

dimensões, seu fio condutor na convergência das questões nacionais e globais e na diferenciação das questões locais e institucionais. Para dar conta das múltiplas dimensões: historicopolíticas, socioculturais, epistemológicas e pedagógicas, produzimos as articulações que construíram a composição das peças/dos textos desse mosaico/simpósio, destacamos a internacionalização; as políticas públicas; a inovação pedagógica; a docência universitária e, especialmente, a formação de formadores de professores e a *qualidade social* de seu exercício profissional. Firmamos o compromisso de respeito à singularidade de cada olhar e de cada experiência a partir da compreensão de que *na realidade não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações*, tal como aprendemos com Bachelard. A junção das peças/dos textos de um mosaico/simpósio implicou em uma artesanaria, mediada por diálogos com a realidade e com os teóricos/autorias que sustentaram o processo vivido na elaboração dos textos. As lacunas que ficaram são aquelas peças/fragmentos de realidade/textos que escaparam, porque sabemos que não temos as respostas, cabe-nos fazer mais perguntas sem a pretensão de se esgotarem nas possíveis respostas, juntando o epistemológico, o político e, especialmente, a eticidade nas relações humanas e com a produção de conhecimento no contexto universitário e *com o mundo lá fora*. Nossos movimentos de reflexão foram assentados na compreensão da diferença como uma categoria de conteúdo ético para além da questão cultural, embora também o seja. Percebemos que os problemas e as inquietações são bastante semelhantes: a questão da internacionalização e os impactos na docência universitária envolvem o político-epistemológico, alterando a cultura e a própria estrutura de poderes na instituição; as demandas históricas e sociais necessitam de políticas públicas compensatórias com todas as contradições e cargas ideológicas que trazem consigo; que a complexidade da formação de professores exige um cuidado ético-político e um alargamento do campo investigativo na proposição de encaminhamentos possíveis para cada momento e *situação*; que a universidade como instituição social tem muito ainda que se aproximar da sociedade para além da lógica mercantilista, para compreendê-la e interagir no enfrentamento de problemas cotidianos.

1.2.

Título:

Boas práticas pedagógicas e de aprendizagem enquanto vectores da construção do sentido de autoria e da autonomia na aprendizagem

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Oliveira, Albertina Lima [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]

Pinheiro, Maria do Rosário Moura [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]

Resumo:

As recentes e profundas transformações e exigências colocadas pelo Espaço Europeu de Ensino Superior e pela conseqüente implementação do Processo de Bolonha têm vindo a desafiar sem precedentes os principais agentes educativos (docentes e estudantes), a repensar a sua postura face ao ensino e à aprendizagem, no sentido de se criarem contextos verdadeiramente promotores do desenvolvimento transformativo dos alunos, da mudança efetiva nas práticas pedagógicas dos docentes e das boas práticas de aprendizagem dos estudantes.

Assim, para o aumento da qualidade educacional, como sabemos e como se encontra sobejamente inscrito nos princípios e normativos da recente reforma, é fundamental colocar no palco das mudanças no Ensino Superior a agenda pedagógica do Processo de Bolonha, a qual, segundo vários estudos, tem sido o mais difícil de alterar (Kehm, 2010; Veiga & Amaral, 2009).

Neste âmbito, o presente simpósio, intitulado “Boas práticas pedagógicas e de aprendizagem enquanto vectores da construção do sentido de autoria e da autonomia na aprendizagem”, congrega vários estudos que se propõem incentivar a reflexão sobre vias de inovação a introduzir no ensino superior nos processos de ensino e aprendizagem, quer do ponto de vista teórico, quer empírico.

Partindo da apresentação e discussão de quadros conceptuais relevantes relativos às principais mudanças de desenvolvimento a promover nos estudantes, com a comunicação “O sentido de autoria e a construção da complexidade epistemológica do estudante do ensino superior”, avança-se para a divulgação de resultados empíricos respeitantes à evolução da autonomia na aprendizagem e da sofisticação epistemológica, através da segunda comunicação “A autonomia na aprendizagem e o desenvolvimento epistemológico do estudante do ensino superior”, e prossegue-se com a apresentação de um instrumento de avaliação das competências didático-pedagógicas dos docentes, com a terceira comunicação “Pedagogia no Ensino Superior: Uma proposta de análise das competências didático-pedagógicas dos docentes”, na qual se pretende explorar factores associadas a boas práticas docentes.

Em sequência, apresentam-se e discutem-se ainda os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva comparativa, analisando-se semelhanças e diferenças entre as boas práticas associadas à aprendizagem entre alunos portugueses e espanhóis, através da quarta comunicação, “Avaliação das boas práticas associadas à aprendizagem dos estudantes do ensino superior: Princípios, desafios e implicações para a prática pedagógica docente”, colocando-se agora a ênfase nas boas práticas dos alunos.

A elaboração e adaptação de instrumentos, que se constituem como ferramentas de grande potencial

para empreender a avaliação, consciencialização e melhoria das boas práticas de aprendizagem dos estudantes constituem o objecto da comunicação final “Propiedades psicométricas de la versión española del Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios”. É de salientar que todas as comunicações pretendem contribuir para enriquecer o debate e a discussão em torno da melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, na óptica de se potenciar a construção da autonomia do estudante, do seu sentido de autoria e da sua relação com o conhecimento.

Palavras-chave:

Práticas pedagógicas; boas práticas dos estudantes; sentido de autoria; autonomia na aprendizagem, autonomia epistemológica.

1.2.1.

Título:

O sentido de autoria e a construção da complexidade epistemológica do estudante do ensino superior

Autor/a (es/as):

Figueiredo, Cláudia [Universidade de Aveiro, Portugal]

Resumo:

Os novos desafios colocados ao ensino superior (ES) evidenciam a responsabilidade de formar pessoas com níveis de desenvolvimento cognitivo e psicossocial que permitam resolver problemas de forma criativa, inovadora, autónoma e cooperativa. Estas dimensões do desenvolvimento são essenciais a uma aprendizagem efectiva e duradoura por implicarem um compromisso pessoal na atribuição de sentido ao conhecimento produzido.

Neste sentido, e numa perspectiva holística, considera-se que o envolvimento do estudante nos diferentes ciclos do ensino superior deverá ser potenciador do desenvolvimento de competências como a capacidade interna de cada indivíduo definir as suas crenças, valores e relações sociais, o que implica o desenvolvimento de um sentimento de "autoria" e apropriação relativamente à pessoa que se é, ao conhecimento que se constrói, considerando um conjunto de relações de suporte social (relacionamento com os outros). Esta capacidade interna, a que diferentes autores (e.g., Baxter-Magolda, 2009; Boes, Baxter-Magolda & Buckley, 2010) designaram self-authorship, compreende a autonomia psicossocial e integra a capacidade de atribuição de sentido ao conhecimento. Intimamente relacionado com a construção pessoal de sentido, surge a importância de se apoiar os estudantes a crescer num contínuo que decorre desde da existência de uma visão dicotómica do conhecimento e do valor deste (a existência de respostas certas ou erradas) e o suporte da existência

de figuras de autoridade que detenham e produzam as verdades, até ao nível em que o conhecimento é compreendido como construído de acordo com as circunstâncias e os contextos onde é produzido e de que as abordagens a este devem ser fundamentadas (King & Kitchener, 2004). Neste âmbito construir uma maior complexidade epistemológica (Schommer-Aikins & Hutter, 2002), ou seja, conceber crenças e atitudes face ao conhecimento de nível superior é fundamental.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Sentido de autoria (*Self-authorship*); Autonomia epistemológica.

De acordo com as diretrizes do Tratado de Bolonha a experiência de Ensino Superior deve ser promotora do desenvolvimento de competências transversais, como a reflexão crítica, a capacidade de resolução de problemas e a autonomia na aprendizagem, em níveis cada vez mais complexos, ao longo dos 3 Ciclos de formação (Decreto-Lei 24/2006 de 24 de março). Efetivamente, já há mais de uma década, na última Conferência da UNESCO sobre o Ensino Superior, se colocava a tónica na educação centrada no estudante, supondo que este, para além dos conhecimentos científicos específicos, deveria desenvolver competências de pensamento criativo e reflexão crítica (UNESCO, 1999).

Um outro ponto essencial das referidas novas diretrizes de Bolonha para o Ensino Superior prende-se com a promoção das competências de investigação, reforçando o envolvimento dos estudantes dos 3 Ciclos de Bolonha em tarefas neste domínio, em níveis de complexidade crescente, implicando, deste modo, os aspetos atrás referidos e um repensar das estratégias de trabalho com os alunos, dos próprios conceitos de conhecimento e investigação, com vista a um elevado nível técnico e científico de formação (Huet, Mourtos, Costa, Pacheco & Tavares, 2008).

Sendo consensual a importância do desenvolvimento destas competências para a qualidade da aprendizagem e da investigação no Ensino Superior, assim como para a desejável aplicação dos conhecimentos e capacidades no mundo do trabalho, a verdade é que os estudos acerca do desenvolvimento intelectual revelam a morosidade e complexidade inerente à sua promoção (Marchand, 2008; Perry, 1981). Investigações quer nacionais (Oliveira, 2005) quer internacionais (Perry, 1981; King, Kitchner & Wood, 1994) têm demonstrado que a maioria dos estudantes de graduação não atinge os níveis mais elevados de complexidade epistemológica (Marchand, 2008) e que sendo mais frequente encontrar estes níveis de desenvolvimento em doutorandos, somente uma parte atingirá os níveis de maior complexidade (Creamer, 2010; King & Kitchener, 2004).

Assim, se por um lado os estudos têm revelado que a maioria dos estudantes não atinge os níveis mais elevados de desenvolvimento epistemológico (Creamer, 20010; King & Kitchener, 2004), por outro lado, os desafios que se colocam na sociedade de informação apontam para a importância de construir aprendizagens que tornem os indivíduos dotados de competências acrescidas ao nível da resolução de problemas. Sendo ainda mais problemático, uma vez que de acordo com King (2009) os resultados da investigação têm apontado para a dificuldade que as instituições de Ensino Superior revelam na tarefa de promover o desenvolvimento de competências de raciocínio complexo que potencie as necessárias competências sociais de liderança e resolução de problemas.

Apresenta-se, neste sentido, como imperativo que durante a frequência de Ensino Superior se promova, mais do que a acumulação de conhecimentos e respostas a problemas definidos, mudança epistemológica na forma como os estudantes atribuem sentido e no modo como refletem sobre os assuntos. Esta mudança implica que se consigam colocar pessoalmente nas tomadas de decisão e nos compromissos a assumir relativamente aos aspetos a valorizar e escolher do conhecimento a construir e como meio de decidir ou posicionar-se sobre diferentes assuntos. A esta transformação do próprio indivíduo, responsável pela atribuição de sentido ao conhecimento que constrói, Mezirow denominou de aprendizagem transformacional (Kegan, 1994; Taylor, 2008). Esta aprendizagem implica o desenvolvimento intelectual e psicossocial do estudante adulto.

Neste sentido, consideramos que para uma efetiva aprendizagem transformacional será fundamental a existência de níveis elevados de pensamento reflexivo, complexidade epistemológica (considerando uma dimensão intelectual do desenvolvimento) e níveis cada vez mais elevados de "self-Authorship"¹⁵ e autonomia psicossocial. De um modo geral, estes constructos no domínio do desenvolvimento cognitivo assumem duas perspetivas, por um lado, a capacidade de pensar reflexivamente perante problemas deficientemente estruturados (*ill-structured problems*), que não implicam uma resposta única, mas que consoante o nível de percepção do conhecimento permitirá estratégias e abordagens distintas (King, 2009). De acordo com o modelo do pensamento reflexivo de Kitchener e King (2004), os indivíduos desenvolvem-se num contínuo que decorre desde da existência de uma visão dicotómica do conhecimento e do valor deste (a existência de respostas certas ou erradas) e o suporte da existência de figuras de autoridade que detenham e produzam as verdades (nível pré-reflexivo), passando para um momento em que a não adequação deste modelo cede lugar a uma visão relativista do conhecimento e das posições dos outros (quasi-reflexivo). Por último, constrói-se

¹⁵ Na construção deste referencial optámos por não traduzir o conceito de Self-Authorship uma vez que não existindo nenhuma tradução prévia e não sendo uma expressão de simples acesso, não nos sentimos ainda no momento adequado para tomar esta decisão.

a percepção de que o conhecimento é construído de acordo com as circunstâncias e os contextos onde é produzido e de que as abordagens a este devem ser fundamentadas. Nesta fase, reflexiva, os indivíduos fundamentam e comprometem-se com as suas posições relativas ao conhecimento e à resolução de problemas. Este modelo aponta para uma competência expressa através da capacidade de resolução de problemas.

Outro critério definido no domínio do desenvolvimento intelectual, a complexidade epistemológica, decorrente da operacionalização de Schommer-Aikins e Hutter (2002) avalia um crescente de sofisticação nas crenças e atitudes face ao conhecimento e ao modo como os indivíduos se posicionam, apropriam e o relacionam. Neste sentido, quanto maior complexidade epistemológica maior flexibilidade nas abordagens ao conhecimento e à aprendizagem, no sentido de que estes são construídos pelos próprios e, nesse sentido, inerentes ao indivíduo que os produz.

No domínio psicossocial, é incontornável a importância do desenvolvimento de níveis mais elevados de autonomia psicossocial, isto é, a capacidade de estar em relação com os outros, nos diferentes aspetos das suas vidas, mas mantendo um sentido de si próprio e das suas posições e escolhas (Chickering & Schlossberg, 2003). Para além disso, tem sido encarado nos normativos como uma competência de grande relevância para a aprendizagem.

Num nível mais elevado de complexidade e assumindo uma visão holística do desenvolvimento do estudante do ensino superior e do adulto que integra as duas dimensões anteriores, surge na literatura o constructo de "Self-Authorship" (Baxter-Magolda, 2009; Boes, Baxter-Magolda & Buckley, 2010; Pizzolato, 2008). Esta concepção, considerada como a capacidade interna de cada indivíduo definir as suas crenças, valores e relações sociais, implica o desenvolvimento de um sentimento de "autoria" e apropriação relativamente à pessoa que se é, ao conhecimento que se constrói, considerando um conjunto de relações de suporte social (relacionamento com os outros) (Baxter-Magolda, 2009; Boes, Baxter-Magolda & Buckley, 2010). Nesta perspetiva a self-authorship, compreendendo a autonomia psicossocial, contempla uma perspetiva integrada da capacidade de atribuição de sentido que os estudantes deveriam estar a desenvolver ao longo da formação de nível superior (os diferentes ciclos de Ensino Superior).

Em síntese, parece fundamental intensificar as estratégias concretas que permitam potenciar o desenvolvimento intelectual e psicossocial dos estudantes do ensino superior no sentido de permitir que se desenvolvam competências transversais relevantes e uma aprendizagem transformacional.

Referências bibliográficas

- Decreto-lei 76/2006 de 24 de Março. Diário da República nº60/2006 – I Série A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
- Boes, L., Baxter-Magolda, M. & Buckley, J. (2010). Foundational assumptions and constructive-development theory. In M. Baxter-Magolda, E. Creamer & P. Meszaros (eds.), *Development and assessment of self-authorship: exploring the concept across cultures* (pp. 3-23). Sterling: Stylus publishing.
- Baxter- Magolda, M. (2009). The Activity of Meaning Making: A Holistic Perspective on College Student Development. *Journal of College Student Development*, 50(6), 621-639.
- Chickering, A. & Schlossberg, N. (2003). *Getting the most out of college* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Creamer, E. (2010). Demonstrating the link between reasoning and action in the early stages of self-authorship. In M. Baxter-Magolda, E. Creamer & P. Meszaros (eds.), *Development and assessment of self-authorship: exploring the concept across cultures* (pp. 207-222). Sterling: Stylus publishing.
- Huet, I., Tavares, J., Costa, N., Jenkins, A., Ribeiro, C. & Baptista, A. (2008). Strategies to promote effective learning and teaching in Higher education. *International Journal of Learning*, 15 (10), 157 – 163.
- Kegan, R. (1994). *In our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- King, P. (2009). Principles of development and development change underlying theories of cognitive and moral development. *Journal of college student development*, 50(6), 597-620.
- King, P. & Kitchener, K. (2004). Reflexive Judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- King, P., Kitchener, K. & Wood, P. (1994). Research on developing reflective judgment model. In P. King & K. Kitchener, *Developing Reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults* (pp. 124-188). San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Marchand, H. (2008). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior. Implicações pedagógicas. *Sísifio: Revista de Ciências da Educação*, 7, 9-18.
- Oliveira, A. (2005). *Aprendizagem Autodirigida. Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering &

Associates, *The modern American college: Responding to new realities of diverse students and a changing society* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pizzolato, J. E. (2008). Meaning making inside and outside the academic arena: investigating the contextuality of epistemological development in college students. *The Journal of General Education*, 56 (3-4), 228-251.

Shommer-Aikins, M. & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20.

Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (119), 5-15.

UNESCO (1999). *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*. Paris: UNESCO.

1.2.2.

Título:

A autonomia na aprendizagem e o desenvolvimento epistemológico do estudante do ensino superior

Autor/a (es/as):

Oliveira, Albertina Lima [Universidade de Coimbra, Portugal]

Correia, Manuela [Universidade de Coimbra, Portugal]

Resumo:

A sociedade atual requer que o Ensino Superior promova ativamente nos alunos o desenvolvimento integrado das suas capacidades de nível superior, dado serem elas as que permitem resolver problemas complexos de forma inovadora, autónoma e cooperativa. Entre estas capacidades, destacam-se as que mais contribuem para a promoção da autonomia na aprendizagem e que se prendem com o desenvolvimento da autodireção do estudante e da sua complexidade epistemológica (Baxter-Magolda, 2004; Oliveira & Simões, 2006; Oliveira et al., 2010). O mesmo tipo de exigência marca a agenda pedagógica do Processo de Bolonha, permeada pela necessidade de conferir centralidade às aprendizagens e aos educandos e de neles desenvolver a capacidade de saber aprender e de refletir criticamente sobre o conhecimento e a informação. Assim, quer a própria sociedade do conhecimento a instituir, quer o Processo de Bolonha alimentam a expectativa de que a frequência do ensino superior esteja associada a uma jornada de profundo desenvolvimento, não apenas em extensão mas em termos de verdadeiras mudanças transformativas na capacidade de aprender e na forma como o estudante se perspectiva a si próprio e ao mundo.

Neste contexto, a presente comunicação dá conta das mudanças verificadas a nível da predisposição para a autodireção da aprendizagem e das concepções epistemológicas, a partir de um estudo não experimental longitudinal, que combinou dados quantitativos e qualitativos, recolhidos entre 2004 e 2009 numa amostra de cerca de 60 estudantes da Universidade de Coimbra. Os resultados obtidos serão discutidos à luz do pressuposto assumido pelo Processo de Bolonha de que se deve promover ativamente a autonomia na aprendizagem e a sua capacidade para lidar com a complexidade, bem como à luz da necessidade de efetuar a mudança de paradigma pedagógico tão substancialmente vinculada pelos normativos de Bolonha.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Autonomia na aprendizagem; Desenvolvimento epistemológico.

De acordo com o atual enquadramento das políticas educativas do ensino superior, o grau de licenciado deverá ser conferido aos estudantes que demonstrem “competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia” (DL nº 74/2006, de 24 de Março, Artº 5º, p. 2245). E, no mesmo decreto, pode ler-se, a nível de estudos de mestrado, que o grau de mestre deverá ser adquirido por quem possua “competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo” (artº 15º, p. 2246). No campo da investigação científica e da produção teórica de saberes, particularmente no domínio da educação de adultos e do ensino superior, sem dúvida que o fenómeno da aprendizagem autodirigida é reconhecido por diversos autores como um dos elementos nucleares do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida (Candy, 1991; Straka, 2002; Carré, 2002; Oliveira, 2005; Oliveira et al., 2010), sendo fundamental promover a autonomia dos estudantes para que possam aproveitar da melhor forma as oportunidades de aprender ao longo de toda a vida. O ensino superior constitui-se como um contexto de excelência para que tal capacidade possa ser significativamente desenvolvida, bem como a capacidade de refletir criticamente e de lidar com a complexidade dos problemas e das situações, o que requer, sem dúvida, a sofisticação epistemológica dos estudantes (Baxter-Magolda, 2004; Bain, 2004; Fink, 2003; Oliveira 2007, 2012; Vieira, 2009).

Com o objetivo de desenvolver e testar um modelo teórico explicativo da autodireção na aprendizagem no ensino superior, Oliveira (2005) procedeu a uma extensa revisão da literatura na sequência da qual identificou os principais componentes a incluir no modelo, vindo a verificar, empiricamente, que as crenças epistemológicas, a par de outros fatores, revelavam influenciar significativamente o desenvolvimento da autodireção da aprendizagem, através de análises com equações estruturais (Oliveira & Simões, 2006). Todavia, de acordo com o mesmo estudo, só foram encontradas diferenças significativas, favorecedoras da autonomia na

aprendizagem, quando os alunos se encontravam a frequentar estudos de mestrado. Ou seja, ao compararem-se os alunos principiantes no ensino superior com os que estavam prestes a finalizá-lo (antigo 4º e 5º anos de estudo) não se registavam diferenças significativas a nível da autodireção da aprendizagem. Só comparando os primeiros com os estudantes a frequentar cursos de mestrado é que emergiam tais diferenças. Uma hipotética razão para este resultado prende-se com o facto da sofisticação epistemológica das crenças dos estudantes se revelar um processo de lento desenvolvimento, como têm evidenciado diversos estudos de âmbito internacional, sobretudo de natureza quantitativa (King & Kitchener, 2004; Baxter-Magolda, 2004; Oliveira, 2006, 2007). Em termos qualitativos, Saljo (1979, cit. por Oliveira, 1998) foi pioneiro a identificar diferentes concepções acerca da aprendizagem em estudantes do ensino superior, encontrando das mais simplistas às mais sofisticadas. No primeiro caso, verificou que os alunos tendiam a conceber a aprendizagem como aumento de conhecimento, descrevendo-a em termos vagos, enquanto em termos de concepções mais avançadas, os estudantes entendiam a aprendizagem fundamentalmente como um processo interpretativo destinado a compreender a realidade. Assim, as concepções mais simplistas refletiam a convicção de que o conhecimento tem uma existência externa ao sujeito, “enquanto as últimas, bastante diferentes, assentavam na ideia de que o conhecimento se constrói, através da abstração de significados e do estabelecimento de relações” (Oliveira, 1998, p. 572).

Contribuindo para explicar a lenta evolução da autonomia na aprendizagem, vários autores têm apontado a natureza das práticas pedagógicas, ainda excessivamente centradas no ensino transmissivo (Khem, 2011; Moreira, 2012; Oliveira, 2012; Veiga & Amaral, 2009), apesar dos normativos acentuarem sobremaneira que a “questão central no Processo de Bolonha é a da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (DL n° 74/2006, p. 2243). Neste mesmo sentido apontou um estudo de grande dimensão realizado por Vieira et al. (2002), o qual envolveu alunos (n=684) e professores (n=165), onde se concluiu que a autodireção, enquanto “a ação pedagógica que desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, autoavaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de autoestima e autoconfiança” (p. 32), é o princípio pedagógico menos presente no ensino superior.

Assim, a necessidade de compreender como se desenvolve, efetivamente, a autodireção ou autonomia na aprendizagem desde a entrada no ensino superior até à finalização do curso, revelou-se, pois, um imperativo de investigação - imperativo tanto mais importante, quanto à luz da Reforma de Bolonha a necessidade de elevar a autonomia dos alunos se tornou uma exigência contemplada explicitamente nos normativos, como vimos anteriormente. Na verdade,

a grande maioria das investigações tem-se baseado em estudos transversais, tornando-se premente, por essa razão, a necessidade de conduzir investigações de natureza longitudinal com o objetivo de se poderem inferir verdadeiras relações de desenvolvimento. Neste sentido, iniciámos o seguimento de um grupo de alunos, desde a sua entrada na universidade, em 2004, até à conclusão do curso, em 2009, e é destes cinco anos que dá conta o presente trabalho de investigação.

Metodologia

Amostra

Este estudo foi iniciado em Outubro de 2004, com 67 alunos que encetavam os estudos superiores na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sendo 8.9% do sexo masculino e 91.1% do sexo feminino. As suas idades estavam compreendidas entre os 17 e os 36 anos ($M=19.46$). Apenas 3.6% apresentavam o estatuto de trabalhadores estudantes e 98.2% eram solteiros. A média de candidatura referida situou-se em 14.58. A segunda medição ocorreu entre Julho e Setembro de 2006, quando a maioria dos alunos se encontrava a concluir o segundo ano, tendo respondido 56 deles. A média das disciplinas realizadas até esse momento era de 13.28. A terceira medição teve lugar entre Julho e Novembro de 2009, na altura em que os participantes no estudo se encontravam a concluir o mestrado (depois da adequação do curso a Bolonha, a qual ocorreu no ano lectivo de 2007/2008). Voltaram a responder 48 alunos, sendo a sua média de curso de 14.96.

Procedimento

Na altura da primeira medição todos os alunos responderam aos questionários em contexto de sala de aula, depois da investigadora principal ter apresentado os objetivos e natureza do estudo, bem como assegurado a confidencialidade de toda a informação a ser recolhida. As duas recolhas de dados posteriores ocorreram através do envio dos questionários por correio normal para os endereços recolhidos na altura da primeira medição. Nos casos em que não se obteve resposta no prazo de um mês, procurou-se o contacto telefónico ou o reenvio do questionário a solicitar a continuação da colaboração no estudo.

Instrumentos

Para a recolha dos dados foi utilizada a *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), da autoria de Guglielmino (1977), já com estudos de validação no nosso país (Oliveira & Simões, 2002; Oliveira, 2005). É um inventário de autorresposta constituído por 58 *itens*, que avalia até que ponto os indivíduos percebem ter atitudes e aptidões que os predispõem para autodirigir a aprendizagem (Guglielmino, 1996). Trata-se de um dos instrumentos mais utilizados, internacionalmente, no domínio da aprendizagem autodirigida. Pontua-se numa escala de Likert, com cinco níveis, podendo os seus resultados variar entre 58 (valor mínimo) e 290 (valor máximo). Quanto mais elevada for a pontuação, maior a prontidão do sujeito para exercer autodirecção na aprendizagem. Nos estudos portugueses revelou um coeficiente *alpha* de Cronbachde .91. Relativamente às concepções dos estudantes acerca da aprendizagem, para deixar emergir livremente a sua perspetiva, foi colocada a seguinte questão aberta: “O que significa, do seu ponto de vista, aprender?”

Resultados

De seguida apresentamos, na tabela 1, as estatísticas descritivas relativas à evolução dos valores médios da autodiretividade na aprendizagem, da primeira para a terceira medição. A partir da análise da tabela verifica-se que só há aumento da autodiretividade do segundo para o terceiro momento de avaliação, uma vez que da primeira para a segunda observação o valor médio apresenta um recuo ligeiro, evidenciando-se uma evolução de natureza quadrática, como se pode ver no gráfico 1.

Tabela1. Estatísticas descritivas da SDLRS nos três tempos de avaliação

SDLRS	1ª medição	2ª medição	3ª medição
Média	211.07	210.25	217.69
Desvio padrão	19.42	19.74	18.09
Mínimo	170	172	174
Máximo	256	248	255

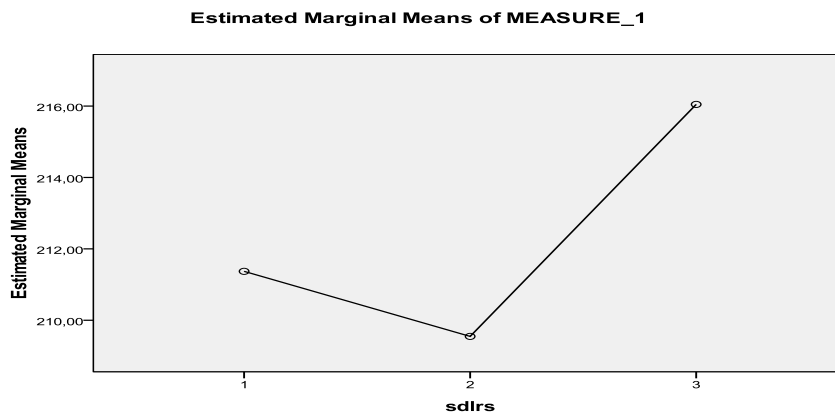


Gráfico 1. Evolução dos valores da autodireção da aprendizagem ao longo das três observações

A tabela 2 apresenta os dados evolutivos da autodireção da aprendizagem, através da ANOVA para medidas repetidas, comparando-se os três momentos de avaliação. Não tendo sido encontrados problemas de esfericidade (Mauchly $W_{(2)}=.951$; $p=.361$), constata-se que a mudança é efetivamente significativa ($p=.031$). Contudo, os testes *post hoc* revelam que a diferença significativa ocorre apenas entre as médias da segunda e terceira medições.

Tabela 2. Estatística F (ANOVA para medidas repetidas)

Instrumento	N	F	gl	p	η^2 parcial
SDLRS	47	3.608	(2,84)	.031	.079

No que respeita à sofisticação epistemológica, após a submissão das respostas dos alunos à análise de conteúdo, ao longo dos cinco anos de estudos, e tendo como referência as cinco categorias propostas por Saljo (1979, cit. por Oliveira, 1998), verificou-se que as concepções mais simplistas continuam a verificar-se em grande número nas duas últimas medições, apesar de terem diminuído relativamente ao momento de entrada no ensino superior (primeira observação). Contudo, como evidencia a tabela 3, aumentou o número de alunos com concepções mais sofisticadas, sendo mais frequente o número de respostas que concebem a aprendizagem como *abstração de significado* (3, 2 e 8), em que o conhecimento é visto como uma realidade a construir e como *processo interpretativo* (5, 3 e 6) destinado a compreender a realidade (tabela 3).

Tabela 3. Indicadores de sofisticação epistemológica, obtidos a partir da análise de conteúdo à questão aberta.

Tipo		1ª medição (N=67)	2º medição (N=56)	3ª medição (N=48)
A	Aumento de conhecimento	41	21	21
B	Memorização	7	5	1
C	Aquisição de conhecimentos para aplicação prática	10	12	10
D	Abstração de significado	3	2	8
E	Processo interpretativo	5	3	6
S/R	SemResposta	3	26	23

A título ilustrativo, como resposta de tipo A (aprender é aumentar conhecimento), apresentamos a seguinte observação, registada por um estudante aquando da primeira medição:

“Aprender é a predisposição para adquirir novos conhecimentos”.

Como resposta de tipo B (aprender é memorizar) pode evidenciar-se a seguinte, igualmente proveniente de um estudante na primeira observação:

“Aprender significa reter, interiorizar, ‘absorver’”

No que respeita à visão da aprendizagem como aquisição de conhecimentos para aplicação prática (tipo C), consideramos o seguinte exemplo, vindo da segunda observação:

“Aprender significa a utilização de métodos ou técnicas e também do saber e aplicá-lo ao quotidiano e vida futura”.

Quanto a respostas representativas de abstração de significado (tipo D), encontrámos, a nível da terceira observação, a seguinte:

“Aprender é, antes de tudo, agir e construir os próprios conhecimentos”.

Por fim, relativamente a respostas que traduzam a aprendizagem como processo interpretativo (tipo E), registámos a seguinte, igualmente proveniente da terceira medição:

“A aprendizagem está inteiramente ligada ao conceito do conhecimento. Nós conhecemos algo porque aprendemos o que esse algo significa”.

Discussão e conclusões

Os resultados obtidos neste estudo longitudinal, a nível da autodireção da aprendizagem, muito embora sejam provenientes de uma amostra relativamente reduzida, apresentam uma convergência notável com os que haviam sido observados, através do estudo transversal de Oliveira (2005) com um número significativamente maior de estudantes. Com efeito, só se constata uma diferença significativa, favorecedora da autonomia na aprendizagem dos alunos, quando se comparavam anos muito afastados entre si (1º e 4º ou 1º e 5º). De igual modo, as três medições do estudo longitudinal revelam a inexistência de mudança nos dois primeiros anos de estudo no ensino superior e uma melhoria efetivamente substancial do fim do segundo até à conclusão do curso, após cinco anos de estudos ($F=3.608$, $p=.031$). Ou seja, é fundamentalmente a nível dos estudos de mestrado que a autonomia na aprendizagem parece desenvolver-se, não se verificando qualquer evolução importante nos dois primeiros anos. Através das respostas à questão aberta, entre a primeira e a segunda medição, em consonância com os dados quantitativos, verifica-se um padrão de respostas muito idêntico, com a única exceção da diminuição da categoria mais elementar de todas (aprender significa aumentar os conhecimentos). Porém, note-se que, em comparação com as restantes categorias o seu número é bastante superior (21). Da segunda para a terceira observação, embora a categoria mais simplista se mantenha com um elevado número de respostas (21), significando que para diversos alunos a evolução das concepções sobre a aprendizagem não se fez ou ocorreu de modo muito incipiente, as categorias com concepções mais sofisticadas tornam-se mais frequentes.

Os resultados obtidos estão de acordo com o modelo explicativo da autodireção na aprendizagem de Oliveira e Simões (2006), em que as crenças epistemológicas constituem um factor influenciador da autodireção. Tendo em conta que a sofisticação epistemológica não revelou ter ocorrido nos dois primeiros anos de estudos, igualmente não se verificou uma melhoria da autodireção durante esse período.

Perante estes resultados, podemos interrogar-nos até que ponto se trata de capacidades fortemente resistentes à mudança, ou de que forma são os próprios contextos educativos que contribuem para esse lento desenvolvimento. Embora não tenhamos respostas certas, é de notar que, de uma forma geral, nos anos mais avançados do curso de Ciências da Educação o número de trabalhos de grupo ou individuais, implicando planificações de cursos de ação para diversas situações e contextos de educação/formação, apelando à iniciativa, à proatividade, à autorreflexão e à necessidade de gerir a complexidade, aumenta expressivamente. Por outro lado, tendo em conta que no último ano do curso (mestrado) os alunos realizam o estágio curricular em contextos de trabalho real, defrontando-se com numerosos problemas a resolver,

diversas soluções a construir, e com a necessidade de lidar com a incerteza e a complexidade, geram-se condições propícias ao desenvolvimento substancial da autonomia e do pensamento crítico (Oliveira et al., 2009). A necessidade dos processos pedagógicos se afastarem da abordagem transmissiva e de promoverem, desde o início, a facilitação de discussões, o trabalho em equipa sobre problemas ou situações reais, a aplicação das aprendizagens, o trabalho de projeto, ou o pensamento crítico, colhe apoio nos dados da presente investigação. Se se pretender ir ao encontro das orientações de Bolonha, neste âmbito, é necessário mudar, efetivamente, as práticas pedagógicas, promovendo-se desde momentos mais precoces, e de forma deliberada, regular e incisiva a autonomia na aprendizagem, como têm sublinhado tantos autores (e.g. Baxter-Magolda, 2004; Bain, 2004; Fink, 2003; Oliveira, 2012; Monteiro, 2012).

Sem dúvida que os resultados obtidos apresentam várias limitações que precisam ser superadas para que se possa saber mais sobre como promover a autodireção na aprendizagem. Em primeiro lugar, é importante compreender a evolução desta capacidade num plano mais abrangente, incluindo mais alunos e cursos, para se poder verificar se o mesmo padrão é reencontrado. Por outro lado, é necessário conhecer bem as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para as articular com a evolução da capacidade para a autodireção nos mesmos estudos. Precisamos ainda de dispor de melhores instrumentos de avaliação, particularmente no que respeita às concepções epistemológicas, pois os que têm sido utilizados em investigações anteriores apresentam algumas insuficiências (Oliveira, 2005, 2006). Terminamos com a convicção de que um dos objetivos mais nobres da educação na sociedade de aprendizagem é encorajar e ajudar os alunos a desenvolverem a sua capacidade de autodireção da aprendizagem que, para além de estar associada a maior autoconfiança, pressupõe em boa parte o desenvolvimento do pensamento reflexivo ou as crenças epistemológicas dos estudantes.

Referências bibliográficas

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baxter Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carré, P. (2002). Après tant d'années ... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection. In P. Carré, A. Moisan, *La formation autodirigée: Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 19-31). Paris: L'Harmattan.

- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guglielmino, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. *Dissertation Abstracts International*, 38, 11A, p. 6467 (University Microfilms No.AAC78-06004).
- Guglielmino, L. M. (1996). An examination of self-directed learning readiness and selected demographic variables of top female executives. In H. B. Long & Associates, *Current developments in self-directed learning* (pp. 11-22). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.
- Kehm, B. (2010). Quality in European higher education: The influence of the Bologna process. *Change: The Magazine of Higher Education*, Philadelphia, 42(3), 40-46.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- Moreira, J. A. (2012). Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In A. Monteiro, J. A. Moreira, & A. C. Almeida (Orgs), *Educação Online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 27-44). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Oliveira A. L. (2012). O ensino superior no contexto da reforma de Bolonha. In N. Baldin & C. Albuquerque (Orgs), *Conhecimento e responsabilidade: As (re)configurações do saber, da educação e da ação na contemporaneidade*. Brasília: Editora LiberLivro (no prelo).
- Oliveira, A. L. (1998). Aprender a aprender: Para uma construção contínua do saber e do sujeito que o elabora. In NAIE (Org.), *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 567-579). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Oliveira, A. L. (2007). Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos: Uma revisão de modelos teóricos. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 217-246). Coimbra: Edições Almedina.
- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2002). A SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale) e o OCLI (Oddi Continuing Learning Inventory): Dois instrumentos de medida das habilidades dos adultos para autodirigirem a aprendizagem. In M. Fernandes et al.

(Orgs.), Actas do 5º Congresso da SPCE *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação* (pp. 489-497). Lisboa: Edições Colibri, SPCE.

- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2006). A study of the impact of socio-demographic and psychological variables on the self-directedness of higher education students. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1), 1-12.
- Oliveira, A. L., Vieira, C. M. C., Alcoforado, L., & Ferreira, J. A. (2009). Vivências e percepções do estágio curricular em Educação de Adultos: A perspetiva dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 205-224.
- Oliveira, A. L., Silva, J. T., Guglielmino, L., & Guglielmino, P. (2010). A cross-cultural study of self-directed learning readiness, performance, creativity, and problem solving in a sample from Portugal. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(1), 45-59.
- Oliveira, A., L. (2006). Estudo de adaptação do Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ) para estudantes universitários portugueses. *Psicologia e Educação*, 5(1), 133-145.
- Straka, G. A. (2002). Construire une théorie pluri-dimensionnelle de l'apprentissage autodirigé. In P. Carré, A. Moisan, *La formation autodirigée: Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 101-116). Paris: L'Harmattan.
- Veiga, A., & Amaral, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57, 57-69.
- Vieira F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J. L., Moreira, M. A., Melo, M. C., & Albuquerque, P. B. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2009). Pedagogy for autonomy and teacher education – Putting teachers centrestage. In F. Vieira (Ed.), *Struggling for autonomy in language education – Reflecting, acting, and being* (pp. 15-37). Frankfurt amMain: Peter Lang.

1.2.3.

Título:

Pedagogia no Ensino Superior: Uma proposta de análise das competências didático-pedagógicas dos docentes

Autor/a (es/as):

Chaves, Manuel Carlos [Escola Superior de Enfermagem de Coimbra]

Pinheiro, Maria do Rosário Moura [Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]

Resumo:

Com o Processo de Bolonha ampliaram-se definitivamente as funções docentes, sendo clara a necessidade de investimento no planeamento, gestão, avaliação, revisão e melhoria constante dos desempenhos didático-pedagógicas, incluindo a assessoria e apoio aos estudantes, a coordenação da docência com outros colegas, a preparação de materiais didáticos, o desenvolvimento e a supervisão de atividades de aprendizagem em distintos ambientes.

Neste estudo apresenta-se o Questionário de Opinião das Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (QOVPDES) (Chaves e Pinheiro, 2007, 2011). Um instrumento que, sendo uma operacionalização do código pedagógico proposto por Zabalza (2003), teve como intenção a análise do pensamento dos professores de 2 escolas de enfermagem na ação das suas vivências didático-pedagógicas em contexto. Em análise esteve o carácter presente ou ausente dos aspetos didático/pedagógicos e o respetivo grau de importância atribuído. A investigação empírica desenvolvida insere-se no quadro de um estudo exploratório de natureza quantitativa.

Os resultados evidenciam que as dimensões mais valorizadas pelos docentes dizem respeito ao Apoio aos estudantes, Coordenação com os colegas, Avaliação e a utilização de Novas tecnologias. Os aspetos didático-pedagógicos considerados mais ausentes são a Interação docente/docente ou docente/estudante. Estes e outros resultados reforçam a ideia de que as dimensões operacionalizadas são abrangentes e definidoras da qualidade da pedagogia no ensino superior, permitindo-nos perspetivar este questionário como um vantajoso instrumento de autoavaliação das práticas e situações didático-pedagógicas.

Trata-se de um contributo, a partir de um questionário e respetiva checklist de autoavaliação, para a reflexão acerca das práticas didático-pedagógicas, fundamental para gerar ciclos de melhoria da eficácia e satisfação pessoal e coletiva no que respeita à promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Refletir sobre o trabalho didático-pedagógico feito e perspetivar o trabalho que ainda há a desenvolver e um acessível caminho para a melhoria na tomada de decisão didático-pedagógica.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Competências didático-pedagógicas; qualidade do ensino-aprendizagem.

Pedagogia no Ensino Superior

O ensino superior deve desempenhar um papel de especial relevo no desafio global da construção da nova sociedade baseada no conhecimento (Simão, Santos e Costa, 2003). Este desempenho deve ter especial atenção aos parâmetros em que se baseia, como a cidadania, a cultura, a ciência, a inovação, a qualidade e a competitividade.

Os governos e as instituições são mais eficientes quando a sociedade civil apresenta um nível de elevada participação na vida coletiva, de modo que se desenvolvam fatores elevados de cooperação, baseados na tolerância, na confiança e no mérito, orientados para o desenvolvimento social, económico, cultural e científico. Nesta linha de pensamento, “(...) o capital social, a inteligência, é sem dúvida, a fonte geradora do sucesso na sociedade do conhecimento e, simultaneamente, o agente determinante do progresso das instituições que a compõem” (Simão, Santos e Costa, 2003, p.40).

Alguns autores afirmam que o ensino superior experimentou, nos últimos vinte e cinco anos, as mudanças mais importantes que teve ao longo da sua história. Zabalza (2002) consubstancia esta ideia, lembrando que na década de setenta não existia uma forte pressão pelo emprego e que as prioridades dos professores eram construídas à margem dessa obsessão. Era então possível estudar e interessar-se por algo nem sempre ligado à vida profissional. Os cursos eram mais generalistas, permitindo que os estudantes tivessem uma visão mais alargada do mundo.

De acordo com Brew (1995, cit. por Zabalza, 2004b, p.122), a progressiva massificação e a consequente heterogeneização dos estudantes foi seguida de um decréscimo nos investimentos financeiros, motivo pelo qual as instituições e os professores se viram obrigados a responder a novos compromissos sem poder contar com os recursos necessários para fazê-lo. Uma consequência negativa, conforme refere o autor, foi a indiferença em relação à formação para a docência, isto é, os aspetos importantes para o bom funcionamento dos processos formativos tiveram pouca atenção (coordenação, desenvolvimento de metodologias, avaliação, incorporação de novas tecnologias, novos sistemas de ensino como o tempo parcial, formação em contexto de trabalho, etc.). A internacionalização dos estudos superiores e das expectativas de mobilidade no trabalho é destacada pelo autor. Estas modificações são abrangentes e afetam dimensões de grande importância no funcionamento institucional das universidades e das instituições de ensino superior.

Segundo Zabalza (2004b), a universidade transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e económico dos países, submetendo-se às mesmas regras políticas e económicas dos demais recursos. Este recurso, segundo o autor, está submetido às mesmas incertezas de âmbito político, económico ou cultural que afetam qualquer uma das realidades e instituições sociais com as quais se relaciona ou nas quais se integra como mais um subsistema como a saúde, a função pública ou instituições culturais.

Na nossa opinião, o Processo de Bolonha, imponente e irreversível vem responder uniformizadamente ao que de mais atual se conhece sobre a arte de ensinar, revolucionando as práticas em uso “desprivatizando” mas revalorizando a prática docente, entrando e tocando de forma expressiva no núcleo do processo formativo, isto é, como é que os professores ensinam e

os estudantes aprendem. Importante e talvez menos propagado, o objetivo da redução do número de abandonos e a dinamização da vinculação ao mundo do trabalho. A garantia e controlo da qualidade e acreditação do ensino e das instituições e também o efeito humanista que terá a mobilidade de estudantes e professores pretendem-se como alcançáveis com a concretização do Processo de Bolonha.

A grande inovação e desafio, segundo Zabalza (2000), prende-se com a passagem da função docente de ensinar para a função docente de fazer aprender. Esta transformação pressupõe docentes com uma dupla competência: uma competência científica (possuidores de conhecimentos fidedignos no âmbito do que ensinam) e uma competência pedagógica (como pessoas comprometidas com a formação e aprendizagem dos seus estudantes).

Na sua visão humanista, Bolonha faz destacar a competência relacional e humana. Os docentes ensinam muito mais do que conteúdos disciplinares, uma vez que são eles próprios objeto de aprendizagem pelos estudantes. Devem, pois, os docentes, assegurar, fortalecendo, uma imagem de credibilidade da instituição escolar de pertença e do ensino em geral, pela qualidade científica, pela qualidade pedagógica e também pela qualidade humana. Este elemento é fundamental para a consolidação de uma cidadania transnacional indispensável e desejável.

Na mesma linha de pensamento, a formação tem de ser centrada no aluno, menos centrada na transmissão de conhecimentos e orientada para a resolução de problemas e na formulação de projetos, utilizando os instrumentos disponíveis – multimédia, internet, informática, biblioteca, etc. (Gonçalves, 2005a; Zabalza, 2004a). O ensino centrado mais do lado da aprendizagem, do lado do aluno, subentende recursos pedagógicos consistentes atualizados, recursos humanos e financeiros para os quais os países signatários têm de dar resposta.

No momento atual, refletir e investigar sobre o ensino superior “(...) onde ele deve primar pela exigência e rigor (...)” (Reimão, 2001, p.243) pressupõe docentes como elemento mais importante para levar à prática uma sociedade de aprendizagem democraticamente justa. Como refere Zabalza (2000, p.14), “(...) o bom ensino não é um processo linear”. Nesta linha de pensamento, os docentes têm de desempenhar papéis mais complexos, para que realcem a criatividade, a curiosidade intelectual, a saúde emocional e o sentido de cidadania dos estudantes, como refere Day (2006).

Uma proposta de análise e autoavaliação das práticas pedagógicas no ensino superior

Apresentamos o código pedagógico proposto por Zabalza (2003). São dez dimensões substanciais da docência, ou seja, um conjunto de condições e reptos para uma docência de qualidade no ensino superior. Estamos certos que a missão formativa de cada instituição de

ensino superior se concretiza e operacionaliza pela sua oferta curricular. As dez dimensões revelam-nos o pensamento do professor sobre o seu desempenho abrangendo toda a atividade docente desde a planificação das atividades docentes até à necessária revisão do processo realizado, passando pela metodologia, materiais de apoio, novas tecnologias, apoio aos estudantes, avaliação, coordenação com os colegas, gestão dos espaços e seleção e apresentação dos conteúdos.

O bom ensino exige o domínio de diversas competências docentes que Zabalza pretende elencar em dez dimensões de qualidade. Estas dimensões e não outras, na nossa opinião, surgem pelo facto de estarem intimamente relacionadas com a qualidade institucional, logo resultante do desempenho individual de cada docente e, por outro lado, permitem orientação para um desempenho docente que se quer de acordo com os pressupostos didático-pedagógicos decorrentes do Processo de Bolonha, isto é, destacando a aprendizagem para além dos conteúdos disciplinares e a melhor forma de o conseguir junto dos estudantes.

Apresentamos no Quadro 1, os elementos-chave que constituem as dez dimensões de qualidade que por sua vez orientaram a elaboração dos itens que integram o instrumento de investigação (Questionário de Opinião das Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior – QOVPDES) (Chaves e Pinheiro, 2007).

Quadro 1 – Elementos-chave das 10 dimensões de qualidade do ensino superior enunciados pelo código pedagógico de Miguel Zabalza (2003).

Subescalas do QOVPDES	Descrição
Planificação	Pôr em prática determinações legais, estabelecer os conteúdos, construir o manual e a didática da unidade curricular.
Espaços	Controlar os espaços e condições ambientais em que se desenvolve a docência como potenciador do impacto formativo.
Seleção e apresentação de conteúdos	Selecionar, sequenciar, estruturar e apresentar adequadamente os conteúdos científicos. Apresentação de um mapa relevo com eixos conceptuais e estruturais da unidade curricular.
Materiais de apoio à aprendizagem	Orientar indiretamente a aprendizagem através de materiais, oferecendo sugestões sobre a melhor forma de abordar os conteúdos da unidade curricular.
Metodologia	Definir as linhas matriciais transversais aos distintos métodos que configuram o nosso estilo de ensino, destacando a dependência e independência das atividades, o apoio e a exigência e a aproximação extensiva ou intensiva dos conteúdos disciplinares.
Novas tecnologias	Manipular a informação e a comunicação com fins didáticos, constituindo um valor acrescido para além do aspeto gráfico e de suporte.
Apoio aos estudantes	Ter presente no encontro formativo o propósito de provocar mudança de conhecimentos, condutas e sentimentos.
Avaliação	Retornar atempadamente a informação ao estudante, para que este compreenda como foi e pode melhorar o seu desempenho.

Não se aplica	Globalmente Ausente GA	Globalmente Presente GP	Nas práticas e situações de ensino/aprendizagem que promovo, no contexto do curso e da unidade curricular que lecciono, considero:	Grau de Importância da prática ou situação			
				Muito Pouco Importante	Pouco Importante	Moderadamente Importante	Bastante Importante
Exemplo de Item e respectivas escalas de resposta							
1	GA	GP	A estrutura completa do programa: contextualização, conteúdos, métodos de ensino, avaliação e bibliografia	Muito Pouco Importante	Pouco Importante e	Moderadamente Importante	Bastante Importante
Coordenação com os colegas			Trabalhar em conjunto num contexto institucional, equilibrando as suas qualidades pessoais e a sua pertença ao grupo, desenvolvendo projetos integrados institucionalmente.				
Revisão do processo			Reajustar e sistematizar ao nível institucional, núcleo ou departamento e de cada docente, promovendo uma cultura de avaliação, fundamentação e documentação do trabalho desenvolvido.				

A investigação empírica foi desenvolvida utilizando um grupo de 58 docentes de enfermagem. Para esta investigação foi construído para o efeito, um Questionário de Opinião das Práticas e Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (QOVPDES), com o objetivo de proporcionar em contexto de trabalho docente, isto é, em plena vivência pedagógica, aos intervenientes, os docentes, uma autoavaliação do seu desempenho condicionada por fatores diversos e, simultaneamente identificar necessidades de formação através da Checklist de Autoavaliação das Práticas Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (CAPDES) (Chaves, 2007).

Pretendendo elaborar um instrumento de avaliação associámos aos 100 itens propostos duas escalas de resposta, conforme apresentado na Quadro 2.

Quadro 2 – Exemplo de item e respetivas escalas de resposta do Questionário de Opinião das Práticas e Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (QOVPDES)

Assim, cada item deve ser respondido segundo duas escalas, uma de ausência e presença (situada à esquerda do item) e uma outra de importância da prática ou situação atribuída pelo docente (situada à direita do item)

Para responder ao QOVPDES, cada professor tem que selecionar uma unidade curricular e responder tendo em conta exclusivamente as atividades que nela desenvolve. À esquerda, se a atividade referida pelo item está ou não presente na sua vivência pedagógica ou se não se aplica à unidade curricular previamente selecionada, e à direita se considera essa atividade muito pouco importante ou pelo contrário bastante importante, independentemente se a atividade está ou não presente na prática ou situação que promove, no contexto do curso e da unidade curricular que lecciona.

Num primeiro momento, efetuou-se a análise descritiva de todas as variáveis em estudo. Foram calculadas médias e desvios padrões no caso das variáveis numéricas e frequências e percentagens para as variáveis categoriais (Reis, 2001).

Sempre que se pretendeu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis ou grupos recorreu-se a procedimentos de estatística inferencial, tendo sido aceite como diferenças significativas aquelas que possuíam um valor de probabilidade associado de pelo menos (.05) (Howell, 2007). Quando se pretendia averiguar acerca das diferenças médias entre dois grupos, relativamente a uma variável numérica, optou-se pelo teste t de Student (design não relacionado) (Howell, 2007; Pestana & Gageiro, 2003).

Nos casos em que os cruzamentos assumiam uma variável independente com mais de duas categorias e uma variável dependente numérica, foram efetuadas análises da variância, unifactorial (ANOVA). Na análise da relação de associação entre duas variáveis numéricas, calculou-se o índice de correlação de Pearson (Howell, 2007).

O Quadro 3 apresenta uma visão de conjunto destacando em simultâneo os itens mais valorizados pelos docentes como Globalmente Presente e Importante (GPI) considerados “Pontos Fortes”; Globalmente Ausente mas Importante (GAI) considerados “Pontos Fracos” e Globalmente Ausente e Pouco Importante (GAPI) considerados “Pontos muito Fracos”. Os valores referidos neste quadro foram calculados sempre em função do número total dos docentes respondentes (n=58), independentemente dos valores de não resposta. Apesar de realizado este cálculo para todos os itens, no Quadro 3, apenas são apresentados os dez aspetos didático-pedagógicos mais presentes e importantes (GPI), os dez aspetos mais ausentes e importantes (GAI) e os dez aspetos mais ausentes e pouco importantes (GAPI). A leitura deste quadro permite hierarquizar a presença/ausência e o grau de importância dos itens compreendendo, agora, as dimensões a que pertencem. Neste sentido, será possível visualizar as dimensões mais fortemente presentes e valorizadas e as que, estando ausentes, são distintamente valorizadas ou desvalorizadas. Tendo por base o Quadro 3, é possível verificar que são seis as dimensões a que pertencem os dez itens expostos como mais globalmente presentes e importantes (GPI); a dimensão Planificação é representada por três itens, as dimensões Apoio aos estudantes e Seleção e Apresentação de conteúdos por dois itens e a dimensão Novas tecnologias por um item. Importa referir que mesmo os docentes que consideram estes aspetos didático-pedagógicos como globalmente ausentes, os consideram também importantes (GAI).

Analisando o 2º grupo dos dez aspetos didático-pedagógicos expostos no quadro, os globalmente considerados ausentes e importantes (GAI), verifica-se que as dimensões patentes são apenas duas; a dimensão Revisão do processo referida em seis itens e a dimensão Coordenação com os colegas com quatro itens. Salienta-se que, os aspetos didático-pedagógicos referidos neste grupo, apesar de serem

referenciados como ausentes pelos docentes, estes reconhecem-lhe importância. Esta importância é reforçada pelos valores da coluna dos aspetos considerados importantes e presentes (GPI).

Mais heterogénea em termos de dimensões, é a listagem dos dez itens mais vezes referidos como ausentes e pouco importantes (GAPI). Apesar destes aspetos didático-pedagógicos serem frequentemente referidos como pouco importantes e ausentes, um número mais elevado de docentes considera-os importantes independentemente de estes estarem ausentes (GAI) ou presentes (GPI) nas suas atividades letivas.

Quadro 3 – Percentagem de respostas dos docentes (N=58) relativas aos aspetos didático-pedagógicos referidos como Globalmente Presente e Importante (GPI); Globalmente Ausente mas Importante (GAI) e Globalmente Ausente e Pouco Importante (GAPI).

Item	Dimensão	Globalmente		
		Presente	Ausente	
		Importante GPI (%)	Importante GAI	Pouco Importante GAPI
1. A estrutura completa do programa: contextualização, conteúdos, métodos de ensino, avaliação e bibliografia	Planificação	91.3	-	-
45. A acessibilidade e cordialidade no relacionamento com os alunos	Metodologia	89.6	-	-
61. A sensibilidade para com os estudantes, colocando-nos no seu lugar e procurando compreender as suas solicitações	Apoio aos Estudantes	89.6	-	-
72. A coerência entre a nossa atuação didática (objetivos, métodos e estilo) e a avaliação	Avaliação	87.9	-	-
2. A coerência entre o programa da unidade curricular e o projeto formativo da instituição e da profissão	Planificação	89.6	1.7	-
29. A introdução de perguntas, exercícios, diálogos e/ou debates para potenciar um feedback fluido e contínuo	Selec. Apres. Conteúdos	86.2	3.4	-
66. A existência de um clima relacional caloroso nas nossas aulas ou atividades formativas	Apoio aos Estudantes	86.2	1.7	-
7. A inclusão no programa de referências bibliográficas e fontes de informação úteis para as aprendizagens	Planificação	84.4	5.1	-
51. O equipamento disponível é atualizado e pertinente às aprendizagens	Novas Tecnologias	84.4	3.4	-
23. A diferença entre conceitos básicos/fundamentais e complementares	Selec. Apres. Conteúdos	82.7	1.7	-
98. O registo das atividades não académicas desenvolvidas na sua instituição, a sua pertinência e êxito	Revisão do Processo	34.4	44.8	6.8
94. O conjunto de dados explícitos sobre os resultados das atividades de cooperação, local, nacional e internacional	Revisão do Processo	32.7	44.8	3.4
93. O conjunto de dados sobre resultados obtidos em processos de intercâmbio entre instituições	Revisão do Processo	36.2	44.8	1.7
96. Os dados sobre a satisfação dos docentes do desenvolvimento do curso, horários, carga letiva, recursos, coordenação etc.	Revisão do Processo	44.8	43.1	-
91. A realização de um diagrama de resultados dos alunos em cada uma das disciplinas do curso	Revisão do Processo	32.7	43.1	5.1
84. A elaboração partilhada de materiais (documentos, manuais, textos, dossiers etc.) entre várias disciplinas ou atividades	Coordenação com Colegas	34.4	43.1	1.7
89. A participação em atividades de tutoria e apoio entre colegas (por exemplo: observação de aulas, revisão conjunta de materiais, etc.)	Coordenação com Colegas	37.9	41.3	1.7
85. A participação em experiências ou atividades conjuntas para inovar: trabalhos, visitas, conferências etc.	Coordenação com Colegas	39.6	37.9	-
83. A planificação partilhada com as outras unidades curriculares contribuindo para a interdisciplinaridade	Coordenação com Colegas	43.1	37.9	-
99. Os dados sobre a imagem pública da sua instituição, núcleo ou departamento	Revisão do Processo	46.5	32.7	3.4
25. A inclusão de temas opcionais no programa da unidade curricular	Selec. Apres. Conteúdos	29.3	17.2	17.2

74. A utilização de fórmulas inovadoras de avaliação	Avaliação	46.5	25.8	12.0
46. A participação dos estudantes na definição da metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação	Metodologia	44.8	31.0	10.3
79. A utilização de novas tecnologias no processo de avaliação	Avaliação	34.4	27.5	10.3
8. O sentido estético e a originalidade da apresentação do programa	Planificação	50.0	15.5	8.6
11. O equilíbrio entre estruturas móveis, semimóveis e fixas no espaço físico	Espaços	43.1	13.7	8.6
20. A adequação do simbolismo do espaço às atividades pedagógicas	Espaços	53.4	5.1	8.6
47. A implicação dos estudantes nas diversas atividades curriculares, inclusive na apresentação dos conteúdos	Metodologia	53.8	12.0	8.6
71. A separação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa das aprendizagens	Avaliação	51.7	13.7	8.6
31. A existência de material específico de apoio aos estudantes (por exemplo um guião de disciplina) diferente do programa da unidade curricular	Mat. Apoio à Aprendizagem.	55.1	18.9	6.8

Legenda: GPI – Aspecto didático-pedagógico considerado Globalmente Presente e Importante; GAI – Aspecto didático-pedagógico considerado Globalmente Ausente e Importante; GAPI – Aspecto didático-pedagógico considerado Globalmente Ausente e Pouco Importante.

O Quadro 4 apresenta os valores de alfa de Cronbach, a média e o desvio-padrão de cada subescala do QOVPDES. Para a obtenção dos índices médios somaram-se os valores referentes aos níveis de importância (1 a 4 pontos), independentemente de essas características estarem presentes, ausentes ou não se aplicarem. Uma vez que em duas dimensões passámos a possuir nove itens, seria mais facilmente compreendida a comparação entre variáveis que possuíssem a mesma escala. Com o intuito de poder realizar análises gráficas comparativas optámos por calcular o score médio para cada subescala, ou seja, somar as pontuações de cada item (1 a 4 pontos) e dividir pelo número de itens válidos para essa subescala.

Na realização deste somatório teríamos de assumir que estávamos perante um indicador da importância atribuída a um conjunto de características que podem ser compreendidas como fatores de qualidade no Ensino Superior. Neste sentido, seria relevante analisar previamente se estes itens poderiam ser somados, ou seja, se todos contribuíam positivamente para uma mesma medida.

Quadro 4 – Valores de alfa de Cronbach, a média e o desvio-padrão de cada subescala do QOVPDES

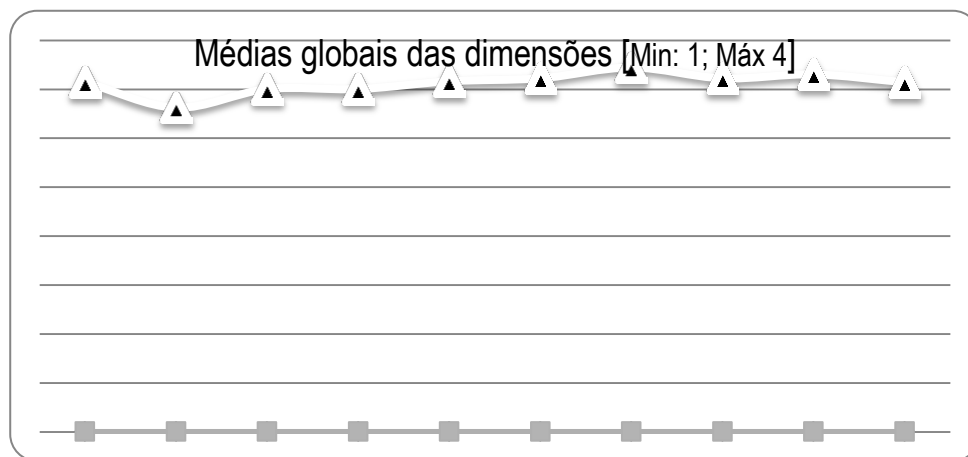
Subescala	Nº itens	n	Índice médio	DP	α
Planificação	10	51	3.57	.46	.91
Espaços	9	44	3.31	.61	.92
Seleção e apresentação de conteúdos	10	52	3.50	.48	.89
Materiais de apoio à aprendizagem	10	53	3.50	.46	.87
Metodologia	10	53	3.58	.48	.91
Novas tecnologias	9	47	3.61	.51	.93
Apoio aos estudantes	10	53	3.72	.45	.93

Avaliação	10	55	3.61	.46	.90
Coordenação com os colegas	10	53	3.65	.51	.94
Revisão do processo	10	55	3.57	.53	.93

A análise dos resultados permite-nos perceber, numa primeira observação, que todas as características apreciadas neste inventário foram assumidas como bastante importantes, tendo as médias sido bastante elevadas, variando entre 3.31 (dp=.61) referente aos “Espaços” e 3.72 (dp=.45) no “Apoio aos estudantes”.

Outro aspeto que merece ser realçado, na nossa opinião, é a ordenação das dimensões segundo o nível de importância atribuído. Assim, do mais importante para o menos importante, observamos: (1) Apoio aos estudantes (n=53: m=3.72; dp=.45), (2) Coordenação com os colegas (n=53: m=3.65; dp=.51), (3) Avaliação (n=55: m=3.61; dp=.46), (4) Metodologia (n=53: m=3.58; dp=.48), (5) Planificação (n=51: m=3.57; dp=.46), (6) Revisão do Processo (n=55: m=3.57; dp=.53), (7) Materiais de apoio à aprendizagem (n=53: m=3.50; dp=.46), (8) Seleção e apresentação de conteúdos (n=52: m=3.50; dp=.48), (9) Novas tecnologias (n=48: m=3.61; dp=.51) e (10) Espaços (n=44: m=3.31; dp=.61).

Gráfico 1 – Comparação das médias na pontuação global das dez dimensões em análise.



Conclusões e implicações

Teoricamente as dez dimensões apresentadas nesta investigação são dimensões abrangentes e definidoras de qualidade da pedagogia no ensino superior. Os dados obtidos nesta investigação reforçam esta ideia, permitindo-nos perspetivar este questionário como um possível e vantajoso instrumento de autoavaliação das práticas e situações pedagógicas relativas a uma determinada unidade curricular.

Tratando-se, de uma tentativa de operacionalização de um código pedagógico de autor, foi com agradável surpresa que verificámos que os docentes participantes nesta investigação atribuíram tendencialmente níveis elevados de importância aos itens e conseqüentemente às dez dimensões de qualidade em análise. Relembre-se que os índices médios das dez subescalas variaram entre 3.72 e 3.31, face a uma pontuação teórica variável entre 1 e 4. Apesar da amplitude destes resultados ser muito pequena, do nosso ponto de vista é importante realçar a hierarquização dos índices médios de importância. Desta forma, verifica-se que as quatro dimensões mais valorizadas pelos docentes, independentemente do seu carácter presente ou ausente, dizem respeito ao *Apoio aos estudantes*, à *Coordenação com os colegas*, à *Avaliação* e *Novas tecnologias*. De acordo com Zabalza (2003), e tal como referimos anteriormente, estes integram os grandes desafios que se colocam ao exercício pedagógico diário do docente e que contrariam as competências tradicionais dos docentes. Comparativamente, surgem como áreas menos valorizadas como os *Espaços*, a *Seleção e apresentação de conteúdos* e os *Materiais de apoio à aprendizagem*.

Adiantar uma hipótese explicativa para estes resultados exigiu uma leitura mais aprofundada, que incluísse, para além da importância, o carácter ausente e presente destes elementos pedagógicos na prática docente.

Neste sentido, é interessante sublinhar os padrões de resposta emergentes, quando analisamos os aspetos didático-pedagógicos Globalmente Presentes e Importantes (GPI), Globalmente Ausentes mas Importantes (GAI) e Globalmente Ausentes e Pouco Importantes (GAPI).

Com efeito, os aspetos didático-pedagógicos mais vezes considerados globalmente ausentes e importantes (GAI), dizem respeito a atividades de interação docente-docente ou docente-instituição.

Especificamente, as dimensões que os docentes identificaram como globalmente ausentes e importantes (GAI) na sua prática docente são a Revisão do processo (*Reajustar e sistematizar ao nível institucional, núcleo ou departamento e de cada docente, promovendo uma cultura de avaliação, fundamentação e documentação do trabalho desenvolvido*) e a Coordenação com os colegas (*Trabalhar em conjunto num contexto institucional, equilibrando as suas qualidades pessoais e a sua pertença ao grupo, desenvolvendo projetos integrados institucionalmente*). Estes aspetos, na nossa opinião, são os elementos didático-pedagógicos que mais facilmente os docentes, sensibilizados para a sua importância, passarão a adotar na sua prática pedagógica assim que sejam exigidas ou criadas condições de desempenho. Por outras palavras, estas atividades poderão atingir níveis de excelência no desempenho através de maior orientação e organização institucional, uma vez que os docentes já realizam muitas atividades didático-pedagógicas de qualidade nessas áreas e consideram outras como importantes.

É interessante conjugar estes resultados com as dimensões didático-pedagógicas referidos pelos docentes como ausentes mas simultaneamente pouco importantes (GAPI: Planificação, Metodologia, Seleção e apresentação de conteúdos, Avaliação, Espaços e Materiais de apoio à aprendizagem). Novamente observámos a tendência para não valorizar, e manter ausente, a implicação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem [item 25. *A inclusão de temas opcionais no programa da unidade curricular*; item 46. *A participação dos estudantes na definição da metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação*; item 47. *A implicação dos estudantes nas diversas atividades curriculares, inclusive na apresentação dos conteúdos*; item 31. *A existência de material específico de apoio aos estudantes (por exemplo um guião de disciplina) diferente do programa da unidade curricular*].

Os aspetos didático-pedagógicos referidos pelos docentes como pouco importantes e ausentes, formam assim, um corpo de conhecimentos, atitudes e metodologias a melhorar e transformar onde a prescrição de formação e o acompanhamento pedagógico se aplicam.

Os resultados mostram ainda que as dimensões a que os docentes mais importância atribuem e mais presentes estão nas suas práticas letivas, são seis em dez dimensões de qualidade possíveis: *a Planificação, a Seleção e Apresentação de conteúdos, o Apoio aos estudantes, a Metodologia, a Avaliação e as Novas tecnologias*. Convém no entanto notar que apesar de os dez aspetos didático-pedagógicos, correspondentes a estas seis dimensões específicas, serem, se atendermos ao seu conteúdo, elementos indispensáveis e basilares do funcionamento de uma pedagogia de qualidade, eles são apenas, no nosso entendimento, aspetos que apenas respondem a um desafio mínimo de qualidade.

Como nos referia Schon (1992), é necessário um património de análise, uma descrição detalhada de comportamentos ou práticas pedagógicas que guiem o docente e o conduza aos aspetos a melhorar. Assim, seguindo as orientações de Vieira e colaboradores (2002), a formação dos professores poderá iniciar-se pela auscultação individual de necessidades de formação. Logo, a identificação destas necessidades poderá ser facilitada após a utilização individual desta *checklist*, a que chamamos *Checklist* de Autoavaliação das Práticas Pedagógicas do Ensino Superior – CAPPEs. Acreditamos que uma formação “feita à medida” levará mais rapidamente a uma renovação das práticas pedagógicas num formato que se preconiza *down-top* e não exclusivamente o inverso.

Airasian e Gullickson (1999) definem autoavaliação da prática docente como um processo em que os docentes formulam opiniões valorativas sobre a adequação e a efetividade do seu próprio conhecimento, atuação, princípios e consequências com o objetivo de melhorarem o seu desempenho. A aplicação de processos de autoavaliação da prática docente sustentados no modelo de Zabalza, poderão diminuir as resistências por parte dos docentes e favorecer a

criação de uma cultura de avaliação. A prática de autoavaliação ao serviço da melhoria do sistema educativo poderá, na nossa opinião, servir de catalisador para a mudança e inovação.

Reforçamos o propósito da passagem do polo do ensino - focado no professor para o polo aprendizagem - focado no estudante. A transformação e implementação deste importante desígnio didático-pedagógico pressupõem, na nossa opinião, melhor ensino, logo antevê-se mais e melhor formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Esta ideia contraria a prática seguida pelas instituições do ensino superior, instituições de maior nível existente no sistema formativo, que contrata para os seus quadros maioritariamente docentes sem qualificação pedagógica e sem prévia experiência docente (Zabalza, 2010).

Mudar a realidade no ensino superior faz parte do horizonte dos atuais docentes e discentes. Assim, todo e qualquer processo de mudança profundo e profícuo passará pela tomada de consciência dos aspetos necessários a mudar (Pinheiro, 2007). Só assim, docentes e discentes poderão sentir-se não só parte do problema mas também parte da solução (Pinheiro, 2007).

Bibliografia

- Airasian, P. & Gullickson, A. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chaves, M. & Pinheiro, M. R. (2007). *Questionário de Opinião das Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (QOVPPDES)*. Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Funchal.
- Chaves, M. (2007). *Vivências Pedagógicas de Qualidade no Ensino Superior: A Opinião dos Docentes de Enfermagem em Análise*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Chaves, M. & Pinheiro, M. R. (2011). *Experiências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior: Uma proposta de operacionalização do Código Pedagógico de Miguel Zabalza*. Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação de 30 de Junho a 2 de Julho de 2011 na Guarda. pp. 287-289. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Chaves, Manuel Carlos (2010). *Pedagogia no Ensino Superior: Uma proposta de análise e de autoavaliação*. Coimbra: Formasau.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar – La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gonçalves, L. C. (2005). *Bolonha, a motivação para a mudança*. Formar, Lisboa, nº 53, 35-47.

- Howell, D. (2007). *Statistical methods for psychology* (6ª ed.). USA: Thomson Wadsworth.
- Pestana, M & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, M. R. (Abril, 2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores, Funchal, 27-29 de Abril de 2007.
- Reis, E. (2001). *Estatística multivariada aplicada* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Reimão, C. (org.). (2001). *A Formação pedagógica dos docentes do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2003). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. 2ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Lisboa: D. Quixote.
- Vieira, F., Gomes, C., Silva, J., Moreira, M., Melo, M., Albuquerque, P. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho. Relatório de investigação*. Braga: Universidade do Minho, CEEP.
- Zabalza, M. A. (2000). *Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras*. En Sociedad Española de Pedagogía. Ponencias Vol.1, 241-271. XII Congreso Nacional Iberoamericano de Pedagogía: Madrid. Disponível em: <http://www.prodigyweb.net.mx/lgunther/contenidos.htm>. Acedido em 16 de Abril de 2009.
- Zabalza, M. A. (2002). *Conferência com o tema: O ensino superior*. Disponível em: [http://www.prodigyweb.net.mx/lgunther/ftp/zabalza\[1\].wmv](http://www.prodigyweb.net.mx/lgunther/ftp/zabalza[1].wmv). Acedido em 25 de Agosto de 2007.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario – Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2004a). *A Didáctica Universitaria. Uno espazo disciplinar para o estudo e a mellora da nosssa docência*. Lección inaugural do curso de 2004/2005. Disponível em: http://www.usc.es/intro/doc/discurso_inaugural.pdf. Acedido em 12 de Novembro de 2007.
- Zabalza, M. A. (2004b). *O ensino universitário: O cenário e os seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Zabalza, M. A. & Zabalza, M. A. Cerdeiriña (2010). *Planificación de la Docencia en la Universidad – Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*. Madrid.

1.2.4.

Título:

Avaliação das boas práticas associadas à aprendizagem dos estudantes do ensino superior: princípios, desafios e implicações para a prática pedagógica docente

Autor/a (es/as):

Pinheiro, Maria do Rosário Moura [Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]

Resumo:

Apresentar a última versão do Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior-IBPEES (versão original de Chickering & Schlossberg, 1995; versão portuguesa modificada de Pinheiro, 2007, 2008) é objectivo deste trabalho. Composto por 9 secções (7 itens cada), o IBPEES tem-se revelado uma ferramenta útil na investigação, aconselhamento e formação no ensino superior, permitindo avaliar a actividade dos estudantes nas seguintes áreas estratégicas: interagir com os professores, trabalhar cooperativamente com os colegas, aprender activamente, procurar feedback, gerir o tempo, manter as expectativas positivas, respeitar diferentes capacidades e backgrounds, gerir recursos pessoais e sociais e, ainda, gerir o ambiente, desafios e oportunidades académicas. No estudo apresentado (n=179) interagir com os professores e procurar feedback são os pontos mais fracos dos estudantes, sendo que solicitar feedback é a boa prática mais fortemente associada a aprender activamente, às expectativas positivas e à gestão mais eficaz do ambiente, desafios e oportunidades académicas.

Sabendo que as exigências e desafios do ensino superior são cada vez mais incompatíveis com a passividade, com o défice de interacção com o professor e o não envolvimento dos estudantes nas actividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, o IBPEES apresenta-se como uma ferramenta útil na orientação, aconselhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao docente e ao estudante a identificação, reflexão e melhoria de comportamentos e atitudes dos alunos face as exigências do processo de aprendizagem. A discussão dos resultados obtidos gera implicações para a prática pedagógica docente, cuja diversidade e inovação nas estratégias de ensino e aprendizagem só poderá ser bem-sucedida se nenhum dos actores e autores educativos dispensar as boas práticas.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Boas práticas dos estudantes.

Introdução

Numa época de mudança do Ensino Superior como a que estamos a viver em Portugal, em muito resultado do Processo de Bolonha, fazer face às exigências, pressões e desafios do dia-a-dia das aprendizagens, combater a *tradicional* passividade dos estudantes (que atuam demasiadas vezes como se aprender fosse um desporto que se pratica na bancada), implementar estratégias de ensino que envolvam mais consciente e ativamente os estudantes (pois ensinar também não pode mais ser entendido como uma modalidade desportiva que não tem atletas, só tem treinador) e aumentar a necessária interação entre os atores (discentes e docentes) do palco académico, só poderá ser conseguido se ninguém dispensar as *boas práticas*. Sensibilizar e desafiar os estudantes e os professores do ensino superior para inovarem nas suas estratégias de ensino-aprendizagem e contribuírem, assim, para a facilitação dos processos de integração e adaptação académica e social dos estudantes são, em nosso entender, pertinentes objectivos do apoio psicopedagógico e socioeducativo para o ensino superior.

Foi já precisamente neste sentido que em 1987, a *American Association for Higher Education* (AAHE) publicou pela primeira vez, no seu AAHE Bulletin, o artigo *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education* da autoria de Arthur Chickering e Zelda Gamson. Os autores declaram que *uma boa prática pedagógica no ensino superior* (1) estimula o contacto estudante-faculdade (*encourage student-faculty contact*), (2) estimula a cooperação entre os estudantes (*encourages cooperation among students*), (3) estimula a aprendizagem *activa* (*encourages active learning*), (4) fornece atempadamente feedback (*gives prompt feedback*), (5) enfatiza o tempo em tarefa (*emphasizes time on task*), (6) comunica expectativas elevadas (*communicates high expectations*) e (7) respeita os diversas talentos/capacidades e modos de aprendizagem (*respects diverse talents and ways of learning*).

Na sequência deste trabalho surgem os *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education*, publicados pela Johnson Foundation (1989) da autoria de Chickering, Gamson e Barsi (1989), destinados à auto-avaliação das práticas docentes. Condensando décadas de investigação e reflexão estes princípios foram reconhecidos, retomados, reformulados e acrescentados por vários autores americanos e canadianos (Gamson & Poulsen, 1989; Heller, 1989; Chickering & Gamson, 1991; Kuh, Pace & Vesper, 1997). Desde então, os sete princípios e respectivos inventários têm sido adaptados e operacionalizados, na maior parte das vezes por docentes universitários e/ou psicólogos que, respectivamente, reavaliaram as suas práticas de ensino ou apoiaram os estudantes, sendo utilizados para fins de investigação e formação

sobretudo destinada a professores (Gamson & Poulsen, 1989; Kuh, Pace & Vesper, 1997) e aos administradores e outros responsáveis por serviços sociais e académicos das instituições e ensino superior (Heller, 1989; Chickering & Gamson, 1991; Chickering, Gamson & Barsi, 1995).

A operacionalização dos 7 princípios para os estudantes, ocorreu em 1995, numa versão publicada e disponível para fins de intervenção e investigação (Chickering & Schlossberg, 1995). A literatura suporta a validade conceptual dos princípios enunciados por Chickering e de Gamson de que as boas práticas estão ligadas a ganhos significativos e positivos nos aspectos cognitivos e não-cognitivos, durante a faculdade, assim como a benefícios pessoais e de carreira após a faculdade (Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Kuh, Schuh, Whitt, & Associates, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

No dia a dia o que resulta melhor? Qual o melhor modo de ser estudante? É mesmo importante ir às aulas? E é mesmo necessário trabalhar com os colegas? E tirar dúvidas com o professor? Como fazer trabalhos de grupo mais eficazmente? Questões como estas são cada vez mais frequentes nos serviços de apoio ao estudante, constituindo mesmo o que já chamámos de “a outra face da Pedagogia do Ensino Superior” (Pinheiro, 2007), quando apresentámos pela primeira vez um estudo sobre os princípios e desafios das boas práticas dos estudantes no ensino superior. Nesse estudo de tradução e adequação dos inventários para a língua portuguesa resultou numa primeira versão dos instrumentos, composta pelos 49 itens originais numa formulação que procurou ser identificativa da atividade académica dos estudantes nas sete áreas estratégicas que se apresentam no Quadro 1. Procurou-se, tendo em conta a realidade e a reflexão sobre a pedagogia do ensino superior português, averiguar do sentido teórico, prático e investigacional de cada uma das boas práticas, enquanto expressão do processo de autocondução do estudante à aprendizagem, à adaptação e ao sucesso académico. Também no Quadro 1, se apresentam os indicadores de consistência interna obtidos neste mesmo estudo, a partir de uma amostra constituída por 79 estudantes do ensino superior português. As análises psicométricas então efectuadas revelaram-se favoráveis aos 7 inventários em análise e pôde verificar-se, a partir dos valores médios amostrais, que as *boas práticas de interação com os professores* foram as que se revelaram mais fragilizadas, seguindo-se as que se referem à *procura de feedback junto dos professores* e as que podem contribuir para a *manutenção de expectativas positivas*. Verificou-se ainda que quanto mais se possuem *expectativas positivas* mais se possuem *boas práticas* que promovem a *aprendizagem ativa*, de *pedidos de feedback aos professores* e de *optimização do tempo nas tarefas*. Ainda a salientar o facto de se ter verificado uma associação positiva entre todas as boas práticas dos estudantes, mais substantivamente *solicitar de feedback aos professores*, e a satisfação académica em geral (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002).

Quadro 1. Inventários de Boas Práticas: descrição e respectivos índices de consistência interna, média e desvio padrão (Pinheiro, 2007)

	n	Média	DP	α
<p>Interagir com os professores A qualidade dos relacionamentos com os professores é avaliada dentro e fora da sala de aula e assumida como um importante factor de motivação e envolvimento. Manter contacto frequente com os professores facilitará a obtenção do seu apoio no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p><i>Item4. Falo com os professores fora da sala de aula acerca das disciplinas, matérias e outros assuntos</i></p>	79	19.68	4.00	.79
<p>Trabalhar cooperativamente com os colegas Aprender é avaliado como uma atividade social, colaborativa, de partilha e reciprocidade, não excessivamente competitiva e nem forçosamente isolada. Trabalhar com os outros pode mesmo aumentar o investimento físico e psicológico na aprendizagem, promover o pensamento crítico e a autocrítica.</p> <p><i>Item 12. Discuto assuntos com colegas que possuem passados e pontos e vista diferentes dos meus</i></p>	79	26.83	3.34	.73
<p>Aprender ativamente Assumir o papel principal no processo de aprendizagem e mudança, refletir sobre o que se lê, ouve, escreve e pensa, relacionar as aprendizagens académicas com os acontecimentos passados e aplicá-las no dia-a-dia são boas práticas de aprendizagem ativa.</p> <p><i>18. Procuero experiências de vida para complementar as minhas aprendizagens nas disciplinas do curso.</i></p>	79	23.60	3.64	.76
<p>Procurar feedback Saber o que se sabe e o que não se sabe, e como produzir melhorias, pode ser conseguido através de um feedback atempado dos professores e dos colegas assim como de uma auto-monitorização e autoavaliação formativa dos conhecimentos e competências.</p> <p><i>23. Se, para mim, alguma coisa não fica clara procuro falar com</i></p>	79	23.97	3.85	.77

os professores assim que possível.

Optimizar o tempo nas tarefas Uma eficiente gestão do tempo e do esforço (energia) nas tarefas resulta em aprendizagens, e nada pode substituir esta fórmula de otimizar o tempo nas tarefas. A gestão do tempo em função da importância e urgência das tarefas pode mesmo ajudar na (re) definição de objectivos mais realistas, de expectativas mais ajustadas e de resultados mais satisfatórios.

79 27.46 3.22 .66

31. Ensaio as apresentações dos meus trabalhos antes de os apresentar nas aulas

Manter as expectativas positivas Não desistir, pensar que se pode melhorar os desempenhos, procurar dar o seu melhor, utilizar eficientemente os recursos que estimulam e apoiam as aprendizagens são boas práticas, importantes para todos os estudantes, que ajudam a manter as expectativas positivas, e que se podem traduzir em esforços extra para alcançar o que se deseja e necessita.

79 25.00 3.67 .75

36. Estabeleço objectivos pessoais para as aprendizagens a realizar em cada uma das disciplinas.

Respeitar diferentes capacidades e background Conhecer e reconhecer a heterogeneidade das capacidades, conhecimentos, competências, atitudes, comportamentos, e outras características, são boas práticas de convivência que podem facilitar a compreensão e utilização de diferentes caminhos que levam à aprendizagem, representando ganhos para o indivíduo e para a comunidade académica.

79 27.99 3.26 .70

49. Estou disponível para levar em consideração ideias diferentes das minhas.

Posteriormente, num segundo estudo (Pinheiro, 2008), procedeu-se à construção de novo itens, de modo a operacionalizar o que se considerou poder ser mais um conjunto de boas práticas, desta vez relacionadas com a *gestão de recursos, pessoais, sociais e situacionais, para lidar com as mudanças e necessários ajustamentos que se operam na vida académica e social do estudante*. A operacionalização desta dimensão apoiou-se no modelo da transição de Schlossberg e colaboradores (1995), já anteriormente aplicado à compreensão do processo de

transição e adaptação dos estudantes primeiranistas (Pinheiro, 2003; Pinheiro, 2004). Neste modelo são quatro os recursos que influenciam a capacidade individual de lidar com as mudanças: a situação (*situation*), o suporte social (*social support*), as características individuais (*Self*), e as estratégias (*strategies*). No seu conjunto, estes *recursos versus fragilidades*, de natureza psicossocial e situacional, ajudam a compreender porque indivíduos diferentes reagem diferentemente ao mesmo tipo de desafio, mudança ou transição e porque a mesma pessoa reage diferentemente em distintos momentos de vida.

O estudo que a seguir apresentamos tem como objectivo apresentar a versão alargada, e organizada para fins de investigação e intervenção, dos Inventários de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (Chickering & Schlossberg, 1995; versão portuguesa de Pinheiro, 2007, 2008).

Metodologia

Amostra

A amostra do estudo foi constituída por 179 estudantes dos diversos anos (1º ao 5º) das licenciaturas em Ciências da Educação (n=130; 72.6%) e Psicologia (n=49; 27.4%). Composta por sujeitos de ambos os géneros, 35 (19.6%) do género masculino e 144 (80.4%) do género feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 39 anos, a amostra apresenta uma média de idades de 21.21 anos (DP=2.76).

Os estudantes distribuem-se pelos diversos anos dos cursos a que pertencem, estando 61 (34.1%) no primeiro ano, 46 (25.7%) no segundo, 27 (15.1%) no terceiro, 42 (23.5%) no quarto e 3 (1.7%) no quinto.

Instrumentos

Neste estudo foi aplicada a versão portuguesa dos **Inventários de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior – IBPEES**, composta por um conjunto de 8 sub-inventários de auto-avaliação, sete dos quais constituem uma proposta de operacionalização, elaborada por Chickering e Schlossberg, em 1995, dos *seven principles for a good practice* propostos por Chickering e seus colaboradores (Chickering & Gamson, 1987, 1991; Chickering, Gamson & Barsi, 1989). Cada sub-inventário é constituído por 7 itens, respondidos numa escala de cinco pontos (*Sempre, Frequentemente, Algumas Vezes, Raramente e Nunca*), de acordo com a sua forma de ser e agir no dia-a-dia enquanto estudante do ensino superior. Não existem itens a inverter.

Para obter os resultados de cada inventário somam-se as pontuações dos 7 itens que o compõem. Quanto maior a pontuação obtida mais frequentes são as boas práticas dos estudantes.

Neste estudo, a versão portuguesa adaptada do IBPEES incluiu mais 17 itens numa tentativa de operacionalizar os quatro naipes de recursos pessoais, relacionais e situacionais (o próprio Self, estratégias de lidar com problemas, o suporte social e a própria situação), que de acordo com o modelo de Chickering e Schlossberg (1995) influenciam a capacidade individual de lidar com os desafios académicos, as mudanças e transições que se operam na vida de estudante e que, convictamente, perspectivamos como facilitadores das *boas práticas dos estudantes* (Pinheiro, 2003; 2004; 2007; 2008).

Procedimentos

A aplicação dos instrumentos ocorreu em contexto de sala de aula, tendo os estudantes recebido informação acerca dos objectivos do estudo, do carácter facultativo da sua participação, da confidencialidade das suas respostas e da acessibilidade, através do email da investigação, ao seu perfil de boas práticas¹⁶.

Resultados

O primeiro procedimento de validação dos inventários consistiu na identificação da dimensionalidade de cada sub-inventário. Assim, foram realizadas 8 Análises de Componentes Principais, uma por cada “boa prática” supramencionadas. Tal ficou a dever-se ao referencial teórico operacionalizado, que claramente assume que não estamos perante um esquema ou conceito unificado de “boas práticas” (capaz de ser entendido como apenas uma variável latente) mas sim perante vários esquemas independentes que, apesar de se poderem relacionar estatisticamente, se reportam a comportamentos distintos e autónomos, merecendo por isso serem analisados separadamente. Desta forma, e tratando-se de instrumentos desenvolvidos por outros autores em relação ao qual apenas dispúnhamos dos resultados psicométricos obtidos com uma amostra de 79 estudantes portugueses (Pinheiro, 2007), o ponto de partida foi verificar a sua estrutura factorial.

Para garantir a estabilidade da solução factorial o número de sujeitos por item recomendado é de 5 (Reckase, 1984.), neste estudo o rácio é de cerca de 25.5, o que supera largamente o valor recomendado.

16 Um agradecimento aos estudantes que contribuíram com a recolha de dados que integram esta investigação, em especial aos que nos solicitaram feedback sobre os resultados obtidos no IBPEES.

As respectivas medidas de adequação da amostra (KMO) e o índice de esfericidade (Bartlett's test of Sphericity) foram satisfatórios para os oito domínios das boas práticas, permitindo prosseguir com a factorização (Quadro 2).

Quadro 2. Medidas de adequação da amostra para os IBPEES

IBP	KMO	Bartlett's test of Sphericity
1. Interagir com os professores	.856	Chi-Square (21)= 354.130; p≤.001
2. Trabalhar cooperativamente com os colegas	.771	Chi-Square (21)=219.155 ; p≤.001
3. Aprender ativamente	.807	Chi-Square (21)=352.242 ; p≤.001
4. Procurar feedback	.788	Chi-Square (21)= 280.529; p≤.001
5. Optimizar o tempo nas tarefas	.688	Chi-Square (21)=232.053 ; p≤.001
6. Manter as expectativas positivas	.786	Chi-Square (21)= 207.848; p≤.001
7. Respeitar diferentes capacidades e background	.723	Chi-Square (21)= 273.071; p≤.001
8. Recursos pessoais, sociais e situacionais	.820	Chi-Square (91)= 916.167; p≤.001

A dimensionalidade de cada secção foi estudada recorrendo à Análise em Componentes Principais (ACP) que efetuámos para todas as secções, extraindo soluções cujos factores apresentassem valores próprios superiores a 1. Quando a solução inicial apontava para mais de um factor foram repetidas as ACP desta vez com Rotação Oblimin ($\Delta=0$), de forma a identificarmos a possibilidade de haver itens a contribuírem para mais do que um factor e assim melhor compreendermos a estrutura factorial dentro de cada secção do IBPEES.

No Quadro 3 apresentam-se, em relação a cada boa prática do IBPEES, os valores próprios, a variância explicada, os factores extraídos e os valores de alfa de Cronbach obtidos em cada agrupamento de itens, assim como os valores de saturação de cada item no/s factores extraídos (superiores a .30) e o intervalo dos valores das correlações de cada item com a respectiva subescala.

Quadro 3: Valores próprios, factores extraídos, variância explicada e valores de alfa de Cronbach para cada secção do IBPEES.

Secção 1: Interagir com os professores

Factor 1: 7 itens

Valor próprio=3.329; Variância explicada =47.554%

.330 ≤ h2 ≤ .660

.36 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .69

α=.81

Média= 20.77 DP=4.19

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
4	Falo com os professores fora da sala de aula acerca das disciplinas, matérias e outros assuntos.	.812	
1	Procuo oportunidades para me relacionar com um ou mais dos meus professores.	.789	
5	Procuo saber coisas acerca dos meus professores - o que ensinam, as suas áreas de especialização e de interesse.	.714	
7	Dou a minha opinião (positiva ou negativa) aos professores acerca das disciplinas que frequento.	.683	
6	Vou a eventos em que os meus professores estão envolvidos.	.677	
2	Peço feedback aos meus professores acerca do meu trabalho.	.619	
3	Questiono os meus professores quando não concordo com eles.	.480	

Secção 2: Trabalhar cooperativamente com os colegas

Factor 1: Valor próprio =2.687; Variância explicada= 38.391%

Factor 2: Valor próprio =1.094; Variância explicada= 15.628%

.396 ≤ h2 ≤ .674

.29 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .60

α=.72

Média=26.59 DP=3.42

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
11	Quando os meus colegas fazem bons trabalhos costumo elogiá-los.	.803	
12	Discuto assuntos com colegas que possuem passados e pontos e vista diferentes dos meus.	.709	.375
13	Ofereço-me para ensinar, tirar dúvidas e disponibilizar informação quando domino uma matéria.	.693	
10	Ajudo os colegas que me pedem ajuda.	.658	
14	Procuo atenuar a competitividade que existe no meu curso.	.587	
9	Fora das aulas estudo ou trabalho em grupo com outros estudantes.		.833
8	Gosto de saber das vivências passadas e dos interesses dos meus colegas.		.751

Secção 3. Aprender ativamente

Factor 1: Valor próprio =3.176; Variância explicada= 55.372%

Factor 2: Valor próprio =1.014; Variância explicada= 14.480%

.300 ≤ h2 ≤ .785

.28 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .69

α=.79

Média=23.36 DP=3.69

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
17	Procuo relacionar acontecimentos e atividades do dia-a-dia com os assuntos tratados nas aulas.	.921	

18	Procuo experiências de vida para complementar as minhas aprendizagens nas disciplinas do curso.	.836	
20	Procuo novas leituras e/ou projetos de investigação relacionados com as minhas disciplinas/curso.	.601	
19	Discuto com os meus colegas e professores as questões que resultam das minhas leituras e das aulas	.503	.476
21	Faço os meus registos escritos ou gravados das aulas e depois revejo-os.	.337	
15	Sempre que nas aulas não compreendo uma matéria falo com os professores.		.925
16	Questiono as ideias que ouço nas aulas.		.722

Secção 4. Procurar feedback

Factor 1: Valor próprio =2.972; Variância explicada =42.459%

Factor 2: Valor próprio =1.083; Variância explicada =15.472%

.468 ≤ h² ≤ .665

.46 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .53

α = .77

Média = 24.03 DP = 3.70

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
26	Aprecio o feedback dos meus colegas e levo-o em consideração nas minhas acções.	.854	
25	Avalio cuidadosamente as minhas bases quando me preparo para fazer a avaliação de uma disciplina.	.727	
22	Quando obtenho feedback dos professores acerca dos exames ou trabalhos reflecto nas suas apreciações de forma a avaliar os meus pontos fortes e fracos.	.671	
27	Procuo uma revista/artigo/livro que me possa ajudar a reflectir no que ando a aprender.	.629	
28	Reflecto sobre os assuntos que aprendo nas aulas e discuto-os com os professores mesmo depois das disciplinas terminarem.		-.824
23	Se, para mim, alguma coisa não ficar clara procuro falar com os professores assim que possível.		-.807
24	Reformulo os meus trabalhos e procuro o feedback dos professores para o fazer.		-.760

Quadro 3: Valores próprios, factores extraídos, variância explicada e valores de alfa de Cronbach para cada secção do IBPEES (cont.)

Secção 5. Optimizar o tempo nas tarefas

Factor 1: Valor próprio =2.843; Variância explicada =35.478%

Factor 2: Valor próprio =1.425; Variância explicada =20.361%

.406 ≤ h² ≤ .755

.22 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .53

α = .68

Média = 26.89 DP = 3.49

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
31	Ensaio as apresentações dos meus trabalhos antes de os apresentar nas aulas.	.737	
30	Corrijo e revejo os meus trabalhos antes de os entregar aos professores.	.682	
29	Termino os trabalhos nos prazos previstos.	.681	
32	Mantenho a programação do meu estudo de modo a estar a par das aulas ou ter as aulas em dia.	.644	
33	Vou às aulas.	.644	

34	Falo com os professores caso esteja com dificuldades em assistir às aulas.	.871
35	Identifico as áreas em que tenho mais pontos fracos e procuro ajuda extra para os fortalecer.	.847

Secção 6. Manter as expectativas positivas

Factor 1: Valor próprio =2.685; Variância explicada =38.361%

Factor 2: Valor próprio =1.072; Variância explicada =15.309%

.384 ≤ h² ≤ .687

.35 ≤ Correlação item subtotal ≤ .57

α = .73

Média = 24.65 DP = 3.93

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
41	Procuo dar o meu melhor nas disciplinas que frequento.	.772	
42	Utilizo os recursos institucionais que são relevantes para as minhas disciplinas.	.745	
37	Procuo obter informações claras acerca dos objectivos dos professores.	.623	
39	Faço trabalhos adicionais para melhorar os meus objectivos de aprendizagem.	.592	
36	Estabeleço objectivos pessoais para as aprendizagens a realizar em cada uma das disciplinas.	.453	.374
38	Mantenho a mente aberta em relação a matérias que não estejam diretamente relacionadas com o meu curso ou carreira.		.818
40	Tenho consciência das diferenças entre as coisas que faço para aprender e das coisas que faço para obter notas mais altas.		.788

Secção 7. Respeitar diferentes capacidades e backgrounds

Factor 1: Valor próprio =2.726; Variância explicada = 38.940%

.241 ≤ h² ≤ .623

.38 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .60

α = .73

Média = 27.18 DP = 3.93

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	
47	Apoio os professores que, nas disciplinas, acolhem os contributos e interesses de grupos de alunos sub-representados.	.789	
46	Apoio os professores que respeitam e agem positivamente para com os estudantes que possuem diferentes backgrounds e níveis de aprendizagem	.780	
49	Estou disponível para levar em consideração ideias diferentes das minhas.	.582	
48	Quando ouço comentários racistas, sexistas ou numa linguagem ofensiva procuro que quem os faz tome consciência disso.	.578	
45	Partilho com os colegas informações a meu respeito e acerca da forma como aprendo efetivamente.	.550	
44	Ajusto os meus estilos de aprendizagem para me adaptar aos estilos de ensino dos meus professores.	.526	
43	Procuo não embaraçar os meus colegas.	.491	

Foi também realizada uma ACP com rotação Oblimin para os restantes 17 novos itens que integravam o IBPEES. Uma primeira solução inicial (sem rotação) gerou 5 factores com valores próprios superiores a 1 mas em que o 4º e 5º factores eram compostos cada um apenas por dois

itens que saturavam igualmente nos primeiros dois factores. As análises dos níveis de consistência interna destes factores revelaram que os itens 51, 53 e 63 não se correlacionavam com o total da respectiva subescala (correlações inferiores a .15). Nestas análises também o valor de alfa de dois dos 5 factores se revelou manifestamente insatisfatório.

Desta forma refizemos a ACP prescindindo, pelas razões apresentadas, dos três itens referidos. Reforçados pela análise do *Screeplot* forçámos a uma solução de dois factores, com rotação Oblimin (prevendo a continuação da saturação de alguns itens em mais do que factor). A medida de adequação da amostra KMO foi de .820, e o Bartlett's test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(91)=916.167$) (Quadro 2.).

A solução gerada mostra então o reagrupamento dos itens em dois factores que explicam 48.377% da variância total (Quadro 4) com valores próprios superiores a 1. As comunalidades (h^2) oscilaram entre .344 (item 52) e .616 (item 61). Os dois agrupamentos de itens foram alvo de análise de consistência interna, tendo apresentado os respectivos valores de .79 e .82. A análise do conteúdo dos itens permite a interpretação dos dois factores de acordo com o que esperávamos em função da literatura, pois o primeiro engloba a gestão de recursos predominantemente pessoais/intrapessoais e sociais/interpessoais e o segundo engloba sobretudo a gestão de aspectos relacionados com os desafios, exigências e oportunidades do ambiente e situações académicas (Pinheiro, 2003). Por esta razão passamos a designar o factor 1 de boas práticas de *gestão de recursos pessoais e sociais (GRPS)* e o segundo factor de boas práticas de *gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas (GADOA)*.

Quadro 4: Valores próprios, factores extraídos, variância explicada e valores de alfa de Cronbach para a secção Gestão de Recursos do IBPEES.

IBPEES - Secção 8: 14 itens		
Factor 1: Gerir de recursos pessoais e sociais/GRPS: Valor próprio =5.038; Variância explicada =35.984%; alfa de Cronbach =.82		
.38≤Correlação corrigida item subtotal ≤.64		
α=.79		
Média= 25.17 DP =3.50		
Factor 2: Gerir o ambiente, desafios e oportunidades académicas/GADOA. Valor próprio =1.7355; Variância explicada =12.393%; alfa de Cronbach =.79		
.42≤Correlação corrigida item subtotal ≤.67		
α=.82		
Média=26.33 DP =3.35		
.344 ≤ h2 ≤ .616		
Nº	Formulação do item	Saturação

		F1	F2
66	Adapto-me com facilidade a novas situações, exigências e pressões académicas.	.832	
61	Lido bem com as mudanças e os imprevistos que afectam a minha vida académica.	.813	
62	Sou optimista em relação aos meus desempenhos académicos.	.784	
64	Quando as coisas não me correm bem consigo recompor-me e seguir em frente.	.723	
65	Sei pedir a ajuda certa no momento certo.	.572	
59	Sei quais são as minhas maiores dificuldades e como ultrapassá-las.	.519	
60	Tenho colegas disponíveis para me apoiarem na minha vida académica.	.402	.332
55	Usufruo das oportunidades de aprendizagem que o ensino superior dá.		.761
54	As decisões que tomo agora são pensadas em função do futuro da minha carreira.		.742
57	Trabalho arduamente para alcançar os meus objectivos académicos.		.697
50	Tenho consciência dos desafios que tenho que enfrentar em cada disciplina.		.696
56	Mostro aos professores e colegas o que há de melhor em mim.		.612
58	Consigo responder aos desafios e exigências da minha vida académica.	.337	.387
52	Tenho pessoas na faculdade que se interessam por mim, me valorizam e estão disponíveis para ajudar	.321	.379

Apesar da preocupação em reavaliar propriedades psicométricas do instrumento, fica ainda por realizar, e a concretizar em futuros estudos, as análises de carácter confirmatório, as quais poderão validar os resultados exploratórios até aqui encontrados.

A representação gráfica dos valores médios amostrais obtidos permite ver que à semelhança do estudo anteriormente realizado (Pinheiro, 2007) as boas práticas menos pontuadas são as de interação com os professores ($M=20.77$; $DP=4.19$), aprender ativamente ($M=23.36$; $DP=3.69$) e pedir feedback ($M=24.13$; $DP=3.70$). As boas práticas que parecem constituir pontos mais fortes dos participantes são as que se referem ao respeito pelos diferentes capacidades e backgrounds ($M=27.18$; $DP=3.93$), à organização do tempo nas tarefas ($M=26.89$; $DP=3.49$) e ao trabalho cooperativo com os colegas ($M=26.59$; $DP=3.42$). De notar que todos os valores médios, à exceção da interação com os professores se situam acima do valor intermédio (21 pontos) possível de obter em cada boa prática, mas distanciando-se do valor mais elevado possível (35 pontos), embora esse valor máximo seja atingido por alguns participantes.

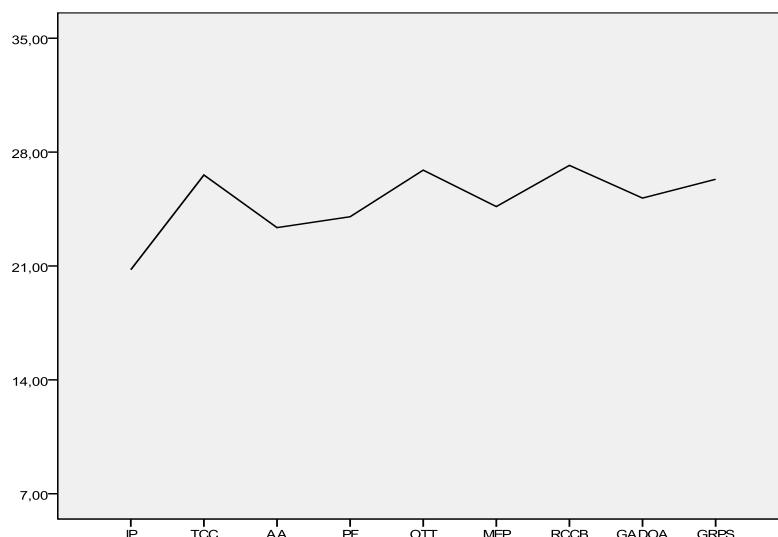


Gráfico 1. Valores médios obtidos no IBPEES (N=179)

Legenda: IP – Interagir com os Professores; TCC – Trabalho cooperativo com os colegas; AA – Aprender activamente; PF – Procurar feedback;

OTT – Optimizar o tempo nas tarefas; MEP – Manter as expectativas positivas; RDCBFA – Respeitar diferentes capacidades, backgrounds e formas de aprendizagem; GADDOA – Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas; GRPS - Gestão de recursos pessoais e sociais.

Com o objectivo de analisar o nível de associação entre as dimensões realizou-se a matriz de correlações entre as subescalas do IBPEES. Saliente-se o facto de todas as correlações serem significativas, sendo que as correlações mais expressivas registam-se entre as boas práticas de procurar feedback e aprender ativamente ($r=.700$; $p\leq.001$) e, ainda, entre manter as expectativas positivas e gerir o ambiente, desafios e oportunidades académicas ($r=.691$; $p\leq.001$).

São também notórias as elevadas associações entre as novas dimensões, de gestão de recursos (pessoais e sociais/GRPS; ambiente, desafios e oportunidades académicas/GADDOA) com as restantes boas práticas.

A análise correlacional entre os sub-inventários indicou assim uma forte associação positiva das boas práticas de gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas (GADDOA) com todas as boas práticas dos estudantes, sendo mais substantivas as correlações com a manutenção das expectativas positivas ($r=.691$; $p\leq.001$); com os *pedidos de feedback* ($r=.606$; $p\leq.001$), com a organização do tempo nas tarefas ($r=.593$; $p\leq.001$) e, ainda, o aprender ativamente ($r=.546$; $p\leq.001$). A matriz de correlações entre todos os factores do IBPEES encontra-se no Quadro 5. Tal como era de esperar, quanto mais frequentes as boas práticas de gestão de recursos pessoais

e sociais mais frequentes são também as boas práticas relacionadas com a gestão de recursos situacionais, traduzida na gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas ($r=.551$; $p\leq.001$).

Quadro 5. Matriz de correlações entre as subescalas do Inventário de Boas Práticas dos Estudantes do Ensino Superior (n=179)

	IP	TCC	AA	PF	OTT	MEP	RDCNFA	GADOA
TCC	.352**							
AA	.556**	.420**						
PF	.631**	.553**	.700**					
OTT	.371**	.267**	.501**	.529**				
MEP	.463**	.449**	.662**	.666**	.577**			
RDCBFA	.318**	.472**	.427**	.480**	.325**	.570**		
GADOA	.413**	.430**	.546**	.606**	.593**	.691**	.498**	
GRPS	.238**	.452**	.390**	.420**	.236**	.423**	.359**	.551**

** $p\leq.01$

Legenda: IP – Interagir com os Professores; TCC – Trabalho cooperativo com os colegas; AA – Aprender ativamente; PF – Procurar feedback;

OTT – Optimizar o tempo nas tarefas; MEP – Manter as expectativas positivas; RDCBFA – Respeitar diferentes capacidades, backgrounds e formas de aprendizagem; GADOA – Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas; GRPS - Gestão de recursos pessoais e sociais.

Considerações finais

Sabendo que as exigências e desafios do ensino superior são cada vez mais incompatíveis com a passividade, com o défice de interação com o professor e o não envolvimento dos estudantes nas atividades académicas, será oportuna a existência dos IBPEES enquanto ferramenta útil na orientação e aconselhamento no ensino superior sobretudo ao nível do despiste de comportamentos e atitudes positivas e negativas em relação às pressões, exigências e desafios académicos.

No IBPEES a obtenção imediata de um *perfil de boas práticas* é possível graças ao facto de as 9 dimensões avaliadas no inventário possuírem o mesmo número de itens (7 cada). Esta utilidade aplica-se a fins de investigação e intervenção, possibilitando a percepção imediata dos pontos fortes e fracos no que diz respeito às *boas práticas* de cada estudante.

Para facilitar a devolução da informação obtida com o IBPEES aos estudantes, em contextos de aconselhamento ou de formação, é composto ainda por uma folha de registo do perfil individual, em grelha e em gráfico¹⁷, permitindo assim uma análise SWOT individualizada, com a identificação de pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças para a optimização das boas práticas associadas à sua aprendizagem e adaptação às exigências e desafios da vida académica.

Para finalizar, uma observação em relação aos resultados encontrados nesta amostra que não nos surpreendem na medida em têm sido replicados em investigações que temos vindo a desenvolver noutras amostras de estudantes portugueses e mais recentemente brasileiros (Gonzaga, Mascarenhas & Pinheiro, 2009). Em comparação com amostras brasileiras, de facto, a interação com os professores reafirma-se como uma das áreas de dificuldade dos estudantes portugueses, o que significa, face ao instrumento de medida utilizado, que os estudantes têm dificuldade em: falar com os professores fora da sala de aula acerca das disciplinas e matérias, questioná-los quando não estão de acordo ou com eles ou com assuntos relacionados com as disciplinas, e não procuram oportunidades de envolvimento e conhecimento dos professores em tarefas para além das relacionadas com as aulas (Gonzaga, Mascarenhas & Pinheiro, 2009). Se juntarmos a esta dificuldade, as relacionadas com procurar feedback junto dos professores e aprender ativamente, temos reunidas fortes razões para sensibilizarmos os nossos alunos acerca do que pode representar para eles um verdadeiro problema: a dificuldade em construir ativa, crítica e autonomamente as suas aprendizagens.

Com estes trabalhos saem reforçado os objectivos de apoio aos estudantes no ensino superior, privilegiando oportunidades de desenvolvimento de competências, quer pessoais e sociais quer instrumentais de gestão das situações e ambiente. As segundas mais relacionadas com a optimização da comunicação com os professores e colegas no ensino superior e estabelecimentos de objectivos realistas de desempenho e sucesso, e as primeiras mais relacionadas com as competências de manter expectativas realistas e positivas, e incrementar esforços para alcançar o que se deseja e necessita, com a optimização do tempo e o aproveitamento máximo das oportunidades que atualmente as organizações de ensino superior

¹⁷ A utilização parcial ou total do IBPEES e a respectiva Folha de Registo pode ser solicitada à autora deste trabalho através do e-mail pinheiro@fpce.uc.pt, ou para o Gabinete de Apoio ao Estudante da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, Apartado 6153- 2001-802 Coimbra. Um agradecimento à Lídia Filipe e à Rosana Monteiro pela colaboração na organização destes materiais para fins de formação.

se preocupam em garantir aos estudantes, quer através de inovações pedagógicas quer através da disponibilidade de apoios sociais, psicopedagógicos e socioeducativos.

Bibliografia

- Astin, A. W., (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–7.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & Barsi, L. (1989). *Inventories of Good Practice*. Milwaukee, Wi.: Johnson Foundation.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gamson, Z. F., & Poulsen, S. J. (1989). Inventories of Good Practice: The Next Step for the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *Chronicle of Higher Education*, 13, A41-A43.
- Gonzaga, L.; Mascarenhas, S. & Pinheiro, M. R. (2009). *Avaliação das Boas Práticas de Universitários Brasileiros e Portugueses a partir do IBPEES*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Heller, D. D. (1989). *Peer supervision: a way to professionalizing teaching*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kuh, G. D., Pace, C. R., & Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in Higher Education*, 38, 435-454.
- Kuh, G., J. Schuh, E. Whitt & Associates. (1991). *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning & Development Outside the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pascarella, E., & P. Terenzini. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights From Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.
- Pinheiro, M. R. (Abril, 2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores. Funchal.
- Pinheiro, M. R. (Outubro, 2008). *O Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior: resultados de um estudo preliminar*. Poster apresentado na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho.
- Reckase, M. D. (1984). Scaling techniques. In G . Goldstein & M . Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 38-53). New York: Pergamon Press.
- Schlossberg, N. K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer
- Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 153-165). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.

1.2.5.

Título:

Propiedades psicométricas de la versión la versión española del *Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios* (Chickering & Schlossberg, 1995; Pinheiro, 2007, 2008)

Autor/a (es/as):

Delgado, Margarita Gozalo [Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura,

Caceres, Espanha]

Gonzaga, Luís [Escola Superior de Desporto do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal]

Pinheiro, Maria do Rosario Moura [Universidade de Coimbra, Portugal]

Barco, Benito León del [Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, Caceres, Espanha]

Resumo:

El contexto del Espacio Europeo de Educación Superior plantea nuevos retos para el sistema educativo Universitario que deben ser asumidos por el profesorado. El alumno se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, abandonando para ello el rol pasivo y el profesor, pasa a ser un facilitador y orientador de este proceso. Como consecuencias, las estrategias de aprendizaje y sus hábitos a la hora de enfrentarse a este proceso, adquieren un nuevo interés. En este trabajo nos proponemos evaluar las buenas prácticas de los Estudiantes de la Universidad de Extremadura, para ello recurriremos a la adaptación del *Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios*, original de Chickering y Schlossberg, 1995; Dentro del contexto del *Espacio Europeo de Educación Superior*, este cuestionario ha sido traducido al portugués y adaptado para su uso con alumnos Universitarios por Pinheiro (2007, 2008). De la misma forma, se ha empleado para establecer estudios interculturales, estableciéndose las semejanzas y diferencias en la buenas prácticas asociadas con el aprendizaje alumnos portugueses y brasileños (Gonzaga, Mascarenhas y Pinheiro, 2009) y entre alumnos portugueses y españoles (Gonzaga, Gozalo y Pinheiro, 2011).

El objetivo del presente estudio es estimar las propiedades psicométricas de la versión española del *Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios*. Para ello contamos con un grupo de 286 participantes, alumnos de las facultades de Ciencias del Deporte y de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura y la relación que se establece entre las dimensiones evaluadas (Interactuar con los profesores; Trabajar en cooperación con los colegas; Aprender de forma activa; Buscar feedback; Optimización del tiempo en las tareas; Mantener las expectativas positivas; Respeto por las diferentes capacidades, Antecedentes y Estilos de aprendizaje) y el rendimiento académico de los alumnos Universitarios.

Palavras-chave:

Educación Superior; Buenas prácticas de los estudiantes.

Introducción

El pasado curso académico 2010-2011, un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres creamos un Grupo de Innovación Educativa y comenzamos a debatir y

reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la docencia y sus opciones de mejora. En este contexto, empezaron a surgir algunas ideas relacionadas también con el papel que tiene el alumno como agente activo en el proceso de Enseñanza-aprendizaje. La reflexión sobre la mejora de nuestra práctica como docentes tenía como contrapartida imprescindible la necesidad de orientar a los alumnos y ayudarles a mejorar también en su nivel de implicación, sus habilidades de organización, de trabajo en grupo, etc. En este contexto y guiados por esta preocupación conseguimos contactar con un grupo de investigadores del país vecino que estaban llevando a cabo el desarrollo de algunas herramientas destinadas a la mejora de la calidad de la Enseñanza dentro del EEES. De esta relación surge el estudio que se expone en este trabajo, en concreto la adaptación de los *Inventario(s) de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios IBPEES*, original de Chickering y Schlossberg (1995) este cuestionario ha sido traducido al portugués y adaptado para su uso con alumnos Universitarios, Dentro del contexto del *Espacio Europeo de Educación Superior*, por Pinheiro (2007, 2008a y 2008b). Las dimensiones evaluadas por este instrumento serían las siguientes: *Interactuar con los profesores; Trabajar en cooperación con los colegas; Aprender de forma activa; Buscar feedback/interactuar con el profesor; Optimización del tiempo en las tareas; Mantener expectativas positivas; Respeto por las diferentes capacidades, Antecedentes y Estilos de aprendizaje de los compañeros*. La mayoría de estas escalas se refieren a habilidades intra e interpersonales muchas de las cuales pueden ser potenciadas y entrenadas dentro del propio contexto universitario. Posteriormente, en un segundo estudio (Pinheiro, 2008a y 2008b), procedió a la construcción de un nuevo conjunto de ítems que tenían por objeto complementar la visión de las Buenas Prácticas del cuestionario original, añadiendo otras dos relacionadas con la gestión de recursos, personales, sociales e situacionales, para enfrentarse a los cambios y ajustes que se producen en la vida académica y social del estudiante Universitario. Estas nuevas dimensiones se basaron en el modelo de transición de Schlossberg, Waters y Goodman (1995) que ya había sido empleado (Pinheiro, 2003, 2004) para profundizar en la comprensión del proceso de transición y adaptación de los estudiantes que se matriculan por primera vez en la Universidad.

Este modelo propone cuatro recursos que influyen sobre la capacidad individual de enfrentarse a los cambios que acompañan este tránsito tan trascendente en la vida académica: la situación (*situation*), el apoyo social (*social support*), las características individuales (*Self*) y las estrategias empleadas (*strategies*). Además, estos inventarios permiten la obtención empírica e inmediata de un *perfil individual de buenas prácticas* en función de las 9 dimensiones evaluadas. En el ámbito de la intervención educativa esto facilita la identificación de las fortalezas y debilidades de un alumno o un grupo de ellos, para los que se podría diseñar una intervención específica, por ejemplo dentro del ámbito del *Plan de Acción Tutorial de una*

titulación (PATT) o de los *Servicios de Atención al Alumno Universitario*. En conjunto, estos recursos o fortalezas y debilidades de naturaleza psicosocial y relacional, ayudan a comprender por qué los distintos alumnos reaccionan de forma distinta ante las mismas dificultades o desafíos propios del contexto académico y ante los cambios y transiciones propios de este ámbito. También ayudan a comprender por qué la misma persona reacciona de forma distinta en los distintos momentos de su vida. Para Pinheiro, estos recursos que de acuerdo con o modelo de Chickering e Schlossberg (1995) podemos agrupar bajo la etiqueta de personales, relacionales y situacionales, influirían sobre la capacidad individual de enfrentarse con los desafíos académicos y los cambios asociados a la transición que se produce en la vida del estudiante y actuarían como elementos facilitadores de las *buenas prácticas de los estudiantes* (Pinheiro, 2003, 2004, 2007, 2008^a y 2008^b).

El IBPEES también se ha empleado para desarrollar estudios interculturales, estableciéndose las semejanzas y diferencias entre las buenas prácticas asociadas con el aprendizaje alumnos portugueses y brasileños (Gonzaga, Mascarenhas y Pinheiro, 2009). Por último, el pasado curso académico se presentaron los datos preliminares de este estudio *al VIII Congresso Iberoamericano / XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*, celebrado en Lisboa (Gonzaga, Gozalo y Pinheiro, 2011). En este trabajo se creó versión experimental del instrumento en Castellano que fue empleada para explorar las semejanzas y diferencias entre alumnos portugueses y españoles.

Método

Participantes

En el desarrollo de este estudio participaron 286 voluntarios, estudiantes de las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de Formación del Profesorado de Universidad de Extremadura. El 46.2% (n=132) fueron mujeres y el 53.8% (n=154) varones, el rango de edad estuvo comprendido entre los 18 y los 48 años (media de 20.10 ± 3.22 años).

Tabla 1. Valores descriptivos de los participantes

Edad					Sexo			
					Femenino		Masculino	
N	Media	DP	Mín.	Máx.	n	%	N	%
286	20.10	3.22	18	48	132	46.2%	154	53.8%

Instrumentos

Los participantes respondieron a la versión en castellano de lo(s) *Inventário(s) de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (IBPEES)*², cuya versión original fue desarrollada por Chickering e Schlossberg (1995) en Estados Unidos y adaptada al portugués por Piñeiro (2007, 2008). La versión experimental en castellano del mismo fue titulada *Inventario de Buenas Prácticas del Alumno Universitario* y fue desarrollada por Gonzaga, Gozalo y Pinheiro (2011) adaptando al entorno cultural y educativo de la Universidad Española la versión portuguesa del instrumento.

Pinheiro (2008a) describe el IBPEES como una serie de 9 inventarios, que constan de 7 ítems cada uno y que se refieren a distintas conductas del alumno que se pueden considerar como adecuadas de cara a obtener un buen rendimiento formativo del Espacio Europeo de Educación Superior. El formato de respuesta está basado en una escala Likert con 5 alternativas (*Nunca, Raramente, Algunas Veces, Frecuentemente y Siempre*). A partir de las respuestas a los inventarios se obtienen 9 puntuaciones parciales. Los 7 primeros se pueden denominar buenas prácticas y están conformadas a partir de los 49 ítems seleccionados por Chickering e Schlossberg, (1995), para operacionalizar los *Seven Principles for a Good Practice* de su propuesta (Chickering y Gamson, 1991, y Chickering, Gamson y Barsi, 1989).

Estos inventarios se denominan: *Interactuar con los profesores; Trabajar en cooperación con los colegas; Aprender de forma activa; Buscar feedback/interactuar con el profesor; Optimización del tiempo en las tareas; Mantener expectativas positivas; Respeto por las diferentes capacidades, antecedentes y estilos de aprendizaje de los compañeros*. Existen otras dos áreas de gestión de recursos formadas por 14 ítems que se podrían agrupar bajo la etiqueta de *Gestión de Recursos Personales y Sociales y Gestión del Ambiente, Desafíos y Oportunidades Académicas*, fueron introducidas por Pinheiro (2008a). Todos los reactivos del IBPEES puntúan de forma directa, por lo tanto, a mayor puntuación obtenida por un estudiante, mejores se consideran las conductas evaluadas.

El objetivo del presente estudio será explorar las características psicométricas del IBPEES.

Procedimiento

El cuestionario fue administrado durante los cursos 2010-11 y 2011-12, a distintos grupos de alumnos que se prestaron a participar voluntariamente y cursaban sus estudios en las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Los voluntarios fueron informados de los objetivos del

estudio y del carácter confidencial de los datos. El tratamiento estadístico de los mismos se realizó con el programa PASW Statistics, 18.0. Cada uno de los inventarios o sub-escalas del IBPEES fue tratado como un instrumento independiente, ya que, tal y como los describe Pinheiro (2008a), no se trata de una única escala que mide distintas facetas de una variable subyacente, sino de distintos instrumentos que miden conductas independientes que pueden agruparse bajo el nombre de buenas prácticas del alumno. Para cada dimensión se establecieron sus propios valores descriptivos, el cálculo del Alpha de Cronbach y los análisis (citar referencia del Congreso RESAPES) en explorar la consistencia interna de cada escala. mentos que miden conductas independie de factores principales que permiten explorar la consistencia interna de cada escala o sub-inventario.

Resultados

En la Tabla 2 se presentan los valores descriptivos de cada una de las escalas. En la Figura 1 podemos ver como, a pesar de que se constatan algunas diferencias entre los perfiles de buenas prácticas obtenidos por los universitarios españoles y los portugueses, los perfiles conformados a partir de sus repuestas al IBPEES resulta bastante coherente y nos indica que la adaptación ha estado en sintonía con el funcionamiento de la escala. Aunque, como es lógico, a ambos lados de la frontera existen diferencias en actitudes, hábitos y comportamientos de los estudiantes que superan las propias del idioma. Dichas diferencias se reflejan en la figura 1 y en algunas escalas han resultado significativas, como se ha constatado en un estudio desarrollado recientemente (Gonzaga, Gozalo, León y Pinheiro, en prensa).

Tabla 2. Valores descriptivos de las 9 sub-escalas de la versión en castellano del IBPEES (n=286).

<i>Sub-escala</i>	M	DP	Mín.	Máx.
Interactuar con los profesores (IP)	19.62	4.65	9	35
Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC)	26.50	3.96	14	35
Aprender activamente (AA)	22.45	4.38	11	35
Buscar feedback (BF)	23.93	4.60	11	35
Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT)	28.65	4.36	12	35
Mantener expectativas positivas (MEP)	26.17	4.17	12	35
Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA)	28.47	4.72	11	35
Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO)	28.90	4.47	10	35

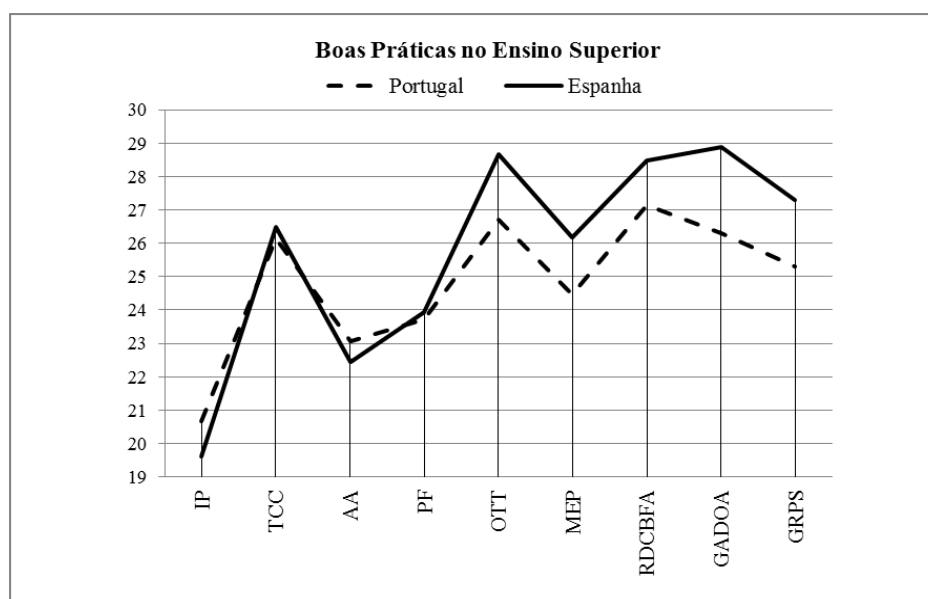


Figura 1. Perfil del IBPEES. Comparativa entre Universitarios portugueses y españoles (Gonzaga, Gozalo, León y Pinheiro, en prensa).

El siguiente paso en el proceso de validación del IBPEES, se dirigió a identificar la dimensionalidad de cada sub-inventario. Se realizaron 9 análisis de Componentes Principales, uno por cada parte o *buenas prácticas* descrita por el instrumento. Como ya se comentó, el cuestionario no pretende recoger un concepto unitario de buenas prácticas, sino una serie de conductas independientes que podrían agruparse bajo este calificativo. A pesar de que las puntuaciones de muchas de estas sub-escalas se pueden relacionar estadísticamente, serán analizados de forma independiente, siguiendo para ello los pasos desarrollados por Pinheiro (2008) en el proceso de adaptación al portugués del instrumento.

Tabla 3. Medidas de adecuación de la muestra al análisis factorial para el cuestionario IBPEES

<i>IBPEES</i>	KMO	Test de Esfericidad de Barlett
1. Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC)	,818	Chi-cuadrado (21)= 429,005; $p \leq .001$
2. Interactuar con los profesores.	,747	Chi-cuadrado (21)= 334,495; $p \leq .001$
3. Aprender de forma activa.	,765	Chi-cuadrado (21)= 409,788; $p \leq .001$

4. Buscar feedback.	,792	Chi-cuadrado (21)= 480,503; p≤.001
5. Optimizar el tiempo invertido en las tareas.	,776	Chi-cuadrado (21)= 525,920; p≤.001
6. Mantener expectativas positivas.	,796	Chi-cuadrado (21)= 347,914; p≤.001
7. Respeto por las diferentes capacidades, antecedentes y Estilos de aprendizaje de los compañeros.	,866	Chi-cuadrado (21)= 563,572; p≤.001
8. Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas.	,870	Chi-cuadrado (21)= 736,611; p≤.001
9. Gestión de recursos personales y sociales.	,835	Chi-cuadrado (21)= 634,553; p≤.001

En primer lugar comprobamos, tal como se recoge en la tabla 3, que las respectivas medidas de adecuación de la muestra valoradas a partir del KMO y el test de esfericidad de Barlett eran satisfactorias en los 9 grupos de puntuaciones propuestas. A continuación se estudió la dimensionalidad de cada sección a partir del Análisis de Componentes Principales (ACP), que fue efectuado para cada sub-inventario, extrayendo las soluciones cuyos factores presentasen valores propios superiores a 1. Cuando las soluciones iniciales indicaban la presencia de más de un factor, el ACP fue repetido, introduciendo una rotación *Oblimin* ($\Delta=0$), con el objeto de identificar ítems que contribuyeran a más de un factor y clarificar la estructura factorial dentro de cada sección del instrumento.

En la tabla 4 se presentan los valores propios, los factores extraídos y varianza explicada para cada sección del IBPEES, así como los valores de saturación de cada ítem en los factores extraídos (superiores a .30) y los valores de *Alfa de Cronbach* para cada sub-inventario del mismo.

Tabla 4. Valores propios, factores extraídos, varianza explicada y valores de *Alfa de Cronbach* para cada sub-inventario del IBPEES.

1. Interactuar con los profesores.		
Factor 1: 7 ítems		
Valor propio =2,991; varianza explicada=42,731%		
,324≤h2 ≥,527		
,421≤Correlación elemento-total corregida≥,567		
α= ,771		
Media=19,62; Desviación típica= 4,653		
Nº	Formulación del ítem	Saturación

		Factor 1
4	Hablo con mis profesores fuera del aula acerca de las asignaturas, de sus contenidos y de otros asuntos.	,726
2.	Pido feedback a mis profesores, en relación a mi trabajo.	,690
1.	Busco oportunidades para relacionarme con uno o varios de mis profesores.	,686
3.	Pregunto a mis profesores cuando no estoy de acuerdo con ellos.	,659
7.	Doy mi opinión (positiva o negativa) a los profesores acerca de las disciplinas a las que asisto	,649
6.	Asisto a eventos en los que mis profesores están implicados.	,583
5.	Procuro informarme sobre mis profesores, sobre sus enseñanzas y sus áreas de especialización e intereses.	,569

2. Trabajar en cooperación con los colegas.

Factor 1: Valor propio= 2,445; varianza explicada=37,171

Factor 2: Valor propio= 1,601; varianza explicada=15,736

,366 ≤ h² ≤ ,686

,281 ≤ Correlación elemento-total corregida ≤ ,532

α = ,693

Media= 26,50 Desviación típica= 3,961

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
10.	Ayudo a mis compañeros, cuando éstos me lo piden.	,855	
11.	Acostumbro a elogiar a mis compañeros, cuando hacen buenos trabajos.	,759	
8.	Me gusta conocer las experiencias pasadas y los intereses de mis compañeros	,667	
13.	Cuando domino una materia, me ofrezco para resolver dudas y facilitar información a mis compañeros.	,516	,397
9.	Fuera del aula, estudio o trabajo en grupo con otros estudiantes.	,514	
12.	Mantengo discusiones con compañeros que tienen experiencias y puntos de vista distintos a los míos.		,770
14.	Procuro atenuar la competitividad que hay en mi carrera.		,744

3. Aprender de forma activa.

Factor 1: Valor propio=2,842; varianza explicada=40,597%

Factor 2: Valor propio=1,038; varianza explicada=14,831%

$,421 \leq h^2 \geq ,693$

$,270 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \geq ,574$

$\alpha = ,745$

Media= 22,45 Desviación típica= 4,382

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
16.	Cuestiono las ideas que se exponen en clase.	,794	
19.	Discuto con mis compañeros y mis profesores sobre temas relacionados con mis lecturas y con las clases.	,703	
15.	Siempre que no comprendo una materia en clase, pregunto a los profesores.	,681	,436
17.	Procuro relacionar acontecimientos y actividades del día a día, con los asuntos tratados en clase.	,569	,530
20.	Busco nuevas lecturas y/o proyectos de investigación relacionados con mis asignaturas y/o mi carrera	,529	,516
21.	Tomo apuntes o grabo las clases y después los reviso.		,806
18.	Busco experiencias en mi vida que complementen mi aprendizaje en las asignaturas de la carrera.	,543	,698

4. Buscar feedback/interactuar con el profesor.

Factor 1: Valor propio= 2,820 varianza explicada= 42,37%

Factor 2: Valor propio= 1,764 varianza explicada =17,65%

$0,438 \leq h^2 \geq 0,740$

$,334 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \geq ,604$

$\alpha = ,762$

Media= 23,927 Desviación típica= 4,5988

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
24.	Modifico mis trabajos, cuando es preciso y busco el feedback de mis profesores para hacerlo.	,824	
22.	Reflexiono sobre el feedback que me ofrecen mis profesores en relación a exámenes o trabajos, de cara a valorar mis puntos fuertes y débiles.	,756	
25.	Valoro cuidadosamente mis competencias o los aprendizajes alcanzados cuando me preparo para examinarme de una asignatura	,745	
26.	Aprecio el feedback de mis colegas y lo tengo en cuenta en mis acciones.	,670	
23.	Si algo no me queda claro, procuro hablar con los profesores lo antes posible	,631	

28.	Reflexiono sobre los temas que aprendo en clase y los discuto con los profesores, incluso después de que terminen las asignaturas	,871
27.	Busco artículos, revistas o libros que me ayuden a reflexionar sobre lo que estoy aprendiendo.	,822

5. Optimización del tiempo en las tareas.

Factor 1: Valor propio=3,024; varianza explicada=43,20%

Factor 2: Valor propio=1,229; varianza explicada=17,55%

$0,527 \leq h^2 \leq 0,759$

$,357 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,571$

$\alpha = ,759$

Media= 28,65 Desviación típica= 4,363

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
29.	Termino los trabajos en los plazos previstos.	,920	
30.	Corrijo y reviso mis trabajos antes de entregarlos a los profesores.	,820	
31.	Ensayo las presentaciones de mis trabajos, antes de exponerlos en las aulas.	,661	
33.	Asisto a las clases	,554	,316
34.	Cuando tengo dificultades para asistir a las clases, lo comento con mis profesores.		,794
35.	Identifico las áreas en las que tengo puntos débiles y busco ayuda “extra” para fortalecerlos.		,757
32.	Programo mis sesiones de estudio para llevar al día mis asignaturas.		,686

6. Mantener expectativas positivas.

Factor 1. Valor propio=2,742; varianza explicada=39,165%

$0,245 \leq h^2 \leq 0,515$

$,332 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,538$

$\alpha = ,730$

Media= 26,17; Desviación típica= 4,169

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
41.	Procuro dar lo mejor de mí en mis asignaturas.	,718
36.	Establezco objetivos personales para los aprendizajes a realizar en cada una de las asignaturas.	,706

42.	Utilizo los recursos institucionales que son relevantes para mis asignaturas.	,695
37.	Procuro informarme con claridad sobre los objetivos de los profesores.	,642
39.	Hago trabajos adicionales para mejorar mis objetivos de aprendizaje.	,548
38.	Mantengo mi mente abierta respecto a aquellas materias que no están directamente relacionadas con mi carrera.	,535
40.	Soy consciente de la diferencia que hay entre las cosas que hago para aprender y las que hago para subir nota.	,495

7. Respeto por las diferentes capacidades, antecedentes y Estilos de aprendizaje de los compañeros.

Factor 1: Valor propio=3,395; varianza explicada=48,50%

$0,369 \leq h^2 \leq 0,590$

$,503 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,645$

$\alpha = ,816$

Media= 28,47; Desviación típica= 4,719

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
49.	Estoy dispuesto a tener en cuenta ideas distintas de las mías.	,768
46.	Apoyo a los profesores que respetan y apoyan a los alumnos que proceden de entornos y niveles distintos de aprendizaje.	,767
45.	Comparto con mis compañeros algunas informaciones sobre mí mismo y sobre mi forma efectiva de aprender.	,723
43.	Procuro no avergonzar a mis compañeros.	,681
44.	Ajusto mis estilos de aprendizaje a los estilos de enseñanza de mis profesores.	,668
48.	Cuando escucho comentarios racistas o sexistas o en un lenguaje ofensivo procuro que quien los hace tome conciencia de ellos.	,646
47.	Apoyo a los profesores que en las asignaturas prestan su atención a las contribuciones e intereses de grupos minoritarios de alumnos.	,607

8. Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas

Factor 1: Valor propio 3,753; varianza explicada=53,614%

$,438 \leq h^2 \leq ,619$

$,540 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,680$

$\alpha = ,854$

Media= 28,90 Desviación típica= 4,466

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
55.	Trabajo duro para conseguir mis objetivos académicos.	,787
50.	Soy consciente de los desafíos a los que me tengo que enfrentar en cada asignatura.	,768
52.	Las decisiones que tomo ahora, tienen que ver con el futuro de mi carrera.	,751
54.	Muestro a mis profesores y compañeros lo mejor de mí mismo.	,744
53.	Aprovecho las oportunidades de aprendizaje que me ofrece la Universidad.	,741
51.	En la facultad cuento con personas que se interesan por mí, me valoran y están dispuestas a ayudarme.	,662
56.	Consigo responder a las exigencias y desafíos de mi vida académica.	,662

9. Gestión del Ambiente, Desafíos y Oportunidades Académicas.

Factor 1: Valor propio=3,467; varianza explicada=49,531%

,383 ≤ h² ≤ ,583

,486 ≤ Correlación elemento-total corregida ≤ ,647

α= ,829

Media=27,290; Desviación típica= 4,5061

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
59.	Me enfrento bien a los cambios e imprevistos que afectan a mi vida académica.	,763
61.	Cuando las cosas no me salen bien, consigo rehacerme y seguir adelante.	,745
60.	Soy optimista respecto a mi rendimiento académico.	,728
62.	Se pedir la ayuda que considero mas adecuada en el momento que elijo.	,728
63.	Me adapto con facilidad a nuevas exigencias y presiones académicas.	,695
57.	Se cuales son mis mayores dificultades y cómo superarlas.	,634
58.	Tengo compañeros dispuestos a ayudarme en mi vida académica.	,619

Los resultados representados en la tabla 4, ofrecen una visión positiva del proceso de adaptación de los inventarios que componen el IBPEES al grupo de universitarios españoles con los que se ha desarrollado el mismo. Los valores de alfa han oscilado entre el menor de ellos de 0.679 de la escala *Mantener expectativas positivas* y el de 0.778 perteneciente a *Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas*. Se puede considerar que todos ellos son valores de consistencia más que adecuados (Cronbach, 1984). Estos resultados nos indicarían que el instrumento ofrece un nivel de fiabilidad muy adecuado para su empleo con poblaciones de estudiantes españoles. En lo que se refiere a la estructura factorial de los distintos inventarios, su comportamiento, en la mayoría de las secciones ha sido muy semejante a al obtenido en el estudio de Pinheiro (2008a). Es de destacar el buen comportamiento de los dos sub-inventarios incluidos por la autora, denominados *Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO)* y *Gestión de recursos personales y sociales (GRPS)*. En ambos casos las saturaciones dan lugar a un único factor con un elevado poder explicativo, consiguiendo en el primero de ellos un 53,614% de varianza explicada y en el segundo un 49,531%. En cuanto a sus niveles de fiabilidad, en el primero de ellos el α de Cronbach fue igual a ,854 y en el segundo de ,829 mostrando ambos unos niveles muy destacables de consistencia interna. En términos generales el paralelismo de las versiones castellana y portuguesa del IBPEES ha sido la nota general, aunque en algún caso puntual, como el que se observa en el sub-inventario 3 *Aprender de forma activa*, se observa un nivel muy superior de solapamiento entre los dos factores obtenidos en el análisis factorial en la versión en español que en la lusitana. Estas diferencias han sido poco frecuentes y nos invitan a revisar la redacción de algunos reactivos del instrumento o, simplemente, pueden indicar una diferencia interesante a la hora de percibir algunos comportamientos concretos por parte de los alumnos de ambos lados de la frontera.

Tabla 5. Correlaciones de las distintas sub-escalas del IBPEES.

	TCC	IP	AA	BF	OTT	MOP	RCFA	GEDO
IP	,309**							
AA	,472**	,628**						
BF	,532**	,548**	,744**					
OTT	,462**	,255**	,479**	,579**				
MEP	,476**	,412**	,610**	,684**	,697**			
RCEFA	,499**	,181**	,426**	,545**	,624**	,632**		
GEDO	,523**	,169**	,423**	,516**	,678**	,645**	,682**	
GRPS	,424**	,214**	,422**	,425**	,492**	,540**	,476**	,627**

Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC); Interactuar con los profesores (IP); Aprender activamente (AA); Buscar feedback (BF); Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT); Mantener expectativas positivas (MEP); Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA); Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO); Gestión de recursos personales y sociales (GRPS).

Para completar este estudio y con el objeto que analizar el nivel de asociación entre las dimensiones del IBPEES, se procedió a establecer una matriz de correlaciones entre las sub-escalas del mismo. Como se puede constatar en la tabla 5, todas ellas aparecen correlacionadas entre sí de forma significativa, siendo especialmente relevantes las relaciones entre algunos sub-inventarios, como las que se obtienen entre *Aprender activamente (AA)* y *Buscar feedback (BF)* ($r=.744$; $p\leq.001$) o entre *Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT)* y *Mantener expectativas positivas (MEP)* ($r=.697$; $p\leq.001$) o entre *Mantener expectativas positivas (MEP)* y *Buscar feedback (BF)* ($r=.684$; $p\leq.001$). La intensidad de estas relaciones viene a reforzar la complementariedad de estos comportamientos y su presencia conjunta en aquellos alumnos que exhiben mejores niveles de buenas prácticas. También es de destacar la relación que aparece entre las sub-escalas: *Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA)*; *Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO)* ($r=.682$; $p\leq.001$).

Conclusión

Los inventarios IBPEES constituyen una alternativa prometedora para la evaluación de las habilidades del alumno de cara a obtener éxito en el nuevo contexto de aprendizaje derivado del EEES. Tanto para el profesorado, en el contexto del *Plan de Acción Tutorial*, como para los *Servicios de Atención al Alumno*. La obtención inmediata de un *perfil de Buenas Prácticas* para cada alumno nos permite predecir un prometedor futuro a este instrumento que será empleado con mucha frecuencia en el contexto de la educación superior de nuestro país. La independencia de las distintas sub-escalas permite identificar con facilidad aquellos aspectos de la conducta del alumno que se refieren a comportamientos y actitudes positivas y negativas respecto a las exigencias, presiones y desafíos académicos, aspectos que pueden ser reforzados con un programa de intervención específico adaptado a las necesidades de un alumno o de un grupo concreto de ellos.

Al tratarse de un autoinforme sencillo y de fácil comprensión, permite acceder con facilidad a amplias muestras de estudiantes, circunstancia que lo hace muy deseable para la investigación educativa, en relación a la adquisición de competencias de los alumnos universitarios.

Los resultados obtenidos por la muestra española muestran un claro nivel de sintonía con los obtenidos en estudios previos, como los desarrollados en Portugal, dentro del EEES (Pinheiro, 2007, 2008a, 2008b) como otros obtenidos en el contexto internacional, por los mismos autores, con una muestra de estudiantes brasileños (Gonzaga, Mascarenhas y Pinheiro, 2009).

Bibliografia

- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–7.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & Barsi, L. (1989). *Inventories of Good Practice*. Milwaukee, Wi.: Johnson Foundation.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Gamson, Z. F., & Poulsen, S. J. (1989). Inventories of Good Practice: The Next Step for the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *Chronicle of Higher Education*, 13, A41-A43.
- Gonzaga, L., Gozalo, M. & Pinheiro, M.R. (2011). Boas Práticas dos Estudantes do Ensino Superior. Estudo comparativo entre Portugal e Espanha. *Comunicação ao VIII Congresso Iberoamericano / XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*, que decorreu na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonzaga, L., Gozalo, M. & León, B. Y Pinheiro, M.R. (en prensa). Em que diferem as boas práticas académicas dos estudantes portugueses e espanhóis? Livro de Actas do II Congresso Nacional da RESAPES-AP que decorreu no Porto em maio de 2012.
- Gonzaga, L., Mascarenhas, S., & Pinheiro, M.R. (2009). Avaliação das Boas Práticas de Universitários Brasileiros e Portugueses a partir do IBPEES. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIED - Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1.