

ESCALA DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO: RESULTADOS DE UM ESTUDO DE VALIDAÇÃO NO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Graça Seco, Leandro S. Almeida, Sandra Alves, Patrícia Pereira, Luís Filipe, Susana Fonseca & Virgínia A. Martins

(Instituto Politécnico de Leiria & Universidade do Minho)

RESUMO: Descreve-se um estudo exploratório de construção e validação de uma escala voltada para a avaliação das competências de estudo e abordagens à aprendizagem por parte de alunos do Ensino Superior Politécnico. Uma amostra de 264 alunos foi considerada neste estudo, tendo-se recorrido à Escala de Competências de Estudo (ECE – Almeida & Joly, em preparação). Os resultados, longe de confirmarem as dimensões iniciais propostas pelos autores, parecem identificar duas formas de auto-regulação nos alunos: uma mais centrada nos comportamentos e condutas quotidianas (organização do estudo) e outra mais dirigida por aspectos motivacionais e cognitivos. São apresentados os resultados centrados na delimitação das duas dimensões, assim como a sua associação a níveis de rendimento escolar (disciplinas em atraso e médias obtidas) e diferenciação segundo o género, idade e tipo de curso frequentado pelos alunos. As correlações com o rendimento são mais elevadas tomando a dimensão mais comportamental da auto-regulação, sendo que as alunas apresentam médias mais elevadas nas duas dimensões e os alunos mais velhos apresentam níveis mais elevados de auto-regulação em termos motivacionais e cognitivos.

Introdução

Estudos sobre o desenvolvimento do jovem-adulto sugerem que a entrada para o Ensino Superior (ES) confronta o estudante com uma série de desafios e mudanças requerendo do jovem um conjunto de aquisições desenvolvimentais por forma a garantir uma adaptação positiva e satisfatória. A separação da família e dos amigos, bem como a adaptação a um conjunto de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e académicas, são consideradas como desafios inerentes ao processo de transição do ensino secundário para o ES (Almeida & Soares, 2004; Almeida & Vasconcelos, 2008; Ferreira & Hood, 1990; Pinheiro, 2003; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2005).

Com base na teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering e Reisser (1993), Schlossberg, Waters e Goodman (1995) consideram que esta transição constitui um processo de mudança que se reflecte em quatro áreas do desenvolvimento do indivíduo - rotinas, papéis, relacionamentos interpessoais e percepção acerca de si e do mundo - exigindo ao estudante que mobilize diferentes recursos e estratégias para lidar com tais mudanças. Deste modo, para que o indivíduo ultrapasse as dificuldades inerentes ao novo contexto académico e experimente uma transição adaptativa, torna-se

imprescindível que organize as suas tarefas desenvolvimentais com base na mobilização de um conjunto de competências transversais a fim de promover a utilização e desenvolvimento de respostas e estratégias adaptativas, potenciadoras de um maior sucesso e bem-estar pessoal, académico e profissional (Motta, Pinto, Bernardino, Melo, Pereira, Ferreira, Rodrigues, & Pereira, 2005).

A par das mudanças ao nível dos relacionamentos interpessoais e sociais, a transição e adaptação ao ES coloca também desafios de natureza académica, que levarão o estudante a confrontar-se com a necessidade de reajustar estratégias de estudo e gestão de tempo. A alteração dos cursos à luz do Processo de Bolonha impõe ao estudante a necessidade imprescindível de participar activamente no seu processo de aprendizagem, construindo e desenvolvendo um processo cada vez mais auto-regulado como factor intrinsecamente associado ao seu sucesso académico (Almeida, 1996, 2002; Consejero, Ibañez, & Ortega, 2008; Pereira, Melo, Costa, & Pereira, 2005; Ribeiro & Silva, 2007; Rosario, Almeida, Núñez, & González-Pienda 2004; Seco, Alves, Filipe, Pereira, & Santos, 2008). Ou seja, é essencial que o estudante do ES adopte estratégias activas de estudo que o auxiliem a monitorizar e a regular os processos de aprendizagem utilizados(as) em função dos objectivos por si definidos face à natureza das próprias tarefas e às exigências ou objectivos de índole curricular. Neste sentido, o desenvolvimento de uma relação dinâmica entre estratégias de auto-regulação da aprendizagem, percepções de auto-eficácia e comprometimento com os objectivos educativos é fundamental para obter sucesso na vida académica (Almeida & Soares, 2004; Read, 1999; Ribeiro & Silva, 2007; Rosário, Núñez, & Pienda, 2006; Seco et al., 2008; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Harris e Graham (1992, citados por Costa 2001) referem que as investigações sobre o papel das estratégias na auto-regulação devem ter em conta que a competência académica representa uma vasta complexidade de competências, estratégias, processos e atributos. O ensino das estratégias de auto-regulação é um campo onde os estudos, embora variados, não permitem ainda uma visão clara e completa das suas virtualidades e limites, sendo também certo que não se pode presumir a existência de um conjunto de estratégias que se adapte a todas as situações e todo o tipo de estudantes (tipo receituário). A individualidade e o contexto interpenetram-se, necessariamente, neste campo.

Segundo Zimmerman (2002a), a aprendizagem auto-regulada é perspectivada em três fases cíclicas: na fase prévia, é esperado que o estudante estabeleça objectivos académicos, planeie uma estratégia de intervenção e avalie as crenças acerca da sua auto-eficácia; na fase de controlo volitivo destaca-se a focalização da atenção, a auto-instrução e a auto-monitorização da tarefa; e, na fase de auto-reflexão, o último momento do ciclo, o estudante do ES tem a possibilidade de verificar se o seu plano estratégico foi bem sucedido ou se, eventualmente, necessitará de algumas alterações que permitam implementar uma resposta mais adaptativa às dificuldades sentidas e assim voltar à fase prévia e (re)definir novos objectivos para uma outra etapa académica. Algumas investigações apontam para a existência de três tipos de estratégias a utilizar pelo aluno no controlo do processo de aprendizagem: as estratégias relacionadas com o comportamento, com o meio e com os processos encobertos (*covert*). Por exemplo, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) identificam um conjunto de 14 estratégias relacionadas com a auto-regulação da aprendizagem que podem ser agrupadas nos três componentes essenciais referidos anteriormente. Assim, as estratégias de organização da informação, definição de objectivos, planeamento de actividades e memorização são consideradas essenciais no que diz respeito a um funcionamento pessoal eficaz. Tanto as estratégias de auto-avaliação como as de auto-administração de reforços dizem respeito à vertente comportamental do desempenho académico. O controlo do meio é o aspecto mais saliente nas estratégias de procura de informação adicional e na criação de registos, por exemplo cuidar da organização do espaço em que estuda, procurar ajuda de pares e professores, ou rever apontamentos e testes anteriores (Costa, 200; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman, 2008).

Assim sendo, o desenvolvimento de estratégias de auto-regulação reveste-se de particular importância uma vez que estudos diversos associam a inadequação de estratégias de trabalho e de estudo, de organização dos tempos e das tarefas atribuídas a uma boa parte das taxas de insucesso registadas no ES (Pereira et al., 2005; Rosário et al., 2006; Seco et al., 2005; Seco et al., 2008). Para além destes factores, também as questões de motivação, as dificuldades de gestão da ansiedade em momentos de avaliação e os elevados níveis de absentismo podem igualmente ter implicações negativas no sucesso escolar.

Com o objectivo de avaliar os comportamentos auto-regulados na aprendizagem dos estudantes do ES encontra-se em desenvolvimento a “Escala de Competências de Estudo” (ECE-Sup) de Almeida e Joly (em curso). Para a construção desta escala de avaliação, consideraram-se quatro grandes áreas de comportamentos auto-regulados do aluno na sua aprendizagem e realização académica, nomeadamente, a Organização do Estudo, as Competências Cognitivas, os Aspectos Motivacionais e as Situações de Avaliação. Neste artigo apresentamos alguns dados do estudo de validação da ECE numa amostra de estudantes do Instituto Politécnico de Leiria.

Método

Amostra

A Escala de Competências de Estudo foi respondida pelos estudantes que, no 1º semestre do ano lectivo de 2009-2010, se encontravam a frequentar o Programa de Formação em Gestão do Estudo e do Tempo promovido pelo Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria (SAPE/IPL). O IPL é uma instituição pública de Ensino Superior Politécnico que compreende cinco escolas, organizadas em quatro *campi*: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS (*Campus 1*), que desenvolve a sua actividade formativa na área das Ciências Sociais e Humanas, Comunicação e Formação de Professores; Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG), que forma profissionais nas áreas de Engenharia, Tecnologias da Saúde, Gestão, Marketing, Contabilidade e Solicitadoria; Escola Superior de Saúde (ESSLei), oferecendo formação na área da Saúde (esta escola e a ESTG integram o *Campus 2*); a Escola Superior de Artes e Design - ESAD.CR (*Campus 3*), que oferece formação graduada nos domínios das Artes Plásticas, Design e Artes Performativas; e Escola Superior de Tecnologia do Mar – ESTM (*Campus 4*). As três primeiras escolas localizam-se em Leiria, a ESAD. CR nas Caldas da Rainha e a ESTM em Peniche.

Para melhor enquadrarmos os alunos participantes deste estudo, importa descrever brevemente o Serviço. O Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) desenvolve as suas actividades nos quatro *campi* do IPL, centrando a sua intervenção em três grandes valências: apoio psicológico e vocacional, orientação e acompanhamento pessoal e apoio psicopedagógico. O apoio psicológico e orientação vocacional são disponibilizados aos estudantes em contexto de consulta individual de cariz gratuito,

com acompanhamento especializado por parte de três Técnicos de Psicologia. No contexto da orientação e acompanhamento pessoal, o SAPE promove o desenvolvimento de actividades para o acolhimento do aluno recém-chegado, facilitando deste modo a sua integração e adaptação à instituição e à cidade. Na vertente do apoio psicopedagógico, o Serviço tem vindo a promover a dinamização de programas de formação para estudantes em áreas como a Comunicação, Inteligência Emocional, Estratégias de Estudo e Gestão do Tempo, Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de *Curriculum Vitae* e Portefólios. Durante o mês de Novembro de 2009 decorreu o Programa de Formação em “Gestão do Estudo e do Tempo”, no âmbito do qual solicitámos aos estudantes participantes que respondessem à Escala de Competências de Estudo.

Feita esta descrição do Serviço, passa-se à descrição da amostra deste estudo. Esta é constituída por 264 estudantes de quatro das escolas do IPL, dos quais 102 são rapazes (38,4%) e 162 são raparigas (61,6%), com idades compreendidas entre os 18 e 37 anos ($M=23,2$; $DP=6,8$), sendo que 60,7% dos estudantes têm até 21 anos e 39,1% apresentam mais de 22 anos. Para uma melhor sistematização dos Cursos considerámos que as formações da ESECS integrariam o grupo de Ciências Sociais e Humanidades e os Cursos da ESTG, ESSLei e ESTM fariam parte das Ciências e Tecnologias. Na nossa amostra, 52,3% dos estudantes frequentam cursos nas áreas das Ciências e Tecnologias ($n=136$) e 47,7% nas Ciências Sociais e Humanidades ($n=125$), distribuídos pelos 1º (45,5%), 2º (27,2%) e 3º semestres (27,2%) dos cursos. A maioria dos estudantes (58,7%) não refere disciplinas em atraso, sendo que 72% apresenta uma média actual igual ou inferior a 14 valores (numa escala de 0 a 20). No que se refere à média do ano anterior, cerca de 44,3% dos estudantes da amostra apresentam uma média igual ou superior a 14 valores

Instrumento

Designado na literatura como *study skills*, as competências de estudo constituem um constructo que tem merecido bastante atenção por parte de investigadores na área da Educação e da Psicologia (Almeida, 2002; Créde & Kuncel, 2008; Robbins et al., 2004; Watkins, 1983). Créde e Kuncel (2008) definem as *study skills* como a capacidade do aluno se apropriar de estratégias de estudo, capacidade de gestão de tempo e de outros

recursos, procurando dar uma resposta ajustada às exigências académicas. Com o objectivo de avaliar as competências de estudo e as abordagens à aprendizagem dos estudantes do ES, encontra-se em desenvolvimento a *Escala de Competências de Estudo* (ECE), construída por Almeida & Joly (em curso). Na sua versão original, a ECE é composta por 55 itens num formato de resposta de tipo *likert* com seis pontos (sendo que 1 equivale a “discordo totalmente” e 6 a “concordo totalmente”), divididos por quatro grandes áreas de competências de estudo: comportamental, cognitiva, motivacional e avaliação (Almeida, Guisande, Pereira, Joly, Donaciano, Mendes, & Ribeiro, 2009). A *dimensão comportamental* é composta por 14 itens relativos a comportamentos de organização do estudo (horários, materiais, apontamentos); a *dimensão cognitiva* inclui 14 itens que se referem à compreensão e construção de conhecimentos; a *dimensão motivacional* integra 14 itens relacionados com objectivos e metas de estudo; por último, a *dimensão de avaliação* é constituída por 13 itens centrados no planeamento e monitorização do aluno de tarefas relacionadas com a avaliação.

Procedimento

A ECE foi aplicada colectivamente numa das três sessões que constituem o Programa de Formação em “Gestão do Estudo e do Tempo” promovido pelo Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria (SAPE/IPL) durante o mês de Novembro de 2009 nos quatro *campi* do IPL. O tempo de aplicação não ultrapassou os 30 minutos. As instruções de preenchimento da ECE foram lidas previamente pelo formador. As dúvidas que ocorreram foram esclarecidas antes de se iniciar a aplicação da escala. Por questões de agenda apenas não responderam à ECE os estudantes da ESAD-CR. Foi garantido aos alunos a confidencialidade dos seus resultados.

Resultados

A análise das características psicométricas da escala teve como objectivo, por um lado, verificar a sua adequação à amostra utilizada na nossa investigação e, por outro, contribuir para o estudo da sua validade. No processo de validação de instrumentos de avaliação psicológica, a análise da correlação de cada item com o total da escala a que

pertence, excluindo o item em causa (*r corrigido*), é sempre efectuada com o objectivo de escolher os melhores itens, sugerindo os autores correlações iguais ou superiores a .30 (Nunnally, 1978; Cortina, 1993) ou a .20 (Almeida & Freire, 2009). Dada a fase de construção em que a escala se encontra, foi nosso objectivo sermos mais exigentes, no sentido de escolhermos efectivamente apenas os melhores itens a reter. Desta feita a selecção considerou o critério de .30, ficando a ECE com 48 itens.

Procedemos, então, ao estudo da dimensionalidade da ECE através da análise factorial pelo método das componentes principais. O coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin obteve um valor de .918 e o *Bartlett's Test of Sphericity* um valor de $\chi^2(406)=3089.52$, $p=.000$, legitimando-se, assim, o prosseguimento da análise. Os primeiros resultados das análises efectuadas eram pouco interpretáveis, seja pelo número de factores identificados, seja pelos respectivos itens componentes. Por este facto, sucessivas aproximações teóricas foram sendo feitas ao esforço de redução progressiva do número de factores. A solução que nos pareceu melhor interpretável ficou confinada apenas a dois factores e ela própria já reduzida a 29 itens. Mesmo que alguns autores apontem .30 como saturação mínima exigida para a associação de um item a factor e sua consequente manutenção (Tinsley & Tinsley, 1987), optámos aqui por um critério de .40 (Maroco, 2007).

Assim, no Quadro 1 descrevemos as saturações dos itens nos dois factores e respectiva comunalidade, sendo que a redução a dois factores nos permite explicar 42% da variância dos 29 itens em análise. Dado o conteúdo dos seus itens, o primeiro factor pode ser designado de “auto-regulação de comportamentos de estudo” (valor-próprio de 8,01 explicando 27,7% da variância); o segundo factor foi designado de “auto-regulação motivacional e cognitiva da aprendizagem”, apresentando um valor-próprio de 4,04 e explicando 13,9% da variância.

Quadro 1 - Saturação dos itens nos dois factores e respectivas comunalidades

Item	Factor 1	Factor 2	h^2
44	,716		,516
46	,710		,518
45	,702		,547
25	,681		,468
50	,659		,448
29	,628		,397
47	,625		,432
21	,622		,483
32	,616		,434
9	,616		,425
48	,609		,379
38	,607		,487
23	,581		,492
53	,580		,364
27	,575		,434
17	,563		,393
19	,553		,330
51	,518		,344
37	,517		,312
16		,717	,517
7		,662	,438
36		,661	,447
15		,575	,452
5		,567	,389
10	,424	,516	,446
3		,458	,305
1		,448	,231
35		,447	,308
12		,402	,320

Dado o número elevado de itens no primeiro factor, optámos por eliminar ainda os itens 21, 51 e 53 pois que o seu significado diferia entre juízes na sua vinculação à designação dada para este factor (auto-regulação de comportamentos de estudo). Nesta altura, esta dimensão da escala ficou com 16 itens, apresentando um alfa de Cronbach de .91, valor este que sugere uma boa consistência interna (Bryman & Cramer, 1993). Desta forma, o factor 1 - “auto-regulação de comportamentos de estudo” (ARCE) - integra itens relacionados com comportamentos de organização do estudo ao nível de horários, local de estudo ou tomada de apontamentos, entre outros. Ilustrando, este factor é composto por itens como ECE44 – Quando me parece pertinente escrevo anotações nas aulas; ECE46 – Procuo verificar se tenho todos os materiais necessários para não ter de interromper o estudo depois; ECE25 – Sublinho as partes mais importantes de um texto à medida que estudo; ou ECE29 – Consigo seleccionar as partes mais importantes do material de estudo.

O factor 2, que designámos de “auto-regulação motivacional e cognitiva da aprendizagem” (ARMCA), é constituído por 10 itens, com um alfa de Cronbach de .80, que remetem para processos de construção e compreensão dos conhecimentos, bem como para objectivos de estudo. É composto por itens como ECE16 – Procuo fazer a revisão diária do conteúdo das aulas; ECE36 – Para participar melhor das aulas estudo o conteúdo antecipadamente; ECE15 – Avalio o meu desempenho nas matérias para definir quanto devo estudar; ou ECE5 – Não deixo que outros interesses diminuam a minha motivação para estudar.

Como se pode antecipar, estes dois factores ou dimensões da escala (ARCE e ARMCA) encontram-se correlacionados entre si. Por outras palavras, a auto-regulação ao nível das condutas ou comportamentos diários não pode ser entendida separadamente da auto-regulação a um nível mais motivacional e cognitivo. Assim, a correlação encontrada entre as duas dimensões situou-se em .594 ($p < .001$), sugerindo um processo contínuo de auto-regulação do estudo na linha teórica de Zimmerman (2002a) e Zimmerman e Martinez-Pons (1988).

De seguida avançamos para uma análise da associação entre os resultados dos estudantes nas duas dimensões da escala e alguns indicadores externos do seu rendimento académico (número de unidades curriculares em atraso, média académica no presente ano lectivo e no ano anterior), dados sistematizados no quadro 2.

Quadro 2 – Correlações entre os factores da ECE e características dos estudantes

Critérios	Factor 1 (ARCE)	Factor 2 (ARMCA)
Disciplinas em atraso	$r = -.18$; $p < .01$	$r = -.18$; $p < .01$
Média actual	$r = .31$; $p < .001$	$r = .06$; $p = .399$
Média do ano anterior	$r = .12$; $p = .09$	$r = .16$; $p < .05$

Os valores de correlação encontrados, ainda que estatisticamente significativos, podem ser considerados bastante baixos. Esta situação é ainda mais evidente quando nos reportamos à dimensão cognitivo-motivacional da auto-regulação (factor 2), parecendo sugerir que o desempenho escolar está mais directamente associado aos comportamentos ou condutas concretas de auto-regulação. Por outro lado, se em relação ao desempenho escolar anterior (podendo-se aqui assumir como uma média global dos sucessivos desempenhos) as duas medidas da auto-regulação aparecem com uma associação ténue e idêntica (embora aqui a auto-regulação motivacional e cognitiva

possa ser mais importante), já em relação ao rendimento no ano lectivo em curso são os comportamentos concretos de auto-regulação do estudo que marcam as classificações obtidas.

Finalmente avançamos para uma análise diferencial dos resultados nas duas dimensões considerando o género dos alunos, a sua idade e o tipo de curso frequentado. De forma sucinta, e não se tendo verificado qualquer efeito significativo de interacção tomando as três variáveis em conjunto ou duas-a-duas, registaram-se diferenças estatisticamente significativas associadas ao género, tanto no factor 1 ($F=17.08$; $p=.000$) como no factor 2 ($F=8.14$; $p=.005$), pontuando as alunas de forma mais elevada nas duas dimensões da auto-regulação. No que se refere à idade, apenas se registaram diferenças estatisticamente significativas no Factor 2 ($F=8.45$; $p=.000$), sendo que os estudantes mais velhos (ou seja, com idade igual ou superior a 22 anos) apresentam média superior, sugerindo uma maior utilização das estratégias de auto-regulação motivacional e cognitiva da aprendizagem por parte dos alunos mais velhos. Finalmente, e tomando o tipo de curso frequentado pelos estudantes (Ciências e Tecnologia *versus* Ciências Sociais e Humanidades), os resultados nas duas dimensões não se diferenciam de forma estatisticamente significativa.

Conclusão

A suposta organização da Escala de Competências de Estudo em quatro dimensões, operacionalizando estratégias de estudo e abordagens dos alunos à sua aprendizagem no Ensino Superior, não se confirmou como plausível face aos dados obtidos. Uma análise factorial exploratória dos resultados nos itens levou-nos a uma versão da escala assente em 26 itens, podendo tratar-se de uma escala promissora relativamente à avaliação de duas dimensões da auto-regulação do estudo: uma vertente mais comportamental (organização do estudo) e uma outra mais motivacional e cognitiva. Tomando-se esta dupla vertente de análise da auto-regulação, o conjunto de itens retidos para cada dimensão (16 e 10, respectivamente) podem justificar novas aplicações e sucessivos estudos de forma a simplificar e a aperfeiçoar a escala. Até ao momento, os indicadores das análises factoriais e da consistência interna, circunscritos aos 26 itens e duas dimensões, são bastante promissores.

Por outro lado, encontra-se alguma associação entre os comportamentos expressos pelos alunos em termos de auto-regulação e o seu rendimento académico. Tal associação é mais facilmente encontrada quando se considera a média actual e não tanto a média do ano anterior, o que sugere alguma dificuldade em se assumir estas competências de auto-regulação como estáveis no tempo. A sua ocorrência e relação com o desempenho escolar parece ser fortemente associado às circunstâncias do “aqui e agora”, sugerindo aos pesquisadores na área alguma atenção à validade ecológica da informação recolhida através deste tipo de instrumentos.

Sendo que com a “Reforma de Bolonha” se apela a alunos mais participativos na aprendizagem e na construção de competências, e tomando em consideração o interesse ou valor prático do uso desta escala em futuras pesquisas, interessa referir que as duas medidas de auto-regulação apresentam valores mais elevados junto das alunas e dos alunos mais velhos (também a frequentar anos académicos mais avançados do curso), ainda que neste último caso a diferença em relação aos alunos mais novos só se tenha mostrado estatisticamente significativa em termos da auto-regulação motivacional e cognitiva.

Não fazendo sentido elencar aqui as limitações do presente estudo dado os objectivos fixados, importa destacar a natureza ainda exploratória desta pesquisa e a vontade dos autores em prolongar o estudo de construção e validação de uma escala dos comportamentos auto-regulados de aprendizagem no ES, pelo menos em termos da definição de uma versão para os alunos do subsistema do ES Politécnico. O objectivo é reunir os melhores indicadores comportamentais e atitudinais para as duas dimensões da auto-regulação que nos interessa aprofundar (comportamentos e cognição/motivação), julgadas como dimensões que efectivamente descrevem, na prática, a forma como os alunos estudam, aprendem e realizam. Ao mesmo tempo, importa seleccionar indicadores susceptíveis de uma adequada relação com os níveis de rendimento académica, grangeando um valor prático da escala para a intervenção psico-educativa junto destes estudantes.

Referências bibliográficas

Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 155-165.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Pereira, A., Joly, M. C. R. A., Donaciano, B., Mendes, T., & Ribeiro, M. S. (2009). Escala de competências de estudo (ECE-SUP): Fundamentos e construção. Em B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo. *Actas do X Congresso Internacional Galeco-Português de Psicopedagogia* (pp. 4282-4292). Braga: CIED Editora.
- Almeida, L. S., & Joly, M. C. R. A. (2008, em desenvolvimento). *Escala de Competência de Estudo*. Projecto em desenvolvimento na Universidade do Minho, Braga/Portugal e Universidade São Francisco, Itatiba/Brasil.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
- Biggs, J. B. (2000). *Teaching for quality at university: What the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149
- Biggs, J., & Telfer, R. A. (1987). *The process of learning: Psychology for Australian Educators*. Sydney: Prentice-Hall.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory-self-report. *Journal of School Psychology*, 44, 307-322.
- Consejero, E., C. G., Ibañez, C., & Ortega, F. (2008). Factores psicosociales relacionados con el abandono temporal académico de estudiantes en la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 227-236.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Costa, J. (2001). *Auto-regulação da aprendizagem: Para uma caracterização multidimensional do desempenho académico*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, N. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Ferreira, J., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Jesus, S. (2002). *Pedagogia e apoio psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 91-105.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Pereira, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., & Pereira, A. (2005) A importância do suporte social na integração na universidade. In A. S. Pereira, & E. Decq Motta (Eds.), *Ação social e aconselhamento psicológico no Ensino Superior: Investigação e intervenção – Actas do Congresso Nacional* (pp. 87-95). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.

- Nandagopal, K. (2006). An expert performance approach to examining Individual differences in study strategies. Retrieved from http://etd.lib.fsu.edu/theses_1/available/etd-03162006-112627/unrestricted/Nandagopal_Kiruthiga_Thesis.pdf.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pereira, A., Melo, A., Costa, A., & Pereira, A. (2005). Aplicação de um Programa de Métodos de Estudo na Universidade. In A. S. Pereira, & E. D. Motta (Eds.), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção* (pp. 267-274). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., & Asberg, K. (2004). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance, 30, 96-116.
- Read, S. (1999). Commentary: Characteristics of assessment in support of student access and success. In S. Messick (Org.), *Assessment in higher education: Issues of access, quality, student development, and public policy* (pp. 63-68). London: Lawrence Erlbaum.
- Ribeiro, I., & Silva, C. (2007). Auto-regulação: Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 4, 443-448.
- Rosário, R. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, V, 87-102.
- Rosário, P., Almeida, L. S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2004). Abordagem dos alunos à aprendizagem: Análise do construto. *Psico-USF*, 9(2), 117-134
- Rosário, P., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Núñez, C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 5, 429-437.
- Rosário, P., Núñez, J., & Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Edições Almedina.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition* (2nd ed.). New York: Springer.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A., & Santos, C. (2008). Promoção de competências de comunicação e de relação: Contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 409-418.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, IV, 7-21.
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: Novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73-89.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counselling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 414-424.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodriguez, S., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodriguez, S., Núñez, J., González-Pienda, J., Rosário, P., et al. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitários. *Revista de Psicología Escolar e Educacional*, 2, 31-40.

- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cereza, R., & Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated learning and academic achievement. *Psichotema*, 20, 724-731.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P., et al. (2009). Academic goals and learning quality in Higher Education students. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 96-105.
- VanderStoep, S. W., Pintrich, P. R., & Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345-362.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 12, 49-58.
- Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 257-273). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002a). Becoming a self-regulated learner: An overview, 41, 64-72.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Ferrari, M. (2002b). *Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective* (pp. 85-110). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Martinez Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B., & Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614.