

Cadernos de pedagogia no ensino superior

www.cinep.ipc.pt

nº 28

Las TIC como apoyo de la competencia aprender a aprender

M^a Dolores Molina Jaén e Susana Gonçalves

A perspetiva de estudantes sobre o que mudou e o que contribuiu para essa mudança desde a sua entrada para o ensino superior

Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Joaquim Armando Gomes Ferreira e António Gomes Ferreira

Cadernos de pedagogia no ensino superior

www.cinep.ipc.pt

nº 28

Las TIC como apoyo de la competencia aprender a aprender — 3

M^a Dolores Molina Jaén. CEP SAFA. UJA. España

Susana Gonçalves. ESEC. Instituto Politécnico de Coimbra. Portugal

A perspetiva de estudantes sobre o que mudou e o que contribuiu para essa mudança desde a sua entrada para o ensino superior — 25

Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Escola Superior de Educação de Coimbra e Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS20/UC, Portugal (sofiace@esec.pt)

Joaquim Armando Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal (jferreira@fpce.uc.pt)

António Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS20/UC, Portugal (antonio@fpce.uc.pt)

Direcção: Susana Gonçalves

Comissão editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

Título da série: Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicação: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP)

Grafismo e paginação: José Joaquim M. Costa

Dezembro de 2013

ISSN: 1647-032X

Las TIC como apoyo de la competencia aprender a aprender

M^a Dolores Molina Jaén. CEP SAFA. UJA. España.

Susana Gonçalves. ESEC. Instituto Politécnico de Coímbra. Portugal.

Resumen

La convergencia con Bolonia supone un acuerdo curricular pero a la vez una remodelación de la didáctica en la Educación Superior. El modelo basado en competencias obliga a que el alumnado sea capaz de tener adquiridos unos procedimientos que le lleven al desarrollo profesional y personal de la manera más óptima. De todas las competencias “Aprender a Aprender” supone la base de todas las demás. El aprendizaje es la estrategia de gestión y organización para que la información obtenida se convierta en conocimiento, siendo capaz de transformarla, para después utilizarla en trabajos, exámenes, en la vida real....etc. El conocimiento debe ser el producto resultante que surge de la percepción, manipulación, tratamiento y procesamiento de la información y a este proceso ayudan las TIC con herramientas determinantes para su desarrollo. Presentamos una investigación para determinar el nivel de la competencia en los alumnos del ESE de Coímbra, Portugal y en CP SAFA en Úbeda (Jaén, España) y tomar conciencia de la necesidad de programar sistemáticamente esta competencia.

Introducción

Los avances tecnológicos en estos últimos años, es evidente, que han cambiado la manera de acceder a la información ya sea desde un aspecto personal y/o profesional ofreciendo un nuevo paradigma (Ramos, 2007; Batista y Ramos, 2011) que ha cambiado la forma de relacionarnos en todos los ámbitos de nuestra vida.

La sociedad actual produce gran cantidad de información que desde la red, está muy cercana a todos nosotros. Pero es habitual la confusión entre información y conocimiento. El conocimiento implica información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas de un sujeto, es algo personal e intransferible.

No podemos transmitir conocimientos, sólo información, que puede ser convertida en conocimiento en función de diversos factores: los conocimientos previos del sujeto, la adecuación de la información, su estructuración, etc.

Los nuevos entornos de aprendizaje exigen nuevos roles en profesores y estudiantes. En la perspectiva tradicional en educación superior, el profesor era la única fuente de información y sabiduría y los estudiantes eran receptores pasivos (Adell 1997; Adell y Sales, 1999; Lebrun 2008; Area, 2000, 2008; Pinto, 2002), en la situación actual se debe dar paso a papeles bastante diferentes, centrados en el estudiante que es el que debe realizar la experiencia, desarrollarla y exportarla, no deben centrarse en el profesor que ofrece transmisión, imitación y evaluación. La información y como consecuencia, el conocimiento que se puede conseguir en las redes informáticas en la actualidad, es ingente. Los universitarios, utilizando Internet, pueden conseguir más información que su profesor puede transmitirles en meses de forma tradicional desde la exposición de contenidos. La misión del profesorado en entornos ricos en información es la de facilitador, guía y orientador sobre fuentes apropiadas de información, la de generador de hábitos y de destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información. Dada la generalización de las TIC en la vida personal y profesional, pensamos que las posibilidades didácticas de es-

tas, van más allá y que son herramientas indispensables en el desarrollo de la competencia aprender a aprender, en un ámbito universitario.

Desde este trabajo proponemos conocer para programar el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender con la potencialidad de las herramientas TIC que actualmente tenemos a nuestra disposición.

Desarrollo teórico.

La Educación Superior ya es consciente del cambio que se ha producido a nivel social en el mundo de la Información y de la Comunicación y son muchas las iniciativas de Centros y de Universidades, que han optado por el uso de las plataformas digitales y de un modelo compartido, presencial y en line, de enseñanza. Pero además son muchos los profesores que sugieren y programan el uso de las TIC en su aula.

Según Pereira (2013) en 2011, Portugal (en comparación con el resto del mundo) ocupa el primer lugar en el ranking de uso de la plataforma Moodle, que ya cuenta con 846 servidores registrados en portugués a través de varias ciudades, de las páginas web nacionales. A su vez, el software específico utilizado para el desarrollo de estas comunidades en línea centrada proceso de enseñanza-aprendizaje ha dado lugar a debates sobre los métodos de enseñanza que se utilizarán para el desarrollo de las metodologías educativas en la Web.

Por otro lado en el estudio realizado por Martín, Pessoa y Sánchez (2013) se demuestra que las herramientas de la Web 2.0 están muy presentes en los diferentes niveles de la educación, especialmente en Educación Superior. A esto se suma una gran cantidad de investigación que se ha realizado desde el año 2006 y que recogen los autores citados, en torno al uso de estas herramientas en el contexto educativo portugués, con la intención de obtener información relevante para ver los efectos que pueden producir diversas variables tales como el rendimiento académico y / o motivación de los estudiantes por el aprendizaje no formal e informal (Bottentuit, Lisboa, y Coutinho, 2011; Cardoso y Coutinho, 2011; Carvalho Aguiar, y Cabecinhas Carvalho, 2008; Costa, Ferreira Domin-

gues, Tavares, y Diegues Coutinho, 2009; Coutinho y Alves, 2010; Coutinho y Bottentuit, 2008c; Cruz y Carvalho, 2010; Jorge y Morgado, 2010; Junior & Coutinho, 2008b; Morais, Miranda, y Alves Dias, 2011, en Pessoa y Sánchez, 2013).

Es más, usar herramientas TIC “...tiene como objetivo desarrollar las habilidades y la disciplina inherente a la preparación de ciudadanos conscientes de una sociedad plural y en permanente expansión” (Cruz, 2008, p. 37)

Vemos que el uso es generalizado y por tanto que se ha optado por un modelo de aprendizaje que deja participación al alumnado ya que desde del momento en que se deja al estudiante acceder a los saberes, por ejemplo navegando por internet, aceptamos no ser la única fuente del saber y damos paso a una pedagogía activa (Lebrun, 2008, p. 22). Y además al hablar de herramientas estamos obligados a hablar de métodos y de objetivos educativos ya que las herramientas están al servicio de un fin, es decir debemos plantearnos ¿Para que los utilizamos? ¿Por qué? y ¿Cómo? .

Definir el modelo que queremos seguir nos hace evitar riesgos indeseados y programar la acción consecuentemente. Las acciones desde las TIC obedecen a un planteamiento conectivista (Siemens, 2006) del aprendizaje que parte de la concepción constructivista de este, para desarrollar el modelo actual por el cual las TIC generan conocimiento.

Para desarrollar un modelo conectivista, las TIC no pueden ser utilizadas de modo expositivo, no deben ser solo transmisión de la información ya que son algo más que un libro de texto. Por eso al definir los objetivos que queremos para nuestras aulas, estos deben ir encaminados al desarrollo de las competencias es decir no solo basta con saber, sino que es necesario saber hacer y saber ser. Para ello el aprendizaje debe ser la base de los objetivos que nos proponemos y tiene que tener en cuenta los factores metacognitivos, (Kolb, 1984; Proyecto Zero, Cardona, 2002) motivaciones y afectivos (Damasio, 2001) y los sociales y personales (Bruner, 1988) que lo componen.

No obstante y teniendo en cuenta los resultados de los estudios reali-

zados debemos replantearnos el proceso de enseñanza aprendizaje, en lo que concierne al papel del profesor y del alumno, pero también en lo que concierne a la integración de las herramientas Web 2.0 en las actividades de enseñanza a adoptar (Brandão, 2004). Como afirman Bates e Sangrà (2011) “Los maestros deben decidir cuáles son los más propensos a adaptarse a un enfoque de enseñanza en particular herramientas” (p. 44–46).

Europa en un afán por el desarrollo de la Educación superior estableció en Bolonia el planteamiento competencial que ha hecho que cambie el punto de vista de la educación centrándolo más en los procesos que adquiere el alumnado, esto es la Educación Superior debe desarrollar en el alumnado competencias que le posibiliten su vida profesional y personal. En este marco Santos y col (2011) se plantean la reelaboración no solo de los grados como tal sino también su estructura pedagógica.

En España también hay muchos autores que optan por la programación de las TIC en la educación en general y en la Educación Superior en particular. Así desde Adell (1997), Márquez (2008), Área (2005, 2008), Sevillano (2009), Trujillo (2012), etc., entre otros, las investigaciones van en esta línea.

Definición de la competencia Aprender a Aprender.

Podemos decir que el objetivo último de todas las competencias es Aprender a Aprender. Es el fin último de todas las competencias (iCO-BAE, 2012). Se trata de que la persona sea capaz de ampliar y aplicar sus conocimientos en la resolución de distintas situaciones cotidianas, que se traducirá en un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida, para dar respuesta a una sociedad de cambio como la nuestra. Más concretamente, esta competencia se refiere a la capacidad que debe tener el alumnado para obtener información, que ésta sea suficiente, útil y oportuna, de tal forma que pueda ser empleada para los propósitos que originaron su búsqueda. Además requiere el aprendizaje de estrategias de gestión y organización para que la información obtenida se convierta en conocimiento, siendo capaz de transformarla, para después utilizarla en

trabajos, exámenes, temas cotidianos....etc. El conocimiento debe ser el producto resultante que surge de la percepción, manipulación, tratamiento y procesamiento de la información, la creación y la comunicación.

A. La búsqueda de información

Tiene diversas fuentes:

Una de ellas es la investigación documental tradicional propiamente dicha que se realiza en bibliotecas, hemerotecas, archivos, centros de información....etc.

Otra forma es la búsqueda en Internet que se puede hacer a través de las bases de datos.

B. Selección de la información

Una vez captada la información recibida, y necesaria, se hace necesario seleccionar la que nos interesa. Para cualquier tema hay cantidad ingente de información que no puede ser almacenada o que no es de interés para la realización de un trabajo o actividad.

Como técnicas para realizar la selección de la información tradicional utilizábamos el subrayado y el epigrafiado. En la red son ya muchas las herramientas que nos seleccionan la información que nos interesa y la van actualizando constantemente lo que es un valor añadido al proceso de selección.

C. Organización y Gestión de la información

Para organizar y gestionar la información encontrada en internet hay que tener en cuenta los procesos de almacenamiento, recuperación, clasificación, seguridad, custodia y al igual que en procedimientos anteriores la web. 2.0 tiene herramientas para ello.

D. Transformación de la información

La transformación se caracteriza principalmente por la creación, y una vez credo conocimiento debemos autentificarlo y comunicarlo. La transformación como tal es un proceso personal pero al que hemos llega-

do por la aportación y modelación de ideas de otros autores a los que hay que reseñar dentro del texto adecuadamente (Normas APA de referencia de uno o varios autores) y la incorporación de ideas a las nuestras propias que también se han de bibliografiar adecuadamente (Normas APA de bibliografía). Así será como la información se convierte en conocimientos ya que a la mera transmisión le hemos dado nuestra perspectiva particular o la del trabajo que se nos sugiera.

Investigación

1. Presentación y justificación del problema o planteamiento:

Conscientes de la importancia de la temática sobre la que venimos tratando, vamos a conocer los procedimientos que los alumnos de Educación Superior del Centro ESEC de Coímbra de la titulación de Educación Social de segundo curso y los alumnos de Magisterio de SAFA Úbeda de la titulación de Magisterio, segundo curso, tienen en relación a la competencia Aprender a Aprender para poder trabajar desde el conocimiento dicha competencia en educación superior.

2. Método.

2.1. Problema de investigación.

Queremos conocer el nivel de procedimientos que tienen los alumnos relativos a la competencia Aprender a Aprender. Para ello se ha realizado un cuestionario que se validó debidamente por jueces expertos y tras la selección de la muestra dentro de esta población universitaria se ha procedido al tratamiento de los datos.

2.2. Objetivos.

Analizar en ambas muestras los procedimientos que se desarrollan en la competencia Aprender a Aprender.

Comparar las dos muestras y analizar los resultados para poder actuar desde la docencia universitaria.

2.3. Diseño y desarrollo de la investigación

2.3.1. Metodología

En esta investigación se va a utilizar una metodología cuantitativa, utilizando como instrumento de recogida de datos una escala tipo Lickert (escala del 1 al 4 en función del grado de acuerdo) que consta de 40 ítems en cuatro dimensiones.

2.3.2. Población y muestra

La muestra ha sido elegida de una población universitaria de Úbeda (Jaén) en España y de Coímbra en Portugal, desde un muestreo intencional (Bisquerra, 2004) para dicha investigación.

2.3.3. Etapas de la investigación

La investigación aplicada comenzó con la elaboración de una escala cuyo objetivo primigenio fue conseguir la información necesaria para conocer el desarrollo de los procedimientos en los alumnos universitarios. En el siguiente esquema se muestran las etapas articuladas de esta investigación:

Etapas de la investigación
Diseño y desarrollo de la investigación
Elaboración del cuestionario
Validación por criterio de jueces
Aplicación del cuestionario
Tabulación y análisis de resultados
Conclusiones
Lineas de trabajo sugeridas por la investigación

Fig. 1. Etapas de la investigación

2.3.4. Descripción y validación del instrumento de recogida de datos

La escala está compuesta por 40 ítems, distribuidos en 4 dimensiones:

- Búsqueda de información;

- Selección de la información;
- Organización/Gestión de la información;
- Transformación de la información.

Tras la aplicación del cuestionario, previamente validado por criterio de jueces (teniendo en cuenta la adecuación general del instrumento con lo que pretende medir: si la escala propuesta para contestar el cuestionario es adecuada, si la redacción de los ítems es correcta y si el número de ítems es suficiente, si sobra alguna cuestión o falta alguna pregunta en cada apartado o dimensión y una vez realizadas las respuestas, se calculó la fiabilidad global del mismo, arrojando un coeficiente Alfa de 0,840 (que en función del número de ítems del cuestionario se considera muy alta). También se realizó el cálculo de la fiabilidad de cada una de las cuatro dimensiones de las que centra el estudio, obteniendo un Alfa de 0,662 en la primera dimensión trabajada; 0,545 en la segunda dimensión trabajada; 0,458 para la tercera dimensión trabajada; y finalmente, 0,644 para última dimensión analizada.

Igualmente, y para dotar a nuestra investigación de mayor precisión y rigor, utilizamos el programa estadístico SPSS 21 para hallar la asimetría, la curtosis y la gráfica de la curva normal de la distribución. Los datos arrojados por el análisis estadístico muestran que aproximadamente el 90% de los valores del cuestionario tienen un coeficiente de asimetría de $\pm 0,5$; asimismo ocurre con el coeficiente de curtosis, lo que indica que los datos se distribuyen normalmente, siendo normal la curva de la gráfica de distribución.

2.4. Análisis de resultados

Tras la recogida de los cuestionarios, vamos a exponer los resultados más significativos obtenidos en una muestra de 150 de un total de 350 que componen el estudio en general, de los cuales 105 pertenecen a los alumnos de Educación Superior del Centro ESEC de Coímbra de la titulación de Educación Social de segundo curso y a y 45 a los alumnos de

Magisterio de SAFA Úbeda de la titulación de Magisterio, segundo curso.

2.4.1. Resultados y Discusión

De los análisis realizados se puede concluir que el instrumento reúne los requisitos de fiabilidad necesarios para este tipo de pruebas. Se han realizado análisis exploratorios descriptivos univariados (promedios, desviaciones típicas) y pasamos a ver el resultado de cada una de las dimensiones.

2.4.1.1. Búsqueda de información

El primer paso para la formación de conocimiento desde el aprendizaje ha sido siempre buscar información sobre un tema en concreto. Vemos los resultados obtenidos en la siguiente tabla:

Tabla nº 1. Resultados de los ítems de la primera dimensión.

Ítem	N= 10		N=45		MEDIA		DESV. TÍP.	
	SAFA	%SAFA	ESEC	%ESEC	SAFA	ESEC	SAFA	ESEC
Sé identificar las diferentes fuentes de dónde se puede extraer la información para los trabajos. (I-1)	MB: 2 B: 23 A: 58 MA: 22	1,9 21,9 55,2 21	MB: 0 B: 4 A: 28 MA: 13	0 8,9 62,2 28,9	2,95	3,20	0,72	0,58
Me encuentro perdido cuando tengo que realizar una búsqueda de información. (I 2)	MB: 28 B: 62 A: 14 MA: 1	26,7 59 13,3 1	MB: 13 B: 24 A: 8 MA: 0	28,9 53,3 17,8 0	1,89	1,89	0,65	0,68
He recibido formación e información sobre cómo realizar una búsqueda de información. (I 3)	MB: 16 B: 42 A: 40 MA: 7	15,2 40 38,1 6,7	MB: 3 B: 11 A: 21 MA: 10	6,7 24,4 46,4 22,2	2,36	2,36	0,82	0,822
Utilizo buscadores de información apropiados para cada asignatura. (I 4)	MB: 3 B: 50 A: 42 MA: 10	2,3 47,6 40 9,5	MB: 0 B: 3 A: 22 MA: 48,9	0 6,7 44,4 48,9	2,56	2,56	0,70	0,071
Utilizo buscadores de información apropiados para aspectos de mi vida cotidiana.(I 5)	MB: 5 B: 24 A: 49 MA: 27	4,8 22,9 46,7 25,7	MB: 0 B: 6 A: 19 MA: 20	0 13,3 42,2 44,4	2,93	3,42	0,82	0,621

Realizo búsquedas de información en bibliotecas (I 6)	M B: 36 B: 50 34,3 A: 17 47,6 M A: 2 16,2	M B: 0 0 B: 12 26,7 A: 24 53,3 M A: 9 20	1,86	2,93	0,752	0,688
Utilizo la hemeroteca, filmoteca y otros archivos para realizar búsquedas de información.(I 7)	M B: 53 50,5 B: 39 37,1 A: 11 10,5 M A: 2 1,9	M B: 0 0 B: 12 26,7 A: 22 48,9 M A: 11 24,4	1,64	2,98	0,748	0,723
Utilizo correctamente los catálogos de las bibliotecas.(I 8)	M B: 55 52,4 B: 40 38,1 A: 8 7,6 M A: 2 1,9	M B: 2 4,4 B: 20 44,4 A: 20 44,4 M A: 3 6,7	1,59	2,53	0,716	0,694
Me gusta realizar la búsqueda de información a través de internet.(I 9)	M B: 1 1 B: 7 6,7 A: 39 37,1 M A:58 55,2	M B: 0 0 B: 2 4,4 A: 14 31,1 M A: 29 64,4	3,47	2,53	0,666	0,694
Me gusta realizar la búsqueda de información en bibliotecas. (I 10)	MB:33 31,4 B: 58 55,2 A: 9 8,6 M A: 5 4,8	M B: 0 0 B: 9 20,0 A: 27 60,0 M A: 9 20,0	1,87	3,60	0,760	0,580
A la hora de realizar un trabajo utilizo un número elevado de fuentes (I 11)	M B: 3 2,9 B: 34 32,4 A: 52 49,5 M A:16 15,2	M B: 0 0 B: 5 11,1 A: 31 68,9 M A: 9 20,0	2,77	3,09	0,737	0,557
Tengo una buena disposición para buscar información en los diferentes medios.(I 12)	M B: 3 2,9 B: 25 23,8 A: 59 56,2 M A:17 16,2	M B: 1 2,2 B: 7 15,6 A: 24 53,3 M A: 13 28,9	2,87	3,09	0,711	0,733
Soy eficaz en la búsqueda de información(I 13)	M B: 2 1,9 B: 19 18,1 A: 67 63,8 M A: 17 16,2	M B: 0 0 B: 7 15,6 A: 3 4 75,6 M A: 4 8,9	2,94	2,93	0,648	0,495
Considero importante saber buscar información de forma adecuada(I 14)	MB:1 1 B: 4 3,8 A: 29 27,6 M A: 71 67,6	M B: 0 0 B: 1 2,2 A: 7 15,6 M A: 37 82,2	3,62	3,80	0,611	0,457
Cuando busco información tengo en cuenta mis ideales (políticos, religiosos, ...) (I 15)	MB:29 27,6 B: 47 44,8 A: 20 19,0 M A: 9 8,6	M B: 7 15,6 B: 13 28,9 A: 19 42,2 M A:6 13,3	2,09	2,53	0,900	0,919

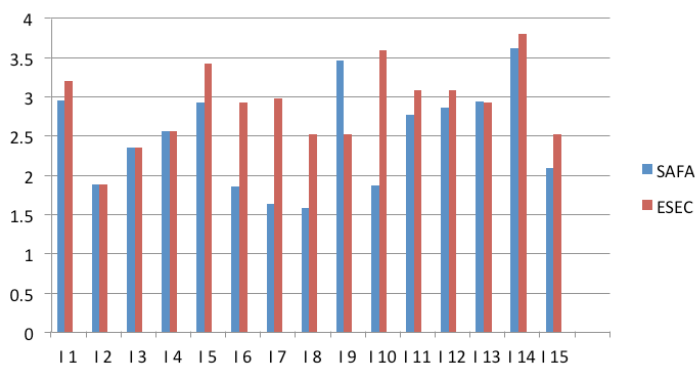


Gráfico 1. Comparación de medias de la primera dimensión.

Esta primera dimensión, se centra en la búsqueda de información ya sea en las bibliotecas, hemerotecas y filmotecas, como en la red, y vemos que las medias difieren cuando se refiere a la búsqueda en lugares considerados hasta ahora tradicionales, ya que el grupo de ESEC presenta medias más elevadas, pero además con valores en los ítems nº 6, 7 y 8 en la Tabla nº1, que en la categoría de MB (Muy bajo) está entre el 35 y el 50%, presentando valores del 0% en los alumnos de SAFA. De forma general el alumnado de ambas muestras presenta una media de actividad de búsqueda importante ya que mayoritariamente buscan información y quiere estar informado ya sea académicamente o en aspectos de su vida cotidiana.

2.4.1.2. Selección de la información

Las publicaciones actuales son bastantes ya sean libros, revistas, en papel o en digital, esto hace que a veces la selección no sea la adecuada, por ello hemos incidido en analizar este aspecto de selección ya que no es solo buscar información, sino seleccionar la que verdaderamente es necesario. Esta dimensión de nuestra investigación presenta los resultados que ofrecemos en la Tabla nº2.

Tabla nº 2. Resultados de los ítems de la segunda dimensión.

Ítem	N= 105		N=45		MEDIA		DESV. TÍP.	
	SAFA	%SAFA	ESEC	%ESEC	SAFA	ESEC	SAFA	ESEC
Utilizo fuentes actuales y vigentes (I 16)	M B: 1 B: 20 A: 48 M A: 36	1,0 19,0 45,7 34,3	M B: 0 B: 2 A: 29 M A: 14	0 4,4 64,4 31,1	3,13	3,27	0,748	0,539
Sé valorar la calidad de las fuentes consultadas (I 17)	M B: 0 B: 23 A: 65 M A: 17	0 21,9 61,9 16,2	M B: 0 B: 9 A: 29 M A: 7	0 20,0 64,4 15,6	2,94	2,98	0,618	0,601
Selecciono adecuadamente libros para las diferentes asignaturas (I 18)	M B: 7 B: 46 A: 43 M A: 9	6,7 43,8 41,0 8,6	M B: 0 B: 5 A: 30 M A: 10	0 11,1 66,7 22,2	2,51	3,11	0,748	0,573
Selecciono adecuadamente artículos para las diferentes asignaturas (I 19)	M B: 2 B: 40 A: 49 M A: 14	1,9 38,4 46,7 13,3	M B: 0 B: 7 A: 31 M A: 7	0 15,6 68,9 15,6	2,71	3,00	0,717	0,564
Selecciono adecuadamente documentos digitales para las diferentes asignaturas (I 20)	M B: 3 B: 33 A: 57 M A: 12	2,9 31,4 54,3 11,4	M B: 0 B: 5 A: 29 M A: 11	0 11,1 64,4 24,4	2,74	3,13	0,694	0,588
Soy consciente de la importancia de la selección de la información para realizar un buen trabajo (I 21)	M B: 1 B: 8 A: 37 M A: 59	1,0 7,6 35,2 56,2	M B: 0 B: 1 A: 11 M A: 33	0 2,2 24,4 73,3	3,47	3,71	0,680	0,506
Soy eficaz en la selección de la información (I 22)	M B: 1 B: 17 A: 70 M A: 17	1,0 16,2 66,7 16,2	M B: 1 B: 5 A: 34 M A: 5	2,2 11,1 75,6 11,1	2,98	2,96	0,604	0,562
Prefiero que me faciliten la selección de documentos a realizarla yo. (I 23)	M B: 11 B: 48 A: 27 M A: 19	10,5 45,7 25,7 18,1	M B: 7 B: 12 A: 19 M A: 7	15,6 26,7 42,2 15,6	2,51	2,58	0,911	0,941

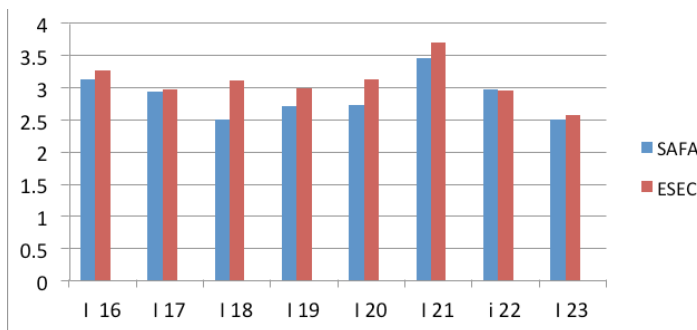


Gráfico nº 2. Comparación de medias de la segunda dimensión.

Como vemos en la Tabla nº 2, nuestro alumnado de educación superior en general se considera capacitado para seleccionar y seleccionar con calidad ya que aprecia la buena información siendo consciente de la relación calidad de información y calidad de trabajo realizado como podemos ver en las respuestas al ítem nº 21 de la tabla anterior que alcanza casi el valor máximo de 4 de nuestra escala.

Así mismo en esta dimensión el alumnado de ambos centros presenta unas medias similares (Gráfico nº2) comprendiendo el valor de la selección en el proceso de generación de conocimientos.

2.4.1.3. Organización/Gestión de la información

La organización en la documentación como en otros aspectos de la vida, ahorra tiempo y da calidad a los trabajos ya que desde una buena organización es más fácil gestionar mejor la información según lo requerido, si perdemos o no aprovechamos todas nuestras búsquedas el trabajo y el tiempo se pierden. Hemos preguntado a nuestro alumnado sobre este aspecto y los mostramos en la siguiente tabla.

Tabla nº 3. Resultados de los ítems de la tercera dimensión.

ITEM	N=105		N=45		MEDIA		DESV. TÍP.	
	SAFA	%SAFA	ESEC	%ESEC	SAFA	ESEC	SAFA	ESEC
Utilizo el pensamiento reflexivo y personal a la hora de gestionar la información (I 24)	MB: 2 B: 23 A: 55 MA: 25	1,9 21,9 52,4 23,8	MB: 0 B: 2 A: 29 MA: 14	0 4,4 64,4 31,1	2,98	3,09	0,734	0,733
Organizo la información en carpetas o archivos (I 25)	MB: 2 B: 8 A: 38 MA: 57	1,9 7,6 36,2 54,3	MB: 0 B: 3 A: 17 MA: 25	0 6,7 37,8 55,6	3,43	3,49	0,719	0,626
Soy rápido y eficaz en la organización de la información (I 26)	MB: 4 B: 20 A: 52 MA: 29	3,8 19,0 49,5 27,6	MB: 0 B: 7 A: 33 MA: 5	0 15,6 73,3 11,1	3,01	2,96	0,791	0,520
Utilizo el portafolio (I 27)	MB: 3 B: 23 A: 48 MA: 31	2,9 21,9 45,7 29,5	MB: 5 B: 19 A: 13 MA: 8	11,1 42,2 28,9 17,8	3,02	2,53	0,796	0,919
Utilizo el paquete office a la hora de organizar la documentación (I 28)	MB: 11 B: 24 A: 42 MA: 28	10,5 22,9 40,0 26,7	MB: 0 B: 6 A: 21 MA: 18	0 13,3 46,7 40,0	2,83	3,27	0,943	2,58
Utilizo herramientas de almacenamiento online a la hora de organizar/gestionar la información (I 29)	MB: 15 B: 27 A: 21 MA: 21	MB: 14,3 B: 25,7 A: 40,0 MA: 20,0	MB: 7 B: 13 A: 17 MA: 8	15,6 28,9 37,8 17,8	2,66	2,58	0,959	0,965
Me gusta guardar la información de las distintas asignaturas de un curso para otro (I 30)	MB: 5 B: 10 A: 20 MA: 70	MB: 4,8 B: 9,5 A: 19,0 MA: 66,7	MB: 0 B: 4 A: 8 MA: 33	0 8,9 17,8 73,3	3,48	3,64	0,856	0,645
He recibido formación sobre cómo organizar/gestionar la información encontrada (I 31)	MB: 24 B: 41 A: 30 MA: 10	MB: 22,9 B: 39,0 A: 28,6 MA: 9,5	MB: 4 B: 16 A: 15 MA: 11	8,9 35,6 31,1 24,4	2,25	2,71	0,918	2,71

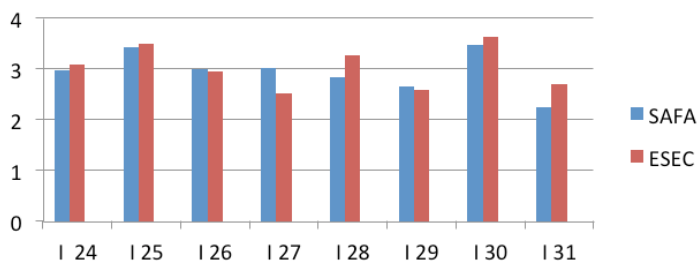


Gráfico nº 3. Comparación de medias de la tercera dimensión.

Como vemos en el gráfico nº 3 el alumnado en general de los dos grupos se organiza con los recursos que ofrecen los programas utilizados (ítem nº 25) y todavía no hay un uso mayoritariamente de almacenamiento desde la red, no obstante se consideran eficaces (ítem nº 26) y reflexivos (ítem nº 24) a la hora de gestionar información. Debemos destacar que no declaran no haber recibido formación en este procedimiento (ítem nº 31).

2.4.1.4. Transformación de la información.

Es este apartado y esta dimensión el objetivo último del trabajo de la competencia Aprender a Aprender, ya que buscamos información para desarrollarla y transformarla. La Universidad desde la información rigurosa debe transformar la sociedad por eso esta dimensión la consideramos fundamental. En la siguiente tabla nº4 ofrecemos los resultados.

Tabla nº 4. Resultados de los ítems de la cuarta dimensión

Item	N= 105		N=45		MEDIA		DESV. TÍP.	
	SAFA	%SAFA	%ESEC	%	SAFA	ESEC	SAFA	ESEC
Me apoyo en las TIC para mis presentaciones (I 32)	M B: 2 B: 10 A: 39 M A: 54	1,9 9,5 37,1 34,1	M B: 1 B: 1 A:11 M A: 31	2,2 2,2 24,4 68,9	3,38		0,739	
						3,64		0,650

Me apoyo en las TIC para realizar mis apuntes y trabajos (I 33)	M B: 4 B: 22 A: 44 M A: 35	3,8 21,0 41,9 33,3	M B: 0 B: 3 A: 20 M A: 22	0 6,7 44,4 48,9	3,05	3,42	0,836	0,621
Sé redactar de acuerdo con las normas APA (I 34)	MB:24 B: 37 A: 38 M A: 6	22,9 35,2 36,2 5,7	M B: 2 B: 8 A: 27 M A: 8	4,4 17,8 60,0 17,8	2,25	2,91	0,875	0,733
Sé redactar un texto de forma adecuada (coherente, fluido, con reseñas bibliográficas, ...) (I 35)	M B: 4 B: 24 A: 67 M A:10	3,8 22,9 63,8 9,5	M B: 2 B: 1 A: 31 M A: 11	4,4 2,2 68,9 24,4	2,79	3,13	0,661	0,661
No utilizo bibliografía a la hora de redactar un trabajo (I 36)	M B: 25 B: 52 A: 22 M A: 7	23,8 48,6 21,0 6,7	M B: 29 B: 7 A: 7 M A: 2	64,4 15,6 15,6 4,4	2,10	1,60	0,843	0,915
Referencio adecuadamente dentro del texto la bibliografía que utilizo (I 37)	M B: 11 B: 50 A: 39 M A: 5	10,5 47,6 37,1 4,8	M B: 1 B: 6 A: 28 M A: 10	2,2 13,3 62,2 22,2	2,36	3,04	0,735	0,673
Sé citar adecuadamente la bibliografía (I 38)	MB:9 B: 54 A: 34 M A:8	8,6 51,4 32,4 7,6	M B: 1 B: 8 A: 28 M A: 8	2,2 17,8 62,2 17,8	2,39	2,96	0,753	0,673
Utilizo las TIC como entorno de aprendizaje (I 39)	MB:3 B: 19 A: 63 M A:20	2,9 18,1 60,0 19,0	M B: 0 B: 2 A: 2 M A: 22	0 4,4 46,7 48,9	2,95	3,44	0,699	0,586
He recibido formación sobre cómo transformar varias ideas en una propia (I 40)	MB:16 B: 47 A: 33 M A:9	15,2 44,8 31,4 8,6	M B:4 B:13 A: 20 MA:8	8,9 28,9 44,4 17,8	2,33	2,72	0,840	0,869

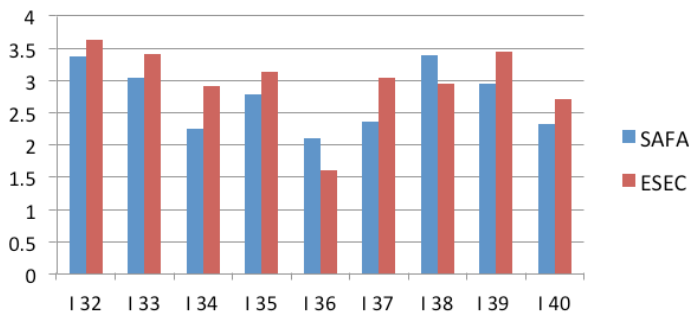


Gráfico nº 4. Comparación de medias de la cuarta dimensión.

Como podemos ver en los resultados, las TIC han entrado en el trabajo del alumnado ayudando a presentar sus trabajos (ítem nº 32), aunque no han recibido formación mayoritariamente para esto (ítem nº 40) y el problema que acarrea esta falta de formación es el resultado del ítem nº 36, que con un bajísimo porcentaje en ambos grupos nos dice que el alumnado no redacta utilizando bibliografía adecuadamente, aunque conoce las normas requeridas para tal fin.

Con el fin de profundizar en los resultados obtenidos hemos realizado otros estadísticos de grupo como vemos en la tabla nº 5.

Tabla nº 5. Estadísticos de grupo

Dimensiones	País	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	T	P
Búsqueda información	España	104	37,404	4,612	,452		
	Portugal	45	45,156	4,411	,657	-9,542	0,000
Selección información	España	105	25,991	3,176	,310		
	Portugal	45	27,667	2,852	,425	-3,051	0,003
Organización información	España	105	23,648	3,085	,301		
	Portugal	45	24,267	2,880	,429	-1,148	0,253
Transformación información	España	105	23,610	3,575	,349		
	Portugal	44	27,000	2,981	,449	-5,534	0.000

Aplicada la prueba T para la igualdad de medias podemos concluir que hay diferencias significativas en 3 de las dimensiones, de las 4 analizadas, a favor del grupo de los alumnos de la ESEC, como los valores indican en la primera dimensión (0,000), segunda (0,003) y cuarta (0,000) y podemos afirmar que hay diferencias significativas entre los grupos y estas son a favor del grupo del Centro ESEC, comparado con el grupo de SAFA de Úbeda (Jaén), como podemos ver en las medias reflejadas en la tabla nº 5 que hemos desarrollado.

Conclusiones

Muchas son las definiciones que hay sobre la competencia Aprender a Aprender, como hemos visto al inicio de este trabajo, pero reflexionamos sobre la siguiente de Jornet, García-Bellido, y González-Such (2012):

Para estos autores la competencia Aprender a Aprender supone:

- Tener que realizar tareas vitales que ayuden a desarrollarla.
- Desarrollar procesos cognitivos como identificación, conceptualización, resolución de problemas, razonamiento, pensamiento crítico y metacognición.
- Desarrollar procesos no cognitivos como una actitud abierta y flexible ante lo nuevo, que provocan motivación intrínseca.
- La necesidad de una metodología que conecte al alumnado con el medio (cuando estemos en un ambiente académico) y con la sociedad que lo rodea.
- Y utilizar las TIC como herramientas de esta propuesta.

La educación superior por lo tanto debe programar consciente y adecuadamente esta competencia. Como hemos visto en este trabajo los resultados demuestran que siendo la competencia básica para el desarrollo de todas las demás, su desarrollo ha de ser mayor. No hay desarrollo de conocimiento sin información y esta en el momento actual, no está toda, ni puede estar, relacionada con el rol docente que hasta ahora desarrollaba el profesor universitario. Esta competencia además no debe estar fuera del curriculum propiamente académico por ello proponemos que no sea

un bloque de formación descontextualizado sino que esté dentro de cada una de las asignaturas y se trabaje desde ellas. Y la metodología es la base de trabajo, como sabemos, en las aulas de educación superior, para el buen desarrollo de las programaciones.

Proponemos en Educación superior una metodología que se centre en tareas o/y proyectos de trabajo vitales para el alumno con lo que la motivación intrínseca esté garantizada y se desarrollen estrategias para la vida en general que pasan sin lugar a duda por el desarrollo al máximo de la competencia Aprender a Aprender.

Bibliografía

- Adell Segura, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la informa. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Recuperado el 31-10-2013 de <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>.
- Adell Segura, J., & Sales, A. (1999). *El profesor on line: elementos para la definición de un nuevo rol docente*. Ponencia presentada en EDUTEC' 99. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Area Moreira, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior? En R. Pérez (Coord.), *Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación* (pp. 128-135). Universidad de Oviedo. Recuperado el 31-10-2013 de: <http://webpages.ull.es/users/manrea/Documentos/documento7.htm>
- Area Moreira, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1). Recuperado el 30-10-2013 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm.
- Area MOREIRA, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, (64), 5-18.
- Bates, A., & Sangrà, A. (2011). *Gestión de la Tecnología en la Educación Superior: Estrategias para la Transformación de la enseñanza en aprendizaje*. San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley & Co. Barcelona: Coedición Instituto de Ciencias de Educación de la Universitat de Barcelona.

- Batista, J., & Ramos, F. (2011). The Institutional Perspective on the Use of Communication Technologies in Portuguese Public Higher Education: a research proposal: INTED2011- International Conference on Technology, Education and Development: Valência, Spain.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brandão, P. (2004). *Plataformas de e-learning no ensino superior. Situação de la educación superior en Portugal*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. Educação elernign en Portugal. Lisboa 2007, Recuperado el 23-11- 2013 de [http:// www. elernign. pt.com /Ims2/](http://www.elernign.pt.com /Ims2/).
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cardona Ossa, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y @learning elementos para la discusión. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (15). Recuperado el 10-11-2013 de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec15/car.htm>.
- Cruz, S. (2008). Blogue, YouTube, Flickr e Delicious: Software Social. In A. A. A.Carvalho (Ed.), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp. 15-40). Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- Damásio, M. J. (2001). As práticas educacionais e novos media. *Contributos o desenvolvimento de um novo modelo de literacia*. Coimbra: Minerva.
- Icobae (2012). Las competencias. Aprender a aprender. Recuperado el 31-10-2013 de <http://lascompetencias.wikispaces.com/Competencia+p ara+a aprender+a+a aprender>
- Jornet Meliá, J., García-Bellido R., & González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Recuperado el 1-11-2013 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART7.pdf>.
- Kolb, DA. (1984). *El aprendizaje experimental: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Lebrun, M. (2008). *Teorías y métodos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martín, J. G., Pessoa, T., & Sánchez, J. (2013). Estudos sobre a utilização da web 2.0 na educação em Portugal (2008-2012). *Educação*,

- Formação & Tecnologias*, 6 (1) ,52-67, Recuperado el 5-11-2013 de <http://eft.educom.pt>.
- Marqués Graells, P (2008). Las competencias digitales de los docentes. Recuperado el 31-10-2013 de <http://dewey.uab.es/pmarques/competenciasdigitales.htm>.
- Pereira, S. A. (2013). Pensamento e ação dos utilizadores de um sistema de gestão e aprendizagem na modalidade *blended-learning*: estudo de um caso no ensino superior. Tese de Mestrado apresentada à Fundação para a Ciência e Tecnologia. Lisboa: Ministerio da Ciencia, Tecnologia e do Ensino Superior.
- Pinto, M.L. (2002). As práticas educacionais *numa sociedade global*. Lisboa: Edições ASA.
- Ramos, F. (2007). Technology: Challenging the Future of Learning. In *Proceedings of eLearning Lisboa*. Lisboa: Portuguese Presidency of the European Union (Invited paper).
- Ramos, F. y col. (2011). Programa de Formação Avançada de Docentes do Ensino Superior da Universidade de Aveiro: avaliação de um percurso: II Congresso Internacional de Docência no Ensino Superior. Vigo: Universidade de Vigo.
- Santos Seco y col. (2011). Formação de docentes no ensino superior: a experiência do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* 3 (6), 58-76. Recuperado el 30-10-2013 de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/103>
- Sevillano, M. L. (2009). (Coord.). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanente*. Madrid: Pearson.
- Siemens G. (2006). *Knowing knowledge*. Recuperado el 30-10- 2013 de http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela del siglo XXI*. Madrid: Morata.

A perspetiva de estudantes sobre o que mudou e o que contribuiu para essa mudança desde a sua entrada para o ensino superior

Sofia de Lurdes Rosas da Silva Escola Superior de Educação de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS2o/UC, Portugal (sofiace@esec.pt)

Joaquim Armando Gomes Ferreira Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal (jferreira@fpce.uc.pt)

António Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS2o/UC, Portugal (antonio@fpce.uc.pt)

Resumo

A literatura sobre o estudante do ensino superior refere-se a um conjunto de mudanças e ganhos de natureza psicossocial e académica, experienciados pelos estudantes, cujo processo se desenrola durante os anos em que os estudantes frequentam os contextos de ensino superior. O presente estudo, de natureza qualitativa, conduzido no contexto de uma instituição de ensino superior português procurou conhecer que mudanças ou ganhos é que os participantes sentiam ter verificado ou alcançado desde o momento da sua entrada no ensino superior. Os resultados indicam que os estudantes percecionam mais mudanças ou ganhos ao nível da autonomia, das relações interpessoais, da competência cognitiva e académica e da integridade.

1. Notas acerca das mudanças ocorridas durante o ensino superior

Há um conjunto considerável de modelos e estudos que referem que durante os anos do ensino superior ocorrem mudanças no estudante ao nível do desenvolvimento psicossocial, intelectual e ao nível da aquisição de conhecimentos e competências académicas.

Autores como Chickering e Reisser (1993) assumem a faixa etária que corresponde à frequência do ensino superior como um período específico do desenvolvimento psicossocial, distinto de outros períodos. A grande tarefa de desenvolvimento consiste, de acordo com o autor, no desenvolvimento da identidade, a qual depende de um conjunto de aquisições psicossociais anteriores (1 - o desenvolvimento do sentido de competência; 2 - o desenvolvimento e integração das emoções; 3 - o desenvolvimento da autonomia em direção à interdependência; 4 - o desenvolvimento das relações interpessoais) e da influência de fatores contextuais (desafio e suporte). São em número considerável os estudos e teorias que corroboram estas mudanças (Castro & Ferreira, 1996; Costa, 1991; Ferreira & Hood, 1990; Ferreira & Neto, 2000; Ferreira, Machado, Chaleta, Grácio, & Correia, 2009; Marcia, 1990; Pinheiro, 1994; Pinheiro & Ferreira, 1995, 1996; Sanford, 1962; Soares, Almeida, & Ferreira, 2002).

Também as teorias e estudos que se dedicam ao desenvolvimento intelectual assumem que as mudanças operadas neste domínio envolvem uma cadeia de estímulos e respostas. Os confrontos com novas informações ou experiências que entram em conflito ou desafiam a validade das estruturas cognitivas presentes despoletam respostas adaptativas, originando formas de pensar mais sofisticadas (e.g., Baxter-Magolda, 1992a, 1992b, 2001; Chickering & Reisser, 1993; Faria, 2008; King & Kitchener, 1994; Martins, 2007; Martins & Ferreira, 2011; Perry, 1970, 1981; Pascarella & Terenzini, 1991; 2005).

A meta-análise conduzida por Pascarella e Terenzini (1991,

2005) durante cerca de três décadas reforça estas constatações ao revelar uma panóplia considerável de estudos que permite concluir que os estudantes revelam aumentos não só nos domínios psicossocial e intelectual como também ao nível da aquisição de conhecimentos nas áreas disciplinares dos cursos que frequentam, da língua e do cálculo.

Situando-nos neste enquadramento, o presente estudo procurou conhecer, junto de um grupo de estudantes do ensino superior, as mudanças que estes sentiram ocorrer durante os anos de ensino superior (a nível psicossocial, cognitivo e académico).

2. Metodologia

2.1. Design qualitativo

Como era nosso objetivo a compreensão das mudanças a partir da perspetiva dos seus atores e estava presente o reconhecimento que os indivíduos interagem em função dos significados que coisas, pessoas e condições apresentam para elas, o *design qualitativo* revelou-se o mais adequado (Creswell, 2008). Para recolher as informações indispensáveis à resposta à nossa questão foi pedido aos estudantes, através de entrevista, que descrevessem em que aspetos sentiam que tinham mudado ou crescido desde o momento que haviam entrado no ensino superior.

Para analisar o conteúdo das entrevistas optámos por utilizar alguns dos procedimentos analíticos (codificação aberta e axial) propostos por Strauss e Corbin (1998), pela sua sistematicidade.

2.2. Participantes

Utilizou-se uma amostra intencional (purposeful sampling) (Creswell, 2008, p. 442) constituída no total por 31 estudantes (17 do género feminino e 15 do género masculino), da Escola Superior de Educação de Coimbra. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 21 e os 51 anos, na sua maioria estudantes a tempo integral (n=27).

3. Apresentação dos resultados

Segundo Strauss e Corbin (1998), a apresentação e discussão dos dados pode ser organizada em torno das categorias que foram emergindo através do método da comparação constante. Assim, neste capítulo apresentamos os resultados da nossa codificação, organizados da seguinte forma: categorias e subcategorias.

Da análise das respostas dos estudantes participantes emergem percepções de mudanças ou ganhos desde que entraram para o ensino superior em três categorias: psicossocial, acadêmica e cognitiva (cf. Matriz de codificação 1).

Matriz de codificação 1 - Percepção das mudanças ocorridas desde a entrada no ensino superior por total e por grupos de estudantes

Categorias e subcategorias	N.º total de casos	Tipo de estudante		Gênero		Ano		
		Te	Er	M	F	2.º	3.º	4.º
1. Desenvolvimento cognitivo:	12	2	10	6	6	3	8	1
1.1. Pensamento reflexivo	11	2	7	5	6	2	6	1
1.2. Rapidez de raciocínio	1	0	1	1	0	0	1	0
2. Desenvolvimento psicossocial:	29	4	24	12	17	11	16	2
2.1. Autonomia	16	0	16	6	10	4	11	1
2.2. Relações interpessoais	17	3	14	5	12	7	8	2
2.3. Emocional	6	0	6	0	6	3	2	1
2.4. Integridade	11	1	10	5	6	5	5	1
3. Acadêmico:	23	4	19	10	13	8	13	2
3.1. Aquisição de competências em áreas fundamentais	12	3	9	5	7	5	5	2
3.2. Conhecimento e competências específicas do curso	21	4	17	9	12	8	12	1

Legenda: TE= trabalhador-estudante; ER= estudante regular; M= masculino; F= feminino; EP= estudante participante.

Considerando o número total de casos, constata-se que 12 estudantes se referiram a mudanças no domínio intelectual, 29 ao desenvolvimento psicossocial (em particular às questões da autonomia e das relações interpessoais) e 23 em relação aos ganhos obtidos ao nível da aquisição de competências académicas.

3.1. Mudanças ao nível do desenvolvimento psicossocial

Autonomia

A *autonomia*, que segundo Chickering e Reisser (1993), é considerada um processo gradual, implica que o estudante assuma padrões de vida cada vez mais independentes e ativos. A entrada para o ensino superior constitui-se numa oportunidade para os estudantes se emanciparem das figuras parentais e para enfrentarem os novos desafios inerentes à saída de casa e à entrada num novo contexto. Nas palavras de um dos estudantes:

(EE13) - *“A nível pessoal, aprendemos sempre a lidar com situações que não estávamos habituados em casa dos pais, por exemplo. Somos obrigados a sair de casa dos pais, na maioria das vezes... aí temos que lidar com situações como... cozinhar, arrumar a casa, saber ser responsável quanto às aulas, quanto a sair à noite ou não sair, estudar ou não estudar, trabalhar ou não trabalhar, porque estamos por nossa conta, no fundo. E nesse aspeto acho que toda a gente cresce. Aprendi a cozinhar. E... não, penso que é mesmo só isso, a gerir também o dinheiro... gerir tudo, tudo. Ser independente, um bocado, apesar de estarmos sempre dependentes dos pais, porque ainda não ganhamos por nós, não é?, mas sermos um... um pouco independentes.”*

O primeiro passo para o desenvolvimento da autonomia é o desenvolvimento da *independência emocional* (Chickering & Reisser, 1993) o que implica uma redução da sua dependência em relação às figuras parentais. Essa redução parece iniciar-se com a necessidade de tomar pequenas decisões, sozinho, sem o recurso constante aos pais. Os estudantes tornam-se autónomos através da prática de es-

colher, decidir, delinear, avaliar (Chickering & Reisser, 1993; Pinheiro, 1994, 2003; Pinheiro & Ferreira, 1995; Ferreira et al., 2009). Como nos diz um estudante:

(EE21) - “A primeira alteração que nós notamos é que temos que nos desenrascar sozinhos. Deixamos de ter quem nos faça o jantar... e ter que aprender a fazer jantar, deixamos de ter quem nos, no fundo temos pronto mas, podemos levar no fim de semana para lavar a roupa... mas aprendemos a desenrascarmo-nos, no fundo a ser mais autónomos. Se estamos doentes, se calhar vamos sozinhos ao médico agora. É completamente diferente, isso muda muito. A independência. Não somos independentes financeiramente, mas acabamos por ser independentes noutras decisões.”

Durante os anos de ensino superior os estudantes também desenvolvem a independência emocional em relação à figura do professor. Associado a este desenvolvimento está o desenvolvimento da *independência instrumental* ou capacidade do estudante para implementar atividades de acordo com as suas necessidades e desejos e resolver problemas sem a necessidade de apoio e aprovação constantes desta figura de referência. Nas palavras de um dos nossos participantes:

(EE1) - “(...) agora o conhecimento que tenho adquirido é por autonomia. É por aí, penso que sou mais autónomo, mais crítico e um pouco mais profissional.

E - E quando dizes que és mais autónomo, é mais autónomo em que sentido?

(EE1) - Porque, por exemplo, não preciso que ninguém... basta que me digam que eu tenho que fazer algo, mas que não especifiquem, e eu procuro o conhecimento em tudo o que me seja disponibilizado, e não preciso que esteja a ver exemplos, nem que veja, que o professor diga X, Y, Z, não, só preciso de saber o tema, e depois vou à procura e consigo encontrar as coisas.”

A capacidade para conduzir atividades por iniciativa própria ou

para resolver problemas parece algo inerente a este processo de maior maturidade ao nível da autonomia:

(EE7) - *“Maturidade no sentido que... estou preparada. Digam-me o que é que é para fazer, que eu faço. Sou autónoma. Neste momento... é para fazer isto? Está bem, eu faço. Mas eu depois também sou um bocadinho birrenta, no sentido que... eu gosto que me mandem fazer: Faz isso. Não gosto que me mandem: Faz isto, assim, assim, assim, nesta cor, neste tamanho...”*

A autonomia está também associada ao desenvolvimento da *capacidade de mobilizar recursos ou procurar alternativas que representem liberdade* em planificar os aspetos práticos da vida (tempo, espaço, dinheiro) (EE12) e da vida académica (EE23). Como nos relatam dois estudantes:

(EE12) - *“Não sei, é mais naquela de... termos que nos desenrascar sozinhos. Sem termos que nos desenrascar sozinhos, porque temos sempre os amigos e etc., eu acho que no fundo é diferente do que ter os pais, não é?, então... é óbvio que... não sei, é aquela coisa de ter que ir às compras, e contar os trocos, e saber gerir tudo o que há em casa, e saber que se cozinhar agora à noite, se fizer mais um bocadinho se calhar já sobra para o almoço de amanhã e amanhã não vou ter tempo para fazer, então se calhar... É aquela coisa de começar a ser independente a nível de tudo, não é?, mas sempre sabendo que podemos contar com alguém, não é?, mas pronto, é mais a nível disso, é crescer a nível de tudo.”*

(EE23) - *“(...) Cresci bastante. Sempre fui autónomo, mas ganhei ainda mais autonomia. E, adjacente a essa autonomia, ganhei confiança. Ou seja, se calhar no início já tinha à-vontade, mas não tinha tanto à-vontade, quer seja na apresentação de trabalhos, apresentação oral... Agora não tenho qualquer tipo de problema em expor um trabalho, em o apresentar... Penso que melhorei muito neste aspeto. No aspeto de organização, porque... sempre dei primazia a esse direcionamento, e os prazos, os prazos que nos são impostos, por vezes cur-*

tos, que temos que respeitar, as indicações, as limitações para trabalhos... são coisas que fazem, que fizeram com que eu melhorasse em termos próprios de organização, que eu próprio procuro modelos de organização, como por exemplo, se estou em casa, se tenho que organizar, fazer a minha gestão económica, qualquer coisa, crio um modelo para ver o que é que eu gasto, o que é que eu recebo, de forma a eliminar algumas atividades, olha, se calhar poderia gastar menos aqui...”

Como podemos ver no discurso deste último participante (EE23), o desenvolvimento da independência instrumental relaciona-se com o crescimento da autoconfiança e da autossuficiência para conduzir o seu percurso, tal como preconizado por Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993).

Relações interpessoais

O desenvolvimento interpessoal integra três componentes visíveis nos discursos de alguns estudantes: 1) desenvolvimento da competência interpessoal; 2) desenvolvimento das relações interpessoais; e 3) desenvolvimento da intimidade.

No que se refere à *competência interpessoal*, esta refere-se a um conjunto de competências de comunicação com o outro, um sentimento de que se é mais competente e mais autoconfiante na comunicação com o outro, e competências de trabalho em grupo. Pela análise do discurso que de seguida apresentamos, esta mudança parece estar associada à vivência de determinadas experiências académicas e sociais no contexto da instituição de ensino superior:

(EE21) - “Este curso é um curso bastante prático, trabalhamos bastante em grupo, acima de tudo, desenvolver muito a capacidade de trabalhar em grupo. Isso foi importante, até porque vamos lá para fora e vamos trabalhar em redações. Vamos trabalhar em redações se for imprensa, se formos para televisão vamos ter que ter uma boa relação com o repórter de câmara, técnico de som, pessoa que edita, e é importante a confiança e saber confiar no trabalho

dos outros. E acho que isso abriu-nos um pouco os olhos para isso, porque um jornalista sozinho não faz nada.”

Outra dimensão do desenvolvimento interpessoal é o *desenvolvimento das relações interpessoais* que, segundo Chickering e Reisser (1993), implica o desenvolvimento da tolerância interpessoal e a aceitação das diferenças, e a capacidade para manter relacionamentos de intimidade de qualidade com companheiros e amigos.

O desenvolvimento da tolerância implica aprender a suportar e a resistir ao desconforto causado pelas relações interpessoais e a aceitar e apreciar a diferença, como nos relatam dois dos participantes:

(EE8) - “Sou uma pessoa mais madura, não é? Não só porque entrei para a faculdade mas também porque cresci, não é? Lido com pessoas que se calhar são de sítios diferentes, vêm de sítios diferentes, portanto, têm conhecimentos, têm histórias diferentes, o que também me fez, se calhar, modificar-me um bocadinho a nível da minha forma de lidar com as outras pessoas e capacidade emocional e inteligência emocional. Porque eu era um bocadinho egoísta por ser filha única, talvez fosse um bocadinho egoísta. E aqui acho que aprendi a ver as coisas por outro prisma, a não pensar só em mim. Tenho colegas minhas que, se calhar, dependem um bocado de mim para a ajuda de certos trabalhos e para, e não sei acho que passei a ser mais dada. Acho que não sou tão direta, porque eu era uma pessoa muito direta e aprendi um bocadinho com as coisas que, no início era muito impulsiva e agora, se calhar, já não sou tanto.”

(EE24) - “Não sei, no relacionamento com os outros (...) Se uma pessoa chegasse atrasada, se calhar ficava zangada e, se calhar, agora também me atraso e percebo que as coisas nem sempre correm exatamente como tal, porque as pessoas não estão ali toda a manhã à espera que aconteça aquele encontro. E acho que sou mais tolerante, mais aberta a diferenças, a ideias diferentes das minhas

porque achamos sempre, inicialmente, achamos sempre que as nossas estão corretas, e se calhar não deixam de estar porque as dos outros também estão. Se calhar, podem haver duas ideias certas, não tem que haver só uma (sorrisos). E acho que aí mudou um bocadinho, mudou muito mesmo.”

Alguns discursos referem-se às mudanças na qualidade das relações interpessoais de intimidade, como as amizades, sendo visível a direção para relacionamentos caracterizados pela interdependência:

(EE18) - *“Em relação aos meus amigos de Braga, notei. Estou longe só vou de quinze em quinze dias a Braga, infelizmente já não há aquele contacto que havia, continuo a gostar muito de estar com eles, muito mesmo e a desejar muito estar com eles e criar elos e cuidar o máximo possível deles, mas não há aquele relacionamento tão forte. Com o meu namorado...eu sou de Braga e ele é de Aveiro... o nosso relacionamento também está mais, mais forte.*

E - E em relação aos colegas?

(EE18) - *Em relação aos colegas de cá... em princípio eu tive uma grande ligação com um grupo e depois eu tive uma grande desilusão com elas... São pessoas falsas... então... eu não gosto de lidar com pessoas assim... então despeguei-me delas e tenho um outro grupo agora. Somos bastante unidas e apoiamo-nos e ajudamo-nos umas às outras... em relação ao início é sempre complicado eu integrar-me... mas penso que desenvolvi isso e que me dou bem com toda a gente da turma e... de forma geral... e mesmo com essas pessoas que me desiludiram eu dou-me bem com elas, não há nenhuma razão para me dar mal, portanto... falo com elas na mesma, simplesmente não lhes passo confiança... confiança que lhes dava... faço na mesma trabalho com elas e tudo... quando é preciso.”*

Por outro lado, o desenvolvimento da intimidade também envolve a capacidade para diferenciar relacionamentos que são seguros, apesar das dificuldades ocasionais, daqueles que são tóxicos.

Os estudantes tornam-se mais seletivos, direcionando mais energia para relacionamentos que proporcionam divertimento, companheirismo, crescimento, e afastam-se daqueles que não o são (Chickering & Reisser, 1993). Os discursos de duas estudantes ilustram esta mudança:

(EE3) - “Depois há, essas foram as mais importantes, as mais, o facto de entrar na associação, que nunca pensei entrar, tanta coisa. Participar em tanta coisa do curso porque eu namorei muitos anos, e isto já vem a nível pessoal, namorei muitos anos e era aquela coisa de viver para o namorado, não fazia muito, nada por mim. E desde que entrei para o curso comecei a fazer para mim, para os meus amigos e não o meu namorado, que não me é nada, que é meu namorado, pronto, mas é diferente.”

(EE7) - *“Mudou tudo. Maturidade... também ajudou muito eu ir para fora... ajudou muito trocar de namorado... é verdade... porque, infelizmente, tinha um namorado que: - Vou entrar na faculdade, - Não, não vais, não vais conseguir... pronto. E mudei totalmente, temos... somos aqui da escola e ajudamo-nos os dois, muito, um ao outro... a nível profissional, porque ele também já trabalha... Ajudou-me imenso vir para esta escola.»*

Domínio e expressão saudável das emoções

No que concerne ao *desenvolvimento emocional*, apenas presente nos discursos de estudantes do género feminino, é possível observar o domínio das emoções visível na consciência de que se tem esses sentimentos, um passo necessário para a adoção de outras formas de expressão. Os trabalhos académicos constituíram-se para estas estudantes desafios que as estimularam a aprender a lidar com as emoções.

(EE8) - “Porque eu era uma pessoa muito stressada, muito preocupada, depois estava muito, no meu 12º ano estava muito, era muito preocupada com isto e a média, tenho que conseguir média

para entrar. E eu aqui... lá está, o curso não é muito exigente e uma pessoa como eu que era muito stressada nisso aprende a relaxar um bocadinho, já sei que não tenho que estudar tanto. Tenho que fazer trabalhos mas é de grupo, já não tenho tanto peso e tanta responsabilidade em cima de mim. Já sou mais descontraída com esses aspetos, apesar de ser ainda muito stressada porque eu sou uma pessoa muito exigente, quero sempre que as coisas fiquem bem-feitas. Acho que agora aprendi a relaxar porque já nem tudo depende só de mim, portanto, já estou mais descontraída nesse aspeto.”

(EE25) - *“Não, não estou nada igual àquilo que era. No 1.º ano irritava-me, mas irritava-me mesmo, a irresponsabilidade das pessoas. Irritava-me que as pessoas não viessem às aulas, e eu não lidava bem com isso porque eu exteriorizava aquilo que sentia. E agora, eu sinto que, ok as pessoas têm a vida das pessoas, eu tenho a minha e eu não tenho que controlar isso, nem tenho que estar em cima de ninguém. E nisso eu mudei imenso. Sou mais tolerante.”*

Integridade

Para se desenvolver a integridade há que passar pelo desenvolvimento de um código de valores e orientar o seu comportamento por ele (Chickering & Reisser, 1993). O discurso de um estudante parece-nos refletir essa mudança. (EE3)

(EE3) - “Muita coisa. A minha atitude com as pessoas, isto é, a minha personalidade é exatamente a mesma, as coisas em que eu acredito é o mesmo. A questão é, eu fazer algo para mudar ou para concretizar aquilo que quero e, se calhar, antigamente era mais, deixava-me estar no meu canto, alguém há de fazer por mim, ou refilava e tal e participava quando havia debates e discussões dessas coisas, sim eu falava mas fazer algo para mudar, não. E desde que entrei para a ESEC que, sempre fui muito participativa, isto como é que eu hei de dizer?, sempre fui muito ativa a nível de tudo ou que fossem questões relacionadas com a escola mas não como eu a im-

plementar ou como eu a projetar. Participava e tal mas não... Com a associação passei a organizar e envolver-me mais nas coisas da escola.”

A mudança para a integridade também implica uma mudança em direção a uma maior responsabilidade para consigo e para com outros. Como nos dizem os estudantes:

(EE15) - “O que mudou mais em mim? Eu acho que agora consigo ter mais capacidade de assumir as coisas, não tenho medo da responsabilidade. No início tinha muito medo da responsabilidade mas entretanto, já me testaram muitas vezes e acho que agora começo, não lhe chamo liderança, mas acabo por não ter medo de assumir papéis de liderança, se for necessário.”

(EE16) - “Se calhar no sentido de responsabilidade que tem de haver. Sentido de responsabilidade no sentido de participar na vida da escola, como por exemplo estar no Pedagógico, estar lá a representar o meu curso, tentar sempre cumprir com prazos... o que às vezes é complicado. Responsabilidade no sentido de cumprir tarefas, as regras do jogo...”

(EE25) - *“E a visão que eu tinha da vida, não é? A gente quando está na casa dos pais leva a vida mais a brincar e mais, agora sinto que sou mais responsável. Eu tenho de ser responsável porque eu tenho de tratar de mim, eu tenho de tratar das minhas coisas, não é? Ninguém está aqui para cuidar de mim e é um bocado por aí que nos faz mesmo abrir os olhos e andar para a frente.”*

Se considerarmos uma análise de conjunto sobre as mudanças no desenvolvimento psicossocial a que os estudantes que participaram no estudo mais se referiram, destacam-se o desenvolvimento da autonomia, dos relacionamentos interpessoais e a integridade. Em relação ao domínio e integração das emoções apenas o género feminino as abordou nos seus discursos. Os resultados entre os diferentes estudos que têm sido realizados nestas tarefas de desenvolvimento psicossocial parecem, na generalidade, concordar entre si

quando indicam que, nos primeiros anos do ensino superior, os estudantes percecionam crescimentos no domínio da competência, da autonomia, dos relacionamentos interpessoais, na expressão saudável das emoções (Cheng, 2001; Ferreira et al., 2009; Foubert, Nixon, Sisson, & Barnes, 2005; Pinheiro, 1994; Pinheiro & Ferreira, 1995; Soares et al., 2002) e no desenvolvimento da integridade (Chickering & Reisser, 1993).

3.2. Mudanças a nível académico

Da análise da literatura e estudos conduzidos durante cerca de três décadas, Pascarella e Terenzini (1991, 2005) concluem que os estudantes revelam aumentos no domínio da aquisição de conhecimentos não apenas nas áreas disciplinares, como também nas áreas fundamentais do domínio da língua e do cálculo. A análise dos discursos dos estudantes confirma estas conclusões.

Domínio de conhecimentos e competências vocacionais

Considerando os discursos dos estudantes, a *nível académico* verifica-se um predomínio ao nível dos *conhecimentos e competências de natureza vocacional*, mais relacionadas com as áreas disciplinares específicas do curso. Estes ganhos no domínio vocacional integram três dimensões: um maior sentimento de competência, a clarificação da área vocacional e a aquisição de conhecimentos de domínio vocacional.

No que diz respeito ao sentimento de competência, este traduz a confiança de que se domina um conjunto de competências que permitem o exercício profissional:

(EE4) - “Uma das coisas que a ESEC tem ótimas é o portfólio. Nós temos um portfólio muito completo, se nos dedicarmos aos trabalhos que fazemos, se realmente os fizermos com qualidade. Já tenho, eu fiz o meu portfólio recentemente e realmente notei que fiz imensas coisas só na área académica, só na parte que fiz na

ESEC, já tenho imensas coisas para mostrar a empresas. Apesar de não revelar que tenho experiência na área, consigo mostrar através deles o que sei fazer. É algo que é impossível mostrar num trabalho teórico, um trabalho sobre fala-nos sobre o artista tal, ou fala-nos sobre o movimento tal, apesar de nós trabalharmos em design e conseguirmos fazer trabalhinhos interessantes artisticamente, mas na paginação. Mas realmente essa carga de trabalhos que nos ajuda muito... E noto a minha evolução na sensibilidade e na procura de qualidade trabalho a trabalho. (...) É assim, antes de entrar para o ensino superior eu nunca pensei em portfólio para projeção profissional, tinha sempre aquela ideia, desde que tenha as melhores notas hei de ter emprego e é algo que a ESEC me ensinou que não é bem assim, mesmo que tenha uma boa nota num trabalho, se eu não fizer um portfólio não vou conseguir projetar-me profissionalmente e não vou conseguir arranjar emprego lá fora.”

A aquisição de conhecimentos refere-se ao domínio de conhecimentos e competências técnicas, relativas à área profissional do curso que frequentam. Nas palavras de um estudante:

(EE21) - “(...) Eu entrei pela primeira vez nos estúdios da rádio e tive que aprender a trabalhar com rádio, entrei pela primeira vez num estúdio de televisão, é sempre diferente. Aprender editar vídeo também é importante, aprender acima de tudo que a escrita altera-se, se é para rádio, se é para televisão, se é para imprensa, é completamente diferente a forma como escrevemos. E as disciplinas teóricas Sociologias, ateliês de compreensão foram importantes para a compreensão do mundo onde a Comunicação Social está inserida. E é o mundo em que nos vamos mover.”

Duas estudantes referem-se à clarificação da sua escolha vocacional. As experiências académicas permitiram clarificar o que é a área de formação que escolheram.

(EE11) - “(...) na parte teórica, alguns temas... teóricos que se foram abordando durante o curso modificaram a minha maneira de estar na música, isso sem dúvida.”

(EE15) - “Também acho que consegui, aquela ideia do querer ajudar os outros e não sei quê... se calhar se nós perguntarmos às pessoas do 1º ano, no 1º semestre, no 1º dia de aulas, o que é que as motiva o que é que as motiva a entrar no curso de animação, é aquela coisinha do ajudar os outros numa perspectiva de assistencialismo, o assistencialismo. Eu acho que perdi isso. Eu nunca tive isso muito presente, acho que nunca escolhi animação para ajudar os outros, mas também, mas perdi isso. Se havia alguma coisinha disso, perdi. Porque acho que realmente que não. Acho que não há pobrezinhos e coitadinhos, consegui perceber e apercebi-me de um monte de situações mesmo muito em termos de exclusão social, consegui perceber que... muitas coisas.”

Domínio das competências fundamentais

A nível académico, os estudantes também se referem à aquisição ou aperfeiçoamento de competências fundamentais: língua materna (oral e escrita).

(EE12) - “E também muito ao nível da escrita, parecendo que não, tivemos que escrever muito. E também tivemos que fazer muitos trabalhos teóricos, monografias ligadas a Técnicas Tradicionais Portuguesas, a Design de Luz, pronto, sempre a temáticas, claro, ligadas à nossa área, uma sobre Ecodesign... e isso também é muito importante, não é? E obriga-nos também a ler muito. Por isso, pronto. É um curso muito estimulante... muito estimulante.”

(EE22) - “Até mesmo ao nível do português, evolui bastante e ao nível do conhecimento. (...) De falar... das duas... eu tinha algumas dificuldades, confesso. Às vezes escrever algum documento, qualquer coisa. Tinha alguma dificuldade no português, como começar, como desenvolver... ainda agora tenho algumas, mas desde que vim para cá... e somos obrigados a fazer os trabalhos, temos que ter noção que tem de ir tudo direitinho, tudo bem feito. Então obriga-nos, obriga-me a escrever com calma, pensar no que escrevo, fazer tudo, ter uma lógica certa... e eu era um bocado trapalhão nisso e acho que nesse aspeto me ajudou bastante...”

De notar nos discursos que as tarefas académicas que foram sendo pedidas aos estudantes lhes permitiram que desenvolvessem não só competências em áreas fundamentais como nas vocacionais. Os trabalhos de pesquisa e os trabalhos escritos forçaram os estudantes a desenvolver competências de linguagem escrita. A literatura tem-se referido aos benefícios da utilização de metodologias de avaliação mais centradas em trabalhos que envolvem pesquisa ativa, redação de textos e relatórios reflexivos comparativamente com os testes de avaliação de conhecimentos (Astin, 1993; Kuh, Schuh, Whitt, Andreas, Lyons, Strange, Krehbiel, & MacKay, 1991; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

Por outro lado, as tarefas académicas mais práticas, que integravam a teoria e a sua aplicação a situações concretas, permitiram aos estudantes participantes neste estudo a aquisição de competências profissionais da sua área de especialização. Também a literatura se tem referido às vantagens deste tipo de abordagens ao nível da aprendizagem (Arnold, Kuh, Vesper, & Schuh, 1993; Karemera, Reuben, & Sillah, 2003; Kuh et al., 1991; Watson & Kuh, 1996).

3.3. Mudanças a nível intelectual

Para além do estudante que se refere a uma maior rapidez no processamento da informação, no que concerne ao pensamento reflexivo e crítico, registamos que são vários os estudantes que reconhecem que estão mais capazes de o utilizar:

(EE19) - “Hábito de pensar. Não, é o primeiro! O primeiro é o hábito de pensar, pensar seriamente. O hábito de estudar. De refletir. De questionar. De se tornar ambicioso. Talvez, não sei se haverá muitos mais, mas pelo menos estas, sem dúvida. E estas fazem-me gastar muitas calorias!”

Se analisarmos o discurso dos estudantes que de seguida apresentamos, em que confrontam o que eram comparativamente com

aquilo que são no momento da realização das entrevistas, observamos nos seus relatos a evolução de um estágio de *conhecimento absoluto* (em que o conhecimento é visto como absoluto e os professores são encarados como figuras de autoridade) para um *de conhecimento de transição* (que envolve a aceitação da incerteza nalguns domínios do conhecimento).

(EE1) - *“Para já, acho que neste momento sou demasiadamente crítico, tenho uma capacidade de reflexão bastante elevada face ao que eu tinha anteriormente, e já não acato ou não aceito tudo o que me dão, tudo o que me lecionam (...) já ponho em causa algumas funções dos professores, algumas tarefas que produzem e alguns conhecimentos que transmitem. (...) Eu passei por duas fases. Acho que na altura tinha um pensamento bastante crítico, mas sem fundamento e agora consigo, depois passei por uma fase em que deixei de ter pensamento crítico e aceitei tudo o que me lecionaram. E agora, a partir do momento que comecei a estagiar e tive contacto com coisas que não eram propriamente o que nos tinham dado, a matéria dada, senti necessidade por mim próprio de voltar adquirir esse espírito crítico.”*

(EE25) - *“Pronto, não, eu podia dar uma coisa geral, que é não olhar para a minha vida da mesma forma como olhava, não valorizar, não dar menos valor ou mais valor a coisas sem primeiro pensar, refletir e pensar por um pensamento e, ou seja, comecei a questionar mais as coisas. Não é preto nem branco, pode ser cinzento. É um bocado assim. Antes eu era mais, ou sim ou sopas. Agora não, acaba por ser um pensamento mais trabalhado. Mesmo aquilo que é ensinado nas aulas, eu pergunto-me sempre, eu questiono-me sempre das coisas. Se calhar um bocado isso... No início aceitava mais aquilo que as pessoas diziam sem pensar mais no assunto. Agora já me questiono. Já não aceito à primeira. No início, ficava com aquilo que me diziam, nem ponderava, nem pensava por mim própria, vá. Eu agora sei dizer que sou uma pessoa que pensa por mim e tenho opinião sobre cada coisa.”*

Outra dimensão do pensamento crítico, de natureza motivacional, presente no discurso de alguns estudantes prende-se com aquilo a que a literatura denomina de “disposição para pensar em termos críticos” (Erwin, 1997, citado in Pascarella & Terenzini, 2005) e que envolve, entre outros aspetos, a vontade ou disposição do estudante para colocar questões, seguir e ver onde conduzem as evidências, estar aberto a ideias novas, utilizar a razão e a evidência na resolução de problemas, ver a complexidade dos problemas. Vejamos os seguintes excertos:

(EE3) - *“Ah, pensar. Pensar porque isto é, pensar, eu sempre fui uma pessoa que gosta de falar das coisas e discutir sobre as coisas mas não refletia sobre os problemas e nível geral. E o curso em si, tanto em mim como em todos os meus colegas, tem desenvolvido muito essa capacidade de refletir sobre as coisas, discutir sobre as coisas. Problemas, eu não estou a falar de problemas a nível de teatro, estou a falar de problemas sociais, política e tudo. Que são coisas que acabamos por, dentro ou fora das aulas que falamos, acabamos por discutir e obrigou-nos a ler jornais, obrigou-nos a nível de cultura geral, o meu curso incentivou-nos bastante a desenvolver isso.”*

(EE11) - *“Os aspetos que mudaram? Principalmente a minha maneira de estar, de falar e de pensar mudou, eu noto que mudou. Ou seja, foram três anos, parece pouco, mas não é pouco. Para mim é muito, porque eu em três anos eu já, já foram dos trinta e sete aos quarenta... não foram dos vinte aos vinte e três... para mim é diferente. Ou seja, a minha postura, a minha maneira de estar em certos assuntos e de pensar mudou, eu noto que mudou. (...) Por exemplo, se calhar, não pensava tanto, antes de falar. Num assunto, num aspeto que me era proposto para eu falar... não pensava, falava mais... se calhar de uma forma não tão pensada (...)”*

As mudanças percecionadas por estes estudantes no domínio das competências intelectuais são confirmadas pela generalidade dos estudos efetuados que nos relatam a ocorrência de ganhos dos

primeiros para os últimos anos (e.g., Bastos et al., 2007; Baxter-Magolda, 1990; Faria, 2008; Hagedorn et al., 1999; Martins, 2007; Martins & Ferreira, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005).

Em conclusão

Em síntese, os estudantes referem-se a um conjunto de ganhos de natureza psicossocial, intelectual e académica. O ensino superior permitiu-lhes de certo modo crescer nestes domínios. As vivências académicas e sociais forçaram os estudantes a repensar formas anteriores e a adotar novas formas de resolução de problemas e tarefas no sentido de uma progressiva autonomia, do desenvolvimento de novos relacionamentos interpessoais e de novas competências interpessoais, da expressão saudável das emoções, da adoção de valores mais personalizados e de modos de pensar mais reflexivos. São inúmeros os estudos que confirmam estas mudanças (e.g., Bastos, 1998; Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Faria, 2008; King & Kitchener, 1994; Martins, 2007; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Perry, 1970, 1981; Pinheiro, 1994, 2003; Pinheiro & Ferreira, 1995, 2002; Soares et al., 2002) e há já um número considerável de estudos que fornece um suporte empírico robusto relativamente ao impacto benéfico que determinadas práticas e vivências institucionais apresentam no desenvolvimento integral do estudante (e.g., Astin, 1993, 1997; Kuh et al., 1991, 2006; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt & Associados, 2005; Martin, 2000; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005): metodologias de ensino/aprendizagem ativas e colaborativas; interações de qualidade e significativas com pares e professores; envolvimento académico e envolvimento noutras atividades educativas envolventes e enriquecedoras; e ambientes institucionais intelectualmente desafiantes e apoiantes.

Referências bibliográficas

- Arnold, J., Kuh, G., Vesper, N., & Schuh, J. (1993). Student age and enrollment status as determinants of learning and personal development at metropolitan institutions. *Journal of College Student Development*, 34, 11-16.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter-Magolda, M. (1992a). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter-Magolda, M. (1992b). Students' epistemologies and academic experiences: Implications for pedagogy. *The Review of Higher Education*, 15 (3), 265-287.
- Baxter-Magolda, M. (2001). *Making their own way: narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus.
- Castro, M., & Ferreira, J. (1996). O estudo da autonomia do estudante universitário. In *Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas da Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas.
- Chickering, A. (1969). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cheng, D. (2001). Assessing student collegiate experience: Where do we begin? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26, 525-538.
- Costa, M. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.
- Creswell, J. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson International Edition.
- Faria, C. (2008). *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreira, I., Machado, C., Chaleta, E., Grácio, L., & Correia, R. (2009). Autonomia e rendimento académico em estudantes do ensino superior público. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português*

- de Psicopedagogia* (pp.5011-5020). Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, J., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J., & Neto, M. (2000). Inventário de Relações Interpessoais (IRI): Procedimentos de construção e validação. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 91-98). Braga: Universidade do Minho.
- Foubert, J., Nixon, M., Sisson, V., & Barnes, A. (2005). A longitudinal study of Chickering and Reisser's vectors: Exploring gender differences and implications for refining theory. *Journal of College Student Development*, 46 (5), 461-471.
- Karemera, D., Reuben, L., & Sillah, M. (2003). The effects of academic environment and background Characteristics on student satisfaction and performance: The case of South Carolina State University's School of Business. *College Student Journal*, 37 (2), 298-308.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgement: understand and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E., & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006, November). *What matters to student success: a review of the literature. Comissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success*. Symposium conducted at the meeting of the National Postsecondary Education Cooperative, Washington, DC.
- Kuh, G., Schuh, J., Whitt, E., Andreas, R., Lyons, J., Strange, C., Krehbiel, L., & MacKay, K. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marcia, J. (1990). Development and validation of ego-identity status. In R. Muuss (Ed.), *Adolescent behaviour and society* (pp. 194-201). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Martin, L. (2000). The relationship of college experiences to psychoso-

- cial outcomes of students. *Journal of College Student Development*, 41, 292-301.
- Martins, E. (2007). *Cognição e desempenho no ensino superior*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Martins, E., & Ferreira, J. (2011). Evolução do pensamento, raciocínio e desempenho em alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 213-246.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: the making of meaning. In A. Chickering & Associates (Eds.), *The modern American college: responding to the new realities of diverse students and a changing society* (pp. 77-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Pinheiro, M., & Ferreira, J. (1994). *O domínio das emoções em contexto universitário*. Jornadas de Educação de Adultos, Coimbra.
- Pinheiro, M., & Ferreira, J. (1995). Inventário de desenvolvimento da autonomia. In L. Almeida, M. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (vol.1). Braga: APPOINT.
- Pinheiro, M., & Ferreira, J. (1996). O domínio das emoções do jovem adulto em contexto universitário. In *Actas das 1.ªs Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas*. Coimbra.
- Sanford, N. (1962). *The American college*. New York: Atherton Press.
- Soares, A., Almeida, L., & Ferreira, J. (2002). Contributos para a valida-

ção do Inventário de Desenvolvimento da Autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Revista Psicologia e Educação*, 1 (1-2), 91-106.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Watson, L., & Kuh, G. (1996). The influence of dominant race environments on student involvement, perceptions, and educational gains: A look at historically Black and predominantly White liberal arts institutions. *Journal of College Student Development*, 37, 415-424.

OBRAS PUBLICADAS

Edições online — www.cinep.ipc.pt

A Série temática ‘Manuais Pedagógicos de Educação Superior’ e a série de “Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior” são publicações científico-pedagógica do Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP). Estas publicações dão continuidade ao projecto OPDES (Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior), que foi desenvolvido na ESEC/IPC nos anos de 2007-2011.

Série Temática: Manuais Pedagógicos

Nesta série (de periodicidade irregular) são publicados textos pedagógicos para apoio aos docentes do ensino superior, numa perspectiva de formação e aperfeiçoamento profissional.

Manuais publicados:

Nº 1

- Acolher e ensinar estudantes internacionais

Susana Gonçalves

Nota. A versão em papel deste manual pedagógico teve financiamento da Comissão Europeia.

Nº 2

- Arquitectura pedagógica para a mudança no Ensino Superior

Wendy Leeds-Hurwitz e Peter Sloat Hoff

Nº 3

- Capacidades Curriculares del Profesor Universitario

Miguel Pérez e Rocio Quijano López

Nº 4

- Ensino superior a distância: Dicas para uma aprendizagem colaborativa e inclusiva

Rogério Costa, Carina Rodrigues, Manuela Amado Francisco e Nelson Jorge

Nº 5

- Infografia: Optimizar a visualização na comunicação pedagógica e científica

José Joaquim Marques da Costa

Nº 6

- Aprender a Aprender desde las TIC: Propuestas para una metodología competencial en la educación superior

María Dolores Molina e Álvaro Pérez García

Série de Cadernos Pedagogia no Ensino Superior

Os cadernos de Pedagogia no Ensino Superior são editados no formato de cadernos A5, cada um com dois artigos não temáticos, não necessariamente relacionados entre si.

Cadernos publicados:

Nº 1 – Junho 2008

- Aulas expositivas: fonte de fracasso ou sucesso no ensino superior?
Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

- Recolher e utilizar informação e feedback para melhores resultados no ensino

Alan Kalish (Director da FTAD _ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA)

Nº 2 – Junho 2008

- Princípios fundamentais para um planeamento curricular eficaz
Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá)

- A Construção de Contextos de E-learning ou B-learning no Ensino Superior

Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 3 – Junho 2008

- Estilos de aprendizagem e estilos de ensino
Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Aprendizagem colaborativa: uma proposta ao serviço de uma aprendizagem profunda
Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 4 – Dezembro 2008

- El crédito europeo: Un nuevo modo de concebir la formación en la Universidad
Miguel Pérez Ferra (Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar) e
Juan Antonio Callado (Miembro del Grupo de Investigación: “Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales”), Universidad de Jaén
- Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem
Isabel Sofia Calvário Correia (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 5 – Dezembro 2008

- Actividades e trajectos exploratórios da Oralidade no Ensino do Português Língua Estrangeira
Pedro Balaus Custódio (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Colaboração e reflexão: Mecanismos de uma avaliação transformativa
Dina Soeiro e Sofia Silva (Docentes da Área de Psicologia e Ciências da Educação, Investigadoras no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 6 – Junho 2009

- Shaping University Culture: Challenges and opportunities for leaders in Higher Education
Christopher P. Adkins & Michael F. DiPaola (The College of William and Mary Williamsburg, Virginia, USA)

- Plagiarism: key issues and pedagogical strategies
Digby Warren (London Metropolitan University, London)

Nº 7 – Janeiro 2010

- The University's role in developing rights and social equity
Alistair Ross (Jean Monnet ad personam Professor; Emeritus Professor, London Metropolitan University, London, United Kingdom)
- 'In theory, yes; in practice, no': Is this the reality of Education for Citizenship in Higher Education
Henry Maitles, University of Strathclyde, Scotland, United Kingdom; Irena Zaleskiene, Pedagogical University of Vilnius, Lithuania; Miquel Essombert, Autonomous University of Barcelona, Spain; Eleni Karatzia – Stavlioti, University of Patras, Greece

Nº 8 – Junho 2010

- Uma Proposta para a promoção da competência de síntese a partir de várias fontes em contexto académico
Leila C.S. Rodrigues, Investigadora do CERNAS e docente na Escola Superior Agrária de Coimbra; e Luísa A. Pereira, Coordenadora Regional do PNEP, investigadora e docente no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro
- A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar
Flávia Vieira, José Luís Silva, e Maria Judite Almeida, Universidade do Minho, Braga

Nº 9 – Junho 2010

- Democratização do ensino superior e exigência científica
João Boavida & Helena Damião (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra)
- O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: cooperação, renovação e produção de conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico
Pedro Balaus Custódio (Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 10 – Junho 2010

- Desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior: O contributo de Arthur Chickering

Sofia de Lurdes Rosas da Silva (Escola Superior de Educação de Coimbra) e Joaquim Armando Gomes Ferreira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)

- PBL – Problem Based Learning (Aprendizagem por resolução de problemas)

Adelino M. Moreira dos Santos (Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Tecnologias da Saúde)

Nº 11 – Junho 2010

- Academic fraud in higher education: how to solve the problem and ensure integrity

Ryunosuke Kikuchi (Departamento de Ciências Exactas e do Ambiente, ESAC – Instituto Politécnico de Coimbra)

- Cultural extension and the integration of Incoming Erasmus students at the ESE Porto

Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP)

Nº 12 – Dezembro 2010

- Pedagogy Embedding in a Learning Management System -The ADAPT Project

Viriato M. Marques - ISEC, Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; Carlos Pereira & Anabela Gomes - ISEC, Centre for Informatics and Systems of the University of Coimbra; Cecília Reis, Luiz Faria & Constantino Martins - ISEP, Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; E. J. Solteiro Pires - Escola de Ciências e Tecnologia, UTAD, Centre for the Research and Technology of Agro-Environmental and Biological Sciences

- University Students, Emergent Adulthood and Professional Choices: implications for research and intervention

Cláudia Andrade, College of Education, Polytechnic Institute of Coimbra| Centre of Differential Psychology, University of Porto, Portugal

Nº 13 – Dezembro 2010

- A Educação Médica baseada na simulação e em simuladores

Hugo Camilo Freitas da Conceição, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Portugal

- Vivências E Satisfação Académicas Em Alunos Do Ensino Superior - Um estudo na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra

Lúcia Simões Costa & Marta Filipa Oliveira, Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra, Portugal

Nº 14 – Dezembro 2010

- O Plano FEP - Uma experiência formativa entre a Continuidade e a Inovação

Pedro Balaua Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

- Planificação curricular e inclusão educacional. As percepções dos alunos universitários no Brasil e em Espanha

Vicente J. Llorent & María López - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, Espanha; Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Nº 15 – Dezembro 2010

- Building an Industry-Aware Master Curriculum in Engineering – the Master in Embedded Systems

João Carlos Cunha, J. Pedro Amaro, Luís Marques - Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, Portugal

- Preparing teachers for multiculturalism: Are we going beyond the surface?

Julia A. Spinthourakis - University of Patras, Greece

Nº 16 – Julho 2011

- Implementing active citizenship in the curriculum of teacher training education - The XIOS Story

Arjan Goemans & Inge Placklé - XIOS University College Limburg, Belgium

- Prática Profissional em Gerontologia

Margarida de Melo Cerqueira - Escola Superior de Saúde da Uni-

versidade de Aveiro. Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos; José Marques Alvarelhão - Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro; José Guinaldo Martín - Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos

Nº 17 – Dezembro 2011

- Nótulas sobre a formação inicial de Professores do 1º CEB no domínio do Português
Pedro Balaus Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra
- Educação Cooperativa: Andragogia
Patrícia Helena Lara dos Santos MATAI, Shigueharu MATAI, Universidade de São Paulo – Escola Politécnica

Nº 18 – Dezembro 2011

- Ambientes que promovem o empreendedorismo no ensino superior – o caso do Instituto Politécnico de Setúbal
Luísa Cagica Carvalho; Maria Teresa Gomes da Costa; Pedro Miguel Dominginhos - Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais - Departamento de Economia e Gestão.
- Promoção do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das atividades em grupo na sala de aula
Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique; Maria do Céu Taveira Universidade do Minho.

Nº 19 - Dezembro 2011

- Diferentes Integrações de Laboratórios Remotos em Cursos de Engenharia
Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique| UPT; Clara Viegas, Gustavo Ribeiro Alves, Arcelina Marques - Instituto Superior de Engenharia do Porto| ISEP
- Promoção de competências transversais e sucesso académico no ensino superior
Graça Seco, Ana Patrícia Pereira, Sandra Alves, Luis Filipe - Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Nº 20 – Julho 2012

- Dimensões da satisfação no trabalho dos docentes do ensino superior em Portugal

José Brites Ferreira, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Leiria; Maria de Lourdes Machado, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior | Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior | Instituto Politécnico de Bragança; Odília Gouveia, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

- A context for learning programming based on research communities

Scheila W. Martins, Center for Informatics and Systems of the University of Coimbra (CISUC); Antonio José Mendes Department of Informatics Engineering of the University of Coimbra; Antonio Dias de Figueiredo emeritus professor of Information Systems of the Faculty of Science and Technology of the University of Coimbra

Nº 21 – Julho 2012

- O b-learning no ensino superior. Reflexões em torno de práticas
Angélica Monteiro, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo | Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Universidade do Porto; J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra

- Saber aprender, saber ensinar na sociedade da Informação: Os Estilos de uso do Espaço Virtual

Mª de Fátima Goulão, Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância

Nº 22 – Julho 2012

- Exploração didática de filmes educativos em ambientes virtuais de aprendizagem

J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra; Angélica Monteiro, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo | Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Universidade do Porto

- A relação professor-estudante na perspectiva de professores e estudantes da Escola Superior de Educação de Coimbra

Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal; Joaquim Armando Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; António Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

Nº 23 – Janeiro 2013

- Ensinar a distância na Universidade de Coimbra

Teresa Pessoa, Celeste Vieira, Joana Neto, João Costa e Silva, Magda Fonte, Sandra Pedrosa, Maria José Marcelino e António Mendes, Universidade de Coimbra, Portugal

- Ensino a distância no Instituto Politécnico de Leiria: Definição de um Modelo e seus pilares

Carina Rodrigues, Manuela Francisco, Nelson Jorge, Rogério Costa, Unidade de Ensino a Distância do Instituto Politécnico de Leiria

Nº 24 – Janeiro 2013

- Investindo na formação inicial do professor-pesquisador: Reflexão e mudança na formação do professor de ciências

Kátia Silva Cunha, Kátia Calligaris Rodrigues, José Ayron Lira dos Anjos, Universidade Federal de Pernambuco

- Aprendiendo el lenguaje de nuestros alumnos: de las competencias al aprendizaje

José Luis González Geraldo, Benito del Rincón Igea, Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Nº 25 – 2013

- Conhecer para aprender: O papel do metac conhecimento no processo de aprendizagem

Maria de Fátima Goulão, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade Aberta

- “Praxe que eu quis, Praxe feliz”: um novo mote para uma velha tradição”

Leila Rodrigues, Escola Superior Agrária de Coimbra

Nº 26 –2013

- Dimensões pedagógicas da sala de aula virtual: Teoria e a prática
Ana Paula Rodrigues, Angélica Monteiro (Escola Superior de Educação Jean Piaget, Arcozelo. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Universidade do Porto) e **J. António Moreira** (Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra)
- Educating for and with web 2.0
Josef Huber. Council of Europe, Pestalozzi Programme.

Nº 27 –2013

- Dinâmicas de interação e comunicação em e-learning: Perceções dos estudantes do ensino superior
Cristina Vieira, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI; Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais- Universidade Aberta. **J. António Moreira**, Departamento de Educação e Ensino a Distância - Universidade Aberta/CEIS20; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX- Universidade de Coimbra. **Lúcio Sousa**, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão Universidade Aberta/CEMRI. **Paulo Manuel Costa**, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI
- As diversas formas de coaprendizagem na era das redes e em contextos online de ensino superior
Daniela Melaré Vieira Barros, Universidade Aberta – Portugal

Nº 28 –2013

- Las TIC como apoyo de la competencia aprender a aprender
Mª Dolores Molina Jaén. CEP SAFA. UJA. España. **Susana Gonçalves.** ESEC. Instituto Politécnico de Coimbra. Portugal
- A perspetiva de estudantes sobre o que mudou e o que contribuiu para essa mudança desde a sua entrada para o ensino superior
Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Escola Superior de Educação de Coimbra e Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS20/UC, Portugal (sofiace@esec.

pt) **Joaquim Armando Gomes Ferreira**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal (jferreira@fpce.uc.pt). **António Gomes Ferreira**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS2o/UC, Portugal (antonio@fpce.uc.pt).

Pedagogia no Ensino Superior

Convite para publicação. O tema central das duas séries de publicações (Cadernos e Manuais Pedagógicos) é a Pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem no ensino pós-secundário. Estas séries têm como objectivos promover o sucesso dos estudantes, a eficácia dos docentes e a qualidade do ensino superior, através da difusão de projectos e iniciativas pedagógicas, métodos, actividades e estratégias relevantes para o fim em causa.

Colecção de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior. Publicam-se artigos gerais sobre pedagogia e artigos sobre aplicações a domínios e temas específicos. O foco deve ser o ensino superior e o binómio ensino-aprendizagem. Dentro da linha editorial desta publicação serão publicados estudos de caso, exemplos de projectos de sucesso, caracterização de métodos pedagógicos, planos de aulas e orientações práticas. Não são aceites trabalhos previamente publicados.

Cadernos: até 3 números publicados semestralmente; 2 manuscritos por caderno; 4000-5000 palavras por manuscrito; estilo APA recomendado.

Série Temática: Manuais Pedagógicos. Os Manuais pedagógicos, de natureza monográfica, focam e aprofundam um tema específico, tendo como intenção cobrir a globalidade do tema numa perspectiva aplicada à actividade educativa no ensino superior. Pese embora o rigor conceptual e a fundamentação empírica, estes guias centram-se em práticas facilmente replicadas e adaptadas.

Manuais pedagógicos: periodicidade irregular; cada manual inclui um único manuscrito, de dimensão entre 12.000 e 18.000 palavras; estilo APA recomendado.

Exemplos de temas

Aprendizagem e Motivação	Desenvolvimento curricular
Gestão da aula	Software educativo
Aprendizagem activa	Desenvolvimento curricular
Ensino e dimensão do grupo	Avaliação e classificação
Promover competências específicas	Tutoria e ensino individualizado
Métodos de ensino	Competências de comunicação
Recursos de ensino e aprendizagem	Ensinar o estudante atípico
Recursos multimédia	(internacional, com necessidades
E-learning/blended-learning	especiais, estudantes mais velhos,
Software educativo	ensinar à distância,...)

É bom saber

Quatro línguas aceites para publicação: Português, Inglês, Francês e Espanhol. Dimensão e visibilidade internacional. Revisão por pares. Edição online em www.cinep.ipc.pt. A versão em papel está dependente da obtenção de fundos e não pode ser garantido que seja publicada simultaneamente com a versão digital.

Colecção de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior e Série Temática: Manuais Pedagógicos

Coordenação: Susana Gonçalves

Equipa Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva

Edição: CINEP email: opdes.cinep@ipc.pt webpage: www.cinep.ipc.pt

Pedagogy in Higher Education

Call for papers. The major concerns of this two series (the booklets and the Educational Guides) revolve around the processes of teaching and learning in post secondary education. Methods, activities, strategies and processes that foster the learning process and promote the efficacy of teaching are the core issue in this publication.

Booklet series. Both domain specific and general articles are welcome. Case studies, examples of succeeded projects, the explanation of specific teaching methods, study plans and teaching tips are all interesting examples to include in the articles. These could be original contributions or unpublished congress papers.

Booklets: up to 3 booklets published twice a year; two manuscripts per booklet, 4000- 5000 words each; APA style recommended

Monographic Series. The Educational Guides, of a monographic nature, focus specific topics and aim to provide faculty with specific guidelines for educational activity. The contributions must be practice-oriented and although rigorous and informed by scientific evidence, they should include orientations for teaching staff, teaching tips, and strategies or methods easily replicated or adapted.

Educational Guides: irregular periodicity; one single manuscript of 12.000 to 18.000 words; APA style recommended

Example of topics being covered

Learning and motivation	Educational software
Classroom behavior management	Curriculum development
Active learning	Evaluation and grading
Teaching and group dimension	Tutoring and Individualized teaching
Promoting competencies	Communication skills
Teaching methods	Teaching atypical students
Teaching and learning resources	(international students, special needs,
Multimedia resources	older students, distance teaching..
E-learning and blended-learning	

Good to know. Four languages accepted: Portuguese, English, French and Spanish. International scope and visibility. Peer reviewed. The Booklets and Educational Guides are all edited online at www.cinep.ipc.pt . Paper versions (already distributed for some numbers) are dependent on funds and cannot be guaranteed to be published simultaneously to the online version.

Collection of booklets Pedagogy in Higher Education and Series of Educational Guides

Coordinator and editor-in-chief: Susana Gonçalves

Editorial Board: Susana Gonçalves, Dina Soeiro & Sofia Silva

Published by: CINEP email: opdes.cinep@ipc.pt webpage: www.cinep.ipc.pt

