

Isabel Martínez - Feliciano H. Veiga
(coords.)

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



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

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

(Coordinadores)

Isabel Martínez y Feliciano H. Veiga



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2023

THEMA: JNE - JNC

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

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

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 41.



UNIÓN DE
EDITORIALES
UNIVERSITARIAS
ESPAÑOLAS

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

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

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



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

ÍNDICE

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

ENGAGEMENT EN LA ESCUELA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	89
Engagement como elemento de personalización de la enseñanza para un aprendizaje significativo: metodología STEAM en el proyecto ecológico del colegio Areteia <i>Alfonso Trinidad Morales, Eduardo Úbeda Gutiérrez, y Alicia Villán Rodríguez</i>	91
ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: CONCEPTUALIZACIÓN Y EVALUACIÓN	99
Desenvolvimento de projetos integradores baseados no método TheoPrax. <i>Creciana Maria Endres, Cleunisse Rauem De Luca Canto, Maristela Schleicher Silveira, Valério Junior Piana, Bruna de Freitas Zappelino, Rafael Cuchi, Anderson de Carvalho Fernandes, Matheus Luan Krueger, Henrique Gonçalves Pereira, Bárbara Yadira Mellado Perez, Luís Gonzaga Trabasso</i>	101
Sistema de medición, seguimiento e intervención para la promoción del Compromiso Escolar <i>Mahia Saracosti, Laura Lara y Ximena de Toro</i>	107
ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: INFLUENCIAS SOCIALES Y CONTEXTUALES	119
Preocupações escolares de adolescentes brasileiros em meio à pandemia da Covid-19 <i>Wanderlei Abadio de Oliveira, Lucas Pereira Bitencort, André Luiz Monezi Andrade</i>	121
Apuntes sobre estudios de engagement en el ámbito español: relaciones de engagement con otras variables, contextos y necesidades sociales emergentes <i>Barbara Rostecka</i>	127
ENGAGEMENT EN LA ESCUELA: PADRES Y PROFESORES EN LA ESCUELA	137
Relación entre el engagement y las capacidades y dificultades emocionales de niños y niñas en edades de educación infantil <i>Catalina Fátima Cervilla García, Catalina Patricia Morales-Murillo, Dolores Peñalver García, Rosa Fernández-Valero</i>	139
Suporte parental nas transições escolares: uma experiência de apoio à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico <i>Inês Paiva, Íris M. Oliveira, Sónia Dias</i>	151
Análise psicométrica da forma reduzida do questionário de interesses vocacionais (QIV-R) em estudantes do ensino secundário. <i>José Manuel Tomás da Silva, José Manuel Pacheco Miguel</i>	163
Avaliação da percepção de competências vocacionais com o modelo RIASEC em estudantes do ensino secundário <i>José Manuel Tomás da Silva</i>	175
Construindo identidades profissionais - linhas de desenvolvimento de um projeto com estudantes portugueses e holandeses <i>Suzana Nunes Caldeira, Natascha van Hattum-Janssen, Margarida S. D. Serpa, Osvaldo Silva¹, Rodrigo Costa</i>	187

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

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

Motivação para a escrita em estudantes universitários: confiança nas estratégias e tarefas de escrita e o tipo de objetivos

Ludovina Ramos¹, José Tomás da Silva², Isabel Festas³,
Maria Paula Paixão⁴

1 CIDESD - Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development/
Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP)- Universidade de Évora), Faculdade de
Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior (Portugal)

2 Universidade de Coimbra (Portugal). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
Centro de Estudos Sociais.

3 Centro de Estudos Interdisciplinares do século XX (CEIS 20), Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, (Portugal)

4 CINEIC -Center for Research in Neuropsychology and Cognitive and Behavioral Intervention,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, (Portugal)

lmaramos@ubi.pt

RESUMO

A investigação já há muito que tem mostrado a relação positiva que se estabelece entre o tipo de objetivos e outras variáveis relevantes, como seja a autoeficácia e a utilização de estratégias cognitivas mais complexas ou de processamento mais profundo em tarefas de aprendizagem. O reconhecimento dos efeitos positivos dos objetivos de mestria reúne suporte empírico nos estudos que têm sido realizados, cujos resultados sugerem que os estudantes mais orientados para a mestria são, habitualmente, mais intrinsecamente motivados, mais persistentes perante obstáculos, e apresentam padrões de pensamento e de expectativa mais favoráveis, quando nos referimos às tarefas escolares e à escola na sua globalidade. O objetivo do presente trabalho é o de analisar a relação entre as dimensões de *confiança* e a *orientação motivacional dos objetivos para a escrita*, considerados nas duas dimensões avaliadas neste estudo: desempenho e mestria. Os participantes são 286 estudantes universitários ($M = 21.47$ anos, $DP = 4.82$) a frequentar instituições de ensino superior localizadas na região Centro de Portugal.

Em termos gerais, os resultados revelaram uma ligação mais estreita da confiança, quer a nível das estratégias de escrita, quer das tarefas, com a orientação para a mestria. Mais especificamente, os estudantes com níveis de confiança mais elevados, tanto no plano das estratégias como das tarefas, mostraram uma orientação motivacional predominante para a mestria e uma orientação pouco expressiva (e inversa) para o desempenho. A reflexão sobre estes resultados poderá contribuir para a promoção da aprendizagem do estudante do ensino superior.

Palavras-chave: escrita, tipo de objetivos, confiança, ensino superior

ABSTRACT

Research has long shown the positive relationship established between goal orientation and other motivational variables - such as self-efficacy -, and the use of more complex cognitive strategies or deeper processing in learning tasks. The recognition of the positive effects of mastery goals gathers empirical support in the studies that have been carried out, whose results suggest that more mastery-oriented students are usually more intrinsically motivated, more persistent in the face of obstacles, and present more positive patterns of thinking related to school tasks. The aim of this study is to analyze the relationship between the dimensions of confidence and the motivational orientation of the goals for writing, considered in the two dimensions evaluated in this study: performance and mastery. The participants are 286 university students ($M = 21.47$ years, $SD = 4.82$) attending higher education institutions located in the Central region of Portugal.

In general terms, the results revealed a closer link between trust, both in terms of writing strategies and tasks, with mastery orientation. More specifically, students with higher levels of self-efficacy, both in terms of strategies and tasks, showed a predominant motivational orientation towards mastery and a less expressive (and inverse) orientation towards performance.

Keywords: writing, goal orientation, self-efficacy, higher education

1. INTRODUÇÃO

Em termos gerais, a motivação remete para o processo subjacente à energia, persistência, direção e intensidade do comportamento. Trata-se de um conceito multidimensional, indissociável daqueles outros de mobilização e intencionalidade comportamental, na dupla aceção quantitativa e qualitativa, de do teor das razões e da regulação daquele comportamento (Paixão, 2004; Reeve, 2018). Ainda que relativamente incipiente do ponto de vista da investigação, são já vários os estudos que suportam a relevância da dimensão motivacional na escrita (e.g., Bruning & Kaufman, 2016; De Smedt et al., 2020; Hidi & Boscolo, 2006; Graham et al., 2022; Limpo & Alves, 2017; Pajares & Cheong, 2003; Jalaluddin et al., 2015; Pajares & Valiante, 2001, 2006; Soylu et al., 2017; Wright et al., 2019), e em particular, das crenças de eficácia pessoal ou autoeficácia. De facto, a investigação desenvolvida tem sustentado o papel que as crenças motivacionais, em sentido geral e alguns dos construtos em particular (e.g., autoeficácia, tipo de objetivos de realização) têm a nível da atividade da escrita. É exemplo deste tipo de trabalhos, o estudo levado a cabo por Troia e colaboradores, cujos resultados sugerem um impacto positivo daquelas crenças na qualidade da narrativa, a par de uma influência negativa dos objetivos de desempenho (Troia et al., 2013). Outras investigações sugerem um efeito mediador do tipo de objetivos (e.g. de mestria ou desempenho) na autoeficácia relativamente à escrita (e.g., Soylu et al., 2017).

1.1. A AUTO-EFICÁCIA

A autoeficácia, tipo específico de expectativas ou crenças, contextualmente circunscrito, sobre a capacidade de realizar - de modo bem-sucedido - as etapas necessárias à execução de uma dada tarefa, é um conceito desenvolvido no âmbito da teoria da autoeficácia de Bandura (1977, 1997, 2001). Este racional sociocognitivo pressupõe que as expectativas e juízos sobre as competências e capacidades pessoais constituem a origem e a razão da persistência da ação, bem como da forma mais ou menos adaptativa e/ou motivacionalmente ajustada de como o indivíduo lida com as demandas do contexto (Bandura, 2001). Assim, e em termos motivacio-

nais, as crenças de autoeficácia são determinantes das escolhas que fazemos e das ações que decidimos iniciar, levando a que selecionemos as atividades em relação às quais nos sentimos competentes, evitando aquelas em que não nos percebemos desse modo. É esta crença, de que as ações que efetuamos terão as consequências desejadas, que leva as pessoas a agir. Para além disso, o próprio tipo ou quantidade de esforço despendido, a perseverança ou resiliência também é diferente em função daquelas (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Cleary, 2006).

Do ponto de vista comportamental, a percepção de autoeficácia tem expressão não só na quantidade e qualidade do envolvimento na tarefa ou na perseverança, como nos próprios comportamentos de aproximação ou de evitamento ou ao nível dos padrões de pensamento e das reações emocionais. As crenças de eficácia pessoal, a par dos objetivos, têm integrado a investigação sobre a escrita, com resultados bastante consistentes e indicadores da importância destas variáveis motivacionais no desempenho neste contexto em específico (Bruning & Kauffman, 2015; Limpo & Alves, 2014, 2017; MacArthur et al., 2016).

1.2. OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO

De entre as várias teorias motivacionais que endereçam a relação entre as crenças e o comportamento ou ação, nomeadamente em contextos de realização, encontramos aquelas que se debruçam sobre o papel motivacional dos objetivos de realização. Os modelos e os estudos realizados no domínio da orientação motivacional dos objetivos [e.g. modelo relacional de Nuttin (Paixão, 1996, 2004)] procuram explicar os fatores subjacentes à realização académica dos estudantes e ao modo como estes se percebem (a si mesmos, ao seu comportamento e ao seu desempenho), estando claramente associados à autorregulação comportamental e a várias dimensões – cognitiva, afetiva – do comportamento ou funcionamento psicológico. Exemplo destas abordagens é a Teoria dos Objetivos de Realização que, sucintamente, contempla duas orientações de objetivos, que, pela sua natureza, têm associadas crenças diferenciadas sobre a competência, o sucesso, o esforço, e que nos permite inferir as razões de envolvimento em uma dada tarefa: os objetivos de aprendizagem e os objetivos de desempenho (Dweck, 1986; Dweck & Yeager, 2019). Surgem outras designações para estes mesmos construtos, como as de mestria ou de desempenho ou resultado (Ames, 1992), de envolvimento na tarefa e de desempenho ou resultado (Anderman & Midgley, 1997) ou, ainda, de envolvimento na tarefa e de envolvimento no eu (Lens et al., 2001). Para Elliot e McGregor (2001), os objetivos de desempenho ou resultado podem ser de dois tipos, com implicações diferenciadas em termos dos resultados, consoante estejamos a falar em objetivos de aproximação ou de evitamento. No caso dos primeiros, a obtenção de um determinado resultado conduz ao envolvimento na tarefa, ao passo que nos últimos, ditos de evitamento, o estudante pretende evitar apreciações de pouca competência ou de incompetência, não se envolvendo ou evitando, assim, a tarefa (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Hangen et al., 2019a, 2019b; Linnenbrink, 2005; Midgley et al., 2001). Os objetivos de aprendizagem ou de mestria implicam uma outra atitude perante a tarefa (globalmente mais saudável e adaptativa, do ponto de vista motivacional), e têm associadas outras consequências, estando em causa a compreensão dos conteúdos a aprender ou a aquisição e aperfeiçoamento de competências. O referencial utilizado pelo estudante para analisar o seu desempenho ou nível de competências é o próprio ou o seu desempenho anterior, no sentido da ponderação entre o nível presente (ou momentâneo) e aquele possível ou pretendido, com atribuições muito mais adaptativas no que diz respeito ao sucesso ou ao erro. A investigação já há muito que tem mostrado a relação positiva que se estabelece entre este tipo de objetivos e outras variáveis relevantes, como seja a autoeficácia ou a utilização de estratégias cognitivas mais

complexas ou de processamento mais profundo em tarefas de aprendizagem (e.g., Alderman, 2004; Anderman & Young, 1994; Murayama et al., 2011).

O reconhecimento dos efeitos positivos dos objetivos de mestria reúne suporte empírico nos estudos que têm sido realizados (e.g. Linnenbrink, 2005; Paixão & Borges, 2005; Pajares et al., 2000), cujos resultados sugerem que os estudantes mais orientados para a mestria são, habitualmente, mais intrinsecamente motivados, mais persistentes perante obstáculos, apresentam padrões de pensamento e de expectativa mais favoráveis quando nos referimos às tarefas escolares e à escola na sua globalidade (Anderman, et al., 2003). A afirmação da funcionalidade deste padrão parece estender-se ao domínio das atribuições, revelando-se na tendência para a atribuição das causas de uma situação de fracasso no desempenho à falta de esforço (uma causa simultaneamente interna e instável, portanto, controlável). Dado o seu teor e formas de manifestação, podemos considerar que este tipo de padrão está associado a uma maior probabilidade de os estudantes avaliarem os resultados considerando o potencial de desenvolvimento ou do aperfeiçoamento das capacidades, sendo mais resilientes perante situações de insucesso e percebendo o erro neste enquadramento mais potenciador da aprendizagem. Em suma, a sua modalidade preferencial de funcionamento psicológica é característica de um *mindset* incremental, o qual, ao promover a flexibilidade cognitivo-comportamental, facilita a inovação e o envolvimento na mudança relativamente a si próprio(a) e na relação estabelecida com os contextos nucleares de inserção comportamental. A atitude “incremental” favorece a adoção de um padrão cognitivo, emocional e comportamental mais positivo e mobilizador, ativando a tendência de aproximação, enquanto a atitude mais “fixista” promove a organização de cenários cognitivo-emocionais e comportamentais mais desfavoráveis, no âmbito dos quais a interpretação dos fracassos pode ter consequências devastadoras, ativando as tendências de evitamento (Dweck, 2012). Note-se, no entanto, que do ponto de vista de uma abordagem dos objetivos múltiplos, e atendendo à especificidade do contexto (como é caso dos de aprendizagem/desempenho ou resultado), a adoção de objetivos de desempenho ou resultado de aproximação pode ser adaptativa (Linnenbrink, 2005, Soyly et al., 2017).

Os padrões adaptativos de aprendizagem remetem para o impacto das capacidades percebidas, tenham elas correspondência real ou não, no nível motivacional dos estudantes, nomeadamente naqueles mais orientados para o desempenho e, neste sentido, para a demonstração de competência ou de níveis de desempenho superiores aos dos colegas (Senko & Harackiewicz, 2005). Tais padrões ou tipo de orientação adotado tem expressão no envolvimento afetivo e cognitivo na tarefa (Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2002) e, conseqüentemente, nos resultados que daí advêm. Assim sendo, aos objetivos de mestria corresponderia um envolvimento intrínseco na tarefa, envolvimento esse que poderemos observar também no tipo objetivos de desempenho ou resultado de aproximação, já não circunscrito à tarefa em si apenas, mas acarretando uma dimensão competitiva, de demonstração de competência. Por último, refira-se, ainda – e a propósito dos objetivos, mas não se limitando a estes – que a dimensão afetiva ou emocional tem sido apresentada como tendo influência no desempenho a nível da escrita, através do seu papel mediador, nos objetivos para a escrita (e.g., Harley et al., 2019; Pekrun et al., 2006). Em termos gerais, os estudos realizados até o momento suportam o contributo que a autoeficácia, os objetivos e a dimensão afetiva têm para o desempenho no domínio da escrita, e, nesta medida, quando mais elevados os níveis de crenças de eficácia pessoal e da capacidade autorregulatória, maior a probabilidade de definição de objetivos desafiadores e centrados na tarefa, de mobilização comportamental e do surgimento de estados emocionais motivacionalmente mais adaptativos e positivos (Harley et al., 2019; Pajares & Cheong, 2003; Pekrun et al., 2006; Schunk, 2003; Troia et al., 2013).

2. METODOLOGIA

2.1. PARTICIPANTES

Os participantes nesta investigação são 286 estudantes (256 mulheres e 30 homens) frequentando o ensino superior em instituições localizadas na região centro e maioritariamente matriculados em cursos de Psicologia ($n = 208, 73\%$) e de Ciências da Educação ($n = 74, 26\%$). A sua média de idade é 21.47 anos, $DP = 4.82$. A maioria dos estudantes frequentava o 1º ano (176, 65.7%), 49 frequentavam o 2º ano, 38 o 3º ano e apenas 5 o 4º ano (18 estudantes não responderam a esta questão). Para a maioria dos estudantes, 246 (86.6%), este é o 1º curso superior que frequentam (2 estudantes não responderam a esta questão). Quando inquiridos sobre o seu passado escolar a maioria respondeu que nunca reprovou no ensino básico (96.2%), no ensino secundário (88.8%), ou no ensino superior (97.9%). Em geral, 239 (86.3%) dos estudantes declararam que nunca reprovaram anteriormente. Para 277 estudantes o português é a sua primeira língua e a média escolar (autorrelatada) é de 13.77 valores, $DP = 1.36$ (12 indivíduos não responderam à questão).

2.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

O questionário de Avaliação da Motivação para a Escrita (MacArthur et al., 2016; versão portuguesa de Ramos et al., 2020), é composto por quatro escalas: Autoeficácia para a escrita, Objetivos para a escrita, Crenças acerca da escrita e Atitude relativa à escrita. Alguns dos itens das escalas originais foram adaptados de questionários já existentes e outros foram construídos de modo a cobrir a escrita académica e a realçar os domínios das estratégias e da autorregulação.

A escala de autoeficácia, com 22 itens, visava avaliar as tarefas de escrita (e.g., *Sou capaz de escrever frases complexas sem cometer erros de gramática*), as estratégias (e.g., *Sou capaz de escrever um parágrafo cuja primeira frase mostra, claramente, a sua ideia principal*) e a autorregulação (e.g., *Sou capaz de evitar distrações enquanto escrevo*). A análise fatorial efetuada pelos autores não confirmou os três fatores, tendo indicado tratar-se de uma escala unifatorial. Obedecendo a recomendações provenientes da investigação na área (Pajares & Valiante, 2006), a escala varia de 0% a 100%.

Os objetivos para a escrita foram avaliados por uma escala, de cinco pontos (1 = *Não me descreve nada*, 5 = *Descreve-me completamente*), com 14 itens, incidindo nos objetivos de mestria (e.g., *Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu Curso, procuro melhorar a forma como expromo as minhas ideias*), realização (e.g., *Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu Curso, procuro escrever melhor do que os meus colegas*) e evitamento (e.g., *Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu Curso, procuro esconder que tenho dificuldades em escrever*), tendo a análise fatorial confirmado a existência destes três fatores.

Após termos contactado e tido autorização dos autores para utilizar o questionário, procedemos à sua tradução e adaptação para a língua portuguesa. A tradução foi revista por um tradutor, e por especialistas das áreas da escrita e da motivação que avaliaram a adequação dos termos técnicos.

O questionário assim adaptado foi aplicado aos participantes, em contexto de sala de aula, tendo-se respeitado todos os procedimentos éticos exigidos neste tipo de investigação.

3. RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas (univariadas e bivariadas) para as medidas demográficas (sexo), académicas (classificação média no curso até ao momento) e psicológicas/cognitivo-motivacionais (confiança, objetivos e crenças) recolhidas no estudo. Para facilitar a interpretação dos resultados os scores nas variáveis psicológicas correspondem às médias dos

respetivos itens. A classificação no curso foi registada na escala habitual de 0-20 valores e, finalmente, a variável categorial (sexo) foi codificada como 0 (feminino) e 1 (masculino). Os resultados das análises efetuadas são apresentados sequencialmente. Em primeiro lugar, examinámos hipotéticas diferenças sexuais nas variáveis do estudo, de seguida analisou-se a relação do rendimento académico com as variáveis psicológicas e, por fim, discutem-se os resultados respeitantes às inter-relações entre as variáveis psicológicas.

Tabela 1. Matriz de Correlações (Pearson), Médias (M) e Desvios Padrão (DP)

	M	DP	1	2	3	4	5	6
Sexo (1)	-	-						
Curso_M (2)	13.70	1.36	-.06					
Conf_Es (3)	6.93	1.25	.00	.15				
Conf_Ta (4)	7.27	1.71	.01	.12	.64			
Objet_Re (5)	1.88	0.78	.06	-.01	-.07	-.18		
Objet_Me (6)	4.09	0.61	-.16	.10	.27	.25	.23	

Nota: $n = 286$; $r_s \geq .014$ ($p < .05$); $r_s \geq .18$ ($p < .001$) (teste bilateral).

Curso_M = Média de curso atual; Conf_Es = Confiança: Estratégias; Conf_Ta = Confiança: Tarefas; Objet_Re = Objetivos: Resultado; Objet_Me = Objetivos: Mestria.

3.1. DIFERENÇAS DE GÉNERO

Não se observaram diferenças de género nas médias dos scores na maioria das variáveis observadas neste estudo. A exceção a este padrão diz respeito à variável *objetivos orientados para a mestria* ($r = -.16$, $p < .05$), na qual as mulheres apresentaram scores mais elevados do que os homens. No entanto, é importante sublinhar que a percentagem de variância comum para é muito baixa ($r^2\% = 2\%$), sugerindo que o género tem um peso bastante reduzido nas diferenças individuais das variáveis avaliadas neste estudo.

3.2. PADRÃO DE INTER-RELAÇÕES DAS VARIÁVEIS COGNITIVO-MOTIVACIONAIS

Ao analisarmos as relações intra-construto (e.g., dimensões da confiança e objetivos, respetivamente) constatámos situações muito diversas nos dados recolhidos. Enquanto, por exemplo, as dimensões de confiança a respeito das estratégias e das tarefas da escrita estão fortemente relacionadas ($r = -.64$, $p < .01$, $r^2\% = 41\%$), algo diferente acontece entre as duas dimensões que são indicadores dos dos objetivos (i.e., realização e mestria). De facto, estas variáveis comportaram-se, essencialmente, como empiricamente independentes ($r = -.06$, $p > .05$).

Outra relação que importava analisar, até pela importância teórica que detém no domínio da motivação, diz respeito à ligação das dimensões de *confiança* com a *orientação motivacional dos objetivos para a escrita*, considerados nas duas dimensões avaliadas neste estudo: desempenho e mestria. O padrão dos resultados obtido é muito claro (ver Tabela 1) e revela uma ligação mais estreita da confiança, quer a nível das estratégias de escrita ($r = .27$, $r^2\% = 7\%$), quer das tarefas ($r = .25$, $r^2\% = 6\%$) com a orientação para a mestria. A diferença entre os dois coeficientes de correlação não é estatisticamente significativa ($Z_H = 0.28$, $p = .78$), sugerindo que ambos os fatores de confiança têm um efeito equiparado na orientação motivacional para a mestria. Por outro lado, a relação da *confiança-estratégias/tarefas* com a *orientação para o desempenho* é praticamente nula, no primeiro caso ($r = -.07$, $p > .05$), e bastante diminuta no segundo caso ($r = -.18$, $p < .05$, $r^2\% = 3\%$). Em suma, estudantes com níveis de confiança mais elevados, tanto no plano das estratégias como das tarefas, mostraram uma orientação

motivacional predominante para a mestria e uma orientação pouco expressiva (e inversa) para o desempenho, donde é possível considerar que estudantes com nível mais elevado de confiança acerca das tarefas da escrita revelam um menor nível de orientação para o desempenho ou resultados.

Todas as análises precedentes foram estritamente bivariadas, mas como ficou patente na apresentação algumas das facetas dos construtos avaliados mostraram ter uma relação conjunta com dimensões (facetas) de outros construtos. Por isso, de seguida executaram-se algumas análises estatísticas de regressão linear múltipla com o propósito de comprovarmos se os efeitos bivariados identificados precedentemente se mantinham no plano multivariado. Os resultados destas análises são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Regressão Múltipla: Predizendo Objetivos e Confiança na Escrita

	Objetivos	
	Mestria	Desempenho
Confiança:	$\beta = .18$	$\beta = .07$
Estratégias	*	<i>ns</i>
Confiança: Tarefas	$\beta = .14$	$\beta = -.22$
	<i>ns</i>	**

Nota: *ns* = não significativo; * $p < .05$; ** $p < .01$.

As duas variáveis do nível de confiança foram usadas como preditores dos objetivos de mestria e dos objetivos de desempenho, respetivamente. Ambos os MRM são estatisticamente significativos: $R = -.22$, $F(2, 282) = 30.27$, $p < .001$, $R^2\text{-ajustado} = .08$ e $R = .18$, $F(2, 282) = 4.86$, $p < .01$, $R^2\text{-ajustado} = .03$, respetivamente para a previsão dos objetivos de desempenho e de mestria. No entanto, o único preditor fiável dos objetivos de mestria foi a confiança: estratégias, enquanto o preditor fiável dos objetivos de resultado foi a confiança: tarefas (ver Tabela 2).

Em suma, o padrão de resultados decorrente das análises multivariadas é muito semelhante ao que se extraiu das primeiras análises efetuadas.

4. CONCLUSÃO

Em termos gerais, os resultados revelaram uma ligação mais estreita da confiança, quer a nível das estratégias de escrita, quer das tarefas, com a orientação para a mestria. Mais especificamente, os estudantes com níveis de confiança mais elevados, tanto no plano das estratégias como das tarefas, mostraram uma orientação motivacional predominante para a mestria e uma orientação pouco expressiva (e inversa) para o desempenho. A reflexão sobre estes resultados poderá contribuir para a promoção da aprendizagem do estudante do ensino superior.

REFERENCIAS

- Ames, (1992). Classroom: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 261-271.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation form achievement: Possibilities for teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811-831. doi:org/10.1002/tea.3660310805
- Anderman, E. M., Urdan, T., & Roeser, R. (2003). *The Patterns of Adaptive Learning Survey: History, development, and psychometric properties*. Paper presented for the indicators of Positive Development Conference, March 2003, Washington D. C..
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (Ed.) (1997). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bruning, R. H., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105, 25-38. https://doi.org/10.1037/a0029692
- Bruning, R. H., & Kauffman, D. F. (2015). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (2. ed.; pp. 160-173). Guilford Press.
- De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2020). "It takes two": The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101835. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101835
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. In P. A. M. V. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 43-61). Sage.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 14(3), 481-496. https://doi.org/10.1177/1745691618804166
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude towards writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249. https://doi.org/10.1177/002221949302600404
- Graham, S., Harbaugh-Schattenkirk, A. G., Aitken, A., Harris, K. R., Ng, C., Ray, A., Wilson, J. M., & Wdowin, J. (2022). Writing motivation questionnaire: Validation and application as a formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29 (2), 238-261, https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2080178
- Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2019a). Highlighting the difference between approach and avoidance motivation enhances the predictive validity of performance-avoidance goal reports. *Motivation and Emotion*, 43(3), 387-399. https://doi.org/10.1007/s11031-018-9744-9
- Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2019b). Lay conceptions of norm-based approach and avoidance motivation: Implications for the performance-approach and performance-avoidance goal relation. *Journal of Personality*, 87(4), 737-749. https://doi.org/10.1111/jopy.12429

- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. *Educational Psychologist, 54*(2), 106-126. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.54.2.106>
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). Guilford Press.
- Jalaluddin, I., Paramasivam, S., & Bakar, R. A. (2015). The consistency between writing self-efficacy and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research, 6*(3), 545-552. <https://doi.org/10.17507/jltr.0603.09>
- Kauffman, D. F., Zhao, R., Dempsey, M. S., Zeleny, M. G., Wang, S., & Bruning, R. H. (2010, May). *Achievement goals' impact on 11th grade students' affect, self-efficacy, and writing achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Denver, CO.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.
- Lens, W., Simon, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet, & S. Järvelä (Eds.), *Motivational in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Pergamon.
- Limpo, T., & Alves R. A. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research, 9*(2), 97-125. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02>
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2014). Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 571-590. <https://doi.org/10.1111/bjep.12042>
- Ling, G., Elliot, N., Burstein, J. C., McCaffrey, D. F., MacArthur, C. A., & Holtzman, S. (2021). Writing motivation: A validation study of self-judgment and performance. *Assessing Writing, 48*, 100509.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 177-197. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.177>
- MacArthur, C., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 24-40). Guilford Press.
- MacArthur, C., Philippakos, Z., A., & Graham, S. (2016). A multicomponent measure of writing motivation with basic college writers. *Learning Disability Quarterly, 39*(1) 31-43. <https://doi.org/10.1177/0731948715583115>
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77-86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Murayama, K. J., Elliot, A., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology, 103*, 238-256. <https://doi.org/10.1037/a0021948>
- Paixão, M. P. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação. Compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. (Dissertação de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Paixão, M. P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 387-426). Quarteto Editora.
- Paixão, M. P., & Borges, M. G. (2005). O papel do tipo de orientação para objetivos no desenvolvimento da identidade vocacional: Estudo exploratório com estudantes do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia, 133*-147.

- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: a developmental perspective, *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 437-455. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). Press.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Ramos, L., Festas, M. I., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2020). Avaliação da motivação para a escrita: adaptação portuguesa de um questionário multifatorial. *Psicologia em Pesquisa*, 14(2), 69-90. <https://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2020.V14.27468>
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion* (7th ed.). Wiley & Son.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 320-336.
- Schunk, D. (2003) & Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Wright, K., Hodges, T., & McTigue, E. (2019). A validation program for the Self-Beliefs, Writing-Beliefs, and Attitude Survey: A measure of adolescents' motivation toward writing. *Assessing Writing*, 39, 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.12.004>.
- Soylu, M. Y., Zeleny, M. G., Zhao, R., Bruning, R. H., Dempsey, M. S., & Kauffman, D. F. (2017). Secondary students' writing achievement goals: Assessing the mediating effects of mastery and performance goals on writing self-efficacy, affect, and writing achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, Article ID 1406. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01406>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.