerando sua veracidade, relevância e credibilidade. A explicação e fundamentação diz respeito à compreensão das causas e consequências, o que permite levantar hipóteses explicativas e de solução para os problemas, sendo avaliadas, principalmente, através do pensamento inferencial, dedutivo e indutivo. Após compreender adequadamente o problema e seus aspectos e elencar possibilidades de solução, é necessário que a tomada de decisão leve a resolução do problema de forma eficiente e esperada.

Dentre os instrumentos de avaliação do PC, dada a complexidade da tarefa, nem todos os instrumentos avaliam integralmente as três etapas. Por outro lado, assistimos a uma diversidade de instrumentos em termos de conteúdos, tipos e formatos de questões. O formato dos testes de PC tem sido, tradicionalmente, desenvolvido de duas maneiras: aqueles que usam vários itens de escolha com respostas fechadas e aqueles de formato aberto, geralmente com o objetivo de avaliar o desenvolvimento de um argumento ou fundamentação para resolver um certo problema. Em relação à solidez estatística de ambos os formatos, os primeiros poderão apresentar melhor confiabilidade assentes na maior subjetividade existente na cotação das respostas no segundo formato (Madariaga & Schaffernicht, 2013). Na Tabela 1 sumariza-se alguma informação relevante relativa à identidade das provas de PC mais utilizadas internacionalmente.

Tabela 1

Características dos Instrumentos de Avaliação do PC no Ensino Superior

	Análise de argumento	Explicação	Tomada de decisão e resolução de problema	Tipo de questão
<i>Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal</i>	Avaliar argumentos; Reconhecer pressupostos	Inferências; Dedução; Indução		Múltipla escolha
<i>Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test</i>	Incorporar ponto de vista;	Explicar razões; Hipóteses e premissas; Evitar ambiguidades e irrelevância; Boas razões; Outras possibilidades. Indução; Dedução;		Aberta
<i>Cornell Critical Thinking Test</i>	Credibilidade de uma fonte; Semântica; Falácia.	Predição e experimentação; Definição e identificação de hipóteses.		Múltipla escolha
<i>California Critical Thinking Skills Test</i>	Interpretação; Análise	Inferência; Explicação; Avaliação		Múltipla escolha
<i>Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations</i>	Raciocínio verbal; Análise de argumento.	Comprovação de hipóteses; Probabilidade e incerteza.	Tomada de decisão e resolução de problemas	Múltipla escolha e aberta
<i>PENCRISAL – Pensamento, crítico, Salamanca</i>		Raciocínio dedutivo; Raciocínio indutivo; Raciocínio prático.	Tomada de decisão; Solução de problemas	Aberta

A análise dos instrumentos existentes sugere importantes limitações na avaliação do PC. Segundo Ossa-Cornejo, Palma-Luengo, Lagos-San Martín, Quintana-Abello e Díaz-Larenas (2017), os autores dos testes não declaram de forma clara as propriedades psicométricas e não explicitam as habilidades cognitivas específicas que avaliam, o que dificulta a sua apreciação comparativa, inclusive identificar os processos semelhantes ou diferentes avaliados. Outra limitação importante é que muitos instrumentos de avaliação do PC foram criados em formato de resposta fechada (múltipla escolha) que muitas vezes lida apenas com o raciocínio dedutivo simples e omite importantes dimensões do PC, nomeadamente as estratégias e competências de argumentação e resolução de problemas (Aymes, 2012; Olivares, Lizett, & Heredia Escorza, 2012). Acresce que, a par da pouca explicitação do que tentam avaliar, vários destes instrumentos recorrem a problemas frequentemente distantes das situações cotidianas dos sujeitos ou, pelo menos, distantes dos problemas relevantes a resolver no seu quotidiano social e profissional (Ossa-Cornejo et al., 2017). Reagindo a tais críticas, o HCTAES procura colocar problemas da vida diária, ao mesmo tempo que o teste

PENCRISAL, em espanhol, explora processos fundamentais relacionados ao PC através de perguntas abertas (Rivas & Saiz, 2012; Saiz & Rivas, 2008). Neste último, a principal limitação passará pelo seu sistema de correção que requer avaliadores especialistas, ao mesmo tempo que a sua aplicação requer bastante tempo aos respondentes.

Frente a esta diversidade, envolvemo-nos na construção e validação de uma nova prova de PC, a ser aplicado em larga escala, em língua portuguesa e espanhola, junto dos estudantes do ensino superior. Pretende-se, ainda, uma prova breve, de aplicação coletiva e de fácil correção, contemplando a avaliação de três componentes ou fases assumidas como relevantes no PC: análise de argumentos, explicação dos fundamentos de tais argumentos e tomada de decisão.

Elaboração do instrumento

O primeiro modelo do instrumento foi desenvolvido a partir das seguintes etapas: (i) levantamento de situações de conflito para estudantes universitários; (ii) elaboração das situações problema; (iii) elaboração das questões; e (iv) discussão com especialistas. Assim, privilegiaram-se situações ou questões partindo de situações de conflito relacionadas ao quotidiano do estudante universitário, que não envolvesse especificidades de uma determinada área de conhecimento e que fossem pouco influenciadas por variações culturais, ou seja, privilegiando problemas comuns às diferentes culturas. A partir da experiência com os estudantes e do questionamento direto, foram identificadas algumas situações: hábito de estudo; problemas financeiros; perfil profissional; mercado de trabalho; experiência de internacionalização.

Considerando as circunstâncias selecionadas, elaboraram-se seis situações problemas. Os casos foram descritos de forma a apresentar os argumentos necessário para avaliação da situação e a induzir uma tomada de decisão. Um dos casos desenvolvidos, denominado de “O estudo da Amanda”, descreve o caso de uma aluna que, na véspera da prova, é convidada a estudar durante toda a noite por um colega de turma que possui bons resultados. Nesta situação, Amanda deve definir qual a atitude que a levará a obter melhores resultados: passar a noite a

estudar ou descansar. O caso apresenta argumentos a favor e contra, assim como fatos e características dessa aluna que interferem na sua tomada de decisão.

A partir da elaboração dos casos, as questões foram formuladas de forma a contemplar a análise dos argumentos, a hierarquização dos argumentos e a tomada de decisão. Foram elaboradas questões fechadas e de resposta curta. Um exemplo de questão de análise de argumento solicita ao respondente identificar, dentre os dados fornecidos no caso, quais se configuram como fatos, argumentos ou opiniões, o que permite identificar se o avaliado é capaz de diferenciar os dados mais confiáveis, baseados em argumentos sólidos, dos menos confiáveis e fundamentados apenas na opinião pessoal, conforme o exemplo:

1 - Leia a frase e identifique se refere-se a um Argumento, Opinião ou Fato, assinalando com **X** no local indicado.

Frases	Argumento	Opinião	Fato
Amanda possui hábito de estudar continuamente.			
O sono e o descanso são benéficos para as funções cerebrais.			
Estudar durante toda a noite na véspera da prova é uma estratégia que funciona bem para alguns alunos.			

Outro tipo de questões utilizado na prova em construção solicita a ordenação dos argumentos/motivos, o que permite verificar se o estudante avalia adequadamente a relevância das informações e dos dados para uma tomada de decisão, como exemplificado:

2 - Analise as frases considerando a razoabilidade das mesmas e ordene, numerando em ordem crescente, de 1 a 7, sendo 1 a mais plausível e 7 a menos plausível.

() Os hábitos criados são muito fortes e não se podem mudar do dia para a noite

() Nem todos os colegas que estudam muito na véspera da prova têm sucesso

() O hábito de estudar diariamente possibilita uma boa preparação para a prova.

() ...

Com as questões elaboradas e cientes da dificuldade da tarefa a ser desenvolvida, optou-se por, antes de executar um primeiro teste com alunos, submeter as situações e questões à apreciação de especialistas em PC. Este

processo foi já analisado tendo-se apontado várias limitações e problemas às situações colocadas, sugerindo mudanças e caminhos futuros.

Considerações finais

Dos seis casos desenvolvidos, um foi excluído antes mesmo de ser apresentado aos especialistas, que incluía problemas contemporâneos ligados a utilização de redes sociais e inserção no mercado de trabalho. Apesar do assunto ser relevante e de interesse dos jovens na atualidade, apontou-se o risco do assunto ficar “ultrapassado” em um curto intervalo de tempo, o que prejudicaria a validade do instrumento na sua utilização futura.

A maior dificuldade encontrada na etapa de elaboração dos casos foi em balancear a quantidade de informações necessárias sem que o caso se tornasse um exercício de interpretação de textos. A descrição de casos que fomentem o PC deve incluir situações que suscitem uma tomada de decisão fundamentada em argumentos e dados que levem ao resultado esperado. Desta forma, é necessário que sejam trabalhados casos que não necessitem de conhecimentos específicos e que estudantes de ensino superior possuam as bases para uma tomada de decisão adequada. Para tanto, entende-se que o caso deve ser resolvido a partir de processos cognitivos claros, que envolvem análise e explicação do problema, fazendo uso de inferência de informação ausente ou menos explícita na situação (problema particularmente apontado aos exercícios criados).

A apresentação e discussão com especialistas apontou algumas fragilidades nas situações criadas, justificando serem devidamente consideradas na elaboração do instrumento: (i) as questões estavam muito focadas na análise de argumentos e não atingiam a complexidade necessária do Pensamento Crítico; e, (ii) a necessidade de suprimir informações, de forma a eliciar o pensamento dedutivo/indutivo, para que os respondentes não cheguem à conclusão a partir da análise direta dos argumentos (raciocínio lógico). Este conjunto de críticas reforça a convicção que o PC deve ser, à partida, assumido como um pensamento de ordem superior, não podendo ser reduzido a tomadas de decisões baseadas na análise simples de situações e contextos. É sobretudo necessário que o processo cognitivo de tomada de decisão envolva o raciocínio indutivo e dedutivo, ponderando

argumentos com base em informação explícita e implícita. No fundo, sem o levantamento de hipóteses, ou utilizando-se um raciocínio linear, não existe a necessidade da tomada de decisão, tendo em vista que o processo se encaminha para uma única decisão possível. Mais concretamente, na prova em construção, a sugestão apontada para melhorar os casos propostos foi de suprimir algumas informações de forma que os avaliados necessitem completar as lacunas através de dedução ou indução, elaborando, assim, hipóteses de solução e levando a tomadas de decisão baseadas em raciocínios complexos.

Por último, este trabalho não apresenta uma proposta fechada e nem mesmo um relato exitoso e concluído. A experiência havida e trabalho realizado exemplificam bem o processo cíclico de reflexão-ação-avaliação inerente à construção de uma prova de avaliação cognitiva, nomeadamente quando o constructo a avaliar é sobejamente complexo. A determinação de prosseguir decorre do desafio da educação na atualidade desenvolver pensadores críticos, sendo ainda maiores as responsabilidades do ensino superior. As dificuldades encontradas não representam barreiras intransponíveis ou impedem o desenvolvimento do trabalho proposto, sugerindo a necessidade de se tomarem os textos com especialistas, fazer “reflexão falada” com pequenos grupos de estudantes e melhorar a redação dos problemas existentes ou criar novos.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., & Franco, A. H. R. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicología*, 29(1), 175–195.
- Aymes, G. L. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41–46.
- Bullen, M., Morgan, T., & Qayyum, A. (2011). Digital Learners in Higher Education: Generation is Not the Issue. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'Apprentissage et de La Technologie*, 37(1), 1–24. doi:10.21432/T2NC7B
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. Siglo XXI.
- Calle Álvarez, G. Y. (2013). Construcción de argumentos durante la producción de textos digitales. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 101–114. doi:10.21500/22563202.613
- Casiraghi, B., & Almeida, L. S. (2017). Elaboração de um instrumento de avaliação do pensamento crítico em estudantes universitários. In J. R. Casanova, J. A. Pontes-Jr, & L. S. Almeida (Orgs.), *Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 30–41). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179–186. doi:10.1080/00405849309543594
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. Recuperado de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho

Instituto de Educação, Universidade de Minho, 28 e 29 de junho de 2018

- Halpern, D. F. (2002). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking, 4th Edition* (5th ed). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jorge, I. (2012). *Um modelo de avaliação para o pensamento crítico no e- fórum*. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7099>
- Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76. doi:10.1016/j.tsc.2009.02.001
- Madariaga, P., & Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, XIX(3), 472–484.
- Olivares, O., Lizett, S., & Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759–778.
- Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Lagos-San Martín, N. G., Quintana-Abello, I. M., & Díaz-Larenas, C. H. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 19–28. doi:10.22235/cp.v11i2.1343
- Pereira, S., & Alich, V. (2015). A avaliação do pensamento crítico numa perspetiva psicológica. In C. Dominguez et al. (Orgs.), *Pensamento crítico na educação. Desafios atuais* (pp. 87–98). Vila Real: UTAD.
- Rivas, S. F., & Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRI-SAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada (Electronic Journal of Applied Methodology)*, 17(1), 18–34.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2008). *Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar*. ERGO. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/254833430_EVALUACION_DEL_PENSAMIENTO_CRITICO
- Saiz, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Madrid: Pirámide.
- Vargas, G., Gamboa, S., & Reeder, H. (2008). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá: San Pablo.
- Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 114–122. doi:10.1016/j.tsc.2017.12.003
- Zambrano, S. B. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238–252.

Construção de um Instrumento de avaliação de Raciocínio Clínico

Júlio César Soares Aragão¹ & Leandro S. Almeida²

¹ Centro Universitário de Volta Redonda, Brasil; ²Centro de Investigação em Educação (CIEd),
Universidade do Minho, Portugal

jaragaum@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivos estabelecer as etapas que servirão como pontos de checagem para um instrumento em formulação com a finalidade de avaliar raciocínio clínico de estudantes universitários da área de saúde. A proposta de trabalho prevê um instrumento que identifique as etapas de Raciocínio Clínico (Coleta de dados, formulação de hipóteses, testagem de hipóteses, interpretação dos dados oriundos da testagem, comprovação do diagnóstico e elaboração de plano terapêutico). A correta identificação das habilidades avaliadas deverá utilizar diferentes abordagens (casos clínicos, situações problemas, interpretação de achados de exame físico e complementar, pontos chave do diagnóstico e outros) de forma a dinamizar a realização do teste e garantir um diagnóstico mais específico das habilidades já atingidas e das necessidades de desenvolvimento ainda por construir. Mais do que um mecanismo classificatório de avaliação, intenciona-se o estabelecimento de um elemento diagnóstico que possibilite a alunos e professores um momento de reflexão e planejamento de suas atividades e objetivos pedagógicos.

Palavras-chave: Raciocínio clínico, pensamento crítico, educação médica, avaliação cognitiva, ensino superior.

Introdução

Interpretar dados, propor hipóteses diagnósticas, testá-las e buscar sua comprovação e, finalmente, propor condutas e estratégias terapêuticas que contribuam para o bem-estar do paciente é uma competência de profissionais de saúde definida como raciocínio clínico (RC) (Réa-Neto, 1998). Mesmo sendo uma competência essencial, certo que o processo de sua aprendizagem ou desenvolvimento não ocorre de forma fácil. Tendencialmente, o estudante deverá ser exposto a diferentes situações nas quais suas habilidades de observação, dedução e planejamento sejam gradualmente adquiridas de forma que o desenvolvimento do RC o leve a entender este processo como algo desafiador e gratificante (Niemi, 1997). Aos poucos, ele passa a desenvolver um apreço especial por tais desafios, qual Sherlock Holmes no livro “O signo dos quatro” no qual o detetive afirma

O meu espírito - disse - não suporta a estagnação. Dêem-me problemas, dêem-me trabalho, dêem-me o mais abstruso criptograma, ou a análise mais intrincada, e sinto-me na atmosfera que me é própria. Posso então dispensar estimulantes artificiais. Mas abomino a monótona rotina da existência. Necessito imperiosamente de exaltação do espírito (Doyle, 1980, p. 2).

Da mesma forma que Holmes, o aprendiz do RC desenvolve suas competências em uma espiral progressiva de dificuldade e complexidade que o leva a atingir o padrão esperado para a qualificação profissional (Aragão, Rossi, & Casiraghi, 2018; Bregagnollo, Lopes, Barbosa, & Stamm, 2017). Numa sociedade e ciência em mudança constante, sendo esta pautada por bastante incerteza, estas competências cognitivas pautadas por flexibilidade e reflexividade são fundamentais no exercício profissional, nomeadamente em atos profissionais de pautada complexidade.

Entre as condições de base para uma boa formação do médico, o desenvolvimento de competências que impliquem melhor capacidade de promover ações de diagnóstico, investigação, planejamento e verificação de resultados no cuidado com a saúde das pessoas é explicitado tanto nos documentos regulatórios da formação médica quanto em inúmeras discussões levantadas pela Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) e órgãos representativos da profissão (Brasil, 2001, 2014; Da Ros, 2004; Lampert, 2002; Scheffer et al., 2015).

A relação de independência entre o pensamento crítico e o raciocínio clínico, em que pese a complexidade de ambos como operações mentais superiores, foi amplamente discutida em uma fase anterior deste estudo, sendo os processos diferentes em sua concepção, gênese, indução e avaliação (Aragão & Almeida, 2017a). As etapas de checagem, no sentido de construir um eventual instrumento de avaliação do RC, também foram abordadas e sequenciadas possibilitando que este instrumento possa elucidar para estudantes e professores quais as etapas deficientes, permitindo ajustes no percurso acadêmico, no âmbito individual, bem como revisões de processos pedagógicos no campo coletivo (Aragão & Almeida, 2017b). Em continuidade, no presente trabalho, temos a intenção de propor abordagens de testagem de cada uma das diferentes etapas do raciocínio clínico. Este esforço decorre da nossa intenção de produzir um instrumento de avaliação que identifique adequadamente o desenvolvimento desta faculdade, tanto em graduandos quanto em pós-graduandos da carreira médica.

Testando o Raciocínio Clínico

Após o desenvolvimento de um modelo simbólico dos mecanismos do RC, o processo de testagem foi proposto separadamente para cada uma das seguintes etapas: recepção de dados, formulação de hipóteses diagnósticas, teste de hipóteses, resultados, confirmação de hipótese e formulação de plano terapêutico. Neste processo, o RC teria, por início, o contato e colheita de dados do caso, tanto pela história oferecida diretamente quanto pelas eventuais inquirições feitas ao paciente em função de sua história. O processo envolve a obtenção, sequenciamento, seleção e hierarquização da informação obtida em um encadeamento que possa subsidiar a formulação de algumas hipóteses iniciais. Este ponto de testagem pode ser operacionalizado em um instrumento por meio de escalas de valor atribuídos a cada informação separadamente. O estudante poderia atribuir diretamente o valor numa escala *Likert*, ou simplesmente classificar cada informação como relevante, irrelevante ou indiferente. Outra abordagem possível seria a hierarquização do valor ou qualidade de cada informação em ordem crescente ou decrescente (próximo de um formato de resposta *ranking-scale*).

Na etapa seguinte, o médico formularia uma gama de hipóteses que seriam analisadas consecutivamente e comparadas em uma perspectiva hierárquica. Também nesta etapa, o médico elege hipóteses nulas que devem ser descartadas (diagnóstico diferencial) e que podem definir/reforçar a hipótese principal. A testagem desta etapa seria de hipóteses corretas ou afins (sindrômicas) ou, ainda, o descarte de uma hipótese que, embora verossímil, não se sustente mediante os dados apresentados.

A eleição de testes de hipóteses que levariam a uma comprovação do diagnóstico envolve a tomada de uma decisão racional, justificada e embasada nos resultados obtidos nas etapas anteriores. O excesso de exames complementares ou testes propostos pode indicar falha na definição de uma boa hipótese ou, ainda, o desconhecimento da natureza de cada teste proposto. Da mesma forma, exames insuficientes podem levar a erros de diagnóstico ou ao descarte incorreto de um diagnóstico tido até então como diferencial. Para avaliação desta etapa, o instrumento poderia lançar mão de escalas de valoração por meio de uma lista múltipla de testes diagnósticos e exames complementares dos quais os estudantes

teriam que identificar os indicados para o caso. Esta escolha tem como desvantagem o fato do estudante não ter de formular uma lista direta de exames, e sim apenas escolher de uma lista pré-formulada. Uma alternativa mais próxima da realidade seria trabalhar com questões abertas com padrões de resposta fechados (“Quais são os três exames indicados para elucidar este diagnóstico?”).

A análise dos resultados obtidos através da testagem nos leva a retomar a capacidade do estudante em valorar os dados e avaliar a sua relevância na formulação de uma síntese diagnóstica. Dentro de um conjunto de dados oriundos da avaliação, o estudante deverá ter domínio dos possíveis resultados esperados de um teste. Neste sentido, não basta apenas que os resultados sejam classificados como normais ou anormais, mas se a alteração identificada é relacionada à(s) hipótese(s) diagnóstica(s) elencada(s). A testagem nesse caso seria apresentar os resultados e pedir ao estudante a avaliação sobre a relevância dos mesmos. Outra forma possível de checagem seria solicitar ao aluno que resultados confirmariam ou afastariam determinado desfecho (“Que alterações confirmariam o diagnóstico...”).

A formulação final de um diagnóstico é, talvez, a etapa mais testada no âmbito da educação médica. A forma mais prática para avaliá-la seria através de uma abordagem direta no formato de questões de múltipla escolha com uma lista de possíveis diagnósticos. A utilização de questões abertas também é uma possibilidade nesta etapa, contudo seria solicitado apenas um diagnóstico final para não fazer diminuir o peso de uma tomada de decisão definitiva.

Finalizando o ciclo do Raciocínio Clínico, a elaboração de uma proposta de intervenção (ou terapêutica) consiste em um plano que direcione a evolução clínica para uma resolução ou mitigação. A identificação de uma terapêutica adequada pode ser feita através da apresentação de várias propostas que podem ou não ser mutuamente exclusivas. Nos casos em que múltiplas intervenções são necessárias, podemos apresentar uma lista de possibilidades ao estudante e solicitar ao mesmo que classifique como pertinente ou impertinente ao caso (ver Tabela 1).

Tabela 1

Características Desejáveis de um Instrumento de Avaliação do Raciocínio Clínico

Etapa	Taxonomia	Testagem
Coleta de dados	Análise	Valorar importância, separar dados relevantes dos irrelevantes
Formulação de hipóteses	Síntese	Identificar diagnóstico ou diagnóstico diferencial
Testagem de hipóteses	Avaliação	Escolher testes e exames complementares relevantes
Interpretação da testagem	Análise	Interpretar os dados, separar resultados relevantes dos irrelevantes
Comprovação diagnóstica	Síntese	Definir diagnóstico
Elaboração da terapêutica	Avaliação	Propor intervenção adequada

Cabe ressaltar que, em todas as etapas, o uso de perguntas abertas que solicitassem ao estudante a formulação de respostas diretas seria relevante e enriqueceria o processo de avaliação. Todavia, devemos ter em mente que o instrumento, a ser formulado, pretende ser utilizado em larga escala, o que tornaria o processo de correção e classificação dos resultados bastante mais moroso e trabalhoso (Gatti, 2013).

Considerações Finais

O “Raciocínio Clínico” é uma competência que envolve múltiplas etapas sequenciadas cuja avaliação e mensuração podem gerar reflexões e ajustes nos processos de ensino e aprendizagem tanto individual quanto coletivamente. A sua relevância para o exercício profissional de atos pautados pela complexidade e incerteza de decisão justifica maior esforço na sua investigação e treinamento.

No presente trabalho, elencamos algumas estratégias que podem ser utilizadas no sentido de desenvolver um instrumento que objetiva mensurar as capacidades de raciocínio clínico de estudantes de medicina. Tais estratégias poderão ser utilizadas no sentido de ampliar a abrangência do instrumento, permitindo gerar um instrumento válido, reproduzível e de relativa facilidade de aplicação, processamento e interpretação.

Embora a avaliação do raciocínio clínico seja uma tarefa intrincada, cremos que o andamento do presente projeto nos proporcionará, além do instrumento propriamente dito, reflexões importantes sobre a sua avaliação as quais poderão

subsidiar os debates sobre o assunto e permitir uma formulação de avaliações de maior complexidade e com resultados mais significativos tanto para docentes quanto para discentes.

Referências bibliográficas

- Aragão, J. C. S., & Almeida, L. D. S. (2017a). Raciocínio Clínico e Pensamento Crítico: Desenvolvimento na educação médica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 19-23. doi:10.17979/reipe.2017.0.12.2259
- Aragão, J. C. S., & Almeida, L. S. (2017b). A estrutura do raciocínio clínico: Subsídios para formulação de um instrumento de avaliação. In J. R. Casanova, J. A. Pontes-Jr, & L. S. Almeida (Orgs.), *Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 63-68). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.
- Aragão, J. C. S., Rossi, H. R., & Casiraghi, B. (2018). A Jornada do Acadêmico de Medicina - Um Modelo Simbólico da Formação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(1), 40-46. doi:10.1590/1981-52712018v42n1rb20170037
- Brasil (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, Pub. L. No. Resolução CNE/CES Nº 4, de 7 de Novembro de 2001.
- Brasil (2014). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, Pub. L. No. Resolução nº 3, de 20 de Junho de 2014.
- Bregagnollo, G. H., Lopes, D. M., Barbosa, B. M., & Stamm, A. M. N. de F. (2017). Raciocínio Clínico de Estudantes de Medicina no Ciclo Básico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 41(1), 44-49. doi:10.1590/1981-52712015v41n1rb20160014
- Da Ros, M. A. (2004). A ideologia nos cursos de medicina. In J. J. N. Martins et al. (Orgs.), *Educação médica em transformação: Instrumentos para a construção de novas realidades* (pp. 224-244). São Paulo: Hucitec.
- Doyle, A. C. (1980). *O signo dos quatro*. Barcelos: Publicações Mocho.
- Gatti, B. A. (2013). Testes e Avaliações do Ensino no Brasil. *Educação e Seleção*, 0(16), 33-42.
- Lampert, J. B. (2002). *Tendências de mudanças na formação médica no Brasil: tipologia das escolas*. São Paulo: Hucitec/Associação Brasileira de Educação Médica.
- Niemi, P. M. (1997). Medical students' professional identity: self-reflection during the preclinical years. *Medical Education*, 31(6), 408-415. doi:10.1046/j.1365-2923.1997.00697.x
- Réa-Neto, A. (1998). Raciocínio clínico - o processo de decisão diagnóstica e terapêutica. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 44(4), 301-311. doi:10.1590/S0104-42301998000400009
- Scheffer, M. (Coord.) (2015). *Demografia médica no Brasil 2015* (1º ed, Vol. 3). São Paulo: Faculdade de Medicina da USP. Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo. Conselho Federal de Medicina. Recuperado de http://www.flip3d.com.br/web/temp_site/educacao-c6a01432c8138d46ba39957a8250e027.pdf

Habilidades cognitivas e contexto sociocultural: Estudo com a Bateria de Provas de Raciocínio em Moçambique

Argentil O. Amaral¹ & Leandro S. Almeida²

¹Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane, Moçambique; ²Centro de Investigação em Educação (CIE), Universidade do Minho, Portugal

doamaral2015@gmail.com

Resumo: Aponta-se de forma persistente, na literatura, que o desempenho em testes de inteligência se encontra diferenciado segundo a origem sociocultural dos indivíduos. Crianças e adolescentes pertencentes a grupos sociais e culturais mais favorecidos realizam melhor e obtêm pontuações mais elevadas nos testes de inteligência. Tomado uma amostra de alunos moçambicanos do ensino secundário da 8.^a, 9.^a e 10.^a classe (n=1080), provenientes de três escolas (pública urbana, privada urbana e pública periférica), analisamos os resultados na Bateria de Provas de Raciocínio (BPR8/10). Os resultados sugerem que o tipo de escola se encontra relacionada com o desempenho cognitivo dos alunos avaliado pelas provas da Bateria (raciocínio abstrato, raciocínio verbal, raciocínio espacial e raciocínio numérico), verificando-se melhores desempenhos por parte dos alunos provenientes dos grupos sociais mais favorecidos (alunos que frequentam a escola privada).

Palavras-chave: Inteligência, habilidades cognitivas, diferenças socioculturais, Moçambique.

Introdução

As habilidades cognitivas são importante variável na explicação do sucesso escolar dos alunos (Almeida, Guisande, & Simões, 2007; Lubinski, 2004; Sternberg, 2005). Seguro que outras variáveis interferem igualmente na aprendizagem e rendimento escolar dos alunos, contudo as suas capacidades ou inteligência estão tradicionalmente associadas aos seus níveis de rendimento (Almeida, 1996; Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007; Gottfredson, 2002; Juan-Espinosa, Cuevas, Escorial, & García, 2006; Lemos, 2007; Lemos et al., 2010; Te Nijenhuis, Tolboom, & Bleichrodt, 2004).

Existem muitas definições de inteligência, e a controvérsia é grande a este propósito. Voltando às origens, há mais de um século atrás Alfred Binet definia inteligência como “ação intencional, envolvendo compreensão, invenção, direção e crítica” (Binet, 1910, p. 118 in Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p. 12). Concordaremos que a inteligência se expressa através destas dimensões ou funções cognitivas, e também reconheceremos a sua relevância para a aprendizagem e rendimento escolar (Brito, Almeida, Ferreira, & Guisande, 2011). Em Portugal, os coeficientes de correlação entre os testes e o rendimento escolar dos alunos, em sintonia com a literatura internacional, situam-se em torno de .40 a

.50 (Almeida, Guisande, Simões, Miranda, Chaves, & Viola 2007; Simões, Almeida, Machado, & Gonçalves, 2007). Os valores das correlações encontradas oscilam consoante os itens das provas de avaliação usadas se aproximam ou se afastam dos conteúdos e das aprendizagens curriculares (Almeida & Lemos, 2007; Colom & Flores-Mendoza, 2007; Lemos, 2007).

Relativamente ao impacto das variáveis socioculturais no desempenho cognitivo em provas de inteligência, os estudos tendem a apresentar resultados favoráveis a alunos de níveis socioculturais mais favorecidos. Isso reforça a tese de que o contexto sociocultural (classe social, vida cultural da família, comunidade urbano ou rural de residência) integra um conjunto de vivências, práticas educativas e estimulações que afetam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar das crianças e adolescentes (Araújo & Almeida, 2014; Detry & Cardoso, 1996; Lemos & Almeida, 2007). Neste quadro, e tomando dados de Portugal, observam-se maiores diferenças entre grupos socioculturais em provas de inteligência cujos itens recorrem a conteúdos verbais e numéricos por maior ligação à linguagem e às aprendizagens curriculares (Almeida, Fontes, & Campos, 1986; Lemos & Almeida, 2007). Uma outra explicação para as diferenças socioculturais em testes remete-nos para fatores de natureza biológica (Rindermann, Michou, & Thompson, 2011; Stull, 2013). As condições de vida na infância, por exemplo nutricionais, podem associar-se na explicação de algumas diferenças observadas nas habilidades cognitivas (Simões, 2000). Logicamente que estas condições de vida estão também interligadas a condições económicas e educativas mais ou menos estimulantes do desenvolvimento cognitivo das crianças, em particular no que respeita a códigos culturais, normas sociais e linguagem, tornando-se difícil isolar o efeito ou contributo de cada um destes grupos de variáveis.

Trabalhos recentes com crianças portuguesas apontam para a convergência de variáveis socioculturais como o nível académico dos pais e encarregados de educação, assim como a comunidade de residência (urbana ou rural), na diferenciação dos resultados em testes de desempenho cognitivo (Alves, Gomes, Martins, & Almeida, 2016; Martins, Soares, Brito, Lemos, Alves, & Almeida, 2017). Em linha com estes estudos, neste artigo, pretendemos analisar, junto de uma amostra de alunos moçambicanos da 8.^a, 9.^a e 10.^a classe, como o seu

desempenho em provas cognitivas se diferencia em função da sua origem sociocultural. Na ausência de informação sobre o nível socioeconómico da família, consideramos para esta análise as escolas frequentadas pelos alunos pois que diferenciadas em termos de escola pública ou privada e da comunidade urbana ou periurbana em que se localizam.

Método

Amostra

Fizeram parte desta amostra, 1080 alunos do Ensino Secundário Geral, 1ºCiclo, distribuídos por três anos de escolaridade, ou seja, 8.^a, 9.^a e 10.^a classes, com idades entre 12 a 18 anos ($M = 15.13$; $DP = 1.30$), oriundos de estabelecimentos escolares público urbano (48.6), público periférico (38%) e privado urbano (13.0%) da cidade de Quelimane. A constituição da amostra considerou o tipo de estabelecimentos de ensino distribuídos por zonas de localização da cidade (urbana/periférica), contexto sociocultural de proveniência dos alunos e regime ou estatuto público/privado da escola.

Instrumento

Para avaliação das habilidades cognitivas recorreremos à Bateria de Provas de Raciocínio, versão adaptada e validada para alunos moçambicanos, do Ensino Secundário Geral; 1º Ciclo (BPR 8/10; Amaral, Almeida, & Morais, 2014). A Bateria é composta por quatro provas que surgem para avaliar a realização cognitiva em situações que requerem a capacidade de apreensão da relação entre elementos (raciocínio indutivo) e aplicação das relações inferidas a novas situações ou problemas (raciocínio dedutivo) dos alunos da 8.^a, 9.^a e 10.^a Classe, do Sistema Nacional de Educação. A prova de raciocínio abstrato - RA é formada por 20 itens de analogias com figuras gráficas, sem qualquer relação aparente. Nesta prova, o aluno tenta estabelecer a relação entre os dois primeiros elementos para que, quando confrontado com o terceiro elemento, e com base nas alternativas de resposta (A, B, C, D, E), possa escolher a figura que completa a analogia. O tempo limite de realização desta prova é de 12 minutos. A prova de raciocínio espacial - RE é composto por 15 itens de séries lineares ou alternadas, de cubos em movimento. Pretende-se que o aluno compreenda os movimentos que o cubo sofre

ao longo da sequência, que podem ser inferidos através das posições relativas das faces do cubo. Com base nas alternativas de respostas possíveis (A, B, C, D, E), o aluno deve escolher o cubo que completa a série. O tempo limite de realização desta prova é de 12 minutos. A prova de raciocínio verbal - RV é composto por 20 itens de analogias verbais entre palavras. O objetivo é que o aluno compreenda a relação que se estabelece entre o primeiro par de palavras e, com base nas alternativas de resposta (A, B, C, D, E), escolha o termo que completa a série e que corresponda à lógica das palavras relacionadas. O tempo limite de realização desta prova é de 10 minutos. A prova de raciocínio numérico - RN é composto por 15 itens de sequências numéricas, lineares ou alternadas. Pretende-se que o aluno compreenda a lógica dos números na sequência apresentada em cada item e responda indicando quais os dois números que completam a série. O tempo limite de realização desta prova é de 20 minutos. Ponderando as pontuações nas quatro provas, e face às elevadas correlações dos resultados nestas provas, estima-se uma pontuação total para o desempenho no conjunto da bateria.

Procedimentos

De princípio, foi formulado um pedido à direção da escola com o conhecimento do conselho de escolas, associado a um prévio aviso sobre os objetivos do estudo, da confidencialidade dos dados e das vantagens de fazerem parte do mesmo como voluntários. A bateria foi aplicada em contexto de sala de aula, com apoio de estudantes de curso de psicologia, treinados para aplicar a bateria em tempo letivo cedido pela escola. Não surgiram dificuldades na aplicação das quatro provas e na sua compressão por parte dos alunos. As instruções constantes no manual da bateria, a realização dos exemplos e dos exercícios de treino para cada prova, foram devidamente acauteladas no início da aplicação das provas. A pontuação dos indivíduos em cada prova equivale ao número de itens corretamente resolvidos. No caso do RN, o resultado corresponde ao número de itens adequadamente respondidos, quando ambos os números coincidem no valor e na posição correta, sendo atribuída apenas metade da cotação quando os alunos indicam adequadamente o valor, mas trocam a posição na sequência da série.

Resultados

Face à extensão das tabelas, optamos por analisar e comparar os resultados dos alunos das três escolas (pública-urbana, privada-urbana e pública-periférica) diferenciados por classe ou ano escolar. Na Tabela 1 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas provas de raciocínio e na totalidade da bateria junto dos alunos da 8.^a classe considerando o tipo de escola.

Tabela 1

Distribuição dos Resultados na BPR8/10 em função do Tipo de Escola (8.^a classe)

Tipo Escola	Prova	N	Min-Max	M	DP	Assi	Curt
Pub.Urb	RA	152	1.00 -18.00	7.66	4.57	.51	-.88
	RV	152	1.00 -19.00	7.71	3.47	.26	.24
	RE	152	1.00 -13.00	4.85	2.95	.77	-.06
	RN	152	.50 -13.00	3.90	2.45	.90	.91
	Total	152	5.25 -45.25	20.28	8.39	.75	.24
Priv.Urba	RA	47	2.00 -18.00	12.77	3.63	-.16	1.31
	RV	47	6.00 -18.00	12.83	3.26	-.35	-.72
	RE	47	2.00 -14.00	8.30	3.01	-.20	-.73
	RN	47	3.00-13.00	8.90	2.80	-.42	-.82
	Total	47	13.75 -49.75	36.40	8.48	-.51	-.26
Pub.Perif	RA	113	1.00 -19.00	6.49	4.16	.90	.21
	RV	113	1.00 - 18.00	7.66	2.92	.34	.54
	RE	113	1.00 - 12.00	4.66	2.67	.78	.04
	RN	113	.50 - 12.50	4.09	2.66	1.01	1.28
	Total	113	8.25 - 47.25	19.36	8.00	1.37	1.87

De uma forma geral, nas provas de raciocínio e na nota total da bateria, os alunos da escola privada obtêm valores médios de realização cognitiva superiores quando comparados com os alunos de escolas públicas urbana ou periférica. Por outro lado, tal como expetável, os alunos das escolas públicas urbanas superam os alunos das escolas periféricas. No entanto, observam-se exceções, ou seja, na prova RN os alunos da escola pública periférica obtêm melhor desempenho que os colegas da escola pública urbana, havendo ainda médias muito próximas na prova RV.

Tendo em vista as análises das discrepâncias nas médias considerando os três tipos de escolas, procedemos a uma análise de variância F-Oneway. Como poderíamos esperar, as diferenças de resultados nas provas e pontuação global, em função do tipo de escolas, apresentam-se significativas do ponto de vista

estatístico. Na prova RA foram obtidos os seguintes valores ($F(2, 309) = 36.400, p < .001$); na prova RV ($F(2, 309) = 50.110, p < .001$); na prova RE ($F(2, 309) = 30.536, p < .001$); na prova RN ($F(2, 309) = 72.509, p < .001$); e na nota total ($F(2, 309) = 80.152, p < .001$). Estes valores sugerem uma maior diferenciação segundo o tipo de escolas na prova de raciocínio numérico e de raciocínio verbal. Analisando os padrões de contrastes significativos tomando as três escolas, comparadas duas a duas entre si (procedimento *Scheffe*), verificamos que na prova RA, tais diferenças são estatisticamente significativas quando se compara a escola privada urbana com as duas escolas públicas, sempre favoráveis à escola privada. Este mesmo padrão de diferenças entre as três escolas ocorre nas restantes provas de raciocínio e na nota total da bateria. As discrepâncias nas médias para as quatro provas e pontuação total são mínimas tomando as duas escolas públicas.

Na Tabela 2 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas quatro provas de raciocínio e na totalidade da bateria junto dos alunos da 9.^a classe, considerando o tipo de escola.

Tabela 2

Distribuição dos Resultados na BPR8/10 em função do Tipo de Escola (9.^a classe)

Tipo Escola	Prova	N	Min-Max	M	DP	Assi	Curt
Pub.Urb	RA	177	1.00 - 19.00	8.79	5.11	.19	-1.25
	RV	177	1.00 - 19.00	10.22	3.51	-.16	.06
	RE	177	1.00 - 14.00	5.79	3.09	.40	-.46
	RN	177	.50 - 13.50	3.77	2.31	1.01	1.07
	Total	177	5.25- 50.75	23.82	9.50	.44	-.50
Priv.Urba	RA	47	4.00 -19.00	14.57	2.87	-1.39	2.89
	RV	47	7.00 - 19.00	14.87	3.05	-.60	-.31
	RE	47	1.00 - 14.00	9.06	3.29	-.80	-.22
	RN	47	1.00 -15.00	9.31	4.19	-.45	-.96
	Total	47	16.00 - 55.00	40.46	9.66	-.75	-.08
Pub.Perif	RA	130	1.00 -18.00	8.43	5.04	.30	1.35
	RV	130	1.00 - 19.00	9.42	3.45	.20	.04
	RE	130	1.00 - 13.00	5.54	3.36	.68	-.50
	RN	130	.50 - 13.00	4.16	2.74	1.22	2.05
	Total	130	4.50 -51.25	23.09	9.59	.66	-.31

A semelhança da 8.^a classe, também na 9.^a classe, os alunos das escolas urbanas na maioria das situações, obtêm níveis médios de desempenho nas provas da bateria, e seu total, superiores. Esta discrepância é sobretudo devida ao

desempenho atingido pelos alunos da escola urbana privada. Mesmo assim, na prova de raciocínio numérico (RN), os alunos da escola pública periférica conseguem apresentar melhores resultados face aos colegas da escola pública urbana (ligeira melhoria de 0.61 pontos).

Na análise de variância F-Oneway, tomando as oscilações observadas junto dos alunos da 9.^a classe pertencentes às três escolas, verificamos que se observa uma diferença estatisticamente significativa nas várias provas de raciocínio e na nota total. Na prova RA foram obtidos os seguintes valores ($F(2, 351) = 30.724, p < .001$); na prova RV ($F(2, 351) = 45.142, p < .001$); na prova RE ($F(2, 351) = 22.680, p < .001$); na prova RN ($F(2, 351) = 76.827, p < .001$); e na nota total ($F(2, 351) = 69.323, p < .001$). Estes valores sugerem uma maior diferenciação segundo o tipo de escolas na prova de RN e de RV, como ocorria já junto dos alunos da 8.^a classe (provas mais relacionadas aos conteúdos curriculares). Analisando os padrões de contrastes significativos tomando as três escolas, comparadas duas a duas entre si (procedimento scheffe), verificamos que para todas as provas e nota total da bateria, os alunos das escolas privadas apresentam médias mais elevadas face aos alunos da escola pública-urbana e periférica, sendo tais diferenças muito significativas do ponto de vista estatístico ($p < .001$). Não se observa uma diferenciação relevante nas médias dos alunos de ambas as escolas públicas (urbana e periférica).

Na Tabela 3 apresentam-se os mesmos resultados na BPR8/10 para os alunos que frequentam a 10.^a classe nas três escolas.

Tabela 3

Distribuição dos Resultados na BPR8/10 em função do Tipo de Escola (10.^a classe)

Tipo Escola	Subt	N	Min-Max	M	DP	Assi	Curt
Pub.Urb	RA	196	1.00 - 19.00	11.08	4.77	-.59	-.72
	RV	196	3.00 - 18.00	11.86	3.46	-.25	-.55
	RE	196	1.00 - 15.00	7.57	3.41	.12	-.84
	RN	196	.50 - 12.50	4.11	2.34	.96	1.30
	Total	196	8.50 - 49.75	28.89	9.29	-.08	-.70
Priv.Urb	RA	46	7.00 - 20.00	15.46	2.50	-.61	1.56
	RV	46	6.00 - 20.00	15.71	3.36	-.68	.00
	RE	46	4.00 - 15.00	10.74	2.81	-.78	.20
	RN	46	2.00 - 15.00	9.91	4.11	-.31	-1.33
	Total	46	21.00 - 57.25	43.01	8.49	-.38	-.31

Tipo Escola	Subt	N	Min-Max	M	DP	Assi	Curt
Pub.Perif	RA	172	1.00 - 18.00	9.52	4.69	-.05	-1.36
	RV	172	1.00 - 19.00	10.95	3.65	.01	-.44
	RE	172	1.00 - 13.00	5.51	3.18	.32	-.85
	RN	172	.50 - 13.00	4.59	2.83	.84	.52
	Total	172	4.50 - 51.25	26.45	9.45	.35	-.63

Junto dos alunos da 10.^a classe regista-se um melhor desempenho cognitivo nas provas e nota final da BPR (8/10) junto dos alunos das escolas urbanas, sendo essa diferença particularmente notória quando olhamos as médias dos alunos da escola privada urbana. A análise de variância F-Oneway permite-nos verificar que, para todos as provas e nota total, as diferenças segundo o tipo de escolas se apresentam significativas do ponto de vista estatístico ($p < .001$). Na prova RA foram obtidos os seguintes valores ($F(2, 411) = 31.201, p < .001$); na prova RV ($F(2, 411) = 33.233, p < .001$); na prova RE ($F(2, 411) = 30.845, p < .001$); na prova RN ($F(2, 441) = 56.264, p < .001$); e na nota total ($F(2, 441) = 58.739, p < .001$). Analisando os padrões de contrastes significativos tomando as três escolas comparadas duas a duas entre si (procedimento *Scheffe*), verificamos que na prova RA, tais diferenças são estatisticamente significativas quando se compara a escola privada-urbana com as duas escolas públicas ($p < .001$), repetindo-se este mesmo padrão de diferenças entre as três escolas nas provas RV e RE, assim como na nota total da bateria. Na prova RN apenas se encontra uma diferença significativa nos resultados quando se compara o desempenho dos alunos da escola privada em relação aos colegas das duas escolas públicas, enquanto nas restantes provas o desempenho dos alunos na escola pública-urbana suplanta o desempenho dos colegas da escola pública-periférica.

Considerações finais

Os resultados dos alunos que frequentam a 8.^a, 9.^a e 10.^a classe na Bateria de Provas de Raciocínio (BPR8/10; Amaral, Morais, & Almeida, 2013) sugerem a sua diferenciação em função do tipo de escola frequentada, refletindo o possível impacto da origem sociocultural dos alunos. Diferenças socioculturais estão seguramente associadas ao tipo de escola (pública ou privada) e de comunidade (urbana ou periurbana) que os alunos frequentam, verificando-se neste nosso estudo uma diferença mais frequente e expressiva quando comparamos alunos da

escola privada *versus* alunos das escolas públicas. Os maiores recursos socioculturais por parte das famílias dos alunos da escola privada poderão explicar a sua melhor realização cognitiva neste tipo de provas (Alves et al., 2016; Lemos, 2007; Martins et al., 2017; Veiga, Galvão, Festas, & Taveira, 2012).

Por outro lado, de acordo com diferentes estudos, em provas com conteúdos verbais e numéricos, ou seja, conteúdos dos itens mais associados às experiências escolares, as diferenças segundo a origem sociocultural são mais expressivas. Neste caso, as diferenças parecem mais marcadas pela escola ser pública ou privada do que por ser urbana ou periférica (prova de raciocínio numérico). Sendo verdade que os alunos da escola pública urbana superam os colegas da escola pública periférica, esta situação nem sempre ocorre (inverte-se essa diferença na prova de raciocínio numérico em alunos da 8^a e da 10^a classe).

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. C. (2007). *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Fontes, P. J., & Campos, B. P. (1986). A classe social e a realização em testes de raciocínio por alunos do ensino secundário. In *1º Encontro Internacional de Formação Psicológica de Professores*. Braga, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Simões, M. R., Miranda, L. C., Chaves, S., & Viola, L. (2007). Validade preditiva dos testes de inteligência: Estudo com a Bateria de Provas de Raciocínio. *Psicologia*, 45, 71-85.
- Almeida, L., Guisande, M., & Simões, M. (2007). Validade preditiva dos testes de inteligência: Estudos com a Bateria de Provas de Raciocínio. *Psychologica*, 45, 71-85.
- Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., & Almeida, L. S. (2016). Social and cultural contexts change but intelligence persists as incisive to explain children's academic achievement. *Ponte Journal*, 72(9), 70-89.
- Amaral, O. A., Almeida, L. S., & Morais, M. J. (2013). Adaptação e validação da BPR7/19 junto de alunos moçambicanos. *Actas do 1º Congresso Internacional de Psicologia. Educação e Cultura, Desafios Sociais e Educação: Cultura e Práticas* (pp. 129-234). Gaia: Instituto Superior Politécnico.
- Amaral, O. A., Almeida, L. S., & Morais, M. J. (2014). Raciocínio e rendimento escolar: Estudo com adolescentes moçambicanos da 8.^a à 10.^a classe. *Atas do 1º Congresso Internacional de Cognição, Aprendizagem e Rendimento* (pp. 38-48). Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Variáveis pessoais no sucesso escolar dos alunos: Integração e contextualização. In L. S. Almeida, & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos* (pp. 249-271). Braga: ADIPSIEDUC.

- Binet, A. (1910). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Ernest Flammarion.
- Brito, L., Almeida, L. S., Ferreira, A. I., & Guisande, M. A. (2011). Contribuição de los procesos y contenidos a la diferenciación cognitiva en la infancia: Un estudio con escolares portugueses. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 323–336.
- Colom, R., & Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, 35(3), 243–251.
- Deary, I. J., Strand, St., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
- Detry, B., & Cardoso, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gottfredson, L. S. (2002). G: Highly general and highly practical. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general it is?* (pp. 331–380). Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Juan-Espinosa, M., Cuevas, L., Escorial, S., & García, L. F. (2006). Testing the indifferentiation hypothesis during childhood, adolescence, and adulthood. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 5–15. doi:10.3200/GNTP.167.1.5-15
- Lemos, G. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5.º e 12.º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, G., & Almeida, L. S. (2007). Impacto de variáveis socioculturais no desempenho em testes de raciocínio: Estudos com alunos do 5.º e 6.º ano. In A. A. Candeias & L. S. Almeida (Coords.), *Inteligência Humana: Investigação e aplicações* (Vol.1) (pp. 199–208). Coimbra: Quarteto.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., Barca, A., Primi, R., Martinho, G., & Fortes, I. (2010). Inteligência e rendimento escolar: Contingências de um relacionamento menos óbvio no final da adolescência. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion*, 18(1), 163–175.
- Lubinski, D. (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 1000 years after Spearman (1904) “General Intelligence”, objectively determined and measured. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 96–111.
- Martins, A. A., Soares, D. L., Brito, L., Lemos, G. C., Alves, A. F., & Almeida, L. S. (2017). A diferenciação cognitiva na infância: Um estudo de perfis cognitivos aos 5, 7 e 9 anos. *Estudos de Psicologia*, 34(1), 87–95.
- Rindermann, H., Michou, C. D., & Thompson, J. (2011). Children’s writing ability: Effects of parent’s education, mental speed and intelligence. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 562–568.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Simões, M. R., Almeida, L. S., Machado, C., & Gonçalves, M. M. (2007). Instrumentos de avaliação psicológica: Dos novos desenvolvimentos às políticas de investigação em Portugal. In M. R. Simões, C. Machado, M. M. Gonçalves, & L. S. Almeida (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 9–23). Coimbra: Quarteto.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso: Como a inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Lisboa: Esquilo Edições & Multimédia.
- Stull, J. C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child’s achievement. *Research in Education*, 90(1), 53–67.
- Te Nijenhuis, J., Tolboom, E. R., & Bleichrodt, N. (2004). Does cultural background influence the intellectual performance of children from immigrant groups?: The RAKIT Intelligence Test for Immigrant Children. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 10–26.

Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com variáveis contextuais e pessoais: Uma revisão da literatura. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(2), 36–50.

Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em Angola: Análise das suas dificuldades antecipadas

Teresa G. Paulo¹ & Leandro S. Almeida²

¹Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge, Angola, ² Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Portugal

emanuel20101@live.com

Resumo: O sistema educativo em Angola apresenta uma forte expansão do seu Ensino Superior, em particular a partir da organização deste nível de ensino em oito regiões académicas. Dada a grande quantidade e diversidade de estudantes que ingressam, alguns deles apresentam dificuldades na sua transição e adaptação ao Ensino Superior, daí decorrendo taxas elevadas de insucesso académico e abandono. Para o estudo deste fenómeno, iremos analisar as dificuldades antecipadas pelos estudantes aquando do seu ingresso no Ensino Superior. O questionário aplicado considera seis domínios de dificuldade: adaptação à instituição, aprendizagem, relacionamento interpessoal, recursos económicos, autonomia e carreira vocacional. Os dados expressam que, de uma maneira geral, os ingressantes não antecipam dificuldades nas áreas apontadas, exceto ao nível das dificuldades financeiras ou económicas. O domínio vocacional é aquele em que os estudantes antecipam menos dificuldades, podendo sugerir uma boa vinculação ao curso que vão frequentar no ensino superior ou, ainda, uma menor preocupação com o futuro profissional e carreira uma vez que vão, agora, iniciar a sua formação académica superior.

Palavras-chave: Ensino Superior, adaptação académica, dificuldades de adaptação, estudantes angolanos.

Introdução

O Ensino Superior (ES) Angolano conheceu, nos últimos anos, o redimensionamento da única universidade pública em oito regiões académicas, aumentando deste modo o número de vagas, realizando o sonho de muitos jovens que almejavam frequentar esse nível de ensino na sua região sem necessidade de mudar de residência (Diário da República, 2009, 2014). As regiões académicas foram repartidas tendo em conta as exigências culturais e climáticas de cada região. Este redimensionamento fez com que as Instituições do Ensino Superior (IES) angolanas aumentassem o número e a diversidade dos seus estudantes. A título ilustrativo, o número de jovens a frequentar este nível de ensino elevou-se no presente ano académico (2018) para 134.418 estudantes face meio milhar de estudantes na década de sessenta do século passado (Coelho, Marques, & Correia, 2017; Teta, 2008).

O ingresso no Ensino Superior (ES) constitui um marco na vida do estudante e da sua família, considerando-se esse marco como a concretização de um projeto de vida pessoal e familiar bastante desejado e investido (Almeida, 2007; Elias,

2016). Nesta altura, os estudantes chegam ao ES munidos de inúmeras expectativas e competências (Araújo, 2015), embora muitas dessas expectativas não sejam realistas e quando se confrontam com a realidade tendem a provocar dificuldades no processo de adaptação do recém ingressado (Araújo et al., 2016; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Essas expectativas irrealistas do estudante ao ingressar no ES criam nele um sentimento contraditório em relação às reais condições das Instituições do Ensino Superior (IES), situação que pode induzir sentimentos de frustração e desabar no insucesso ou abandono escolar (Ditutala, 2015).

O ES impõe ao ingressante inúmeras exigências e desafios, e eles devem estar suficientemente preparados para os ultrapassar com êxito (Almeida & Cruz, 2010; Silva & Silva, 2012). Se o estudante não for capaz de ultrapassar com êxito esses desafios e exigências, os mesmos constituirão dificuldades na sua adaptação e posterior sucesso académico, desencadeando muitas das vezes abandono escolar. Os desafios que este nível de ensino impõe aos estudantes, diferem de acordo as características individuais, as suas competências e o seu histórico estudantil, bem como as próprias características das IES (Almeida, 2007; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014).

As investigações apontam que existem dois tipos diferentes de desafios a que o estudante é submetido na transição para o ES, o primeiro é de ordem socioemocional e abarca situações como a saída da família para frequentar o ES, o criar novas redes de amizades, tornar-se responsável e autónomo; o segundo desafio é de ordem académica e prende-se com a aprendizagem em sala de aula e a realização das atividades dos planos curriculares dos cursos que frequentam (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). As IES devem reestruturar e organizar os seus serviços para melhor atendimento ao ingressante e serem capazes de assegurar uma adaptação exitosa. Por exemplo, alguns estudantes saem pela primeira vez da casa dos pais, o que cria a necessidade de se integrarem num novo meio social para superar as saudades da família (Almeida, 2007; Araújo, 2015).

Em breve síntese, a literatura mostra-nos que a qualidade da adaptação académica depende das características e do desenvolvimento psicossocial do estudante (Araújo et al., 2016). A adaptação ao ES é um processo complexo e

multifacetado que impõe ao estudante recém ingressado, um conjunto de exigências e desafios (Almeida, 2007; Almeida & Cruz, 2010; Soares et al., 2014). A interação entre fatores pessoais e institucionais tanto pode complicar a adaptação como ajudar o desenvolvimento das competências adaptativas dos estudantes (Mendes, Pereira, Eduardo, & Santos, 2017). Para o seu sucesso, o estudante tem que estar ativamente envolvido com o seu curso e com a instituição em que realiza a formação, desenvolver a sua autonomia, aprender a gerir o tempo e os recursos económicos, adequar os métodos de estudo às diferentes unidades curriculares e docentes, ou criar habilidades de trabalho com colegas. Por sua vez, as IES devem criar e fazer funcionar serviços de apoio ao estudante, por exemplo na área do acompanhamento vocacional, para uma adaptação exitosa ao ES.

Neste artigo pretendemos conhecer as dificuldades que os estudantes angolanos sentem no seu acesso e na sua adaptação, mais concretamente as dificuldades que antecipam aquando do seu ingresso no ES. Em função dos resultados obtidos procurar-se-á retirar algumas implicações para as iniciativas de acolhimento e apoio aos novos estudantes por parte da universidade.

Método

Participantes

O presente estudo tomou uma amostra de conveniência, recolhida no contexto de sala de aula. Participaram no estudo 76 estudantes do 1º ano do Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge, em Angola. Estes estudantes apresentam idades compreendidas entre 17 e 57 anos, com a média de 24.5 anos ($DP = 4.83$), sendo a maioria do sexo masculino (81.6%). Os estudantes repartem-se de forma bastante equitativa por cinco cursos, nomeadamente Ensino de Pedagogia, Ensino de Psicologia, Ensino de Química, Ensino de Física e Ensino de Matemática, todos eles a serem frequentados em regime diurno.

Instrumento

O instrumento utilizado é um pequeno questionário usado na Universidade do Minho para conhecer que dificuldades os estudantes antecipam na sua transição para o ES. Recorreu-se ao Questionário de Dificuldades Antecipadas à

Adaptação ao ES (Casanova & Almeida, 2016), composto por 6 itens relativos às principais áreas de dificuldade na adaptação académica dos estudantes, perante os quais os estudantes deverão dar uma resposta numa escala tipo *likert*, de 5 pontos, que varia de 1- Nenhuma dificuldade a 6 – Muitas dificuldades. Quanto maior a pontuação dos estudantes, mais levado o nível de dificuldades antecipadas pelos estudantes face à sua adaptação ao ES.

As 6 áreas de dificuldades avaliadas são: i) *adaptação à instituição* (não ter um bom acolhimento, não gostar dos espaços e serviços, não serem fáceis as relações com os professores), ii) *aprendizagem* (não saber como estudar, não conseguir participar nas aulas ou concluir os trabalhos nos prazos, não ter bons resultados académicos), iii) *relacionamento interpessoal* (ter dificuldades em fazer novos amigos, não se integrar na turma, não conseguir participar em atividades e convívios fora da aula), iv) *recursos económicos* (ter dificuldades em custear as despesas diárias, não suportar com os encargos com o material do curso, não conseguir pagar as propinas, não ter bolsa), v) *autonomia* (ter dificuldades em viver sozinho/a, falta de confiança em si mesmo/a, não saber gerir o stress ou ter que assumir responsabilidades sozinho/a, ter saudades da família) e vi) *vocacional* (não gostar do curso, descobrir que o curso não é o que esperava, não ter perspetivas de emprego).

Procedimento

Dirigimos uma carta à direção do Instituto Superior de Ciências da Educação do Uige, solicitando autorização para a realização do estudo. Após essa autorização, reunimos um grupo de quatro professores afetos ao Departamento de Ciências da Educação, e através da reflexão falada dos itens relativos às seis áreas de dificuldade na adaptação. A reflexão falada foi realizada com os objetivos de recolher sugestões para a melhoria da redação e clarificação de alguns itens que constituíam o questionário, tudo isso com finalidade de aumentar o nível de compreensão e clarificação dos itens junto dos estudantes. De seguida, solicitou-se a quatro estudantes a análise dos itens para avaliar o nível de compreensão dos mesmos, pedindo que indicassem palavras de significado desconhecido ou dúvidas que pudessem ter na sua compreensão, e apresentassem possíveis sugestões para alterar a redação dos itens.

No momento de aplicação do questionário, os estudantes foram informados da natureza e objetivos do projeto de investigação e foi assegurada a confidencialidade das respostas, tendo-se solicitado aos estudantes a sua participação voluntária. As análises estatísticas dos resultados foram realizadas com recurso ao programa estatístico IBM/SPSS.

Resultados

A Tabela 1 apresenta os resultados dos estudantes nas 6 áreas que elencam as dificuldades na sua transição e adaptação ao ES. A tabela apresenta o número de estudantes que respondeu em cada situação, apresentando a percentagem de estudantes para cada um dos cinco níveis de pontuação: 1- Nenhuma dificuldade (ND), 2- Pouca dificuldade (PD), 3- Alguma dificuldade (AD), 4- Bastante dificuldade (BD) e 5- Muita dificuldade (MD), apresentando também a Média (M) e o Desvio-padrão (DP).

Tabela 1

Dificuldades Antecipadas de Adaptação Académica

Dificuldades antecipadas	n	ND	PD	AD	BD	MD	M	DP
Adaptação à instituição	72	27.8	30.6	30.6	8.3	2.8	2.28	1.05
Aprendizagem	70	35.7	40.0	21.1	1.4	1.4	1.97	.87
Relacionamento interpessoal	69	33.3	39.1	17.4	7.2	2.9	2.07	1.03
Recursos económicos	74	4.1	13.5	18.9	19.9	48.6	3.91	1.26
Autonomia	70	30.0	32.9	15.7	14.3	7.1	2.36	1.25
Vocacional	70	70.0	14.3	5.6	2.9	4.3	1.57	1.05

A análise da média dos resultados nas seis áreas de dificuldades antecipadas mostra que em todas elas alguns estudantes tiveram a pontuação máxima de 5, ou seja, antecipam muitas dificuldades. A dificuldade antecipada de forma mais presente ou intensa pelos estudantes prende-se com os recursos económicos. A maioria dos estudantes não têm um emprego, os seus pais não têm capacidades para dar um grande apoio monetário e como tal, antecipam dificuldades financeiras para pagamento das despesas diárias e do curso. Assim se explica a média mais elevada das pontuações dos estudantes nesta área de dificuldade ($M = 3.9$). Relativamente às outras áreas de dificuldade, há uma

relativa homogeneidade nas pontuações dos estudantes, nas dificuldades de adaptação à instituição ($M = 2.3$), dificuldade nos relacionamentos interpessoais em fazer nova rede de amizade e não se integrar na turma ($M = 2.1$), e dificuldade na gestão da autonomia ($M = 2.4$). Por último, as dificuldades menos antecipadas pelos estudantes referem-se às dificuldades de aprendizagem ($M = 2.0$) e às dificuldades vocacionais ($M = 1.6$). Em relação à aprendizagem, os estudantes podem entender que o ES irá prolongar as formas de ensinar e de avaliar do ensino secundário onde eles tiveram êxito; por sua vez, estando ainda a iniciar os seus cursos, os estudantes não se questionam ainda em termos de carreira e de emprego, decorrendo daí perceções de menos dificuldades na área vocacional.

Considerações finais

A entrada no ES, em Angola como em qualquer outro país, impõe aos estudantes diversos desafios e exigências. O estudante chega ao ES com muitas expectativas iniciais e nem sempre as mesmas se confirmam quando se confrontam com as experiências reais nas IES, provocando dificuldades de adaptação do estudante (Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014). As frustrações podem levar a algum desânimo e desinvestimento no curso e na vida académica, o que prejudica a sua integração e sucesso académico.

O presente estudo pretendeu adaptar e validar um pequeno questionário reportado às dificuldades que os estudantes podem antecipar quando ingressam no ES. Os resultados mostram que, de uma maneira geral, os estudantes não antecipam grandes dificuldades na sua transição e adaptação ao ES, ainda que exista sempre um pequeno número de estudantes vivencie tais dificuldades com bastante intensidade. Os resultados apontam, ainda, uma maior preocupação dos estudantes relativamente à área económica. As áreas da aprendizagem e dos interesses vocacionais aparecem como aquelas em que os estudantes antecipam menores níveis de dificuldade antecipada. Este dado pode ser relevante pois algumas vezes os estudantes ingressam no ES com projetos vocacionais pouco precisos e não enquadrados nos cursos que vão frequentar, nomeadamente por impacto das políticas de *numerus clausus* no acesso aos cursos (Almeida, 2007).

A terminar, importa reconhecer e explicitar que o presente estudo tem um carácter exploratório, sobretudo atendendo à amostra de estudantes avaliados (amostra de conveniência e de reduzida dimensão). Em futuros estudos pretendemos trabalhar junto de estudantes para analisar se a lista de dificuldades usada é a mais conveniente e se abarca de forma adequada as suas vivências, procurando posteriormente aceder a uma amostra maior, mais representativa, para analisar se estas dificuldades antecipadas assumem alguma relação com as vivências académicas dos estudantes no decurso das suas primeiras semanas na universidade. Por outro lado, importa que as instituições académicas, uma vez conhecidas as dificuldades antecipadas ou experienciadas pelos estudantes, em particular por certos subgrupos de estudantes, nos momentos da sua transição e adaptação ao ES, proporcionem medidas de sinalização de dificuldades e serviços de apoio de forma a promover o desenvolvimento psicossocial e o sucesso académico dos seus estudantes de forma o mais precoce possível.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 15(2), 203–215.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In J. L. Silva et al. (Orgs.), *Ensino Superior em mudança: Tensões e possibilidades. Actas do Congresso Ibérico* (pp. 429–440). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE), Universidade do Minho. ISBN 978-972-8746-80-3.
- Almeida, L. S. & Vieira de Castro, R. (2017). Escolhas, percursos e retornos dos diplomados do ensino superior: Introdução. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova, & L. S. Almeida (Eds.), *Ser diplomado do Ensino Superior: Escolhas, percursos e retornos* (pp. 1–12). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE), Universidade do Minho.
- Araújo, A. M. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen: Educare*, 1(1), 13–27. doi:10.19141/2447-5432/lumen
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi*, 1, 156–178.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao Ensino Superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. doi:10.17979/reipe.2016.3.2.1846
- Coelho, M. N., Marques, M. D. F., & Correia, C. C. (2017). Avaliação institucional em Angola: Uma análise histórica do processo no Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais – CIS. *Re*, 1–12.
- Diário da República (2009). Decreto no 90-09 15 de Dezembro 09.pdf.
- Diário da República (2014). Decreto_Presidencial_n_275-_2014pdf (1).pdf.

- Ditutala, D. M. P. A. (2015). *Abandono escolar no Ensino Superior: Estudo de Caso do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola*. Tese de Mestrado.
- Elias, A. P. (2016). O modelo sociocognitivo da carreira reflexões e implicações na sua implementação junto das instituições de Ensino Superior angolano: Políticas públicas sobre o subsistema do Ensino Superior (pp. 39–56). In, Actas do congresso "O Modelo Sociocognitivo da Carreira Reflexões e Implicações". Campinas, SP
- Mendes, L., Pereira, A., Eduardo, A., & Santos, E. (2017). Contributos do Programa de Intervenção sobre Métodos de Estudo (PIME-ESA) para o Ensino Superior Angolano. Retrieved from <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/Mendes.pdf>.
- Silva, E. A., & Silva, M. C. B. (2012). Avaliação institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal. Perspectivas, práticas e desafios. *Avaliação, Campinas, 17*(2), 317–350. doi:10.1590/S1414-40772012000200003
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Validação com alunos de ciências e tecnologias versus alunos de ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica, 1*(XXIV), 15–28.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., (...) & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF, 19*(1), 49–60. doi:10.1590/S1413-82712014000100006
- Teta, J. S. (2008). Educação Superior em Angola, (1991), 30–34. Retrieved from <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf>.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 48*(2), 87–107. doi:10.14195/1647
- Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no Ensino Superior. *Revista E-Psi, 4*(1), 47–67.

La comprensión emocional en alumnos con distintos niveles de desempeño: Experiencia práctica para la etapa de Educación Primaria

Ramón García Perales & Rosana Zamora Pérez

Universidad de Castilla La Mancha

Ramon.GarciaPerales@uclm.es

Resumen: Los beneficios que conlleva el trabajo de la Inteligencia Emocional (IE) en los centros educativos son innumerables. El conocimiento de las emociones propias y las de los demás constituye un aspecto clave del desarrollo integral de los alumnos. Partimos de la premisa de que puede existir un aprendizaje emocional, es decir, la IE se puede aprender y mejorar. Dentro de este constructo nos encontramos con la comprensión emocional o capacidad para comprender las emociones unido al conocimiento de las conexiones entre pensamientos y sentimientos. A lo largo de esta investigación se realiza la evaluación de la comprensión emocional mediante dos instrumentos y para tres grupos de alumnos, un grupo experimental y dos grupos control (43 alumnos como muestra final), a lo largo de dos momentos y con un proceso formativo entre ambos períodos dirigido únicamente para el grupo experimental. Se ha observado que el alumnado participante en el programa de intervención consigue índices de comprensión emocional más elevados tras la comparativa de los dos momentos de administración de los cuestionarios. En definitiva, queda patente que un buen grado de IE tiene beneficios importantes y ello ayuda a reducir la conflictividad escolar.

Palabras-clave: Inteligencia emocional, comprensión emocional, aprendizaje emocional, educación primaria

Introducción

La Inteligencia Emocional (IE) es un término relativamente reciente en el que todavía no existe un acuerdo firme sobre su conceptualización. El debate científico sobre la posibilidad de clasificar emociones se encuentra abierto. En los años noventa, la Psicología empieza a reconocer la importancia del papel que desempeñan los sentimientos en nuestra vida mental, es decir, en los procesos mentales. En este sentido, mencionar a Mayer y Salovey (1997) quienes acuñaron este término de IE como una perspectiva nueva de entender la inteligencia humana.

Spielberger (2004) diferencia tres modelos teóricos de IE: el modelo de Goleman (1995), define la IE como el conjunto de competencias y destrezas emocionales y sociales; el modelo de Bar-On (1997), entiende la IE como un conjunto de competencias socioemocionales relacionadas entre sí y destrezas que dan lugar a comportamientos inteligentes; y por último, el modelo de Mayer y Salovey (1997) que entiende la IE como la habilidad para usar, percibir, manejar y comprender las emociones para facilitar el pensamiento. Según Mayer, Salovey y

Caruso (2000) los tres modelos mencionados se pueden agrupar en dos, *mixtos* y *de habilidad*.

El modelo mixto, apoyado por investigadores como Goleman (1995) y Bar-On (1997), conciben la IE como un conjunto estable de rasgos de personalidad y temperamento, por lo que su mejora o entrenamiento no parece posible. Sin embargo, el modelo de habilidad defendido por Mayer y Salovey (1997) enfatiza la presencia de competencias o habilidades que pueden ser aprendidas y perfeccionadas, subyaciendo la idea de que los programas de mejora son posibles, ya que si proporcionamos al niño las experiencias adecuadas tendrá la oportunidad de reeducar sus respuestas emocionales. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2005), este modelo concibe la IE como una inteligencia basada en el uso adaptativo de nuestras emociones y su respectiva aplicación a nuestro pensamiento. Al contrario que el modelo mixto, este modelo enfatiza la presencia de habilidades y competencias adquiridas que pueden ser mejoradas, perfeccionadas o aprendidas con la experiencia.

Los beneficios que se pueden llegar a alcanzar mediante el entrenamiento en IE son innumerables, desde alcanzar un buen rendimiento académico hasta llegar a disfrutar de un desenvolvimiento ventajoso en todos los ámbitos de la vida. La escuela debe suministrar una educación en habilidades de la vida que permita a los niños desarrollar todo su abanico de potencialidades y, por otro lado, reducir las consecuencias de posibles eventualidades del día a día. Gardner (2001) incide en el papel de las emociones como las encargadas de configurar y mejorar la toma de decisiones, dirigiendo la atención hacia aquello que es relevante y ayudándonos a planificar actividades con el fin de conseguir nuestros objetivos. Extremera y Fernández-Berrocal (2015) afirman que los principales beneficios del trabajo de la IE en contextos educativos son: mejora del rendimiento académico, aumento del bienestar y ajuste psicológico, incremento de las relaciones interpersonales, reducción de conductas agresivas, prevención del consumo de sustancias y/o otras conductas adictivas.

De esta manera, podemos observar que la IE es un factor esencial en el desarrollo global del niño y, por tanto, surge la necesidad de trabajarla, premisa fundamental del presente trabajo de investigación. Además, los contextos

principales para llevar a cabo la alfabetización emocional son los microsistemas en los que el niño se desenvuelve día a día, entorno familiar y escolar, lo que justifica merecidamente su integración en el desarrollo de este estudio.

Goleman (1995) señala que la IE está formada por cinco componentes principales: autoconsciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Éstas a su vez se clasifican en competencias sociales (habilidades sociales o capacidades en el manejo de las relaciones y la creación de redes sociales para estrechar lazos; y empatía o habilidad de un sujeto para entender a las personas en función de las reacciones emocionales que manifiestan) y en competencias personales (autoconsciencia o capacidad para reconocer y entender diferentes estados de ánimo, impulsos y emociones propios, así como su efecto en los demás; autorregulación o habilidad de un individuo para controlar o redirigir sus impulsos negativos, evitando tomar decisiones prematuras; y motivación o tesón hacia la consecución de los objetivos de forma enérgica y persistente).

En un trabajo posterior, Goleman (1998) redujo estas dimensiones a cuatro, que se dividieron a su vez en veinte competencias: *Autoconciencia* (Conciencia emocional, autoconfianza y evaluación adecuada de uno mismo); *Automanejo* (Confianza, adaptabilidad, iniciativa, autocontrol, coherencia y orientación al logro); *Conciencia social* (Empatía, comprensión organizativa y orientación al servicio); y *Manejo de las relaciones* (Liderazgo, comunicación, impulso del cambio, desarrollo de relaciones, desarrollo de los demás, influencia, manejo de los conflictos y trabajo en equipo y colaboración).

Por otra parte, el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) se basa en el procesamiento emocional de la información que nos permite unificar emociones y razonamiento, facilitando la utilización de nuestras propias emociones para el manejo de un pensamiento más inteligente y un razonamiento más efectivo. La IE se entiende como una habilidad mental y un sistema inteligente y, por ello, debe formar parte del resto de inteligencias tradicionales. Su modelo de IE se divide en cuatro habilidades básicas con carácter procesual: percibir y ser conscientes de las emociones propias y ajenas, utilizar y estar abierto a las emociones e integrarlas en el pensamiento, comprender y entender el significado de las emociones y manejar y regular las emociones propias y ajenas.

En la investigación que se presenta a continuación, se hace uso de la segunda de las habilidades básicas propuestas por Mayer y Salovey, la comprensión emocional. Se trata de la habilidad que nos permite nombrar emociones e identificar su significado, es decir, reconocer las conexiones entre la comunicación y el estado emocional, así como entender las relaciones entre las distintas emociones y las situaciones en las que se integran. Además, incluye la habilidad para reconocer emociones simultáneas y el tránsito entre unas y otras, es decir, de un estado emocional a otro. Esta capacidad es imprescindible en las personas emocionalmente inteligentes, ya que nos permite atestiguar las implicaciones emocionales de nuestros sentimientos. Su integración en las prácticas escolares es fundamental, porque el docente tendrá la oportunidad de conectar mejor con su clase, repercutiendo en la sensación de comprensión por parte de los alumnos, lo cual ayudará a fomentar un clima de confianza y compromiso mutuo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2015).

Método

Objetivos

En esta investigación se explora la posibilidad de mejorar, desarrollar o perfeccionar algunas habilidades que conforman la IE. Concretamente se ha centrado en la comprensión emocional, ya que sobre esta habilidad se encuentran las bases sobre las que se sitúa la empatía y es precisamente donde los participantes en la investigación han mostrado mayores déficits. El cultivo de esta habilidad se lleva a cabo a través de sesiones de trabajo compuestas por actividades que resultan motivadoras, activas y lúdicas a los participantes, con las que se pretende conseguir la puesta en marcha de la comprensión emocional. La hipótesis de este estudio es que aquellos alumnos que hayan participado en dichas sesiones de trabajo mejorarán notablemente esta habilidad frente a aquellos otros que no han sido partícipes en ninguna de las actividades planteadas durante el programa.

A partir de ello, el objetivo principal de esta investigación cuantitativa es conocer el desarrollo de la IE en un grupo de alumnos y analizar su evolución tras varias sesiones de trabajo, verificando que los programas de mejora en esta

habilidad son posibles. A continuación, se divide este objetivo general de forma más específica: (i) Conocer el desarrollo de la comprensión emocional de un grupo de escolares (grupo experimental y grupos control) tras la obtención de la puntuación inicial en comprensión emocional: claridad emocional, toma de perspectiva y preocupación empática; (ii) Ejecutar sesiones de trabajo con el grupo experimental para realizar actividades motivadoras y significativas partiendo de los intereses del grupo, que favorezcan la puesta en marcha de esta habilidad y determinar y mejorar los ámbitos con puntuaciones más bajas; y (iii) Analizar la evolución en comprensión emocional para observar los avances del grupo experimental derivados de las sesiones de trabajo realizadas y contrastar los resultados finales obtenidos en ambos grupos de acuerdo a distintas variables de análisis.

Participantes

En cuanto a la población y la muestra participante, esta investigación se ha integrado en un colegio público de la provincia de Cuenca (Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha) de nivel socioeconómico medio. El número total de alumnos matriculados en el centro educativo es de 258 repartidos entre 87 alumnos en la etapa de Educación Infantil (3-6 años) y 171 alumnos en la etapa de Educación Primaria (6-12 años). La muestra final la constituyen un total de 43 estudiantes pertenecientes a 3 cursos de Educación Primaria: 4º (15 alumnos), 5º (14 alumnos) y 6º curso (14 alumnos).

Instrumentos y Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación se han tomado en consideración variables relacionadas con la comprensión emocional y de tipo sociodemográfico en relación al alumnado. Las primeras hacen referencia principalmente a la comprensión emocional, definida como la capacidad que tienen los individuos para discernir y comprender las emociones propias y las de los demás, lo que permite comprender cómo y por qué las personas actúan de una determinada manera (Saarni, 1999, citado en León-Rodríguez & Sierra-Mejía, 2008). Esta capacidad está compuesta por la claridad emocional, la toma de perspectiva y la

preocupación empática. Según Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), la claridad emocional se define como la forma en la que perciben las personas sus propias emociones sabiendo distinguir las de otras similares. La toma de perspectiva es la facultad que poseen los individuos para interpretar y atribuir estados mentales y emocionales tanto ajenos como propios y verlos como la base de los comportamientos y las acciones (Bosacki, 2000). Finalmente, entendemos la empatía como la habilidad para ponerse en el lugar del otro, es decir, explicar y predecir el comportamiento tanto de uno mismo como de otro individuo atribuyéndoles estados mentales independientes como deseos, emociones, creencias o intenciones (Gallagher & Frith, 2003, citado en Fernández-Pinto, López-Pérez, & Márquez, 2008).

Por otro lado, las variables sociodemográficas en relación al alumno han sido las siguientes: Sexo, conformada por: Hombre (39.54%) o Mujer (60.46%); Número de hermanos: 0 hermanos (34.88%), 1 (46.51%) y 2 o más (18.61%); y Nivel escolar: 4.º de Educación Primaria (34.88%), 5.º (32.56%) y 6.º (32.56%).

Para el análisis de la claridad emocional se ha utilizado la *Escala de Metaconocimiento Emocional* (TMMS-24), la cual se basa en la escala *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-48; Salovey, Mayer, Godman, Palfai, & Turvey, 1995). El TMMS-24 es una versión más reducida y adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Sus 15 ítems son valorados a través de una escala tipo Likert de 5 opciones de respuesta: Nunca, Casi nunca, A veces, Normalmente y Siempre. Para medir la capacidad de comprensión en el ámbito interpersonal se utilizan las dimensiones de preocupación empática y toma de perspectiva de una escala de empatía denominada *Índice de Reactividad Interpersonal* (IRI; Mestre, Frías, & Samper, 2004). Del mismo modo, los ítems se registran en una escala tipo Likert de 5 opciones de respuesta.

Esta investigación se ha desarrollado a lo largo de marzo, abril y mayo de 2018. En un primer momento, se efectuaron varias reuniones con la directora del centro con el fin de explicar los objetivos de esta investigación y solicitar su colaboración. Una vez aceptada la propuesta se dotó a las familias de un breve tríptico informativo sobre la IE y la comprensión emocional para hacerlas partícipes del proceso de investigación desde sus inicios. Posteriormente, se recogieron los

datos de los tres cursos, de los cuales 4º de Educación Primaria sería el Grupo Experimental (GE), mientras que 5º y 6º serían los grupos control (GC1 y GC2, respectivamente). Este centro educativo cuenta con una sola línea por nivel y, por tanto, no se tuvo la oportunidad de seleccionar a un grupo experimental y un grupo de control dentro del mismo nivel académico. Por otro lado, se optó por seleccionar el grupo de 4º de Educación Primaria como grupo experimental debido a que es el curso que acumula mayor número de partes de conducta y problemas de disciplina, por lo que el trabajo de la IE con este grupo en general y con algunos escolares en particular se tornaba imprescindible. Se desarrolla con este grupo de alumnos un programa específico de mejora de la IE conformado por 12 sesiones de trabajo con periodicidad semanal. Esta situación de conflictividad no se observa en los grupos de 5º y 6º de Educación Primaria.

La recogida de datos se planteó como una actividad grupal dentro del centro y de forma anónima, a pesar de asegurar este anonimato se creyó conveniente solicitar el consentimiento de los padres. Se repartieron las pruebas a los alumnos dentro del horario lectivo concediendo el tiempo necesario para que los estudiantes pudieran responder a todos los ítems que formaban los cuestionarios. Se les pidió a todos los alumnos que rellenaran los datos relativos al número de lista, curso, sexo y número de hermanos. El anonimato quedó garantizado al recoger los datos mediante el número de lista, en lugar del nombre del alumno. De forma posterior, en el mes de mayo se volvieron a recoger los datos de los tres grupos, siendo 4º el único grupo que había llevado a cabo sesiones de trabajo con el objetivo de mejorar las habilidades en comprensión emocional.

Resultados

A lo largo de este apartado se van a interpretar los resultados obtenidos tanto en el GE como en los dos grupos control por separado, así como la media de ambos grupos control (GCM). Los resultados se encuentran organizados en: análisis por ítems, análisis por dimensiones y finalmente, otros resultados relevantes.

Análisis de los resultados por ítems

Los resultados obtenidos por el GE en ambas administraciones se pueden observar en la Tabla 1. Si observamos los resultados obtenidos en el GE, destaca

que las puntuaciones medias de la segunda aplicación respecto a la primera han aumentado o se ha mantenido constantes en 11 de los 15 ítems valorados. La puntuación más alta en la primera aplicación la han obtenido el ítem 6 (“A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren”) y el ítem 10 (“A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones”), ambos con una media de 4.27 ($DT = 1.03$ y 1.16 , respectivamente). Por el contrario, el ítem menos puntuado (con una diferencia notable de .66 respecto al segundo menos puntuado) ha sido el ítem 12 (“A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona”) con una media de 2.47 ($DT = 1.12$).

Tabla 1

Análisis por ítems para el Grupo Experimental

Item	1ª Aplicación							2ª Aplicación						
	1	2	3	4	5	M	DT	1	2	3	4	5	M	DT
1	6.7	0	53.3	20.0	20.0	3.47	1.06	0	6.7	13.3	53.3	26.7	4.0	.84
2	6.7	6.7	33.3	40.0	13.3	3.47	1.06	0	0	33.3	26.7	40.0	4.07	.88
3	0	6.7	6.7	46.7	40.0	4.20	.86	0	6.7	33.3	33.3	26.7	3.80	.94
4	6.7	6.7	6.7	26.7	53.3	4.13	1.24	0	0	33.3	20.0	46.7	4.13	.91
5	13.3	13.3	20.0	20.0	33.3	3.47	1.45	0	0	33.3	26.7	40.0	4.07	.88
6	0	6.7	20.0	13.3	60.0	4.27	1.03	0	6.7	26.7	20.0	46.7	4.07	1.03
7	6.7	6.7	26.7	46.7	13.3	3.53	1.06	6.7	0	40.0	40.0	13.3	3.53	.99
8	13.3	0	6.7	53.3	26.7	3.80	1.26	0	0	26.7	33.3	40.0	4.13	.83
9	13.3	6.7	33.3	33.3	13.3	3.27	1.22	0	0	53.3	33.3	13.3	3.60	.73
10	6.7	0	13.3	20.0	60.0	4.27	1.16	0	0	26.7	33.3	40.0	4.13	.83
11	6.7	13.3	46.7	26.7	6.7	3.13	.99	0	0	13.3	66.7	20.0	4.07	.59
12	13.3	53.3	13.3	13.3	6.7	2.47	1.12	0	26.7	13.3	26.7	33.3	3.67	1.23
13	6.7	13.3	6.7	26.7	46.7	3.93	1.33	0	6.7	20.0	46.7	26.7	3.93	.88
14	0	6.7	26.7	53.3	13.3	3.73	.79	13.3	6.7	26.7	40.0	13.3	3.33	1.23
15	0	0	33.3	40.0	26.7	3.93	.79	0	6.7	20.0	26.7	46.7	4.13	.99

En la segunda aplicación, el resultado más elevado lo alcanzan los ítems 4 (“Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho”), 8 (“Tengo claros mis sentimientos”), 10 y 15 (“Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento”) con una media de 4.13 ($DT = .91$, $.83$, $.83$ y $.99$ respectivamente). El ítem menos puntuado ha sido el número 14 (“Si estoy seguro de que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás”) cuya media es de 3.33 ($DT = 1.23$). Podemos observar que la puntuación más baja de la segunda aplicación ha aumentado .86 respecto a la primera.

A continuación, se observan visualmente los resultados obtenidos en el GE a través de un gráfico de líneas. En él, apreciamos como ambas líneas se entrecruzan, aunque en la mayoría de los casos es la segunda aplicación la que obtiene resultados ligeramente superiores. También distinguimos que la línea que representa a la segunda aplicación es más uniforme que la primera debido, en parte, a que la diferencia entre el ítem que ha obtenido una puntuación más elevada con el que obtiene la más baja es notablemente menor.

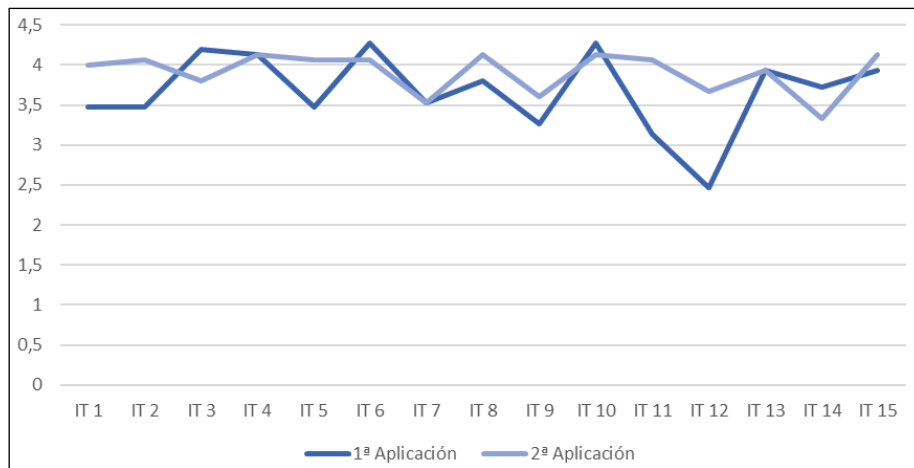


Figura 1. Análisis de los resultados para el Grupo Experimental

Los resultados obtenidos por el GC1 en ambas administraciones se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Análisis por Ítems para el Grupo de Control 1

Item	1ª Aplicación							2ª Aplicación						
	1	2	%			M	DT	1	2	%			M	DT
1	0	7.1	28.6	21.4	42.9	4	1.03	0	0	50.0	21.4	28.6	3.79	.89
2	0	7.1	28.6	7.1	57.1	4.14	1.09	0	0	28.6	42.9	28.6	4	.78
3	0	7.1	28.6	42.9	21.4	3.79	.89	7.1	21.4	42.9	7.1	21.4	3.14	1.23
4	7.1	21.4	21.4	0	50.0	3.64	1.49	0	35.7	7.1	21.4	35.7	3.57	1.34
5	0	7.1	7.1	35.7	50.0	4.29	.91	0	7.1	7.1	14.3	71.4	4.50	.94
6	7.1	0	21.4	21.4	50.0	4.07	1.20	0	14.3	28.6	28.6	28.6	3.71	1.06
7	0	28.6	35.7	21.4	14.3	3.21	1.05	7.1	21.4	14.3	35.7	21.4	3.43	1.28
8	0	0	21.4	42.9	35.7	4.14	.77	0	7.1	14.3	21.4	57.1	4.29	.99
9	0	7.1	42.9	28.6	21.4	3.64	.92	0	7.1	28.6	42.9	21.4	3.79	.89
10	0	0	0	21.4	78.6	4.79	.42	0	7.1	21.4	0	71.4	4.36	1.08
11	7.1	57.1	21.4	7.1	7.1	2.50	1.01	7.1	0	21.4	35.7	35.7	3.93	1.14
12	21.4	42.9	7.1	14.3	14.3	2.57	1.39	21.4	28.6	28.6	7.1	14.3	2.64	1.33
13	14.3	14.3	42.9	7.1	21.4	3.07	1.32	14.3	7.1	21.4	14.3	42.9	3.64	1.49
14	7.1	21.4	21.4	35.7	14.3	3.29	1.20	0	7.1	50.0	21.4	21.4	3.57	.93
15	7.1	7.1	28.6	21.4	35.7	3.71	1.26	0	21.4	21.4	28.6	28.6	3.64	1.15

Atendiendo a los resultados del GC1, alumnos de 5º de Educación Primaria, observamos que el número de ítems cuyos resultados han aumentado es de 8, una cifra menor respecto al GE. En la primera aplicación algunos de los ítems mejor y peor puntuados se corresponden con los del grupo experimental, de este modo, el ítem con mayor calificación ha sido el número 10 con una media de 4.79 ($DT = .42$). Mientras que las puntuaciones más bajas las encontramos en los ítems 11 (“Puedo llegar a comprender mis sentimientos”) y 12 con una media de 2.50 ($DT = 1.01$) y 2.57 ($DT = 1.39$), respectivamente. El resultado más elevado de la segunda aplicación lo registra el ítem 5 (“Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por él”) con una media de 4.50 ($DT = .94$) seguido del ítem 10 cuya calificación es de 4.36 ($DT = 1.08$). La puntuación más baja la obtiene nuevamente el ítem 12 con una media de 2.64 ($DT = 1.33$). Por otro lado, los resultados obtenidos por el GC2 en ambas administraciones se pueden observar en la Tabla 3.

Tabla 3

Análisis por ítems para el Grupo de Control 2

Item	1ª Aplicación							2ª Aplicación						
	%					M	DT	%					M	DT
1	2	3	4	5	1			2	3	4	5			
1	7.1	7.1	7.1	14.3	64.3	4.21	1.31	7.1	0	28.6	21.4	42.9	3.93	1.20
2	0	7.1	21.4	35.7	35.7	4.0	.96	7.1	7.1	21.4	50.0	14.3	3.57	1.08
3	0	7.1	42.9	35.7	14.3	3.57	.85	0	0	35.7	42.9	21.4	3.86	.77
4	7.1	7.1	21.4	35.7	28.6	3.71	1.20	7.1	35.7	21.4	14.3	21.4	3.07	1.32
5	7.1	7.1	42.9	28.6	14.3	3.36	1.08	0	7.1	0	50.0	42.9	4.29	.82
6	0	7.1	28.6	57.1	7.1	3.64	.74	0	0	42.9	42.9	14.3	3.71	.72
7	0	21.4	42.9	21.4	14.3	3.29	.99	0	7.1	50.0	14.3	28.6	3.64	1
8	0	0	7.1	28.6	64.3	4.57	.64	0	14.3	14.3	42.9	28.6	3.86	1.02
9	14.3	35.7	50.0	0	0	2.36	.74	7.1	14.3	50.0	21.4	7.1	3.07	.99
10	0	0	14.3	42.9	42.9	4.29	.72	0	7.1	28.6	28.6	35.7	3.93	.99
11	7.1	14.3	50.0	21.4	7.1	3.07	.99	0	14.3	42.9	35.7	7.1	3.36	.84
12	0	35.7	50.0	7.1	7.1	2.86	.86	0	14.3	64.3	0	21.4	3.29	.99
13	0	28.6	35.7	14.3	21.4	3.29	1.13	0	7.1	21.4	42.9	28.6	3.93	.91
14	7.1	14.3	42.9	7.1	28.6	3.36	1.27	7.1	7.1	42.9	21.4	21.4	3.43	1.15
15	0	0	50.0	28.6	21.4	3.71	.82	21.4	7.1	28.6	28.6	14.3	3.07	1.38

En el caso del GC2, alumnos de 6º de Educación Primaria, han sido 9 los ítems que han mejorado su puntuación media en la segunda aplicación respecto a la primera. Esta cifra es mayor que la obtenida en el GC1, pero menor que la recogida en el GE. Los resultados más altos obtenidos en la primera aplicación corresponden al ítem 8 con una calificación media de 4.57 ($DT = .64$), seguido del ítem número 10 cuya puntuación es de 4.29 ($DT = .72$). Por el contrario, son los

ítems 9 (“Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”) y 12 los que obtienen las puntuaciones menos elevadas con una media de 2.36 ($DT = .74$) y 2.86 ($DT = .86$), respectivamente. En la segunda aplicación del cuestionario, la puntuación más alta la registra el ítem 5 con una media de 4.29 ($DT = .82$), mientras que la menor puntuación la obtienen los ítems 4, 9 y 15 con una calificación de 3.07 ($DT = 1.32, .99$ y 1.38, respectivamente).

Por último, los resultados promedios obtenidos por ambos grupos control (variable GCM) se pueden observar en la Tabla 4.

Tabla 4

Análisis por ítems para la variable Grupo de Control Medio (GCM)

Item	1ª Aplicación							2ª Aplicación						
	%					M	DT	%					M	DT
	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5		
1	3.6	7.1	17.9	17.9	53.6	4.11	1.16	3.6	0	39.3	21.4	35.7	3.86	1.04
2	0	7.1	25.0	21.4	46.4	4.07	1.01	3.6	3.6	25.0	46.4	21.4	3.79	.95
3	0	7.1	35.7	39.3	17.9	3.68	.86	3.6	10.7	39.3	25.0	21.4	3.5	1.07
4	7.1	14.3	21.4	17.9	39.3	3.68	1.33	3.6	35.7	14.3	17.9	28.6	3.32	1.33
5	3.6	7.1	25.0	32.1	32.1	3.82	1.09	0	7.1	3.6	32.1	57.1	4.39	.87
6	3.6	3.6	25.0	39.3	28.6	3.86	1.0	0	7.1	35.7	35.7	21.4	3.71	.89
7	0	25.0	39.3	21.4	14.3	3.25	1.0	3.6	14.3	32.1	25.0	25.0	3.54	1.13
8	0	0	14.3	35.7	50.0	4.36	.73	0	10.7	14.3	32.1	42.9	4.07	1.01
9	7.1	21.4	46.4	14.3	10.7	3.0	1.05	3.6	10.7	39.3	32.1	14.3	3.43	.99
10	0	0	7.1	32.1	60.7	4.54	.63	0	7.1	25.0	14.3	53.6	4.14	1.04
11	7.1	35.7	35.7	14.3	7.1	2.79	1.03	3.6	7.1	32.1	35.7	21.4	3.64	1.02
12	10.7	39.3	28.6	10.7	10.7	2.71	1.15	10.7	21.4	46.4	3.6	17.9	2.96	1.20
13	7.1	21.4	39.3	10.7	21.4	3.18	1.21	7.1	7.1	21.4	28.6	35.7	3.79	1.22
14	7.1	17.9	32.1	21.4	21.4	3.32	1.21	3.6	7.1	46.4	21.4	21.4	3.50	1.03
15	3.6	3.6	39.3	25.0	28.6	3.71	1.04	10.7	14.3	25.0	28.6	21.4	3.36	1.28

Si observamos los resultados del GCM, alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, son 7 los ítems que han mejorado su puntuación en la segunda aplicación respecto a la primera, una cifra significativamente menor a la del GE. La mayor puntuación en la primera aplicación la registra de nuevo el ítem número 10 con una media de 4.54 ($DT = .63$). Al igual que en el resto de los grupos, la media más baja la obtiene el ítem 12 con una calificación de 2.71 ($DT = 1.15$). En el caso de la segunda aplicación, la puntuación más elevada la alcanza el ítem 5 con una media de 4.39 ($DT = .87$), seguida por el ítem 10 con una puntuación de 4.14 ($DT = 1.04$). Finalmente, el resultado menor lo registra nuevamente el ítem 12 con una media de 2.96 ($DT = 1.20$).

Seguidamente, podemos observar de forma visual los resultados obtenidos en este grupo a través del siguiente gráfico:

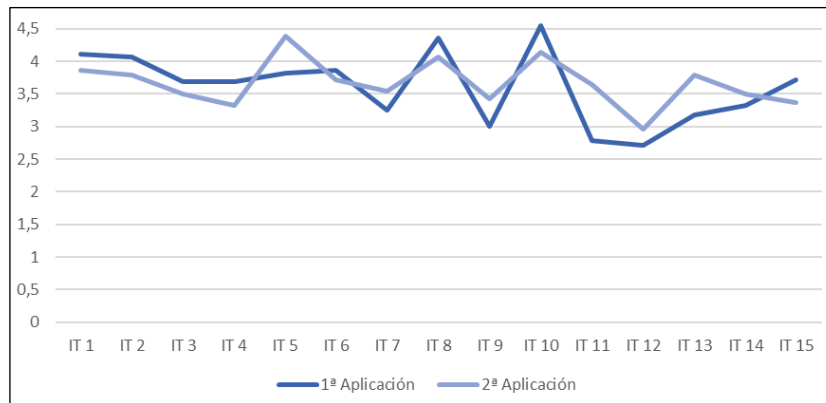


Figura 2. Análisis de los resultados para el Grupo de Control Medio

En esta Figura 2 se aprecia como ambas líneas realizan un trazo similar, con cambios poco relevantes entre la primera y la segunda aplicación. También, podemos observar que la puntuación más baja la registra el ítem número 12 al igual que en el grupo experimental, aunque en este caso no encontramos una diferencia tan significativa con el segundo ítem menos puntuado como ocurría en dicho grupo.

Análisis de los resultados para cada dimensión

En primer lugar, cada dimensión se encuentra compuesta por una serie de ítems que atañen a un componente concreto de la comprensión emocional. De este modo, la Dimensión 1 (D1) está formada por los ítems 1-7 y hace referencia a la *Preocupación empática*, la Dimensión 2 (D2) se compone por los ítems 8-11 y corresponde con la *Claridad emocional*, finalmente la Dimensión 3 (D3) alude a la *Toma de perspectiva* y la constituyen los ítems 12-15. Los resultados para el GE están en la Tabla 5.

Tabla 5

Análisis por Dimensiones para el Grupo Experimental

	1ª Aplicación				2ª Aplicación			
	Mín.	Máx.	M	DT	Mín.	Máx.	M	DT
D 1	31.42	94.28	75.80	15.71	45.71	100.0	79.04	14.23
D 2	30.0	95.0	72.33	16.88	60.0	100.0	79.67	10.05
D 3	45.0	85.0	70.33	12.31	45.0	100.0	75.33	15.05

En esta Tabla 5 observamos la mejora que ha realizado el GE tanto en la puntuación mínima como en la máxima de todas las dimensiones evaluadas, a excepción del mínimo de la D3 que permanece constante en su puntuación mínima. La diferencia más significativa se produce en la segunda dimensión cuyo mínimo aumenta un 30% en la segunda aplicación. Centrándonos en la media de cada una de las dimensiones también podemos constatar que todas ellas se incrementan. El aumento más significativo lo realiza la segunda dimensión con un incremento del 7.34%; la tercera mejora notablemente un 5%; y, finalmente, la primera aumenta ligeramente un 3.24%.

Una vez analizado el GE para cada dimensión, se pasa a la especificación de los resultados para los GC. En primer lugar, para el GC1 nos encontramos los datos en la Tabla 6.

Tabla 6

Análisis por Dimensiones para el Grupo de Control 1

	1ª Aplicación				2ª Aplicación			
	Mín.	Máx.	M	DT	Mín.	Máx.	M	DT
D 1	62.85	100.0	77.55	12.06	48.57	97.14	74.69	12.91
D 2	55.0	85.0	75.35	8.42	60.0	100.0	81.79	13.81
D 3	35.0	100.0	63.21	18.25	45.0	90.0	67.50	12.20

En este grupo los mínimos y máximos de las dimensiones evaluadas han aumentado ligeramente en tres de los seis casos, siendo de un 15% el incremento más significativo. Si observamos las medias de cada una de las dimensiones llama la atención el aumento de un 6.44% producido por la D2. También observamos un ascenso, en este caso menos significativo, de la D3. Sin embargo, la primera sufre un ligero descenso.

En cuanto al GC2, aparecen los datos en la Tabla 7.

Tabla 7

Análisis por Dimensiones para el Grupo de Control 2

	1ª Aplicación				2ª Aplicación			
	Mín.	Máx.	M	DT	Mín.	Máx.	M	DT
D 1	51.42	91.42	73.67	12.13	54.28	100.0	74.48	12.19
D 2	55.0	80.0	71.42	7.18	40.0	85.0	71.07	14.82
D 3	45.0	100.0	66.07	12.58	45.0	100.0	68.57	17.03

Si prestamos atención a las puntuaciones máximas y mínimas de este segundo grupo control podemos apreciar que la D3 permanece constante en ambas aplicaciones. Algo similar ocurre en la primera dimensión, en la que se produce un aumento poco significativo. Sin embargo, sí encontramos un cambio más sustancial en el mínimo de la D2 que disminuye notablemente en la segunda aplicación un 15%. En el caso de la media tampoco aparecen grandes modificaciones, la primera dimensión aumenta un 0.81%, la segunda disminuye un 0.35 % y la tercera crece un 2.5%.

Por último, en relación al GCM en su conjunto se recogen los datos en la Tabla 8.

Tabla 8

Análisis por Dimensiones para el Grupo de Control Medio

	1ª Aplicación				2ª Aplicación			
	Mín.	Máx.	M	DT	Mín.	Máx.	M	DT
D 1	51.42	100.0	75.61	12.03	48.57	100.0	74.59	12.32
D 2	55.0	85.0	73.39	7.94	40.0	100.0	76.42	15.08
D 3	35.0	100.0	64.64	15.45	45.0	100.0	68.03	14.55

En la Tabla 8 se observa como las puntuaciones máximas y mínimas de ambos grupos control no varían de forma destacada entre ambas aplicaciones, a excepción de la D2 en la que destaca un descenso del 15%, que se produce en el mínimo y, sin embargo, la puntuación máxima aumenta en el mismo porcentaje. Centrándonos en la media de las dimensiones, el cambio más destacado se produce en la D3 que se incrementa en un 3.39%.

Análisis de otros resultados

Los índices de fiabilidad Alfa de *Cronbach* calculados oscilan entre .78 y .91. Por otro lado, en cuanto a los índices de correlación de Pearson, los índices calculados entre dimensiones se encuentran entre .64 y .95, obteniendo todos ellos una significatividad bilateral de $p < .001$. Tomando en consideración otras variables de análisis, nos encontramos los siguientes resultados: Sexo, se observa que esta variable no es un factor influyente en los resultados obtenidos; *Número de hermanos*, al igual que en la variable anterior, no se observan diferencias

estadísticamente significativas, ya que los índices de correlación de Pearson se sitúan entre $-.10$ y $.10$; y *Nivel escolar*, esta variable sigue la tendencia de ausencia de significatividad de las dos anteriores con índices entre $-.24$ y $-.11$.

Consideraciones finales

Los modelos *mixtos* de IE están centrados en rasgos estables de comportamiento por lo que su mejora y perfeccionamiento no es posible. Por el contrario, los modelos de *habilidad* entienden la IE como un tipo de inteligencia cuyas destrezas, capacidades y habilidades pueden ser tanto aprendidas como perfeccionadas con la experiencia, por lo que son posibles los programas de mejora de la IE al igual que en otras áreas cognitivas.

La escuela es un microsistema muy importante en el desarrollo del niño ya que es el contexto, después del familiar, en el que más tiempo pasa. El docente juega un papel protagonista en la enseñanza de conocimientos, pero también en la transmisión de valores y habilidades sociales y emocionales. Por ello, la integración de estos contenidos en los programas escolares en pro de la alfabetización emocional es imprescindible (Goleman, 1995; Hué, 2016; López-Fernández, 2015; Martorell, González, Rasal, & Estelles, 2009), considerando la práctica educativa de las áreas curriculares como interdisciplinar y complementaria. En este sentido, programas de mejora de la IE como *INTEMO* (Ruiz-Aranda et al., 2013), constituye un ejemplo práctico y un buen punto de partida para tal finalidad.

Estos programas, tal y como se ha constatado en los resultados de esta investigación, son funcionales y viables, ya que permiten a los alumnos la mejora de sus capacidades emocionales, facilitando un desarrollo integral y más equilibrado. Se ha observado que el grupo experimental es el único que en la segunda aplicación mejora la media de las tres dimensiones evaluadas, mejorando sus habilidades relacionales y constatando la reducción de los partes de conducta debidos a problemas de convivencia. Se han obtenido índices de fiabilidad y correlación de Pearson elevados y estadísticamente significativos entre las dimensiones. Por otro lado, no se han observado diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo, número de hermanos y nivel educativo.

En definitiva, la IE constituye un factor esencial en el desarrollo del niño y, por tanto, variable que debemos tener en cuenta en los programas escolares. Su implementación es clave para prevenir el desarrollo de problemas relacionales y de convivencia y potenciar el bienestar escolar, siempre teniendo presente aspectos de índole social y familiar que pueden tener incidencia en los resultados alcanzados tras su planificación y desarrollo. Todo ello hace imprescindible repensar el currículo para la integración de la IE en las escuelas.

Referências bibliográficas

- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence. In N. Extremera, & P. Fernández-Berrocal (Eds.) (2015), *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Bosacki (2000). Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links with gender and language. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 709–717.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 28(2), 284–298.
- Gallagher, H. L., & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of “theory of mind”. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 77–83.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hué, C. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Recuperado de http://www.congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2016/03/ACTAS_INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Y-BIENESTAR-II.pdf.
- León-Rodríguez, D., & Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 35–45.
- López-Fernández, C. (2015). Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en los estudiantes de enfermería. *Educación Médica*, 16(1), 83–92.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estelles, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69–78.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In N. Extremera, & P. Fernández (Eds.) (2015), *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396–420). Cambridge: Cambridge University Press.

- Mestre, V., Frias, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255–260.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Publications.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125–154). Washington: American Psychological Association.
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopaedia of Applied Psychology*. Oxford: Elsevier Academic Press.

Suporte social, habilidades sociais e relação professor-aluno na Educação Superior

Joene Vieira-Santos¹, Almir Del Prette¹, Zilda Aparecida Del Prette¹, & Leandro S. Almeida

Universidade Federal de São Carlos, Brasil; Centro de Investigação em Educação (CIEd),
Universidade do Minho, Portugal

joenesantos@yahoo.com.br

Resumo: *Suporte social* (SS) pode ser compreendido como a existência ou disponibilidade de pessoas com as quais a pessoa pode contar, que demonstram preocupação e apreço para com ela. No contexto educacional, professores parecem oferecer SS quando demonstram empatia, solidariedade e buscam fazer amizade com seus alunos. O desempenho dessas habilidades sociais, pode, portanto, ser tomado como parte dos indicadores de SS. O presente estudo investigou: (i) a avaliação que estudantes universitários brasileiros fazem do SS ofertado por seus professores, com base na estimativa de frequência que atribuem ao desempenho dos docentes nessas habilidades, e (ii) a correlação entre o SS aferido pela avaliação dessas habilidades e a satisfação com as condições de aprendizagem ofertadas pelo docente. Foram analisados os dados de 1406 estudantes a 10 itens do Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – versão Aluno (IHSE-PU-Aluno), que representam as habilidades antes referidas. Os dados indicaram que esses itens podem ser tratados como uma escala unidimensional e que há uma correlação positiva e significativa entre o desempenho dessas habilidades por parte dos professores e o nível de satisfação dos alunos com as condições de aprendizagem ofertadas. Portanto, os dados do presente estudo parecem indicar que quando os professores apresentam essas habilidades nas relações estabelecidas com seus alunos, estes sentem-se mais apoiados e mais satisfeitos com as condições de aprendizagem ofertadas pelos docentes.

Palavras-chave: Educação Superior, suporte social, relação professor-aluno, habilidades sociais.

Introdução

A permanência na Educação Superior envolve uma série de desafios que o estudante universitário precisa enfrentar para conseguir concluir seu curso. Tais desafios podem ser decorrentes: (i) das diferenças entre a realidade da universidade e do Ensino Médio, principalmente, em função da metodologia de ensino adotada pelos professores universitários e do maior nível de responsabilidade atribuído ao aluno (Matta, Lebrão, & Heleno, 2017; Soares et al., 2014), (ii) do processo de desenvolvimento das competências, conhecimentos, atitudes e valores que serão necessárias para o exercício da futura profissão (Marinho-Araujo & Almeida, 2016), (iii) de possíveis deslocamentos da cidade de origem para a cidade na qual se situa a Instituição de Educação Superior (IES) (Jesus, Schneider, Barbosa, Simon, & Steglich, 2017), entre outros. Todos estes desafios podem levar o estudante a questionar vários domínios de sua experiência,

tais como a escolha da carreira, valores e atitudes, sua forma de aprender e produzir novos conhecimentos, a maneira como se relaciona com pessoas que pensam igual ou diferente de si, entre outros (Matta et al., 2017; Pascarella & Terenzini, 2005). Nesse contexto, um fator que favorece a permanência do estudante na Educação Superior, até a conclusão do seu curso, refere-se ao suporte social que possui a sua disposição (López, 2016), quer seja da família (Dorrance Hall, McNallie, Custers, Timmermans, Wilson, & Van den Bulck, 2017; Strom & Savage, 2014), de amigos/pares (Henninger IV, Eshbaugh, Osbeck, & Madigan, 2016) ou de professores (Hagenauer & Volet, 2014; Oliveira, Wiles, Fiorin, & Dias, 2014; Pascarella & Terenzini, 2005).

O termo *suporte social* (SS) foi definido por Sarason, Levine, Basham e Sarason (1983) como “a existência ou disponibilidade de pessoas em quem podemos confiar, que nos deixam entender que se preocupam conosco, que nos valorizam e que gostam de nós” (p. 127). De acordo com Marôco, Campos, Vinagre e Pais-Ribeiro (2014), SS refere-se a um construto complexo e multidimensional relacionado à saúde e ao bem-estar do indivíduo que auxilia na compreensão de como as diferentes relações interpessoais influenciam positiva ou negativamente na forma como alguém enfrenta as adversidades ao longo da vida.

Dentro do contexto acadêmico, o professor pode desempenhar um papel muito relevante no sentido de proporcionar SS para seus alunos, visto que uma de suas principais tarefas é criar condições para a aprendizagem e sucesso acadêmico do aluno (Hagenauer & Volet, 2014; Weimer, 2002). Hagenauer e Volet (2014), ao revisar a literatura sobre a relação professor-aluno no contexto da Educação Superior, observaram que os estudos parecem indicar que tal relação envolve duas dimensões amplas: (i) a *dimensão afetiva*, que se refere ao vínculo estabelecido entre alunos e professores, o qual requer, por parte do professor, a apresentação de comportamentos de cuidado e respeito para com os seus alunos e a integração dos mesmos com o ambiente acadêmico (pesquisa, laboratórios, departamentos, etc.), com pares e com professores; e, (ii) a *dimensão de suporte*, que diz respeito ao suporte que deve ser oferecido, a partir da relação professor-aluno, para o sucesso do estudante na universidade e envolve os comportamentos do docente de aproximar-se do aluno e de oferecer ajuda (de acordo com os

padrões comportamentais considerados apropriados para os papéis de docente e aluno).

Nesse sentido, é importante que o docente desenvolva um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que o capacite a estabelecer contextos de aprendizagem que contribuam para que seus alunos desenvolvam competências profissionais e competências transversais (Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Parte desse conjunto de saberes necessários à atuação docente refere-se às *habilidades sociais educativas* (HSE), as quais são definidas como aquelas habilidades sociais “intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro” (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 95). A literatura tem apontado que professores que possuem um repertório de HSE elaborado tendem a: (i) favorecer o diálogo e a participação ativa dos alunos em sala (Del Prette & Del Prette, 1997; Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva, & Puntel, 1998), (ii) expressar mais apreciação pelas conquistas de seus alunos (Del Prette, Del Prette, Torres, & Pontes, 1998; Vila, 2005), (iii) proporcionar condições de aprendizagem que são avaliadas como mais satisfatórias por seus alunos (Vieira-Santos, Del Prette, & Del Prette, 2018a), e (iv) promover valores de convivência (Vieira-Santos, Del Prette, & Del Prette, 2018b).

De acordo com Cobb (1976), a presença de SS está relacionado a três classes de informações: (i) aquelas que levam a pessoa a crer que é cuidada e amada, (ii) aquelas que permitem que a pessoa acredite que é estimada e valorizada, e (iii) aquelas que fazem com que a pessoa perceba que pertence a uma rede de comunicação e obrigações mútuas. Assim sendo, a oferta de SS parece estar relacionada à presença de comportamentos que indiquem que o indivíduo se preocupa com as necessidades (materiais, emocionais, sociais, etc.) do outro, encontra-se disponível para manter uma relação de maior proximidade com ele e está disposto a oferecer ajuda ou apoio, caso seja necessário. Nessa direção, tomando como base um conjunto amplo de habilidades sociais relevantes para os diversos papéis sociais que podem ser assumidos ao longo da vida (Del Prette & Del Prette, 2017), as classes de habilidades sociais que parecem estar mais intimamente relacionadas à oferta de SS parecem ser as habilidades de fazer e manter amizade, empatia e expressão de solidariedade.

O presente estudo buscou verificar a avaliação que estudantes universitários brasileiros fazem do SS ofertado por seus professores, tomando como referência as habilidades sociais de “fazer e manter amizade”, “empatia” e “expressar solidariedade”, apresentadas pelos docentes na relação com os discentes. Ademais, também examinou se existe correlação entre o SS e a satisfação com as condições de aprendizagem ofertadas pelo docente.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 1406 estudantes universitários brasileiros, entre 18 e 55 anos ($M = 22.12$; $DP = 5.19$). A amostra foi composta por 59.4% de mulheres e 66.1% de alunos de IES particulares. Em relação ao momento do curso, 36.8% dos participantes estavam no início do curso (ou seja, no 1º ou 2º semestre), 34% estavam no meio do curso (entre o 3º e 6º semestre), 13.7% estavam no final do curso (do 7º semestre para frente) e 15.5% não forneceram essa informação. Quanto à área do curso, 42.4% eram alunos de cursos de ciências biológicas, 23.9% de cursos de ciências exatas e 43.7% de cursos de ciências humanas.

Instrumento

Aplicou-se o *Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – versão Aluno* (IHSE-PU-Aluno; Vieira-Santos, Del Prette, & Del Prette, n.d.), o qual busca avaliar a percepção que estudantes universitários possuem sobre as habilidades sociais educativas de seus professores. Este instrumento encontra-se em fase de avaliação de suas propriedades psicométricas e, sua versão experimental, possui 62 itens relacionados às habilidades sociais educativas (HSE) e sete itens relacionados à satisfação do aluno com as condições de aprendizagem promovidas pelo docente, a saber: (i) qualidade da relação professor-aluno, (ii) diálogo com os alunos, (iii) respeito, (iv) afetividade que o professor demonstra pelos alunos, (v) qualidade da atuação docente, (vi) o quanto aprende com o professor, e (vii) a disciplina dos alunos nas aulas desse professor. Cada item relacionado às HSE apresenta uma única habilidade e o aluno responde, em uma escala do tipo *Likert* (0 = nunca a 4 = sempre), com que frequência o

professor avaliado se comportava da maneira descrita no item. A satisfação com as condições de aprendizagem ofertadas também era avaliada através de uma escala tipo *Likert* composta pelas seguintes alternativas: muito insatisfeito, insatisfeito, indiferente, satisfeito e muito satisfeito.

Procedimentos de recolha dos dados

Após a autorização do Comitê de Ética para Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (protocolo CAAE: 59553616.6.0000.5504), os dados foram coletados de maio a julho de 2017. A aplicação do instrumento foi realizada em sala de aula, de forma coletiva. Cada participante respondia individualmente ao IHSE-PU-Aluno e avaliava um único professor.

Para gerar diversidade nos dados e evitar que o aluno escolhesse o professor com que tinha mais afinidade ou mais desavenças, a pesquisadora listava no quadro as disciplinas que a turma estava cursando naquele momento e atribuía uma letra para cada disciplina. Ao receber o IHSE-PU-Aluno, o participante verificava que no campo “nome ou código professor” havia uma letra e, portanto, deveria responder ao instrumento pensando no professor que ministrava a disciplina representada por aquela letra (no quadro). Caso a letra apresentada no campo “nome ou código professor” correspondesse a uma disciplina que o participante não cursava, ele poderia, então, escolher qualquer uma das disciplinas listadas no quadro e substituir a letra no campo “nome ou código professor” por aquela correspondente a letra da disciplina ministrada pelo professor que ele estava avaliando. Foram utilizadas, no campo “nome ou código professor”, sete letras distintas (“A” a “G”).

Em cumprimento às exigências da Resolução 466/12 (Conselho Nacional de Saúde, 2012), os participantes autorizaram o uso das informações prestadas através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estando cientes que sua participação na pesquisa era voluntária e anônima.

Análise dos dados

Nesse estudo serão examinados 10 itens do IHSE-PU-Aluno que estão relacionados às habilidades de manter e fazer amizade, empatia e expressão de

solidariedade. Os dados foram tratados utilizando o programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) versão 23.0 e duas análises distintas foram realizadas: (i) verificação da dimensionalidade do conjunto de itens, e (ii) correlação entre esse conjunto de itens e o nível de satisfação do respondente com as condições de aprendizagem proporcionadas por esse professor.

Resultados: Apresentação e discussão

Como é possível observar na Tabela 1, 80% dos itens apresentaram como mediana as categorias 3 (quase sempre) ou 4 (sempre). Além disso, com exceção do item 25, todos os demais itens apresentam média superior a 2.

Tabela 1

Estatísticas Descritivas dos Itens do IHSE-PU-Aluno

Nº item	Conteúdo	Mín.	Máx.	Mediana	M	DP
02	Quando eu ou algum colega está passando por algum problema, este professor procura apoiá-lo.	0	4	2	2.31	1.399
03	Se algum aluno está feliz por um acontecimento positivo ou conquista, este professor expressa satisfação com isso.	0	4	3	2.53	1.353
09	Este professor tem um relacionamento amistoso em sala de aula com os alunos.	0	4	4	3.06	1.138
16	Sinto que posso pedir ajudar a este professor caso precise de conselhos para tomar decisões acadêmicas ou profissionais.	0	4	3	2.90	1.295
19	Este professor nos dá atenção quando lhe contamos alguma coisa importante.	0	4	3	2.96	1.138
20	Este professor nos incentiva a perseverar quando sentimos dificuldade em realizar alguma tarefa complicada.	0	4	3	2.85	1.192
5	O professor conversa com a gente sobre o que pretendemos fazer ou como pretendemos realizar atividades que estamos planejando (por exemplo, de estágios).	0	4	2	1.78	1.408
32	Com este professor, a turma encontra abertura para falar coisas do dia-a-dia.	0	4	3	2.41	1.459
38	As aulas deste professor têm momentos de descontração e brincadeiras.	0	4	3	2.54	1.339
44	Sinto que posso procurar este professor se preciso de ajuda para resolver situações da prática profissional.	0	4	3	2.79	1.357

Buscou-se, então, verificar a dimensionalidade dos itens através da análise da comunalidade dos itens, do índice de variância explicada e da consistência interna. A comunalidade dos itens foi acima de .50 para 80% dos itens, com a exceção dos itens 38 e 25 que apresentaram comunalidade de .46 e .38, respectivamente. Comunalidades acima de .50 são indicativas de que os itens estão relacionados a uma mesma variável latente (Izquierdo, Olea, & Abad, 2014). Essa variável latente explicou 57.96% da variância nos dados e o conjunto de itens apresentou uma alta consistência interna ($\alpha = .92$). De acordo com Field (2009), um Alpha de Cronbach maior do que .80 permite inferir que a escala é confiável, ou seja, que a escala reflete de maneira consistente o constructo que está sendo avaliado. Portanto, esse conjunto de indicadores sugere que esses 10 itens podem ser tratados como uma escala que avalia uma única dimensão, aqui denominada de *suporte social*.

Verificou-se a correlação entre SS e o nível de satisfação do respondente com as condições de aprendizagem proporcionadas pelo professor. Todos os itens examinados apresentaram correlação positiva, moderada ($r > .40$) e estatisticamente significativa ($p < .001$) com as condições: qualidade da relação professor-aluno, diálogo com os alunos, respeito e afetividade que o professor demonstra pelos alunos, qualidade da atuação docente e o quanto aprende com o professor. Apenas a condição “disciplina dos alunos nas aulas desse professor” apresentou correlações fracas ($r < .40$), ainda que significativas e positivas, com todos os itens. Examinando o conjunto de itens enquanto uma escala unidimensional, observou-se que o SS apresentou correlações acima de .63 com seis das sete condições de aprendizagem avaliadas (qualidade, diálogo, respeito, afetividade, atuação docente e aprendizagem), o que, de acordo com Maroco (2007), significa que a correlação apresenta um tamanho de efeito elevado.

Essa correlação bastante significativa entre o SS oferecido pelos professores por meio de habilidades sociais educativas e o nível de satisfação dos alunos com a qualidade da relação professor-aluno parece estar de acordo com os resultados identificados por Pascarella e Terenzini (2005). Segundo esses autores, a existência de contato formal e/ou informal (fora do ambiente de sala de aula e/ou não restrito a questões acadêmicas) pode ser importante para mudanças em diversos domínios da vida do estudante, tais como: (i) favorece o desenvolvimento

cognitivo, (ii) permite o estabelecimento de espaços de diálogo, pessoais e acolhedores, onde os alunos podem abordar questões morais com as quais encontram-se em conflito, (iii) contribui para o desenvolvimento e fortalecimento dos sentimentos de autoafirmação, confiança e autoestima, (iv) promove persistência e aspirações educacionais no educando, bem como contribui para a permanência e conclusão do curso, e (v) proporciona o desenvolvimento de habilidades relevantes para a carreira, entre outros aspectos.

Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi verificar, na avaliação dos alunos, o SS que os alunos consideram receber de seus professores universitários via habilidades sociais educativas que estes apresentam. As habilidades sociais educativas aqui analisadas foram (i) apoiar quando o aluno enfrenta dificuldades, (ii) mostrar satisfação quando o aluno relata/vivencia um acontecimento positivo, (iii) assumir abertura ao diálogo, (iv) dar atenção a conversas sobre assuntos do cotidiano (que não focam exclusivamente em questões acadêmicas), (v) promover momentos de descontração em sala de aula, e (vi) desenvolver um relacionamento amistoso com a classe. Os dados do presente estudo parecem indicar que, quando os professores apresentam tais habilidades nas relações estabelecidas com seus alunos, estes sentem-se mais apoiados e mais satisfeitos com as condições de aprendizagem ofertadas pelos docentes. Nesse sentido, os dados do presente estudo parecem demonstrar que o desenvolvimento de HSE que expressam SS aos alunos é um aspecto que deve ser tomando em consideração na formação e preparação de professores para a Educação Superior. A investigação sobre a transição e adaptação dos estudantes à universidade destaca algumas dificuldades vivenciadas pelos estudantes na área socioemocional, em particular por aqueles que saem da casa dos pais pela primeira vez para frequentarem a Educação Superior.

Referências bibliográficas

- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. doi:10.1097/00006842-197609000-00003
- Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012 (2012). Brasília, DF: Diário Oficial da União, nº12.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C., & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 11–22. doi:10.1590/S1413-85571998000100002
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. In *CD-Rom dos trabalhos selecionados para apresentação, 20a. Reunião Anual da ANPED* (pp. 1–31). Caxambu, MG: ANPED.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (8ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A. T. B., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 591–603. doi:10.1590/S0102-79721998000300016
- Dorrance Hall, E., McNallie, J., Custers, K., Timmermans, E., Wilson, S. R., & Van den Bulck, J. (2017). A cross-cultural examination of the mediating role of family support and parental advice quality on the relationship between family communication patterns and first-year college student adjustment in the United States and Belgium. *Communication Research*, 44(5), 638–667. doi:10.1177/0093650216657755
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS* (2ª). Porto Alegre: Artmed.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. doi:10.1080/03054985.2014.921613
- Henninger IV, W. R., Eshbaugh, E. M., Osbeck, A., & Madigan, C. (2016). Perceived social support and roommate status as predictors of college student loneliness. *Journal of College & University Student Housing*, 42(2), 46–59.
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395–400. doi:10.7334/psicothema2013.349
- Jesus, L. O. de, Schneider, D. R., Barbosa, L. H., Simon, F., & Steglich, D. S. (2017). Promoção da Saúde em moradia estudantil: Desafios para o fortalecimento da coletividade. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 11(2), 70–78. doi:10.24879/2017001100200167
- López, Z. M. (2016). *Apoio social percebido e axuste nos estudantes universitários de primeiro ano*. Tese de doutoramento em Psicologia. Universidade de Santiago de Compostela.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1–10. doi:10.1590/0102-3772e32ne212
- Marôco, J. P., Campos, J. A. D. B., Vinagre, M. da G., & Pais-Ribeiro, J. L. (2014). Adaptação Transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o Suporte Social para Estudantes do Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 247–256. doi:10.1590/1678-7153.201427205
- Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583–591. doi:10.1590/2175-3539/2017/0213111118
- Oliveira, C. T. de, Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239–246. doi:10.1590/2175-3539/2014/0182739
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127–139. doi:10.1037//0022-3514.44.1.127

VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho

Instituto de Educação, Universidade de Minho, 28 e 29 de junho de 2018

- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. de, Nogueira, C. C. de C., Leme, V. R., ... Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49–60. doi:10.1590/S1413-82712014000100006
- Strom, R. E., & Savage, M. W. (2014). Assessing the relationships between perceived support from close others, goal commitment, and persistence decisions at the college level. *Journal of College Student Development*, 55(6), 531–547. doi:10.1353/csd.2014.0064
- Vieira-Santos, J., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (n.d.). Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – versão aluno (IHSE-PU-Aluno): Dados preliminares. *Avaliação Psicológica* (submetido).
- Vieira-Santos, J., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018a). Habilidades sociais educativas de docentes universitários e sua correlação com a satisfação dos estudantes com a relação professor-aluno. In Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) (Ed.), *Libro de Actas del 6th International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 686). Setúbal: Facultad de Psicología, Universidad de Granada.
- Vieira-Santos, J., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018b). Promoção de valores de convivência na universidade: alguns indicadores na avaliação de estudantes universitários brasileiros. In Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) (Ed.), *Libro de Actas del 6th International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 998). Setúbal: Facultad de Psicología, Universidad de Granada.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Universidade Federal de São Carlos.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Consumo de álcool na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior

Cátia Sousa & Leandro S. Almeida

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Portugal

catiasousa124@gmail.com

Resumo: A transição e adaptação dos jovens ao Ensino Superior (ES) têm sido analisadas como uma fase desafiante nas suas vidas e nem sempre estes jovens possuem os níveis suficientes de maturidade e autonomia para vivenciarem esta fase de forma positiva e sem particulares dificuldades. Nestas dificuldades adaptativas, vários estudantes iniciam ou aumentam o consumo de bebidas alcoólicas, atingindo este consumo, por vezes, níveis de frequência e quantidade preocupantes, sendo conhecidos os seus efeitos nefastos na vida académica dos estudantes. Pela relevância do tema, tomando uma amostra de 252 estudantes do 1º ano avaliam-se, neste estudo, os consumos de álcool considerando o momento de inscrição e passados dois meses de aulas, assim como as percepções dos estudantes sobre os efeitos negativos e positivos de tal consumo. Os resultados apontam para um aumento nas taxas de consumo, assim como para uma diminuição nas percepções dos efeitos negativos desse consumo, sobretudo nas alunas, através de crenças mais elevadas nos efeitos favoráveis do álcool para as interações e superação das dificuldades do quotidiano.

Palavras-chave: Ensino Superior, transição e adaptação, consumo de álcool, estudantes do primeiro ano.

Introdução

Em Portugal, a maioria dos estudantes ingressa no Ensino Superior (ES) em torno dos 18 anos, após a conclusão do ensino secundário. É com esta idade que, do ponto de vista social e jurídico atingem a maioridade, assumindo os direitos e deveres de cidadãos adultos. Na psicologia, e referindo-nos concretamente aos estudantes do ES, estes jovens iniciam o período da adultez emergente (Arnett, 2000), traduzindo um conjunto de potencialidades e de desafios desenvolvimentais dos jovens na sociedade dos nossos dias e a que o ES procura estar atento.

O ingresso no Ensino Superior é muitas vezes vivenciado com expectativas muito elevadas, quer por parte do estudante, quer pela família, quer pelo grupo de amigos/pares. Para a quase totalidade destes estudantes, a entrada no ES foi colocada como meta da concretização do ensino secundário. Mesmo desejado, o ingresso no ES coloca várias exigências e outras tantas dificuldades em boa parte decorrentes da novidade dos contextos académicos (Araújo & Almeida, 2015; Fernández, Araújo, Vacas, Almeida, & Gonzalez, 2017; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). Estes jovens têm que investir em novas amizades, aproveitar as aulas e os trabalhos para desenvolver competências académicas e profissionais, aprender a

lidar com maior responsabilidade nas situações quotidianas e académicas em que passam a experienciar maior liberdade de decisão. A designação “adulto-emergente” reflete a necessidade de adaptação e crescimento pessoal relacionada com a descoberta, a exploração e a experimentação de novos papéis e oportunidades (Ferreira et al., 2001; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009).

Associado à vivência de tais exigências adaptativas, podem os estudantes adotar comportamentos de risco, como o consumo de bebidas alcoólicas. A problemática do consumo de álcool e das eventuais consequências desse mesmo consumo, por parte dos estudantes do ES, tem vindo a ser reconhecida internacionalmente como muito relevante. Os efeitos nefastos desse consumo, pelo menos em certas circunstâncias (frequência e quantidade), têm suscitado maior interesse de investigação pela caracterização deste fenómeno, os seus fatores determinantes e formas de resposta das instituições e da sociedade para a sua superação. A investigação disponível mostra que consumos frequentes e elevados de bebidas alcoólicas afetam o envolvimento e o sucesso académico, assim como a adaptação social, o crescimento pessoal e o bem-estar dos estudantes (Gázquez, Pérez-Fuentes, Molero, & Simón, 2016; Pérez-Fuentes, Molero, Carrión, Mercader, & Gázquez, 2016), aparecendo associado ao insucesso e abandono académico (Davoren, Shiely, Byrne, & Perry, 2015; Ferreira, Martins, Coelho, & Kahler, 2014; Martinez, Sher, & Wood, 2008).

No processo de adaptação ao ES, as expectativas académicas dos estudantes assumem um papel mediador relevante. As expectativas académicas combinam motivações, desafios e projetos pessoais que os estudantes utilizam na análise e avaliação das novas circunstâncias académicas, permitindo-lhes por exemplo identificar as áreas ou domínios nos quais pretendem aplicar o seu esforço e dedicação (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Howard, 2005).

Segundo Soares e Almeida (2002), os estudantes aquando do seu ingresso no ES tendem a apresentar expectativas muito positivas o que os pode levar a adotar uma atitude mais participativa no meio académico, envolvendo-se nas atividades e superando as exigências inerentes à transição. Este facto pode estar relacionado com a utilização de recursos e investimentos no ES sentindo o

estudante maior espaço de liberdade e de autonomia sem a supervisão parental na gestão do seu quotidiano (Almeida et al., 2012; Soares & Almeida, 2002). Estas expectativas iniciais positivas permitem ao estudante explorar e antecipar sucesso na construção de novas redes de amigos, na definição de métodos de estudo adequados face às novas metodologias de ensino-aprendizagem, na gestão do seu quotidiano académico conciliando tarefas académicas e novos relacionamentos interpessoais. Sobretudo relevante nesta transição do jovem para o ES é a construção de novas redes de suporte social, compreendido este como conjunto de benefícios a nível afetivo, comportamental e de conhecimento resultante da qualidade e da quantidade dos relacionamentos interpessoais que o estudante estabelece no novo contexto relacional da academia. Estas interações contribuem de “(...) forma crucial para a formação e manutenção de diferentes tipos de relacionamentos interpessoais, desde as relações formais de trabalho, às relações de grande intimidade, passando pelas relações terapêuticas e de ajuda, ou pelas relações de companheirismo e amizade” (Pinheiro, 2003, p.205).

Os estudos em torno da transição e adaptação académica dos estudantes do 1º ano destacam que o suporte social tende a aumentar a autoestima, a promover o humor e o otimismo, assim como a diminuir o stress, os sentimentos de solidão e, até mesmo, sentimentos de fracasso. Assim sendo, pode-se constatar que um bom suporte social acaba por ser um promotor de bem-estar físico e psicológico do estudante, fundamentais para lidar com as exigências e desafios de um novo contexto de vida. Nesta linha, pode-se concluir que o suporte social é crucial nos processos de adaptação do indivíduo e nas diversas vivências relacionadas com a transição, neste caso a transição do ensino secundário para o ES (Almeida, Pérez-Fuentes, Casanova, Gázquez, & Molero, 2018; Fernández et al., 2017; Seco, Pereira, Filipe, & Alves, 2015).

Holmebeck e Wandrei (1993), após terem realizado um estudo sobre o suporte social dos pais no processo de adaptação ao Ensino Superior, concluíram que os estudantes de ambos os sexos revelaram baixos níveis de ansiedade e de depressão quando existia uma boa vinculação com os pais. Da mesma forma, o grupo de pares também se tem revelado bastante importante para a construção de competências sociais, na adaptação a novos contextos e estilos de vida contribuindo para o seu bem-estar psicológico e gerando uma boa adaptação ao

ES. Desta forma, podemos antecipar que dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais ou na manutenção e/ou criação de uma rede de suporte social podem favorecer o aparecimento de dificuldades gerais na adaptação académica dos estudantes que ingressam no ES, podendo as mesmas estar associadas às maiores taxas de consumo de bebidas alcoólicas e à própria avaliação que os jovens fazem das consequências do consumo (Molero, Pérez-Fuentes, Gázquez, & Barragán, 2017).

O consumo excessivo de álcool tem atingido dimensões massivas nos países desenvolvidos, bem como nos países em desenvolvimento, levando o alcoolismo a ser entendido como um problema grave de saúde pública (Cabral, 2004). Em Portugal, o consumo de álcool atinge taxas elevadas, verificando-se um aumento de consumo por parte dos jovens, homens e mulheres, em concordância com o que acontece na Europa (Balsa, Vital, & Pascueiro, 2011). Junto de jovens universitários, o consumo de álcool aparece como algo recorrente (Ham & Hope, 2003; Park & Grant, 2005; Pimentel, Mata, & Anes, 2013). Segundo Pimentel e colaboradores (2013), com base num estudo realizado no Ensino Superior com 272 alunos, existe uma grande tolerância e aceitação do consumo de álcool junto destes estudantes, facilitando assim que esse consumo se torne aceite, regular e intenso. Dados estatísticos em Portugal apontam que 80% dos estudantes no ES consomem álcool (Lopes et al., 2008; Martins, Coelho, & Ferreira, 2010; Mendes & Lopes, 2014; Pimentel et al., 2013; Soares, Pereira, & Canavarro, 2014). Estas taxas elevadas estão relacionadas, obviamente, às percepções neutras, ou até positivas, em relação aos efeitos de tal consumo por parte dos jovens (Almeida et al., 2018; Cassola, Pilatti, Alderete, & Godoy, 2005; Pilatti, Godoy, & Brussino, 2011).

Sendo frágeis as crenças acerca dos efeitos prejudiciais do álcool e estando facilitada a sua aquisição, antecipa-se um consumo excessivo e em idades cada vez mais novas na adolescência (Stickley et al., 2013). Segundo uma investigação realizada por Alcântara e colaboradores (2015), sobre os consumos e estilos de vida no Ensino Superior, pode-se constatar que a maioria dos jovens vivenciaram as primeiras experiências de consumo de álcool entre os 15 e os 19 anos de idade. Mesmo assim, um terço deles afirmou ter consumido a sua primeira bebida alcoólica antes dessa faixa etária (36.2%). Acresce, ainda, que os jovens incluídos

no estudo afirmam ter experimentado um estado de embriaguez (12.2%) e comportamentos de *binge drinking* (13.4%) entre os seus 10 e 14 anos.

A manifestação de comportamentos de risco em relação ao consumo de álcool, por parte dos jovens, é preocupante principalmente associado às praxes, festas e aos fins-de-semana (Medeiros, 2013). A frequência de locais que propiciam hábitos de consumo, como cafés, bares e discotecas, ou o convívio com grupos de pares com estilos de vida pouco saudáveis, aparecem associados ao aumento do consumo ou do risco de consumo por parte dos estudantes (Anderson, Johnsson, Berglund, & Öjehagen, 2009; Pimentel et al., 2013; Soares, Pereira, & Canavarro, 2014). Situação inversa ocorre quando o jovem manifesta um estilo de vida saudável, apresentando níveis elevados ou adequados de saúde e qualidade de vida (Grant, Wardle, & Steptoe, 2009; Vaez, Kristenson, & Laflamme, 2004).

Schenker e Minayo (2005) apontam as ameaças ao desenvolvimento integral do indivíduo, associando o consumo elevado a perturbação nas habilidades de pensamento e de aprendizagem, da consciência e da percepção, a alterações de humor e de comportamento. Atitudes e comportamentos agressivos nas interações sociais são igualmente apontados (Gásquez et al., 2016; OPP, 2016). Deste modo, privilegia-se uma identificação e intervenção precoces a fim de inibir a emergência ou a perpetuação de comportamentos de risco, favorecendo um desenvolvimento saudável e evitando condutas com consequências negativas para o indivíduo e a sociedade.

Centrando-nos no ES, a informação disponível aponta que o consumo excessivo de álcool pelos estudantes universitários origina consequências negativas ao nível de danos individuais, danos a outras pessoas e danos a nível institucional (Perkins, 2002). No que respeita aos danos individuais, inclui-se o incumprimento das tarefas académicas e o baixo desempenho académico, as perdas de consciência, as doenças de longo prazo, a atividade sexual desprotegida e indesejada, as repercussões legais ou a condução perigosa, nomeadamente. Ao nível familiar, segundo o Guia Orientador da Intervenção Psicológica nos Problemas Ligados ao Álcool (OPP, 2016), as consequências do consumo podem refletir-se em perturbações da vida familiar, particularmente a instauração de perturbações no relacionamento e o surgimento ou maior presença de conflitos familiares. No

relacionamento interpessoal, evidencia-se os danos materiais e vandalismo, a violência, a intolerância (razões raciais, religiosas ou orientação sexual) e distúrbios na forma de ruído ou de perturbação do descanso. Por fim, relativamente aos danos institucionais, salientam-se os prejuízos materiais, os atritos, a perda do rigor académico, os custos legais, a maior tensão emocional e o tempo exigido aos funcionários e serviços (Perkins, 2002).

Importa referir alguns efeitos positivos do consumo de álcool, nomeadamente em doses moderadas e feito em fases apenas transitórias de tensão e adaptação. O consumo de álcool pode facilitar alguns objetivos sociais dos adolescentes. Nomeadamente nas fases de transição e ingresso em novos contextos ou contextos mais exigentes, por exemplo, o consumo de álcool tende a ser entendido e usado como recurso para obter a aceitação num grupo de pares, para reduzir a timidez ou para o sujeito se tornar ou sentir mais sociável. Nestas fases, a ingestão de bebidas alcoólicas pode ajudar os estudantes a sentirem-se bem, a terem mais energia física, a lidarem com a ansiedade e a frustração, a esquecerem os problemas e a relaxarem. Segundo o “Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoativas na População Geral, Portugal 2007”, as principais razões ou motivos para o consumo de álcool, prende-se com o facto de tentarem ser mais sociáveis, serem influenciados pelo grupo de pares ou amigos, ou pela busca de bem-estar e busca de ajuda para relaxar (Balsa, Vital, Urbano, & Pascueiro, 2008). No entanto, um consumo excessivo não tem esses efeitos positivos. Os próprios inquiridos nesse estudo em Portugal reconhecem que tal consumo é causa de problemas diversos com os amigos, atos de violência/lutas, problemas no rendimento escolar ou no trabalho, relações sexuais desprotegidas, assim como hospitalizações ou idas a serviços de urgência.

Face à relevância do problema em apreço, este artigo, decorrente da tese de mestrado da primeira autora, pretende descrever (i) os hábitos de consumo de álcool dos jovens no momento de ingresso no Ensino Superior e passadas 6-8 semanas de aulas, (ii) as eventuais diferenças nos padrões de consumo associadas à saída da residência familiar, à origem social e ao género dos estudantes, e (iii) as perceções positivas e negativas relativamente ao consumo de bebidas alcoólicas por parte dos estudantes.

Método

Participantes

Os participantes eram estudantes que ingressaram no 1º ano do ES numa universidade pública no norte de Portugal. Foram excluídos da amostra os estudantes que ingressaram através de regimes especiais, nomeadamente o concurso para maiores de 23, assim como estudantes que ingressaram através de mudança de curso e/ou universidade pois tinham já experiência prévia de ensino superior. Desta forma o estudo foi realizado com estudantes que iam frequentar, pela primeira vez, o ES e que acederam a participar de forma voluntária no estudo (amostra conveniência).

Integraram o estudo 252 estudantes de diversas licenciaturas e mestrados integrados que preencheram um questionário em dois momentos distintos (ingresso e passado dois meses no ES, como mais à frente se descreve). As idades oscilam entre os 17 anos (56 estudantes) e os 55 anos (1 estudante), sendo que 45.8% tem 18 anos, e situando-se a média das idades em 19.6 ($DP = 5.15$). De mencionar, ainda, que esta amostra é constituída maioritariamente por elementos do sexo feminino (71.8% estudantes do sexo feminino e 28.2% do sexo masculino).

Instrumento e procedimentos

Para analisar os padrões de consumo de álcool dos estudantes do 1º ano, recorreu-se a um questionário elaborado para o efeito. Este questionário foi aplicado no momento em que os estudantes efetuaram a matrícula na universidade. Este questionário integrava os seguintes blocos de recolha de dados: (i) apresentação do objetivo do estudo e pedido de participação, mediante consentimento informado por escrito, dos estudantes; (ii) dados de caracterização sociofamiliar; (iii) dados sobre o consumo de álcool (tipos de bebidas, locais e frequência de consumo); e (iv) perceções relativas ao consumo de álcool. Para perceber o impacto que a entrada no ES tinha tido a nível do consumo de álcool dos estudantes, este mesmo questionário voltou a ser aplicado após 6-8 semanas de frequência do ES no final de alguma aula (apenas os questionários emparelhados foram retidos no estudo). O segundo questionário incluiu, ainda, uma questão relativa à alteração no consumo de álcool após o ingresso no ES.

A análise de dados foi feita com utilização do programa IBM/SPSS versão 23.0, recorrendo-se a estatísticas descritivas e inferenciais em função da natureza quantitativa das variáveis em análise e dos objetivos do estudo.

Resultados

Na Tabela 1 descreve-se a frequência de consumo de álcool entre os estudantes da amostra no momento do seu ingresso no ES. Para esta descrição tomou-se em consideração o género, a saída da casa do agregado familiar e as habilitações académicas dos pais.

Tabela 1

Frequência de Consumo de Álcool no Momento do Ingresso na Universidade em Função do Género, Saída de Casa e Habilitações Académicas dos Pais

Consumo de Álcool	Género		Saída de casa dos pais		Habilitações académicas dos pais		
	M	F	Sim	Não	Básico	Secundário	Superior
Sim	63	157	80	139	101	75	43
	88.7%	86.7%	87.9%	86.9%	88.6%	85.2%	87.8%
Não	8	24	11	21	13	13	6
	11.3%	13.3%	12.1%	13.1%	11.4%	14.8%	12.2%

Os valores obtidos mostram uma relativa proximidade na percentagem de estudantes de ambos os sexos que consomem ou não álcool. A percentagem de consumo é ligeiramente superior nos homens, não sendo significativa a diferença ($\chi^2 = .183$, $gl = 1$, $p = .67$). Em relação à saída de casa dos pais, também não se observa uma diferença significativa em termos de consumo dos dois grupos constituídos ($\chi^2 = .056$, $gl = 1$, $p = .813$), sendo ligeira a diferença na taxa superior de consumidores junto dos estudantes que saem de casa dos pais. Por último, parece existir uma maior taxa de consumo junto dos estudantes cujos pais possuem apenas o ensino básico em termos de habilitações académicas, contudo também aqui não se observa um efeito estatisticamente significativo quando cruzamos consumo pelos estudantes e habilitações académicas dos pais ($\chi^2 = .521$, $gl = 20$, $p = .771$).

Na Tabela 2 apresentamos a frequência do tipo de bebidas alcoólicas consumidas (cerveja, vinho e bebidas brancas) pelos estudantes que consomem (frequência convertida numa escala de 1 a 5 consoante os intervalos maiores ou menores entre os consumos). Esta análise considera a variável género dos estudantes

Tabela 2

Frequência do Consumo dos Tipos de Bebidas Considerando o Género dos Estudantes no Momento de Ingresso no Ensino Superior

Género	Tipo de bebidas	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
M	Cerveja	70	1	5	2.43	1.06
	Vinho	68	1	5	1.66	.840
	Bebidas brancas	70	1	4	2.03	.816
F	Cerveja	180	1	4	1.63	.783
	Vinho	180	1	3	1.36	.594
	Bebidas brancas	181	1	4	2.08	.752

Os resultados da Tabela 2 mostram que o vinho é o tipo de bebida menos consumida pelos estudantes dos dois géneros, registando-se uma percentagem superior de consumo de cerveja junto dos estudantes e um maior consumo de bebidas brancas por parte das estudantes. As oscilações observadas nas médias de consumo dos tipos de bebida de acordo com o género mostram-se estatisticamente significativas, a favor dos estudantes do género masculino, na cerveja ($t = 6.503$, $gl = 248$, $p < .001$) e no vinho ($t = 3.210$, $gl = 2.46$, $p = .002$). A ligeira superioridade no consumo de bebidas brancas por parte das estudantes do género feminino não se apresenta estatisticamente significativa ($t = .501$, $gl = 249$, $p = .617$).

Na Tabela 3 apresentamos as respostas dos estudantes à mesma questão na segunda aplicação do questionário (após 6-8 semanas do começo das aulas). De novo os dados consideram o género dos estudantes.

Tabela 3

Frequência do Consumo dos Tipos de Bebidas Considerando o Género dos Estudantes no segundo Momento da Avaliação

Género	Tipo de bebidas	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
M	Cerveja	85	1	5	2.65	1.12
	Vinho	85	1	4	2.06	.968
	Bebidas brancas	85	1	4	2.22	.968
F	Cerveja	214	1	5	1.96	.983
	Vinho	213	1	4	1.72	.860
	Bebidas brancas	215	1	4	2.34	.855

Em relação ao consumo de bebidas consoante o género no segundo momento, podemos observar que a cerveja continua a ser a bebida mais consumida pelo género masculino (2.65), enquanto o género feminino continua com uma média mais elevada de consumo nas bebidas brancas (2.34). O género masculino apresenta maior consumo de cerveja (2.65), seguido de bebidas brancas (2.22) e, por fim, de vinho (2.06). No caso do género feminino, as bebidas brancas são as que se destacam com maior média em comparação com as outras bebidas (média de frequência de 2.34, sendo na cerveja 1.97 e no vinho 1.72).

Confrontando os níveis de consumo no momento de ingresso na universidade e no segundo momento de avaliação (cerca de dois meses após o início das aulas), verificam-se aumentos nas taxas de consumo dos três tipos de bebidas nos dois géneros. Comparando as médias nos dois momentos de avaliação (teste t para amostras emparelhadas de dados), verificamos diferenças estatisticamente significativas tanto nos homens (cerveja: $t = -2.333$, $gl = 69$, $p < .05$; vinho: $t = -3.878$, $gl = 67$, $p > .001$; bebidas brancas: $t = -2.026$, $gl = 69$, $p < .05$) como nas mulheres (cerveja: $t = -3.080$, $gl = 173$, $p < .01$; vinho: $t = -4.818$, $gl = 172$, $p > .001$; bebidas brancas: $t = -3.288$, $gl = 173$, $p < .001$).

Para analisar a perceção dos estudantes relativamente ao consumo de álcool, consideraram-se as perceções positivas e negativas dos estudantes face a esse mesmo consumo. Os itens que permitiram analisar estas perceções foram sintetizados para facilitar a leitura dos resultados e consistem em: aliviar o stress, sentir confiança, prejudicar a atenção, fazer novas amizades, esquecer os problemas e perda de autocontrolo. Na Tabela 4 apresentamos os resultados nos vários itens, pontuados numa escala *Likert* de 5 pontos, segundo o género dos

estudantes, e tomando as avaliações dos estudantes no momento do ingresso na universidade.

Tabela 4

Avaliação das Percepções Positivas e Negativas em Relação aos efeitos do Consumo de Bebidas Alcoólicas no Momento de Ingresso no Ensino Superior

Género	Percepções	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
M	Aliviar o Stress	71	1	5	2.82	1.29
	Sentir Confiança	71	1	5	2.41	1.23
	Prejudicar a Atenção	71	1	5	3.94	1.05
	Fazer Novas Amizades	71	1	5	3.00	1.21
	Esquecer os Problemas	71	1	5	2.61	1.12
	Perda de Autocontrolo	71	1	5	3.96	1.06
F	Aliviar Stress	180	1	5	2.29	1.12
	Sentir Confiança	181	1	5	2.05	1.07
	Prejudicar a Atenção	179	1	5	4.08	1.02
	Fazer Novas Amizades	180	1	5	2.33	1.12
	Esquecer os Problemas	181	1	5	2.14	1.03
	Perda de Autocontrolo	181	1	5	4.15	.965

Analisando os dados da tabela anterior verificamos que as estudantes do género feminino apresentam médias mais elevadas nos itens relativos a percepções negativas do consumo do álcool, nomeadamente nos itens que se referem a prejudicar a atenção e perda de autocontrolo, mostrando que as estudantes têm consciência dos efeitos nefastos do álcool ou percepções mais negativas face ao consumo. Por sua vez, os homens apresentam médias mais elevadas nos itens relacionados com percepções positivas do consumo de álcool, acreditando que o álcool ajuda a aliviar o stress (2.82), a sentir confiança (2.41), a fazer novas amizades (3.00), e a esquecer os problemas (2.61).

Em relação a prejudicar a atenção, ambos os géneros apresentam valores muito semelhantes. Contrariamente, em relação à perda de autocontrolo é o género feminino que apresenta um valor bastante acima da média em comparação com o género masculino (4.15 versus 3.96).

Na Tabela 5 apresentamos as pontuações a estes mesmos itens reportados a percepções positivas e negativas em relação ao consumo de bebidas alcoólicas, separando os dois géneros, no segundo momento de aplicação do questionário.

Tabela 5

Avaliação das Percepções Positivas e Negativas em Relação aos Efeitos do Consumo de Bebidas Alcoólicas no segundo Momento da Avaliação

Género	Percepções	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
M	Aliviar o Stress	85	1	5	3.01	1.268
	Sentir Confiança	85	1	5	2.59	1.168
	Prejudicar a Atenção	85	1	5	3.85	.958
	Fazer Novas Amizades	85	1	5	3.13	1.289
	Esquecer os Problemas	85	1	5	2.68	1.167
	Perda de Autocontrolo	84	1	5	3.80	.889
F	Aliviar Stress	216	1	5	2.84	1.167
	Sentir Confiança	216	1	5	2.42	1.113
	Prejudicar a Atenção	216	1	5	3.97	.993
	Fazer Novas Amizades	216	1	5	2.74	1.152
	Esquecer os Problemas	215	1	5	2.57	1.117
	Perda de Autocontrolo	215	1	5	4.07	.862

Analisando as percepções face ao consumo de álcool de estudantes após estes frequentarem o ES durante 6/8 semanas, verificamos que há um aumento das percepções positivas do consumo de álcool, tanto em rapazes como em raparigas; e uma diminuição das percepções negativas do consumo de álcool, também nos dois géneros. Analisando eventuais diferenças nas médias tomando os dois momentos de avaliação, verificamos que esse aumento nas percepções em relação aos efeitos positivos do consumo, não sendo estatisticamente significativo no caso dos homens, passa a sê-lo no caso das mulheres (alivia stress: $t = -5.495$, $gl = 177$, $p < .001$; sentir confiança: $t = -4.321$, $gl = 178$, $p < .001$; fazer amizades: $t = -4.151$, $gl = 177$; $p < .001$; esquecer problemas: $t = -4.119$, $gl = 177$, $p < .001$). A diminuição registada nas médias para os itens referenciando percepções sobre os efeitos negativos do consumo não assume significado estatístico, sendo esta situação comum aos dois géneros.

Este conjunto de valores parece traduzir que a frequência do ES e as vivências de consumo dos estudantes nesta etapa faz com os estudantes de

ambos os géneros vejam o consumo de álcool mais benéfico nos seus primeiros tempos na universidade, possivelmente porque este consumo é feito em contextos de interação social, muitas vezes com os seus pares, pelo que acaba por ter efeitos percebidos pelos estudantes como mais benéficos, logo, passam a ter perceções mais positivas sobre o consumo. Este aumento nas perceções sobre os efeitos positivos do consumo é particularmente evidente no subgrupo das mulheres.

Considerações finais

Os dados referentes à amostra de estudantes do 1º ano considerados no presente estudo mostram que a sua larga maioria consome bebidas alcoólicas, tendo essa iniciação ocorrido na maioria dos casos antes da frequência do ES (a média das idades do 1º consumo situa-se nos 15 anos). Este consumo não difere significativamente em função da saída da residência familiar, da sua origem social e do género dos estudantes, seja quando consideramos o momento de ingresso no ES seja quando avaliamos os estudantes num segundo momento após dois meses do início das aulas. Acontece que a frequência do consumo nos estudantes dos dois géneros aumenta na passagem do 1º para o 2º momento de avaliação. Este aumento pode estar associado às vivências próprias da fase de transição e adaptação dos jovens ao ES, nomeadamente a algumas dificuldades e desafios experienciados, bem como a necessidades de novos relacionamentos interpessoais ou a uma “cultura de consumo” bastante presente entre os jovens universitários nos nossos dias (Ferreira et al., 2014; Wicki, Kuntsche, & Gmel, 2010).

A investigação mostra que a entrada no ES é acompanhada da necessidade de estabelecimento de novos relacionamentos interpessoais, nomeadamente por parte dos estudantes que têm que sair de casa dos pais ou da perda de contacto com os amigos de infância. Os desafios nas várias vertentes da vida académica são melhor superados se o estudante possuir uma rede de suporte social condicente com as suas necessidades. Acresce ainda, para o problema em análise, as tradições académicas, vulgarmente conhecidas pelas “praxes”, que acompanham os primeiros tempos dos estudantes que ingressam no ES. Estes espaços tendem a incluir o consumo de álcool nos seus rituais, aparecendo tal consumo associado à necessidade de desinibição nos relacionamentos interpessoais. Estas

considerações podem explicar algumas oscilações na frequência de certas bebidas e locais de consumo segundo o género dos participantes neste estudo. Por exemplo, os estudantes do sexo masculino consomem mais cerveja e isso tende a ocorrer mais em cafés/restaurantes, enquanto as estudantes consomem preferencialmente bebidas brancas e tendem a fazê-lo mais em festas/bares/discotecas. De registar que a frequência dos três tipos de bebidas (cerveja, vinho e bebidas brancas) aumenta quando comparamos o consumo no momento de ingresso e dois meses após o começo das aulas, aumento este que ocorre tanto nos homens como nas mulheres e nos vários contextos de consumo.

Relativamente à avaliação dos estudantes sobre os efeitos positivos ou negativos do consumo de bebidas alcoólicas, verificamos uma estabilização ao longo dos dois momentos de avaliação nas perceções sobre os efeitos negativos do álcool em termos de prejudicar a atenção e de favorecer a perda do autocontrolo. Contudo, assiste-se a um aumento das perceções favoráveis dos estudantes quanto aos efeitos do álcool para aliviar o stress, sentir confiança, fazer novas amizades e esquecer os problemas, sendo este aumento mais notório e atingindo significado estatístico em estudantes do género feminino (as mulheres aumentam as suas perceções sobre os efeitos positivos do consumo de álcool). Esta mudança nas perceções positivas em relação ao consumo acompanha o aumento verificado nos consumos de bebidas alcoólicas verbalizadas pelos estudantes quando se comparam os dois momentos de avaliação, sugerindo também maior tolerância e recurso ao consumo de álcool nas atividades de acolhimento promovidas pelos estudantes mais velhos ou nas atividades em geral de relacionamento interpessoal e de integração académica, mais frequentes e necessárias nestas primeiras semanas de integração e adaptação ao ensino superior. Uma atenção particular das instituições deve ser prestada às atividades de acolhimento.

A terminar, importa atender a algumas das limitações deste estudo. Em primeiro lugar a amostra foi recolhida numa única instituição, complicando necessariamente a generalização dos resultados. Por outro lado, os resultados decorrem do autorrelato dos estudantes às questões colocadas e não de medidas objetivas dos consumos. Estas limitações apontam a necessidade de em futuros estudos se ampliar a dimensão e diversidade da amostra, assim como a utilização de instrumentos que avaliem o consumo tomando os registos fatuais do mesmo

consumo, como aliás alguma informação sobre experiências de consumos excessivos. De acrescentar ainda que, sendo a recolha dos dados no 2º momento no final das aulas, assistimos a uma redução no número de estudantes avaliados nos dois momentos. Este dado, estando o consumo excessivo e frequente associado à falta às aulas, condiciona uma leitura da evolução nas taxas de consumo durante as primeiras semanas no ES. Por último, interessa no futuro associar os padrões de consumo com as vivências académicas dos estudantes, em particular os seus níveis de envolvimento e satisfação nas atividades do curso, métodos de estudo e níveis de aprendizagem. Uma demonstração efetiva da relação entre consumo e permanência e sucesso académico levará as instituições e os próprios jovens a uma maior atenção às formas de acolhimento dos estudantes ingressados e aos serviços de apoio a disponibilizar aos que apresentam níveis mais baixos de autonomia e maturidade para lidarem de forma eficaz com as exigências desta transição académica.

Referências bibliográficas

- Alcântara da Silva, P., Borrego, R., Ferreira, V. S., Lavado, E., Melo, R., Rowland, J., & Truninger, M. (2015). *Consumos e Estilos de Vida no Ensino Superior: O caso dos estudantes da ULisboa-2012*. Observatório Permanente da Juventude do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expetativas académicas dos estudantes do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(16), 70-85.
- Almeida, L. S., Pérez-Fuentes, M. C., Casanova, J. R., Gázquez, J. J., & Molero, M. M. (2018). Alcohol expectancy-adolescent questionnaire: Validation for portuguese college students. *Health and Addictions: Salud y Drogas*, 18(2), 155–163.
- Anderson, C., Johnsson, K. O., Berglund, M., & Öjehagen, A. (2009). Intervention of hazardous alcohol use and higher level of stress in university freshmen: A comparison between an intervention and a control university. *Brain Research*, 1305(11), 61–71.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Revista Científica da Educação*, 1(1), 13–32.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Balsa, C., Vital, C., & Pascueiro, L. (2011). *O consumo de bebidas alcoólicas em Portugal: prevalências e padrões de consumo*. Lisboa: Instituto da Droga e da Toxicodependência.
- Balsa, C., Vital, C., Urbano, C., & Pascueiro, L. (2008). *Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoativas na População Geral, Portugal 2007*. IDT – Coleção Estudos - Universidades, Lisboa.
- Cabral, L. R. (2004). Alcoolismo juvenil. *Revista Millenium*, 30, 172-188.
- Cassola, I., Pilatti, A., Alderete, A., & Godoy, J. C. (2005). Conductas de riesgo, expectativas hacia el alcohol y consumo de alcohol en adolescentes de la ciudad de Córdoba. *Evaluar*, 5, 38–54.

- Davoren, M. P., Shiely, F., Byrne, M., & Perry, I. J. (2015). Hazardous alcohol consumption among university students in Ireland: A cross sectional study. *British Medical Journal Open*, 5(1), e006045.
- Fernández, M. F. P., Araújo, A. M., Vacas, C. T., Almeida, L. S., & Gonzalez, M. S. R. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67–72.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1–10.
- Ferreira, J. A., Martins, J. S., Coelho, M. S., & Kahler, Ch. W. (2014). Validation of Brief Young Adult Alcohol Consequences Questionnaire (B-YAACQ): Portuguese Version. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1–8. doi:10.1017/sjp.2014.74
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., & Simón, M. M. (2016). Búsqueda de sensaciones e impulsividad como predictores de la agresión en adolescentes. *Psychology, Society, & Education*, 8(3), 243–255.
- Grant, N., Wardle, J., & Steptoe, A. (2009). The relationship between life satisfaction and health behavior: A cross-cultural analysis of young adults. *International Journal of Behavioral Medicine*, 16(3), 259–268.
- Ham, L. S., & Hope, D. A. (2003). College students and problematic drinking: A review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 23(5), 719–759.
- Holmbeck, G. N., & Wandrei, M. L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 73–78. doi:10.1037/0022-0167.40.1.73
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh et al. (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student institutional views of the college experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lopes, R., Melo, R., Brito, I., Freitas, H., Vidigueira, P., Neves, M., Amado, R. Carrageta, M. C., & Pedroso, M. N. R. (2008). Avaliar comportamentos de risco para intervir junto dos estudantes do ensino superior. *Revista de Psicologia*, 1(4), 565–574.
- Martinez, J. A., Sher, K. J., & Wood, Ph. K. (2008). Is heavy drinking really associated with attrition from college? The alcohol-attrition paradox. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22(3), 450–456.
- Martins, J. S., Coelho, M. S., & Ferreira, J. A. (2010). Hábitos de consumo de álcool em estudantes do ensino superior universitários: Alguns dados empíricos. *Psychologica*, 53, 397–411.
- Medeiros, T. (2013). O consumo de álcool em adultos emergentes. In T. Medeiros, L. Patrício, & R. Dinis (Eds.), *Aditologia: Prevenção e intervenções* (pp. 29–54). Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.
- Mendes, F., & Lopes, M. J. (2014). Vulnerabilidades em saúde: O diagnóstico dos caloiros de uma universidade portuguesa. *Texto & Contexto Enfermagem*, 23(1), 74–82.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2009). Adulter emergente: Na fronteira entre a adolescência e a adulter. *Revista @mbienteeducação*, 2(1), 129–137.
- Molero, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., & Barragán, A. B. (2017). Análisis y perfiles del consumo de drogas en adolescentes: Percepción del apoyo familiar y valoración de consecuencias. *Atención Familiar*, 24(2), 56–61.
- OPP (2016). *Guia Orientador da Intervenção Psicológica nos Problemas Ligados ao Álcool*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Park, C. L., & Grant, C. (2005). Determinants of positive and negative consequences of alcohol consumption in college students: alcohol use, gender, and psychological characteristics. *Addictive Behaviors*, 30(4), 755–765.
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., Carrión, J. J., Mercader, I., & Gázquez, J. J. (2016). Sensation-seeking and impulsivity as predictors of reactive and proactive aggression in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–8. doi:10.3389/fpsyg.2016.01447.

- Perkins, H. W. (2002). Surveying the damage: A review of research on consequences of alcohol misuse in college populations. *Journal of Studies on Alcohol*, *14*, 91–139.
- Pilatti, A., Godoy, J., & Brussino, S. (2011). Expectativas hacia el alcohol y consumo de alcohol en niños y adolescentes de Argentina. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *11*(1), 13–32.
- Pimentel, M. H., Mata, M. A. P., & Anes, E. M. G. J. (2013). Tabaco e álcool em estudantes: Mudanças decorrentes do ingresso no ensino superior. *Psicología, Saúde & Doenças*, *14*(1), 185–204.
- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2015). Promoção de sucesso académico e bem-estar em estudantes do IPL: Alguns contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 123–145). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho.
- Schenker, M., & Minayo, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência & Saúde Colectiva*, *10*(3), 707–717.
- Soares, A. M., Pereira, M., & Canavarro, J. P. (2014). Saúde e qualidade de vida na transição para o ensino superior. *Psicología, Saúde & Doenças*, *15*(2), 356–379.
- Soares, A. P. C., & Almeida, L. S. (2002). Trajetórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral, & T. Sarmiento (Orgs.), *Pedagogia em Campus: Contributos* (pp. 21–34). Braga: Universidade do Minho.
- Stickley, A., Koyanagi, A., Kuposov, R., Mckee, M., Roberts, B., Murphy, A., & Ruchkin, V. (2013). Binge drinking among adolescents in Russia: Prevalence, risk and protective factors. *Addictive Behaviors*, *38*(4), 1988–1995.
- Vaez, M., Kristenson, M., & Laflamme, L. (2004). Perceived quality of life and self-rated health among first-year university students: A comparison with their working peers. *Social Indicators Research*, *68*(2), 221–234.
- Wicki, M., Kuntsche, E., & Gmel, G. (2010). Drinking at European universities? A review of students' alcohol use. *Addictive behaviors*, *35*(11), 913–924.

Métodos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos do Ensino Superior

Carmelinda Mendes¹, Susana G. Caliatto², & Leandro S. Almeida¹

¹Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Portugal; ²Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

carmelindataraujo@gmail.com

Resumo: Este texto reflete sobre a relevância das estratégias de aprendizagem para a promoção do sucesso académico e da permanência e conclusão dos cursos por parte dos estudantes do Ensino Superior (ES). Reconhecendo a diversidade progressiva em termos de competências, conhecimentos, motivações e projetos vocacionais dos estudantes que hoje ingressam no ES fruto da massificação ocorrida, importa que professores e instituições atendam a esta realidade e promovam maior autonomia e autorregulação dos estudantes nas suas aprendizagens, sobretudo quando apresentam dificuldades concretas nesta área. Para o efeito, os autores desenvolvem um projeto de investigação visando a construção e validação de uma escala para avaliação dos comportamentos de estudo e das estratégias da aprendizagem, dando particular atenção ao discurso e vivências, em termos de condutas e de atitudes, por forma a aumentar a validade ecológica do instrumento em construção. São descritos os procedimentos e os primeiros resultados da execução deste projeto tanto no Brasil como em Portugal, visando nomeadamente um instrumento comum de avaliação que suporte estudos transculturais na área.

Palavras-chave: Ensino Superior, estratégias de aprendizagem, métodos de estudo, sucesso académico

Introdução

Todo o ser humano nasce projetado para o novo, para a descoberta e para o acúmulo de saberes e de competências. Sendo assim, o carácter intencional da aprendizagem apresenta-se como uma das habilidades mais relevantes do ser humano e, no contexto académico por maioria de razões, esta habilidade desempenha um papel de suma importância. Para que um aluno tenha êxito na sua formação, seja em termos do currículo formal seja do currículo informal, ele deve saber-se adequar ao meio, envolver-se nas atividades, ser criativo, escutar e aceitar novas ideias, adquirir novas informações, desenvolver competências de ação, tornar-se progressivamente mais capaz de tomar decisões conscientes e autorreguladas no quadro de situações e problemas cada vez mais complexos e incertos (Lemos, Soares, & Almeida 2000; Cerqueira & Santos, 2001). Durante o percurso escolar, graus de exigência académica ampliam-se, requerendo-se do estudante que ingressa no Ensino Superior (ES) maior autonomia, iniciativa e envolvimento na sua aprendizagem. Diante de tais exigências, surge a necessidade do estudante aprender, adaptar e/ou criar estratégias de estudo que promovam o

seu êxito acadêmico e, por consequência, uma formação técnico-científica e humana adequada para o seu sucesso profissional. Com este evoluir, os estudantes vão desenvolvendo modos preferenciais de adquirir novos conhecimentos a partir de sua história pessoal, onde ganha relevância a qualidade dos seus percursos académicos prévios ou as realidades profissionais quando nos reportarmos a estudantes mais velhos (Almeida, 2002; Gonçalves, Almeida, Alves, & Oliveira, 2011).

O contingente de estudantes que chegam às universidades hoje, além de maior, é muito mais heterogêneo na sua origem sociocultural, interesses vocacionais e competências académicas (Almeida, 2007; Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011; Casanova & Almeida, 2016). Sendo a frequência do ES uma escolha e decisão de cada estudante e sua família, poder-se-á pensar que os ingressantes estão preparados para as exigências deste nível de ensino. Acresce a crença que os ingressantes no ES foram estudantes competentes durante o seu percurso académico anterior, pois de outro modo não concluiriam o ensino médio ou secundário e não atingiriam os requisitos para acesso ao novo nível de ensino. A investigação, no entanto, tem evidenciado que muitos estudantes, sobretudo no seio dos chamados “novos públicos”, quando ingressam no ES apresentam frágeis estratégias de aprendizagem autorregulada ou comportamentos de estudo pautados por fraca autonomia e eficácia (Carelli & Santos, 1998; Casanova & Almeida, 2016; Joly, Silva, Ferreira-Rodrigues, & Almeida, 2015; Soares, Almeida, & Guisande, 2011; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005).

Nas últimas décadas, o acesso ao ES cresceu substancialmente em países em que o acesso ao mesmo era restrito a uma pequena parcela da população. Debates acerca das desigualdades nas condições de inserção de diferentes grupos sociais ao ES estiveram presentes em diretrizes de organizações internacionais. Essas discussões deram visibilidade aos problemas de grupos historicamente discriminados e que raramente ocupavam vagas nas universidades públicas e/ou particulares. Esta visibilidade contribuiu para a adoção de políticas de ações afirmativas como as cotas, que foram criadas nos Estados Unidos em 1960, com o intuito de diminuir ou amenizar as desigualdades sociais e económicas, por exemplo entre negros e brancos desse país. Apesar desta reserva de vagas ser atualmente considerada ilegal nas universidades americanas, existem várias

instituições com esquemas de captação de estudantes que se destacam em bairros menos favorecidos, por exemplo pelas suas capacidades desportivas, para fazerem parte do seu corpo discente.

O estabelecimento de cotas no acesso ao ES em função dos grupos socioculturais visa garantir a igualdade de oportunidades para candidatos de certos grupos sociais por meio de reserva de uma quantidade de vagas superiormente estabelecidas. O sistema de cotas tornou-se conhecido no Brasil no começo do século, inicialmente adotado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e em 2004 pela Universidade de Brasília. De lá para cá, instituições de ensino superior públicas do Brasil destinam vagas não só para negros, mas também para indígenas, pardos ou membros de comunidades quilombolas, por exemplo. Em Portugal estudantes com deficiência física ou sensorial entram no ES através de um contingente especial de acesso às universidades e institutos politécnicos. Também a implementação destas políticas, favoráveis à igualdade de oportunidades de acesso ao ES por parte de “novos públicos”, contribui para a diversificação crescente da população estudantil hoje existente no ES.

A heterogeneidade do público que tem chegado às universidades trouxe novos desafios para as instituições de ensino superior (IES), entre eles, o de conseguirem que os estudantes experienciem sucesso académico e concluam os seus cursos através da criação de vínculos seguros com o curso e instituição. A investigação na área aponta que as taxas de insucesso e de evasão são particularmente elevadas no decurso do primeiro ano, cabendo às IES minimizar a presença e impacto de variáveis associadas a tais taxas, até pelo desperdício de recursos económicos e humanos associados a tal evasão. O conhecimento das causas e o empoderamento dos estudantes para as exigências do ES são, seguramente, a via mais eficaz de combater o insucesso e o abandono pela multiplicidade de variáveis em interação (Araújo et al., 2016; Bernardo, Cervero, Esteban, Tuero, Casanova, & Almeida, 2017; Casanova, Esteban, Cervero, Bernardo, & Almeida, 2017; Lobo e Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007).

Para Tinto (1975, 1993), analisando a transição e o processo de integração dos estudantes, são múltiplos os fatores intervenientes no (in)sucesso e na permanência (*versus* evasão) dos estudantes que ingressam no ES. Listando tais

variáveis, podemos mencionar os atributos de entrada do aluno, ou seja, o seu *background* familiar (condição socioeconómica, nível educativo dos pais, atributos pessoais como cor, raça ou sexo, etc.), competências e habilidades intelectuais e sociais, e sua experiência de escolarização anterior. Esse conjunto de características se associa às intenções, metas e compromissos institucionais do estudante, sendo que as expectativas e metas se referem ao nível e tipo de formação almejados pelos estudantes, enquanto os compromissos remetem ao grau de comprometimento do indivíduo com o alcance de seus objetivos e com a instituição. Tinto (1993) aponta a importância deste conjunto de fatores, descrevendo-o como os meios financeiros, sociais e intelectuais que os indivíduos trazem para a universidade.

O ingresso e a experiência académica são afetados, ainda, pelos compromissos externos do indivíduo, ou seja, eventos que ocorrem fora da vida universitária que podem alterar as intenções, metas e compromissos individuais e institucionais ao longo da vida académica. Assim, configuram-se as interações do indivíduo com a universidade, ou seja, o conjunto alargado de experiências institucionais, sociais e académicas formais e informais. Ao mesmo tempo e ao longo de todo esse percurso, eventos na comunidade externa, familiares e sociais, podem também afetar a permanência do estudante no ES. A título de exemplo, a doença de um familiar ou a fraca rede de transportes para acesso à universidade podem entrar na ponderação de abandono do ES.

Pelos desafios inerentes à missão do ES em cada país, os estudantes têm que assumir um papel ativo nas suas aprendizagens para concluírem os seus cursos e formação com êxito. Professores e instituição podem ajudar, mas o estudante tem neste processo particular responsabilidade. Chegando ao ES muitas vezes sem os conhecimentos, competências académicas e estratégias de aprendizagem requeridas (Almeida, 1996; Gonçalves et al., 2011; Rosário, 2001), são os próprios estudantes os primeiros interessados em procurar os apoios para superação das dificuldades encontradas. Ao mesmo tempo, sabendo os responsáveis pedagógicos que os estudantes divergem bastante nos seus conhecimentos e métodos de estudo, poderão identificar tais dificuldades e implementar práticas de acolhimento que as minimizem e as superem.

Tendencialmente, o insucesso e a evasão no decurso do primeiro ano ultrapassam-se com intervenções precoces de superação dos problemas sinalizados.

Métodos de estudo e estratégias de aprendizagem

Ao longo dos vários níveis de ensino, e também no ES, vários alunos recorrem a estratégias de aprendizagem ineficazes, ou pelo menos pouco eficazes, durante anos e sem que nenhum professor lhes mostre como a estratégia de aprendizagem é inadequada e como poderiam ser mais eficazes nas atividades académicas mudando de estratégias. Os procedimentos cognitivos e metacognitivos inerentes à aprendizagem das diversas disciplinas curriculares deveriam estar no cerne do trabalho dos respectivos professores. Estes deveriam ser especialistas em aprendizagens das matérias que leccionam, conhecendo os procedimentos cognitivos e metacognitivos necessários ao êxito escolar de seus alunos, integrando de forma intencional tais conhecimentos nas suas práticas de ensino e nos trabalhos solicitados aos estudantes. Não se trata necessariamente de ensinar cognição e metacognição como conteúdo curricular, contudo (e aliás faz mais sentido) o desenvolvimento destas habilidades e processos devem integrar atividades regulares de ensino do professor e as atividades usuais de aprendizagem solicitadas aos alunos. “O ensino metacognitivo não pode se restringir a um número limitado de lições, mas deve constituir uma atividade constante ao longo do ano letivo, encorajando o aluno a utilizar estratégias” (p. 242, Doudin, Martin, & Albanese, 2001).

O ensino-aprendizagem de processos, procedimentos e estratégias estrutura-se em alguns princípios básicos, e pode-se organizar em várias etapas. Entre estes princípios básicos, elucidamos o papel mediador que o professor pode desempenhar na apropriação pelos estudantes de procedimentos de aprendizagem eficazes. A par do ensino direto e explícito de estratégias, o professor pode escolher conteúdos, exercícios ou trabalhos de grupo que, de forma deliberada, favoreçam a cada momento a aquisição pelos estudantes de conhecimentos, competências e estratégias relevantes (Archambault & Chouinard, 2003). A par da relevância de tais aquisições para cada unidade curricular, em particular dos conhecimentos

específicos, as estratégias de aprendizagem podem generalizar-se a outras unidades e matérias curriculares.

Um procedimento, particularmente, interessante do professor no ensino-aprendizagem de estratégias é a modelagem. Esta consiste na execução, pelo professor (ou também recorrendo a um estudante mais proficiente), de uma determinada tarefa diante da turma, explicitando em voz alta as suas escolhas, reflexões, questionamentos, erros e regulações. De referir que, embora seja mais fácil realizar o ensino de estratégias em trabalhos individuais, o trabalho de identificação de estratégias, de análise, de discussão e de confrontação se torna uma experiência muito mais rica e eficaz se for realizada em grupo ou com toda a turma. A opção por um ensino-aprendizagem assente ou recorrendo frequentemente a trabalhos de grupo cria oportunidades para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem adequadas pelos estudantes, nomeadamente através da confrontação e modelagem de procedimentos entre colegas.

Assim, tendo em vista favorecer o desenvolvimento de estratégias eficazes de aprendizagem pelos estudantes, o professor deve organizar “tempos metacognitivos” na turma avaliando de forma comentada as aprendizagens, melhor ou pior conseguidas, explorando as razões e apontando sugestões de melhoria. Para Archambault e Chouinard (2003, p. XX):

O retorno à aprendizagem efetuada pelos alunos é muito importante. Ele tem como função levar os alunos a refletir sobre suas aquisições, a compreender que aprenderam alguma coisa, a explicitar o que aprenderam e como chegaram a isso, a identificar as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso, assim como os meios que encontraram para resolvê-las, e a descobrir a função, a utilidade, a eficácia e a pertinência de sua aprendizagem.

Em síntese, a investigação tem apontado as estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudo como ferramentas necessárias para a aprendizagem escolar bem-sucedida (Barca, Porto, & Santorum, 1997; Marton & Saljo, 1976; Rosário, 2001; Van Rossum & Shenck, 1984). As diferenças entre alunos mais e menos competentes academicamente, encontram-se associadas a diferentes comportamentos de estudo e de aprendizagens, sendo que podemos destacar a capacidade para planificar e organizar o tempo, a qualidade e duração da

concentração nas tarefas, a capacidade de seleção e organização da informação, a elaboração e utilização dos apontamentos pessoais, a capacidade de monitorização do estudo, o controle emocional nas situações de avaliação, a atribuição do sucesso e insucesso escolar ao esforço, os sentimentos de autoeficácia e a perseverança nas tarefas, entre outros (Rosário, 2001; Vasconcelos et al., 2005).

Mas, mais que centrar as intervenções no treino e reprodução de métodos de estudo prescritivos e descontextualizados, importa capacitar os alunos em comportamentos autónomos de aprendizagem autorregulada (Almeida, 2007; Rosário, 2001; Zimmerman, 1990). O professor, quanto melhor preparado no tema das aprendizagens cognitivas e metacognitivas, melhor acompanhará os seus alunos no desenvolvimento e utilização de tais estratégias de maneira efetiva e integrando-as nas rotinas de estudo e de resolução de problemas, atividades que descrevem o seu quotidiano académico. Este ensino e treino feitos de forma sistemática através das atividades gerais de ensino-aprendizagem favorece a autorregulação da aprendizagem pelos estudantes, sugerindo a investigação que esta competência tem-se apresentado como variável decisiva para um melhor desempenho académico (Lindner & Harris, 1993; Pintrich, Smith, Garcia, & Mckeachie, 1993).

A autorregulação pode ser compreendida como qualquer pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelo próprio aluno para conquistar seus objetivos, mostrando-se capaz de selecionar estratégias adequadas para alcançar tais objetivos, de rever sistematicamente estas estratégias, bem como de rever seus objetivos, adequando-os às situações e problemas concretos quando necessário. O construto da autorregulação possui fases e componentes que se integram na prossecução da aprendizagem e da resolução de problemas (Zimmerman, 1990). Mais concretamente referimo-nos às três fases vinculadas à autorregulação: planeamento, monitoramento e avaliação.

O planeamento refere-se à definição de objetivos e metas, e integra atividades que contribuem para ativar aspectos relevantes do conhecimento prévio e da motivação necessária. Além disso, permite organizar e compreender mais facilmente o material a ser estudado e os recursos a mobilizar para esse efeito.

Alguns exemplos de estratégias de planeamento são passar os olhos rapidamente pelo texto antes de ler, formular questões antes de ler um texto ou fazer uma análise prévia das informações (Pintrich, 1999, 2004).

O monitoramento, que ocorre durante a atividade, é o controle exercido pelo aluno perante a tarefa, e implica avaliar a atenção na tarefa e questionar-se sobre o decurso da atividade e níveis de prossecução. Primeiramente, os estudantes devem traçar objetivos ou metas, nos quais, verificarão a sua compreensão e utilização das estratégias metacognitivas. A partir deste objetivo inicial, espera-se o monitoramento do seu desempenho, em particular o nível de compreensão ou de concretização da tarefa (Pintrich, 1999, 2004; Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991). Dentre as atividades de controle, pode-se destacar o monitoramento da atenção ao ler um texto por meio de questionamentos sobre o material para verificar a compreensão, velocidade de leitura e de execução no tempo disponível, controle de comportamentos, do ambiente físico ou dos próprios processos perceptivos (Pintrich, 1999, 2004; Pintrich et al., 1991). Assim, uma estratégia de regulação que o estudante pode realizar durante a leitura é elaborar questões a fim de verificar se está compreendendo e depois voltar a certas partes do texto para verificar a informação possuída. Outro tipo de estratégia autorregulada para a leitura ocorre quando um estudante diminui o ritmo da sua leitura ao se deparar com conteúdos mais difíceis ou menos familiares. Também se pode observar autorregulação quando o estudante percebe que não está a compreender bem as informações e recorre a outros materiais disponíveis, como dicionário e anotações ou à ajuda de colegas ou professor, entre outros, para um melhor entendimento e compreensão da informação (Pintrich, 1999, 2004; Pintrich & De Groot, 1990).

Por fim, a regulação das atividades de aprendizagem também ocorre após a sua concretização e avaliando o desempenho alcançado. Esta avaliação final pondera os resultados alcançados face ao esforço implementado a aos objetivos fixados (Rojas, 2008; Schreiber, 2005). Tais estratégias visam melhorar a aprendizagem, auxiliando os estudantes a analisar os seus comportamentos de estudo e como os mesmos facilitaram a compreensão e entendimento das matérias ou asseguraram a resolução dos problemas. Ao mesmo tempo, o *feedback* afectivo decorrente da qualidade dos resultados atingidos face aos níveis

de empenho colocados na aprendizagem e na realização das tarefas académicas é um ponto importante na terceira fase (avaliação) da aprendizagem autorregulada.

Mediante a teoria sócio-cognitiva, a autorregulação é conceituada como um processo de interações recíprocas entre componentes pessoais (cognitiva, afetiva, motivacional e comportamental) e fatores ambientais. Durante o processo de aprendizagem, esses componentes sofrem modificações em função do desenvolvimento do aluno, em consequência de seu monitoramento e do ajustamento de suas estratégias, cognições, afetos e comportamentos, e, sobretudo, em função das exigências do contexto e das diferentes tarefas escolares (Bandura, 1986; Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman, 2002). Ainda nesta perspectiva, Zimmerman (2002) descreve estudantes autorregulados como aqueles que definem objetivos, planejam, organizam-se, implementam e controlam os seus métodos de estudo, se automonitorando e se autoavaliando sempre visando a eficiência da sua aprendizagem. Garcia e Pintrich (1994) consideram que a autorregulação da aprendizagem se refere ao monitoramento, controle e regulação pelos estudantes dos seus próprios comportamentos e atividades cognitivas, assumindo as metas de aprendizagem fixadas, as suas características pessoais, a natureza das tarefas curriculares e as características contextuais do ambiente académico, em particular a sala de aula e os tempos de estudo.

Pintrich (2004) afirma que a maioria dos modelos teóricos da aprendizagem autorregulada compartilham quatro princípios gerais. O primeiro princípio é que, a partir de uma perspectiva cognitiva geral, os estudantes são vistos como participantes ativos no processo de aprendizagem, construindo os seus próprios significados, objetivos e estratégias a partir do conhecimento prévio possuído e da informação passada pelo professor e disponível no ambiente externo. No segundo princípio, assume-se que os estudantes têm capacidade e podem monitorar, controlar e regular determinados aspectos de sua própria cognição, motivação, comportamento e, em certa medida, certas características ambientais. Ainda de acordo com Pintrich (2004), no terceiro princípio, para os estudantes, existe algum tipo de objetivo, critério ou padrão, em que são realizadas comparações, a fim de avaliar se o processo de aprendizagem deve continuar da mesma maneira ou se algum tipo de mudança se torna necessária. No quarto princípio, acredita-se que

não são apenas características individuais ou de personalidade que influenciam o desempenho e a aprendizagem diretamente, nem tão pouco, as características contextuais do ambiente de sala de aula, mas a regulação dos indivíduos, o seu autoconhecimento, motivação e comportamento que medeiam as relações entre variáveis pessoais e contextuais. Na aprendizagem e no sucesso na aprendizagem confluem variáveis pessoais e contextuais múltiplas e em interação (Soares & Almeida, 2015).

Pela sua complexidade, a autorregulação pode ser efetivamente ensinada, contudo não se aprende de uma única vez. A par de instruções e práticas repetidas, ela decorre de um processo construtivo assente no papel ativo do aluno, pensando e avaliando as múltiplas experiências, os recursos pessoais e os diferentes contextos de aprendizagem (Rojas, 2008). O processo de autorregulação da aprendizagem oferece ao estudante um senso de controle, além de incentivá-lo a prestar atenção em seus métodos de aprendizagem. Na perspectiva de Pintrich (1995), quando os alunos têm consciência de seus próprios comportamentos de estudo e da sua cognição, conseguem utilizar melhor a autorregulação na aprendizagem. Sendo assim, a aprendizagem autorregulada exige que o aluno reconheça as situações que podem impedir a sua aprendizagem, levando-o a procurar e a utilizar deliberadamente estratégias para alcançar seus objetivos, a controlar as suas emoções, a adequar os seus níveis motivacionais e a superar as dificuldades cognitivas que possa num dado momento sentir.

Avaliação dos métodos de estudo e estratégias de aprendizagem

Pesquisadores da área psicoeducacional têm empreendido estudos empíricos voltados à análise e compreensão das condutas, métodos de estudo ou estratégias de aprendizagem em estudantes universitários (Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Cunha & Boruchovitch, 2012; Joly, Dias, Almeida, & Franco, 2012; Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2012; Ribeiro & Silva, 2007). Para estes estudos é determinante o desenvolvimento de instrumentos que possam avaliar e relacionar os procedimentos de estudos e os níveis de aprendizagem alcançados (Boruchovitch & Santos, 2015; Dunn Lo, Mulvenon, & Sutcliffe, 2012; Gomes, Golino, Pinheiro, Miranda, & Soares, 2011; Joly, 2007; Martins & Zerbini, 2014).

Pela relevância do estudo/aprendizagem dos estudantes no sucesso, permanência e conclusão dos cursos no ES, assumimos um projeto de construção de uma escala de avaliação dos métodos de estudo e das estratégias de aprendizagem para estudantes universitários, brasileiros e portugueses.

Para a construção do novo questionário procuramos atender aos referenciais teóricos proeminentes, como as Abordagens ao Estudo (Biggs & Telfer, 1987) e a Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 2002). Ambas as teorias assinalam um conjunto de comportados do estudante para responder, de forma eficaz, às demandas académicas. Em particular, estes dois modelos teóricos ajudam a descrever as características do processamento cognitivo, as variáveis metacognitivas presentes numa aprendizagem de qualidade superior ou os fatores ambientais na sua interferência com a aprendizagem e o rendimento académico dos estudantes.

Havendo vários instrumentos disponíveis na área, foi nossa intenção auscultar os estudantes sobre fortalezas e dificuldades sentidas no seu estudo, aprendizagem e realização académica, procurando aproximar o conteúdo dos itens da escala dos comportamentos e vivências dos estudantes. Esta preocupação, por um lado, tende a aumentar a validade ecológica do instrumento a construir e validar, e, ao mesmo tempo, facilitará a leitura dos resultados obtidos no sentido da implementação de intervenções específicas por parte dos professores e das IES nesta matéria, pois se consideram condutas e atitudes frequentes dos estudantes. Por outro lado, pela relevância que assumem os momentos de transição e adaptação académica dos estudantes do ES para as questões do insucesso e do abandono, a opção é por uma atenção particular às vivências e comportamentos dos estudantes do 1º ano (Araújo et al., 2016; Soares et al., 2011; Vieira de Castro & Almeida, 2016).

Procedimentos de construção do questionário

A partir da necessidade de evidenciar, conhecer e analisar variáveis relacionadas ao bom rendimento e desempenho académico dos estudantes universitários do 1º ano, os autores deram início à construção de um questionário piloto tendo como base outras escalas com objetivos similares (Boruchovitch &

Santos, 2015; Dunn et al., 2012; Gomes et al., 2011; Joly, 2007). Vários itens e situações foram elencadas e colocadas à análise e discussão dos estudantes por meio de *focus group* “como os alunos realizam estas ações; como os alunos se motivam nas aprendizagens do curso que frequentam”. Esse levantamento, feito junto de estudantes do 1º ano frequentando cursos de diversas áreas científicas, teve como objetivo agregar informações sobre comportamentos e atitudes dos estudantes para a construção do questionário. Deparamo-nos com relatos, como: não consigo me planejar e organizar o meu tempo para estudar; deixo acumular a matéria e depois não consigo colocar meus estudos em dia; nem sempre, consigo deixar o lazer para estudar; sou capaz de concluir as minhas tarefas escolares, mesmo quando difíceis e aborrecidas; consigo expressar a minha opinião na sala de aula; sinto que nas aulas e nos trabalhos em grupo sou um elemento que dá contributos relevantes, dentre outros. Estas verbalizações eram acompanhadas de pedidos de explicitação e de intencionalidade (condutas e atitudes), por exemplo como fazem, como se motivam, como se organizam ou o que pensam.

Através deste trabalho, e em linha com estudos na área anteriormente citados, identificamos cinco dimensões para o presente questionário (Motivação, Estratégias Cognitivas, Estratégias Metacognitivas, Comportamento de Organização do Estudo e Autoeficácia), perfazendo um total de 45 itens em formato *Likert* de resposta (desde 1 ou discordo totalmente até 5 ou concordo totalmente). Esta versão preliminar foi aplicada em 198 alunos do Brasil e em 132 de Portugal, sendo a maioria estudantes do sexo feminino e abrangendo diferentes cursos de graduação, sendo a idade mais frequente no Brasil de 19 anos (25.3%) e em Portugal de 18 anos (37.9%). As análises fatoriais conduzidas não permitiram diferenciar, entre si, os itens de algumas dimensões, em particular Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas, diferenciando-se de forma organizada itens para Organização e Planeamento do Estudo, Envolvimento no Estudo e Participação nas atividades de Sala de Aula. Dos 45 itens iniciais, apenas 24 itens foram retidos para integrar uma versão mais atual do questionário, abarcando quatro dimensões relativamente estabilizadas nos dois países e para um mesmo conjunto de itens: Organização e Planeamento do Estudo, Envolvimento no Estudo, Autoeficácia e Participação nas Atividades de Sala de Aula (Caliatto, Araújo, & Almeida, submetido).

Em termos de futuros desenvolvimentos deste projeto, importa consolidar as dimensões agora identificadas e os respetivos itens nos dois países, importando buscar novos pontos em comum nos métodos de estudo e nas estratégias de aprendizagem de estudantes universitários brasileiros e portugueses. De igual modo, torna-se necessário prosseguir com análises tendo em visto a decisão se o questionário terá uma única versão geral aos estudantes de diferentes cursos, ou se o diferenciamos pelo menos em termos de cursos das ciências sociais e humanas e de cursos das ciências exatas e tecnologias. Para isso, os autores voltarão a escutar grupos de estudantes de vários cursos de graduação, tomando as dimensões e itens selecionados, dando ênfase para as verdadeiras condutas e atitudes do cotidiano estudantil (incidência dos itens a integrar evitando formulações mais voltadas para aquilo que os alunos sentem, pensam ou acham, por exemplo como deveriam estudar ou como julgam que estudam). Após esta nova recolha de dados junto aos estudantes, a escala será reformulada, voltando a ser aplicada a amostras de estudantes no Brasil e em Portugal, para se prosseguirem os estudos de validação e construção da versão definitiva do questionário.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17–32.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155–165.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e sucesso escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203–215.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao Ensino Superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 3(2), 102–111.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville, Canada: Gaëtan Morin Éditeur.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barca, A., Porto, A., & Santorum, (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J. L. Malmierca, J. Núñez, A. Porto, & R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387–435). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Freshmen program withdrawal: Types and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–11. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01544.

VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho

Instituto de Educação, Universidade de Minho, 28 e 29 de junho de 2018

- Biggs, J., & Telfer, R. A. (1987). *The process of learning: Psychology for Australian Educators*. Sidney: Prentice-Hall.
- Bortoletto, D., & Boruchovitch, E. (2013). Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. *Paidéia*, 23(55), 235–242.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2015). Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paidéia*, 25(60), 19–27.
- Caliatto, S. G., Mendes, T. A. C., & Almeida, L. S. *Métodos de estudo: Construção e validação de um questionário no Ensino Superior*. Artigo submetido.
- Carelli, M. J. G., & Santos, A. A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(3), 265–278.
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no ensino superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27–45.
- Casanova, J. R., Esteban, M., Cervero, A., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2017). Questões vocacionais e de aprendizagem no abandono precoce do Ensino Superior. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova, & L. S. Almeida (Orgs.), *Ser Diplomado do Ensino Superior: Escolhas, Percursos e Retornos* (pp. 175–190). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE), Universidade do Minho.
- Cerqueira, T. C. S., & Santos, A. A. A. (2001). As possibilidades de avaliação dos estilos de aprendizagem em universitários. Em F. F. Sisto, E. T. B. Sbardelini, & R. Primi (Orgs.), *Contextos e questões da avaliação psicológica* (pp. 155-172). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cunha, N. B., & Boruchovitch, E. (2012). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 247–253.
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratization of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 23–42.
- Doudin P. A., Martin D., & Albanese O. (2001). *Métacognition et education: Aspects transversaux et disciplinaires*. Berne: Peter Lang.
- Dunn, K. E., Lo, W.-J., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the motivated strategies for learning questionnaire: A theoretical and statistical reevaluation of the metacognitive self-regulation and effort regulation subscales. *Educational Psychological Measurement*, 72(2), 312–331.
- Garcia, T., & Pintrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 127–153). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gomes, C. M. A., Golino, H. F., Pinheiro, C. A. R., Miranda, G. R., & Soares, J. M. T. (2011). Validação da Escala de Abordagens de Aprendizagem (EABAP) em uma Amostra Brasileira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 19–27.
- Gonçalves, P., Almeida, L. S., Alves, A. F., & Oliveira, E. P. (2011). Os novos públicos no ensino superior: Vivências acadêmicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4691–4704). Corunha, Espanha: Universidade da Corunha.
- Joly, M. C. R. A. (2007). Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. *Revista de Psicologia de Bogotá*, 6(3), 507–521.
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. (2012). Autorregulação na universidade. Comunicação apresentada no *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.

VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho

Instituto de Educação, Universidade de Minho, 28 e 29 de junho de 2018

- Joly, M. C. R. A., Silva, D. V. da, Ferreira-Rodrigues, C. F., Bueno, J. M. P., & Almeida, L. S. (2015). Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 23–29.
- Lemos, M. S., Soares, I., & Almeida, C. (2000). Estratégias de motivação em adolescentes. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 41–55.
- Lindner, R. W., & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. *Educational Research Quarterly*, 16, 29–37.
- Lobo e Silva Filho, R. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no Ensino Superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641–659.
- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2014). Escala de Estratégias de Aprendizagem: Evidências de validade em contexto universitário híbrido. *Psico-USF*, 19(2), 317–328.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Monteiro, S. C., Almeida, L. D. S., & Vasconcelos, R. M. D. C. F. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 153–162.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3–12.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational Psychological Measurement*, 53, 801–813.
- Ribeiro, I. S., & Silva, C. F. (2007). Auto-regulação: Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(4), 443–448.
- Rojas, H. L. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit (Peru)*, 14, 15-20.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 63–93.
- Schreiber, F. J. (2005). Metacognition and self-regulation in literacy. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction and professional development* (pp. 215–239). Philadelphia: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Soares, D. L., & Almeida, L. S. (2015). Compreender o (in)sucesso escolar na adolescência: A convergência de variáveis pessoais e contextuais. In G. C. Lemos & L. S. Almeida (Eds.), *Cognição e aprendizagem: Promoção do sucesso Escolar* (pp. 110–137). Braga: EDIPSIEDUC. ISBN 978-989-99517-0-9.
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptacion a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad de Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99–121.

VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho
Instituto de Educação, Universidade de Minho, 28 e 29 de junho de 2018

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73–83.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 195–202.
- Vieira de Castro, R., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1–14). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–72.

