

**COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: UMA AVALIAÇÃO INICIAL EM
ESTUDANTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORADO**

**COMPETENCIA COMUNICATIVA: UNA EVALUACIÓN INICIAL EN ESTUDIANTES
DE MAGISTERIO**

**COMMUNICATIVE COMPETENCE: AN INITIAL ASSESSMENT IN STUDENT
TEACHERS**



Alina de las Mercedes MARTÍNEZ-SÁNCHEZ

e-mail: alina.martinez@uam.es



Manuel PABÓN-CARRASCO

e-mail: mpabon@cuzroja.es



Margarita RODRÍGUEZ-GALLEGO

e-mail: margaguez@us.es

Como referenciar este artigo:

MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, A. M.; PABÓN-CARRASCO, M.; RODRÍGUEZ-GALLEGO, M.; FERNANDES PROCOPIO, L. Competência comunicativa: Uma avaliação inicial em estudantes de formação de professorado. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 12, n. esp. 1, e023018, 2022. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v12in.esp.1.17111>



| **Submetido em:** 20/12/2021

| **Revisões requeridas em:** 15/01/2022

| **Aprovado em:** 18/02/2022

| **Publicado em:** 22/04/2022

Editora: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as percepções sobre a competência comunicativa, nas funções de emissor e receptor, dos alunos docentes. Utilizou-se um delineamento descritivo-transversal não experimental com uma amostra de 184 estudantes selecionados por amostragem não probabilística. Um instrumento confiável foi aplicado para identificar as conquistas e limitações nas funções de receptor e emissor por meio da autoavaliação dos sujeitos nas dimensões de subcompetências linguísticas e pragmáticas. Os resultados indicam que as mulheres têm uma percepção um pouco melhor de suas habilidades de comunicação. Os alunos ensino fundamental valorizam, em alguns itens, melhores habilidades linguísticas do que os alunos que estudam na série infantil, além de serem considerados melhores receptores do que emissores. Sugere-se a necessidade de aprofundar a pesquisa e a integração da competência comunicativa nos programas de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Competência. Comunicação. Professores. Educação infantil. Educação primária.

RESUMEN: *Este trabajo se propone analizar las percepciones sobre la competencia comunicativa, en las funciones emisor y receptor, de los estudiantes de magisterio. Se usó un diseño no experimental de tipo descriptivo-transversal con una muestra de 184 estudiantes seleccionada mediante un muestreo no probabilístico. Se aplicó un instrumento confiable para identificar los logros y limitaciones en las funciones de receptor y emisor a través de la autovaloración de los sujetos en las dimensiones de las subcompetencias lingüística y pragmática. Los resultados indican que las mujeres tienen una ligera mejor percepción de sus habilidades comunicativas. Los alumnos del grado de maestro de primaria valoran en algunos ítems unas mejores competencias lingüísticas que los alumnos que cursan el grado de infantil, y se consideraren mejores receptores que emisores. Se sugiere la necesidad de profundizar en la investigación e integración de la competencia comunicativa en los programas de formación de maestro.*

PALABRAS CLAVE: Competencia. Comunicación. Maestros. Educación infantil. Educación primaria.

ABSTRACT: *This article aims to analyze the perceptions of communicative competence in the roles of sender and receiver among student teachers. A non-experimental descriptive-cross-sectional design was used, with a sample of 184 students selected through non-probabilistic sampling. A reliable instrument was administered to assess the achievements and limitations in the roles of receiver and sender through self-assessment of the subjects in the dimensions of linguistic and pragmatic sub-competencies. The results indicate that women perceive their communication skills slightly better. In some items, Elementary school students value better linguistic skills than students studying in the preschool series, and they are considered better receivers than senders. Further research and integrating communicative competence into teacher formation programs are suggested.*

KEYWORDS: Competence. Communication. Teachers. Early childhood education. Primary education.

Introdução

O termo comunicação tem sido conceituado por muitos autores e pesquisadores desde a antiguidade. Esse conceito deixou de ter um eixo central na fonte e na mensagem para considerar mais o receptor e os significados; de ser unidirecional para circular ou espiral; de ser estático para orientado a processos; de uma ênfase exclusiva na transmissão de informações para uma ênfase na interpretação e nas relações; de um quadro conceitual de oratória para um que considera diferentes contextos, como individual, relacional, grupal, organizacional, intercultural, midiático, tecnológico e social (DE LA UZ *et al.*, 2010). Essa evolução nos leva a considerar que tanto a globalização quanto a sociedade do conhecimento estão, de alguma forma, condicionando o desenvolvimento da escola e da educação, portanto, é necessário repensar a formação dos profissionais, a partir do desenvolvimento da competência, especificamente da competência comunicativa.

O conceito de competência comunicativa foi cunhado por Hymes (1971, p. 5), definindo-a como o conjunto de habilidades e conhecimentos que permitem aos falantes de uma comunidade linguística compreenderem-se mutuamente. Em outras palavras, é a capacidade de interpretar e usar adequadamente o significado social das variedades linguísticas, em todas as circunstâncias, em relação às funções e variedades da língua e aos pressupostos culturais na situação de comunicação. Em suma, refere-se ao uso como sistema das regras de interação social.

Nas abordagens do funcionalismo linguístico, a competência comunicativa é chamada de capacidade de compreender, elaborar e interpretar os diversos eventos comunicativos, levando em conta não apenas seu significado explícito ou literal, o que é dito, mas também as implicações, o significado explícito ou intencional, o que o emissor quer dizer ou o que o receptor quer entender. O termo refere-se às regras sociais, culturais e psicológicas que determinam o uso particular da linguagem em um determinado momento. A expressão foi criada para se contrapor à noção de competência linguística, típica da gramática gerativa. De acordo com a abordagem funcional, isso não é suficiente para ser capaz de transmitir uma mensagem corretamente. A competência comunicativa é a capacidade de quem utiliza a língua de negociar, trocar e interpretar significados com um modo de ação adequado. Segundo Beltrán (2004) competência comunicativa é o conjunto de habilidades que possibilita a participação adequada em situações comunicativas específicas. Esse autor afirma que participar adequadamente de uma interação comunicativa consiste em cumprir os propósitos da comunicação pessoal; ou seja, alcançar o que se quer ou precisa e fazê-lo dentro do que é

socialmente razoável (senso e coerência). Aguirre Raya (2005, p. 1, tradução nossa) define competência comunicativa "como uma potencialidade dos sujeitos para se relacionarem adequadamente com os outros, expressa em três dimensões: afetivo-cognitiva, comunicativa e sociocultural".

Lomas (2015, p. 14, tradução nossa) posiciona-se em torno da ideia levantada pela etnografia da comunicação, considerando que ser competente em uma língua vai além do conhecimento de seu código gramatical, afirmando que "não se trata apenas de saber construir enunciados gramaticalmente corretos, mas também de saber utilizá-los em contextos específicos de comunicação e saber avaliar se são ou não socialmente apropriados".

O modelo de Hymes (1971) sobre competência comunicativa e soma de competências que inclui competência linguística, competência sociolinguística, competência pragmática e psicolinguística ainda é válido hoje, mas foi reduzido de quatro subcompetências para três. O Conselho da Europa (2002), no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), considera que a competência comunicativa tem três subcompetências: linguística, sociolinguística e pragmática. Esse modelo estrutural também foi assumido por Neira-Piñeiro, Sierra-Arizmendiarieta e Pérez-Ferra (2018), Pérez-Ferra, Quijano-López e García-Martínez (2019); Quijano-López, Pérez-Ferra e García-Martínez (2017). Nesta última pesquisa, esse modelo é assumido por sua validade e verificação empírica. Essas subcompetências são adquiridas por meio da incursão das pessoas nos ambientes familiar, escolar, social e institucional, e podem ser melhoradas se, em um primeiro momento, for reconhecida sua importância e, em seguida, se entrar em um processo autocrítico de melhoria.

Subcompetência linguística: é a gestão do sistema de símbolos articulados que permite o entendimento entre as pessoas, pois está amparado por uma convenção social prévia. Está relacionada à aquisição e desenvolvimento da linguagem referente à ortografia, pontuação, caligrafia, domínio do vocabulário, correção morfológica e sintática. Seu domínio é fundamental em um estudante universitário, sendo essencial para a incorporação ao mundo do trabalho (KONG, 2014).

Subcompetência sociolinguística: a capacidade de adaptação ao contexto, as paralinguagens, bem como a cinésica, a proxêmica e a crônica, intervêm. A postura, os gestos, o olhar, o rosto, o cabelo, as mãos... Todos eles são dispositivos de comunicação através dos quais estamos constantemente dizendo coisas, mesmo que não saibamos. A competência cinésica é responsável por nos aconselhar como devemos lidar com nosso corpo de acordo com o contexto em que nos encontramos. Da mesma forma, o corpo delimita alguns espaços de ação

aos quais uns podem acessar e outros não. Nem todo mundo pode tocar nossos pertences pessoais, nem nosso corpo. Não suportamos certas pessoas que são muito próximas de nós; por outro lado, pedimos que estejam próximos. A vida institucional de uma organização é outro cenário para exemplificar a experiência da proxêmica (POYATOS, 1993). O tempo é o domínio da cronótica, entendida como a gestão da comunicação no tempo, a produção de sentidos com e a partir da coordenada temporal. Em muitas ocasiões geramos problemas, não tanto pelo que dizemos, mas pelo momento em que o dizemos. Seu domínio é primordial para os profissionais da educação, pois as palavras têm um significado importante, mas a forma de expressá-las tem grande relevância na comunicação, assim como na linguagem não verbal.

Subcompetência pragmática: é o conjunto de recursos, estratégias, táticas, que usamos para influenciar as decisões e opiniões dos outros. Ou seja, refere-se à organização dos elementos linguísticos do discurso e à forma como são utilizados. A pragmática é uma competência fundamental nos profissionais da educação, pois todos os dias precisamos tomar decisões e precisamos do apoio dos outros para que elas sejam tomadas. Em suma, é o desenvolvimento de habilidades para convencer, persuadir e influenciar as decisões, opiniões, conhecimentos, atitudes ou preferências dos outros. Sempre nossa comunicação busca, como objetivo final, alcançar algo de alguém.

Na revisão das pesquisas realizadas sobre competência comunicativa verifica-se que, em nível nacional, estudos têm sido realizados sobre competência comunicativa, em relação à falta de domínio dos universitários em gerar textos escritos a partir de seu próprio pensamento (ESPAÑA, 2011; GUZMÁN-SIMÓN; GARCÍA-JIMÉNEZ, 2014).

Na pesquisa realizada na Universidade de Sevilha, com alunos do primeiro ano do mestrado em educação primária, foi feito um diagnóstico inicial, por meio de questionário, para conhecer seu nível de competência comunicativa como emissores e receptores (RODRÍGUEZ-GALLEGO, 2011). Para isso, considerou-se um critério superior a 70% de domínio das habilidades, ou seja, para o receptor com 15 itens, aquele com 11 acertos (73%) foi considerado um bom comunicador e no emissor de 16 itens obteve-se aquele que obteve 12 acertos (75%) e 51% dos avaliados como bons emissores e 49% dos receptores. Da mesma forma, foi realizada uma análise matricial combinando as competências do bom receptor com as do bom emissor, sendo qualificados como bons comunicadores aqueles sujeitos que coincidiam em ambas, de acordo com isso, apenas 20 sujeitos, dos 210 alunos, foram qualificados como bons comunicadores (10%).

O estudo de Conchado e Carot (2013) mostra que os egressos consideram que sua competência comunicativa oral é deficiente, ou seja, a capacidade de apresentar produtos, ideias ou relatos em público é um ponto fraco dos estudos universitários. Eles também têm pouca habilidade de negociação intimamente ligada à competência comunicativa e pouca habilidade para escrever e falar em línguas estrangeiras. Na pesquisa de Mayoral, Timoneda e Pérez, (2013), com alunos dos graus de professor da educação infantil e do ensino fundamental concluiu-se que eles não utilizam adequadamente os processos metacognitivos necessários para o uso da leitura.

Estudos realizados na Universidade de Granada com futuros professores (DOMINGO *et al.*, 2010; DOMINGO, GALLEGO-ORTEGA; RODRÍGUEZ-FUENTES, 2013) concluem que os escolares apresentam deficiências no domínio da competência comunicativa oral e escrita. Essa competência não é trabalhada sistematicamente na carreira, embora o corpo docente acredite que deva ser mais promovida em cada disciplina e no currículo e tenha consciência de que os alunos não possuem um nível adequado de competência comunicativa para enfrentar a prática profissional da docência. Em estudo subsequente realizado na mesma Universidade, com alunos da Faculdade de Ciências da Educação, sobre estratégias metacognitivas da escrita, detectaram-se deficiências no conhecimento e controle estrutural de textos, insuficiência nas habilidades de correção, produção e comunicação em reuniões e tutoriais (GALLEGO-ORTEGA; RODRÍGUEZ-FUENTES, 2014, 2015).

No âmbito internacional, autores como Lukyanovaa, Daneykin e Daneikinaa (2015) propõem recomendações metodológicas para a inclusão gradual de práticas comunicativas para o desenvolvimento de competências comunicativas em programas universitários. Eles propõem programas em uma primeira etapa de treinamento em que você pode expressar pensamentos claramente, sentir-se seguro durante qualquer comunicação, falar de forma brilhante, interessante e fascinante, controlar a voz e a fala expressiva, ter habilidades práticas para falar em público e saber fazer apresentações, palestras, debates, argumentos, exames e entrevistas. Nos programas educacionais da segunda etapa de treinamento, as competências devem ser formuladas com base em tecnologias de trabalho efetivo com o público. Estes incluem: conhecimento suficiente da estrutura da fala, uso efetivo de tecnologias para transferir conteúdo e apresentação consistente, conhecimento dos interesses do público e da capacidade de falar sua língua, peculiaridades da percepção visual e técnicas para responder às perguntas do público. Na terceira etapa do treinamento, devem ser adquiridas habilidades para obter conhecimentos para identificar e superar barreiras à comunicação, métodos e técnicas de

comunicação eficaz da lógica e da psicologia, capacidade de reconhecer estilos de comportamento agressivos, passivos e manipuladores para poder neutralizá-los com sucesso e capacidade de defender seus próprios interesses sem conflitos.

Para Cortés Vasquez *et al.* (2019) o tema da competência comunicativa está intimamente ligado ao uso de tecnologias, e essa combinação deve estar presente nos programas de formação universitária de forma transversal, como o proposto pelo Instituto Tecnológico de Monterrey, com o modelo Tec21. Uso de redes profissionais como o LinkedIn para se familiarizar com aplicativos profissionais e entender a lógica dessas plataformas para que possam estabelecer vínculos de emprego e criar oportunidades de negócios; Escrever e-mails e cartas para proporcionar aos alunos estratégias de comunicação que lhes permitam interagir efetivamente nessas mídias, com a maior brevidade, clareza e cordialidade.

O desenvolvimento da competência comunicativa deve estimular os estudantes universitários, protagonistas de um novo paradigma de ensino-aprendizagem, a aliar informação, conhecimento e sua produção. A competência comunicativa na formação universitária, dos futuros professores, tem grande importância devido ao contato direto com as pessoas, pois não consiste apenas em transmitir mensagens, mas em criar situações que facilitem a aprendizagem (CASTELLÁ *et al.*, 2007). No entanto, essa competência não é trabalhada em todos os assuntos da carreira ou é feita em menor grau. Portanto, é fundamental que os profissionais da educação dominem essa competência, assim como a comunicação interpessoal (bom uso de códigos linguísticos e não linguísticos, registro e estilo linguístico, ...) e a adaptação do discurso à situação comunicativa e ao nível de compreensão para aprendizagem e compreensão. Os futuros profissionais da educação devem demonstrar domínio da competência comunicativa, pois "o estilo discursivo do professor pode promover ou dificultar a construção de significados conceituais nos alunos". (MÓNACO, 2013, p. 209).

Qualquer estudante universitário deve ser capaz de enfrentar o mundo do trabalho e adquirir qualidades pessoais como a competência comunicativa (linguística, sociolinguística e pragmática) de sua própria cultura e de outras culturas juntamente com as exigências de qualificação profissional (LUKYANOVA *et al.*, 2015). Nesse contexto, surge a necessidade de abordar a realidade da formação para a prática docente profissional, sustentando esta pesquisa sobre a relevância da competência comunicativa incorporando a perspectiva dos estudantes como sujeitos em formação. Em suma, este estudo propõe-se a analisar as percepções sobre o nível de competência comunicativa, nas funções de envio e recepção, dos

alunos dos graus de professor dos ensinos infantil e primário da Faculdade de Formação e Educação de Professores da Universidade Autónoma de Madrid.

Método

Participantes

Seleciona-se como população-alvo estudantes que estudam docência na Faculdade de Formação e Educação de Professores da Universidade Autónoma de Madri, resultando em uma amostra de 184 sujeitos, formada por alunos dos graus de professor na educação infantil, fundamental e da dupla titulação de professor na educação infantil e fundamental. Os alunos foram selecionados por meio de amostragem não probabilística. Os critérios de inclusão da amostra foram ter idade igual ou superior a 18 anos e alunos dessas séries. Consideramos que a maioria deles, devido à idade e carreira que escolheram, possuem padrões culturais muito semelhantes, ou seja, modos específicos de perceber, interpretar, julgar e se comportar de uma mesma cultura e que possuem uma cultura de equipe semelhante (SEIZ ORTÍZ *et al.*, 2015). Por outro lado, os critérios de exclusão foram a dificuldade de linguagem e/ou cognitiva e não querer participar do estudo.

Procedimento

Trata-se de um estudo descritivo transversal onde se analisa a competência comunicativa em alunos do mestrado em educação infantil e ensino fundamental da Faculdade de Formação e Educação de Professores da Universidade Autónoma de Madri. Este estudo foi desenhado para detectar alterações com tamanho de efeito maior que 0,3 (tamanho médio do efeito) para contraste com o teste “ X^2 test”, assumindo um erro tipo I e um erro tipo II de 0,05 e 0,2, respectivamente. O software Gpower 3.1.0 ® (Franz Faul, Universität Kiel, Alemanha) foi utilizado e resultou em um tamanho amostral mínimo de 133 participantes.

O questionário de Fernández, Reinoso e Alvarez (2002) é aplicado para identificar as conquistas e limitações nas funções de receptor e emissor por meio da autoavaliação dos sujeitos. Com o apoio da ferramenta Google Drive, o questionário é digitalizado formando um instrumento online cujo link os respondentes acessam por meio da plataforma Moodle.

Instrumento

O questionário sobre habilidades comunicativas está estruturado em 31 itens (15 para avaliar a competência receptora e 16 para avaliar o emissor) avaliados com as opções de resposta: Frequentemente, Às vezes, Quase nunca, Nunca. A validade e a confiabilidade do questionário foram verificadas com os métodos mais utilizados pelos pesquisadores sociais (CEA D'ANCONA, 2001; MCMILLAN; SCHUMACHER, 2005) e na análise de confiabilidade alfa de Cronbach e alfa de Cronbach se um elemento é removido.

Análise estatística

A análise estatística é realizada com o pacote estatístico SPSS® versão 22 para Windows. Em todos os testes de hipótese, considera-se um nível de significância de 0,05. Primeiramente, a normalidade da distribuição da amostra foi estudada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov. Em segundo lugar, analisa-se a confiabilidade da escala de comunicação utilizando o alfa de Cronbach, bem como uma análise fatorial exploratória do referido questionário. Terceiro, é realizada estatística descritiva, as variáveis são resumidas (qualitativas) com frequências e porcentagens, bem como as variáveis quantitativas em média e desvio padrão. Por fim, para a comparação das competências, são utilizadas tabelas de contingência, especificamente o teste Qui-quadrado, uma vez validados os requisitos. Se esses requisitos não forem atendidos, o teste exato de Fisher é realizado.

Resultados

Confiabilidade e consistência do teste

A Tabela 1 mostra que o questionário alcançou um bom nível de confiabilidade para o objetivo de pesquisa proposto e para o uso das informações como indicador para promover o debate informado. Observa-se um alto $\alpha = 0,791$ com os 31 elementos do questionário, se subdividido em emissor ($\alpha = .763$) e receptor ($\alpha = .746$), permanece confiável.

Quanto à análise fatorial, indica que o questionário é coerente e suas variáveis estão bem delineadas e agrupadas. O teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) e o teste de esfericidade de Bartlett avaliaram a aplicabilidade da análise fatorial. As estatísticas mostram adequação aceitável da amostra (KMO = .774; Bartlett = 1678,02, $p = ,0001$), procedeu-se à análise fatorial exploratória da escala.

Utilizando o método de extração por mínimos quadrados generalizados, foram encontrados dez componentes com autovalores iniciais maiores que um que acumulou 63,21% da variância. O fator 1 recolhe o maior percentual de variância com 20,35%. Em relação à matriz fatorial rotacionada, foi utilizado o método ortogonal de rotação denominado Varimax com normalização de Kaiser (convergiu em nove itinerários). A matriz de componentes rotacionados e a saturação dos itens. Todos obtiveram pesos fatoriais superiores a 0,30 (BANDALOS; FINNEY, 2010).

Tabela 1 – Análise da validade e confiabilidade por competências e subcompetências

Conhecimentos linguísticos	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach baseado em elementos tipificados	Número de itens
Questionário Geral	0,781	0,791	31
Receptor	0.748	0.746	15
Emissor	0.755	0.763	16
Subcompetências			
Sociolinguística anfitriã (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9,13)	0.549	0.538	8
Recebendo Pragmática (5, 7, 10, 11, 12,14, 15)	0.633	0.635	7
Linguística de emissão (17,18,31)	0.483	0.493	3
Emissão sociolinguística (16,20,22,25,29)	0.427	0.431	5
Emissor pragmático (19,21,23,24,26,27,28,30)	0.611	0.618	8

Fonte: Dados da pesquisa

Autoavaliação da competência como emissor e receptor

A principal característica que caracteriza a amostra estudada é o predomínio de mulheres (73,9% das mulheres e 26,1% dos homens). Da mesma forma, a maioria dos participantes é de nacionalidade espanhola 92,9%, com idade média de 20,68±3,90 anos

Em relação à titulação, 43,48% apresentam o grau de professor no ensino fundamental, o grau de professor na educação infantil é de 34,24% e apenas 22,28% cursam a dupla titulação do ensino fundamental-infantil. Quanto à situação empregatícia, 47,28% estão desempregados, seguidos de 33,70% empregados, 11,41% autônomos, 6,52% não funcionários públicos e apenas 1,09% são funcionários públicos. Em relação à formação prévia em comunicação, 94,02% afirmaram não ter realizado nenhum curso específico. (Vide Tabelas 2 e 3).

A estatística descritiva é realizada tanto no nível receptor quanto no nível do emissor dos itens coletados no questionário. Os dados são sintetizados e os percentuais são indicados, assim como a média de cada item para uma melhor avaliação. A ponderação da escala Likert foi de 1 a 4, sendo 4 "frequentemente" e 1 "nunca". Quanto à percepção dos alunos como receptores, eles se sentem competentes (Média: 3,52(0,25) IC95: 3,48-3,56). Portanto, percebem que possuem boas habilidades no receptor de subcompetência sociolinguística (Média: 3,52(0,26) IC95: 3,48-3,55) e receptor pragmático (Média: 3,53(0,31) IC95: 3,48-3,57).

Da mesma forma, os estudantes como emissores sentem-se competentes (Média: 3,40(0,29) IC95: 3,35-3,44). Assim, percebem que possuem boas habilidades na subcompetência linguística emissora (Média: 3,37(0,31) IC95: 3,30-3,44), emissão sociolinguística (Média: 3,31(0,34) IC95: 3,26-3,36) e emissor pragmático (Média: 3,46(0,32) IC95: 3,42-3,51).

Por fim, foi realizada análise inferencial por meio do teste Qui-quadrado em relação ao sexo dos participantes, à titulação e ao ano letivo, bem como na análise entre os itens que compõem cada subcompetência (Tabela 4). Em relação ao sexo, diferenças significativas são evidentes em alguns itens. Há maior prevalência na resposta *frequentemente em* mulheres do que em homens, no entanto, não se deve esquecer que há um viés importante na amostra, uma vez que a maioria é do sexo feminino. As mulheres têm uma percepção um pouco melhor de suas habilidades de comunicação, sendo em ambos os sexos altas.

Quanto à série que estudam, os alunos da série do ensino fundamental valorizam em alguns itens habilidades linguísticas melhores do que os alunos que estudam a série do ensino infantil, sendo os mais conservadores em sua resposta os alunos da dupla titulação. Em relação ao curso, os alunos do segundo ano valorizam melhor suas habilidades nas subcompetências receptor pragmático, emissor linguístico e emissor pragmático.

Em relação ao receptor, na subcompetência sociolinguística, os itens 3, 6 e 13 apresentam índice de resposta diferente em relação aos demais. Por outro lado, na subcompetência pragmática, mudanças na resposta são evidentes nos itens 10, 12 e 14.

Em relação ao emissor, na subcompetência linguística emissora, o item 17 apresenta comportamento diferenciado em relação aos demais itens da referida subcompetência. Da mesma forma, ocorre com os itens 25 e 30 das subcompetências emissor sociolinguístico e emissor pragmático.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas no nível do destinatário

Item do questionário do destinatário	Frequentemente	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Média (DP)
1. Eu como receptor [espero que o outro seja feito para responder]	61.96%	36.41%	1.63%	0.00%	3.62 (0.52)
2. Eu como receptor [olho para a cara do outro enquanto fala]	76.63%	22.83%	0.54%	0.00%	3.76 (0.44)
3. Eu como receptor [passo todo o tempo necessário para ouvir]	52.72%	46.20%	1.09%	0.00%	3.52 (0.52)
4. Eu como receptor [encorajo o orador com um sorriso ou gesto de apoio]	67.93%	30.98%	1.09%	0.00%	3.67 (0.49)
5. Eu como receptor [faço perguntas para ter certeza de que entendi corretamente]	55.98%	33.15%	1.87%	0.00%	3.22 (0.62)
6. Eu como receptor [deixei falar sem interromper]	45.11%	51.63%	3.26%	0.00%	3.42 (0.55)
7. Eu como receptor [procuro entender o significado das palavras de acordo com o contexto do que é falado]	65.22%	31.52%	3.26%	0.00%	3.62 (0.55)
8. Eu como receptor [posso falar com calma, mesmo que o outro esteja animado]	30.43%	59.78%	9.24%	0.54%	3.20 (0.61)
9. Eu como receptor [observo os gestos, movimentos e tom de voz]	68.48%	27.72%	3.80%	0.00%	3.65 (0.55)
10. Eu como receptor [procuro me colocar no lugar do outro para entendê-lo melhor]	70.75%	26.63%	2.72%	0.00%	3.68 (0.53)
11. Eu como receptor [respeito as ideias e opiniões dos outros, mesmo que não as compartilhe]	69.02%	28.80%	2.17%	0.00%	3.67 (0.51)
12. Eu como receptor [escuto em vez de desenvolver minha resposta]	40.22%	53.26%	6.52%	0.00%	3.34 (0.59)
13. Eu como receptor [sou paciente durante a conversa]	37.50%	58.15%	3.80%	0.54%	3.33 (0.57)
14. Eu como receptor [procuro perceber os sentimentos do outro, mesmo que não os expresse abertamente]	66.30%	29.35%	3.80%	0.54%	3.61 (0.59)
15. Eu como receptor [gosto de ouvir os outros]	59.24%	39.13%	1.63%	0.0%	3.58 (0.52)
Escore Sociolinguístico do Receptor					3.52(0.26) IC95: 3,48-3,55
Escore Pragmático do Receptor					3.53(0.31) IC95: 3,48-3,57

Resultado final Receptor	3.52(0.25) IC95: 3,48-3,56
---------------------------------	-------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3 – Estatísticas descritivas ao nível do emittente

Itens do questionário do emittente	Frequentemente	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Média (SD)
16. Eu como emittente [permito que me interrompam quando estou falando]	11,96%	54,35%	28,26%	5,43%	2,37 (0,74)
17. Eu como emittente [cuido da pronunção das palavras para que entendam bem o que digo]	47,28%	47,28%	4,89%	0,54%	3,41 (0,61)
18. Eu como emittente [utilizo um vocabulário que se corresponda com o nível do meu interlocutor]	60,33%	35,33%	3,80%	0,54%	3,55 (0,59)
19. Eu como emittente [evito as ironias, deboches ao dirigir-me a outros]	35,33%	46,74%	15,76%	2,17%	3,15 (0,76)
20. Eu como emittente [olho no rosto da pessoa a quem me dirijo]	77,17%	21,20%	1,09%	0,00%	3,76 (0,76)
21. Eu como emittente [observo o outro para apreciar se compreende o que digo]	78,80%	20,11%	1,09%	0,00%	3,78 (0,44)
22. Eu como emittente [Falo em tom de voz adequado: nem muito alto, nem tão baixo]	50,00%	41,85%	7,61%	0,54%	3,41 (0,65)
23. Eu como emittente [reflito sobre o que vou dizer, para organizar as ideias]	46,20%	46,74%	6,52%	0,54%	3,39 (0,63)
24. Eu como emittente [sinalizo os acertos e conquistas das pessoas que me cercam no momento que preciso]	35,33%	57,07%	7,07%	0,54%	3,27 (0,61)
25. Eu como emittente [posso conversar com calma, ainda que o outro se mostre empolgado]	38,4%	51,63%	8,70%	2,72%	3,26 (0,68)
26. Eu como emittente [me agrada expressar meus critérios ante os demais]	47,83%	40,76%	8,70%	2,72%	3,34 (0,75)

27. Eu como emissor [respeito as ideias e opiniões dos outros, ainda que não compartilhem elas]	65,22%	32,07%	2,72%	0,00%	3,63 (0,53)
28. Eu como emissor [peço opiniões e critérios dos demais do que proponho]	55,98%	38,04%	5,98%	0,00%	3,50 (0,61)

Fonte: Dados da pesquisa

Discussão e conclusões

O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções sobre o nível de competência comunicativa, nas funções de envio e recepção, dos alunos dos graus de professor na educação infantil e ensino fundamental da Faculdade de Formação e Formação de Professores da Universidade Autônoma de Madri, para isso articularemos as conclusões considerando as variáveis receptor e emissor e suas respectivas subcompetências linguísticas, sociolinguística e pragmática. Em geral, os alunos se consideram melhores receptores do que emissores, embora a diferença seja pequena. Em relação ao gênero, há diferenças significativas em alguns itens em que há maior preeminência na resposta *muitas vezes* em mulheres do que em homens, mas pode haver um viés na amostra por ser majoritariamente feminina. Quanto à série que estudam, os alunos do ensino fundamental valorizam melhor a competência comunicativa do que os alunos da série infantil, sendo os alunos mais moderados da dupla série.

Receptor

Em geral, os alunos percebem que possuem boas habilidades nas subcompetências *sociolinguísticas e pragmáticas*. Em relação aos primeiros, consideram que possuem domínio moderado de cinésica (gestos e movimentos do corpo) e proxêmica (comunicação relacionada ao espaço). Por outro lado, o uso da cronótica (tempo na comunicação) é complicado para eles, pois não dedicam o tempo necessário para ouvir e não os deixam falar sem interromper. Consideram-se não pacientes quando dialogam. Esse fato é mais apreciado em mulheres do que em homens, embora devido à maior prevalência de mulheres, devemos ser cautelosos na interpretação. Para a *subcompetência pragmática*, em geral, eles argumentam que não fazem muitas perguntas para garantir que entenderam bem e estão mais atentos à elaboração da resposta que vão dar e não para ouvir. Mas eles se esforçam para se colocar no lugar do outro para que possam entendê-lo melhor, e também percebem os sentimentos um do outro quando

têm uma conversa. Por cursos, os alunos do segundo ano compreendem melhor o significado das palavras de acordo com o contexto do que é falado do que os do primeiro ano, o que pode ser porque eles estão em um curso superior. Tanto a subcompetência sociolinguística quanto a pragmática são muito iguais nos escores.

Emissor

Os alunos consideram-se competentes e, portanto, possuem boas habilidades comunicativas nas subcompetências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Na *subcompetência linguística*, os alunos consideram que utilizam a pronúncia corretamente, o vocabulário que utilizam corresponde ao nível de seu interlocutor, e são precisos e diretos em sua língua (PHILLIPPI; AVENDAÑO, 2011). Esse aspecto é mais prevalente nas mulheres e no ensino fundamental. Em relação ao curso, os alunos do segundo ano valorizam melhor suas habilidades na emissão de subcompetências linguísticas. Na subcompetência *sociolinguística*, destacam-se o manejo da cinésica (olhar, gestos e paralinguagens) e a manutenção da calma quando o interlocutor está alterado. Esse fato ocorre mais em mulheres do que em homens e, em maior proporção, no ensino fundamental. Na subcompetência *pragmática* sobre o desenvolvimento de capacidades de convencer e influenciar as opiniões ou preferências dos interlocutores, evitam as ironias, procuram observá-las para saber se compreendem o que lhes é dito ao dirigirem-se a elas e respeitam suas ideias e comentários. Em relação ao sexo, destacam-se as mulheres e, sobre o curso, os alunos do segundo ano valorizam melhor suas habilidades na subcompetência pragmática.

Nesse contexto, mostra-se que os alunos percebem que sua competência comunicativa é boa, embora deva ser contrastada com as percepções dos professores. Concluindo, pode-se dizer que eles devem reforçar seu aprendizado como receptores no uso do tempo utilizado na comunicação, ter mais calma na comunicação e aprender a fazer perguntas para garantir a compreensão das mensagens. Como emissores, eles devem melhorar a subcompetência linguística que foi subestimada neste questionário. Para pesquisas futuras considera-se necessário aprofundar esta linha de pesquisa para atualizar sua formação e melhorar seu desempenho. Portanto, é necessário integrar nos programas de qualificação de professores, explicitamente, o estudo e a análise da competência comunicativa profissional (DUMITRIU; TIMOFTI; DUMITRIU, 2014; GERTRUDIS-CASADO; GERTRUDIX-BARRIO; ÁLVAREZ-GARCÍA, 2016; NASILENKO, 2014; TAREVA; POLUSHKINA, 2018;

TAREVA; TAREV, 2018; WILSON; WOLFORD, 2016). Segundo Prendes, Castañeda e Gutiérrez (2010) e Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor e Fraile-Aranda (2017), há muitas investigações que apresentam a mesma fragilidade e que é a análise das percepções de diferentes setores educacionais.

Nesta pesquisa, o questionário avaliou a percepção dos estudantes sobre sua competência comunicativa, como emissores e receptores, e é evidente que em muitos casos eles estão satisfeitos com ela, embora a realidade possa ser diferente. Esse fato nos ajudou a realizar uma avaliação inicial da situação e a tomar consciência dos aspectos que precisam ser melhorados, mas outras evidências serão necessárias para continuar investigando a partir da voz do corpo docente e dos tutores profissionais das práticas externas. Sobre o viés de gênero é difícil neutralizar essa variável porque nos graus dos professores a maioria das pessoas que estudam são mulheres.

Tabela 4 – Análise inferencial segundo as variáveis sociodemográficas e as competências comunicativas do receptor e do emissor

Competências linguísticas	Sexo P valor	Grau que cursa P valor	Curso Acadêmico P valor
Sociolinguística receptora (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9,13)	0.789	0.674	0.640
	0.289	0.610	0.340
	0.005*	0.790	0.463
	0.427	0.507	0.453
	0.826	0.115	0.408
	0.523	0.325	0.463
	0.075	0.579	0.584
	0.073	0.014*	0.283
Pragmática receptora (5, 7, 10, 11, 12,14, 15)	0.179	0.512	0.207
	0.961	0.016*	0.040*
	0.074	0.844	0.668
	0.603	0.570	0.211
	0.181	0.535	0.440
	0.160	0.546	0.308
	0.016*	0.537	0.032*
Linguística emissor (17,18,31)	0.428	0.531	0.050*
	0.075	0.040*	0.043*
	0.297	0.033*	0.187
Sociolinguística emissor (16,20,22,25,29)	0.462	0.556	0.490
	0.018*	0.571	0.114
	0.936	0.502	0.569
	0.567	0.024*	0.269
	0.166	0.040*	0.001
	0.002*	0.248	0.050*
	0.050*	0.704	0.245

Pragmática emissor	0.636	0.168	0.754
(19,21,23,24,26,27,28,30)	0.882	0.807	0.693
	0.155	0.680	0.117
	0.025*	0.511	0.576
	0.134	0.547	0.889
	0.125	0.398	0.093

Fonte: Dados da pesquisa

REFERÊNCIAS

AGUIRRE RAYA, D. A. Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. **Educación Médica Superior**, Cuba, v. 19, n. 3, p. 1-10, 2005. Disponível em: http://scielo.sld/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.

BANDALOS, D. L.; FINNEY, S. J. Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. In: HANCOCK, G. R.; MUELLER R. O. (eds.). **Reviewer's guide to quantitative methods**. Saint Louis: Editorial Routledge, 2010.

BELTRÁN F. **Desarrollo de la competencia comunicativa**. Buenos Aires: Editorial Universidad Abierta, 2004.

CASTELLÁ, J. M. *et al.* **Entender(se) en clase**. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados. Madrid: Editorial Graó, 2007.

CEA D'ANCONA, M. A. **Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

CONCHADO, A.; CAROT, J. M. Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. **Revista de Docencia Universitaria**, España, v. 11, n. 1, p. 429-446, 2013. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5608>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación**. Madrid: Editorial MECD/Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

CORTÉS VÁSQUEZ, J. *et al.* The development of communicative competencies in higher education a cognitive challenge beyond the instrumental. In: INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE, 13., 2019, Valencia. **Proceedings [...]**. Valencia, Spain, 2019.

DE LA UZ, M. C. *et al.* Competencia comunicativa en los estudiantes de medicina: diagnóstico preliminar. **Revista Ciencias Médicas**, Cuba, v. 14, n. 1, 2010. Disponível em: http://scielo.sld/scielo.php?pid=S1561-31942010000100031&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jan. 2021.

DOMINGO, J. *et al.* Competencias comunicativas de maestros en formación. **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado**, España, v. 14, n. 2, p. 303-323, 2010.

Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20673>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DOMINGO, J.; GALLEGO-ORTEGA, J. L.; RODRÍGUEZ-FUENTES, A. Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. **Perfiles Educativos**, México, v. 35, n. 142, p. 54-74, 2013. Disponível em: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/42575. Acesso em: 10 jan. 2021.

DUMITRIU, C.; TIMOFTI, I. C.; DUMITRIU, G. Communicative Skill And/Or Communication Competence? **Social and Behavioral Sciences**, v. 141, p. 489-493, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814035095?via%3Dihub>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ESPAÑA, E. Enseñanza de la escritura en el ámbito universitario: situación actual y perspectivas. **Normas - Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos**, España, n. 1, p. 37-51, 2011. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4646>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERNÁNDEZ, A. M.; REINOSO, C.; ÁLVAREZ, M. I. **Compendio de estrategias y técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa**. Madrid: Editorial Varona, 2002.

GALLEGO-ORTEGA, J. L.; RODRÍGUEZ-FUENTES, A. Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. **Educación y educadores**, Colonia, v. 18, n. 2, p. 209-225, 2015. Disponível em: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4596/3921>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GALLEGO-ORTEGA, J. L.; RODRÍGUEZ-FUENTES, A. Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. **Movimento**, Brasil, v. 20, n. 2, p. 425-444, 2014. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/39413>. Acesso em: 10jan. 2022.

GERTRUDIS-CASADO, M. C.; GERTRUDIX-BARRIO, M.; ÁLVAREZ-GARCÍA, S. Competencias informativas profesionales y datos abiertos. Retos para el empoderamiento ciudadano y el cambio social. **Comunicar**, España, n. 47, p. 39-47, 2016. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=47&articulo=47-2016-04>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GUZMÁN-SIMÓN, F.; GARCÍA-JIMÉNEZ, E. Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 17, n. 3, p. 79-92, 2014. Disponível em: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/204071>. Acesso em: 10 jan. 2022.

HYMES, D. **Competence and performance in linguistic theory**. Acquisition of languages: Models and methods. New York: Editorial Huxley and E. Ingram, 1971.

KONG, K. **Professional discourse**. Cambridge: University Press, 2014.

LOMAS, C. Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. In: LOMAS, C. (coord.). **Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje**. Madrid: Editorial Graó, 2015.

LUKYANOVAA, N. Communicative Competence Management Approaches in Higher Education. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, n. 214, p. 565-570, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815061169?via%3Dihub>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MAYORAL, S.; TIMONEDA, C.; PÉREZ, F. Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de Grado en maestro de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura. **Aula Abierta**, España, v. 41, n. 3, p. 5-12, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401086>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. **Investigación educativa**. España: Editorial Pearson, 2005.

MÓNACO, S. Comprender la comunicación para enseñar mejor. Acciones docentes apoyadas en la psicolingüística. **Enseñanza de las ciencias - Revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 31, n. 2, p. 209-227, 2013. Disponível em: <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v31-n2-monaco>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NASILENKI, L. Forming the future lawyers' communicative competence: the experience of higher education in Ukraine and Germany. **Comparative Professional Pedagogy**, Ukraine, v. 4, n. 3, p. 89-94, 2014. Disponível em: <http://archive.sciendo.com/RPP/rpp.2014.4.issue-3/rpp-2014-0041/rpp-2014-0041.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NEIRA-PIÑEIRO, M. R.; SIERRA-ARIZMENDIARRIETA, B.; PÉREZ-FERRA, M. La competencia comunicativa en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como referencia-marco para su análisis y evaluación. **Revista Complutense de educación**, España, v. 29, n. 3, p. 881-898, 2018. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54145>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PÉREZ-FERRA, M.; QUIJANO-LÓPEZ, R.; GARCÍA-MARTÍNEZ, I. Desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Bachillerato. **Revista Internacional de Educación y Aprendizaje**, España, v. 7, n. 1, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://journals.eagora.org/revEDU/article/view/1893>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PHILLIPPI, A.; AVENDAÑO, C. Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. **Comunicar**, España, n. 36, p. 61-68, 2011. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-08>. Acesso em: 10 jan. 2022.

POYATOS, F. Paralanguage a linguistic and interdisciplinary approach to interactive speech and sound. **Current Issues in Linguistic Theory**, New Brunswick, v. 92, n. xii, p. 478, 1993. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027277015>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PRENDES, M. P.; CASTAÑEDA, L.; GUTIÉRREZ, I. Competencias para el uso de las TIC de los futuros maestros. **Comunicar**, España, n. 35, p. 175-182, 2010. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-21>. Acesso em: 10 jan. 2021.

QUIJANO-LÓPEZ, R.; PÉREZ-FERRA, M.; GARCÍA-MARTÍNEZ, I. Nivel del dominio de la competencia comunicativa en estudiantes del grado de maestro en Educación Primaria. *In*: PEÑA-ACUÑA, B. (coord.). **Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES**. España: Editorial Tecnos, 2017.

RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. R. Diagnóstico y mejora de la competencia comunicativa en los alumnos del Grado de Primaria. *In*: JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE, 1., 2011, Sevilla. **Anais [...]**. Sevilla: Universidade de Sevilha, 2011. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/43007>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ROMERO-MARTÍN, M. R.; CASTEJÓN-OLIVA, F. J.; LÓPEZ-PASTOR, A. Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. **Comunicar**, España, n. 52, p. 73-82, 2017. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=52&articulo=52-2017-07>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SEIZ ORTÍZ, R. *et al.* Integrating effective communication competence in higher education. *In*: ICERI, 8., 2015. **Actas [...]**. Sevilla, España, 2015.

TAREVA, E. G.; TAREV, B. V. The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions. **XLinguae**, Slovak Republic, v. 11, n. 2, p. 758-767, 2018. Disponível em: http://www.xlinguae.eu/2018_11_02_59.html. Acesso em: 10 jan. 2022.

TAREVA, E.; POLUSHKINA, T. A. Nonverbal component of engineer's communicative competence. *In*: CHERNYAVSKAYA, V.; KUBE, H. (eds.). **Professional culture of the specialist of the future**. Nicosia: European Publisher, 2018.

WILSON, G.; WOLFORD, R. The technical communicator as (post-postmodern) discourse worker. **Journal of Business and Technical Communication**, Estados Unidos de Norte America, v. 31, n. 1, p. 3-29, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1050651916667531>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Sobre os autores

Alina de las Mercedes MARTÍNEZ-SÁNCHEZ

Universidade Autónoma de Madrid (UAM), Madrid – Espanha. Professora Assistente do Departamento de Pedagogia. Doutorado em Ciências Pedagógicas (UGR).

Manuel PABÓN-CARRASCO

Universidade de Sevilha (US), Sevilha – Espanha. Professor e pesquisador. Doutorado em Ciências da Saúde (US).

Margarita RODRÍGUEZ-GALLEGO

Universidad de Sevilla (US), Sevilla – Espanha. Professora Titular. Doutorado em Pedagogia (US).

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

