

## **Instituto Superior de Psicologia Aplicada**

# VALIDADE ESTRUTURAL E CONCORRENTE DAS ESCALAS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR E DE SUPORTE RELACIONAL EXTRA- UNIVERSITÁRIO

**Ana Rita Diniz**

Dissertação orientada por Prof. Doutor António Diniz

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Clínica

**2009**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutor António Diniz, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª Série de 26 de Setembro, 2006

## Agradecimentos

Ao Prof. Doutor António Diniz pela sua orientação.

A todos os participantes voluntários deste estudo, pela sua disponibilidade.

À minha família, pelo amor e suporte que demonstraram ser ao longo dos anos.

Aos meus amigos, pelo apoio e distração.



## Resumo

Este estudo visou o estudo da validade estrutural e concorrente das Escalas de Integração Social no Ensino Superior (EISES) e de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESREU) no Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Para os testes de ajustamento dos modelos utilizou-se a análise factorial confirmatória (AFC) no *LISREL8-SIMPLIS*. A aplicação das provas foi feita junto de 145 estudantes do 1º ano da licenciatura em Psicologia Aplicada do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (leque etário: 17-23 anos,  $M = 19$ ), seleccionados através de processos não probabilísticos de amostragem. A primeira estrutura testada foi a trifactorial oblíqua da EISES (Equilíbrio Emocional) que, por problemas de validade discriminante, foi reespecificada para unifactorial com a maioria dos itens pertencentes ao factor Equilíbrio Emocional da estrutura anterior. Este factor estava bem ajustado, o mesmo acontecendo para o modelo bifactorial oblíquo da ESREU (Suporte Relacional dos Pais e dos Amigos do tempo do Secundário). O factor Equilíbrio Emocional discriminou bem estudantes deslocados face aos não deslocados da sua residência habitual, e o factor Suporte Relacional dos Pais discriminou bem os estudantes do género feminino em relação aos do género masculino.

Palavras chave: Integração universitária, EISES, ESREU, modelação de equações estruturais, psicometria.

### Abstract

This investigation aimed to study the structural and concurrent validity of the College Social Integration Scale (CSIS) (*EISES*) and Extra-College Relational Support Scale (ECRSE) (*ESREU*) at Instituto Superior de Psicologia Aplicada. For testing the adjustment of the models using the confirmatory factor analysis (CFA) in *LISREL8-SIMPLIS*. The application of the tests was made with 145 students in 1st year of degree in Applied Psychology of the Instituto Superior de Psicologia Aplicada (age range: 17-23 years,  $M = 19$ ), selected through processes of non probabilistic sampling. The first structure tested was the oblique trifactorial *EISES* (emotional equilibrium), which problems of discriminant validity forced the change to unifactorial with most items of the factor structure of the earlier emotional equilibrium. This was well adjusted, the same for the bifactorial oblique model of *ESREU* (Relational Support for Parents and Friends of time the secondary). The factor Emotional Equilibrium discriminate against the displaced students and not displaced from their usual residence and the factor Relational Support for Parents and students discriminated well females from males.

Key words: Adaptation to college, *EISES*, *ESREU*, structural equation modeling psychometrics.

## Introdução

A entrada no Ensino Superior é experienciada pelos estudantes, na generalidade dos países e instituições, como um misto de desafios e dificuldades (Diniz, 2005). A integração ou a adaptação à Universidade é um processo complexo e multidimensional que requer um conjunto de competências por parte do aluno, facilitadoras da sua adaptação e integração no novo contexto educativo (Almeida et al., 1999; Araújo, Almeida & Paúl, 2003). Ratingan (1989, cit. por Santos, 2001) refere que, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior pode potenciar crises e vulnerabilidades, bem como ser fonte de desafios desenvolvimentais. Logo, esta adaptação nem sempre se configura como pacífica, pois o estudante confronta-se com uma série de exigências e dificuldades decorrentes do seu próprio desenvolvimento (Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1976) e das características particulares do contexto institucional (Astin, 1997; Bean, in Cabrera, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1993).

A integração académica depende de um vasto conjunto de variáveis, englobadas em duas grandes vertentes, a académica e a social (Diniz, & Almeida, 2006). A primeira engloba as experiências académicas no *campus*, nomeadamente, actividades ligadas ao estudo, envolvimento curricular e rendimento escolar, e a segunda prende-se com as experiências de relacionamento interpessoal no *campus*, tais como, o relacionamento com professores, com pares e outros elementos da universidade, bem como o envolvimento em actividades sociais extra-curriculares. Ambas as vertentes são importantes e os estudantes atribuem a mesma importância às duas vertentes no que diz respeito às suas aprendizagens e desenvolvimento (Diniz, & Almeida, 2006). Para alguns autores, com posições de cariz desenvolvimentalista, o relacionamento interpessoal dos estudantes universitários é uma das áreas de maior preocupação para eles, nomeadamente o relacionamento com os colegas (Chickering & Reisser, 1993; Erickson, in Diniz & Almeida, 2005). O relacionamento com os pares ajuda, então, os estudantes a ultrapassarem algumas crises inerentes à entrada na Universidade.

Concepções de pendores externalista e internalista analisam a adaptação dos estudantes à Universidade, de um ponto de vista psicológico. Sendo que as primeiras se ancoram na influência multifacetada do contexto de vida universitário sobre os estudantes (Astin, 1997; Bean, 1985, e Pascarella, & Terenzini, 1991; Diniz, & Almeida, 2006; Tinto, 1993), as segundas prendem-se com a influência de aspectos psicodinâmicos e desenvolvimentais,

etariamente enquadrados, sobre a actualidade experiencial dos estudantes (Chickering, & Reisser, in Evans, Forney & Guido-DiBrito, 1998; Erikson, in Diniz, & Almeida, 2006). Segundo um estudo de Diniz e Almeida (2005), os factores mais estritamente ligados ao contexto institucional não eram plausíveis para descrever a integração social dos estudantes, tendo-se verificado que os factores que mais representavam a dita integração eram o bem-estar pessoal (BE), o relacionamento interpessoal com os colegas (RI) e o equilíbrio emocional (EE), assumindo-se esta última como o factor que melhor a representa.

Para além destas variáveis e das próprias características pessoais dos estudantes, a influência de outros factores, externos à instituição, é inevitável, nas intenções e decisões dos estudantes na sua frequência universitária. Esses factores englobam, entre outros, o suporte da família e dos amigos pré-universitários (Bean, in Cabrera, Nora, & Castañeda, 1993). Vários estudos apontam para a importância deste suporte na integração social dos estudantes (Cabrera, et al., 1993; Diniz, & Pinto, 2005; Tinto, 1993). No entanto, as relações de amizade pré-universitárias parecem exercer maior influência na primeira etapa da integração na instituição, aquando da escolha do curso/instituição, e não tanto quando os estudantes já a frequentam (Diniz, 2001).

A entrada na Universidade é um tempo de mudanças conjugadas nos diversos domínios da vida dos estudantes, e podem destacar-se entre estas mudanças, o reenquadramento familiar e a separação de grupos de amigos, acompanhados pela tentativa de fazer novos amigos e integrar-se num grupo (Boyer, Coridian, & Erlich, 2001, in Diniz & Pinto, 2006). De facto, as mudanças relacionais que ocorrem na transição para a Universidade prendem-se com um investimento em novas amizades, oriundas da vida académica e com um desinvestimento nas amizades pré-universitárias, cumprindo a manutenção destas últimas, uma função mitigadora de sentimentos de separação e perda que acompanham a transição (Medalie, in Diniz & Pinto, 2006). Diversos autores destacam o estabelecimento de novas relações como um importante factor de ajustamento académico (Astin, 1997; Chickering, & Reisser, 1993, in Evans, Forney & Guido-DiBrito, 1998; Medalie, in Diniz & Pinto, 2006; Tinto, 1993). Contudo, o suporte dos pares não deve ser interpretado como uma diminuição da importância do suporte familiar, visto que, ambos actuam a diferentes níveis.

Enquanto que o suporte dos pares se mostra mais relevante para o manejo de situações de *stress* académico, o suporte familiar dá mais apoio no manejo de situações não académicas (Rodriguez, et al, 2003). Todas estas mudanças implicam um desinvestimento e



dissolução de relações pré-universitárias, o que pode provocar, frequentemente, angústia e sentimentos de mal-estar que acabam por trazer dificuldades de adaptação (Bell, McDevitt, Rott, & Valério, in Pinto, 2005; Cabrera et al., 1993; Christie & Dinham, in Diniz & Pinto, 2006; Ishler, in Diniz & Pinto, 2006; Kenny, 1990; Paul et al., 1998; Tinto, 1993). No entanto, fazer novas amizades com os colegas é um bom preditor do ajustamento dos estudantes à instituição (Diniz & Almeida, 2005), bem como o sucesso no relacionamento amoroso, que prediz também a satisfação com a vida e a saúde mental dos estudantes, tal como o seu desempenho académico (Paul, Poole & Jakubowyc, in Diniz & Almeida, 2005). Neste sentido, a par do relacionamento interpessoal, a integração na instituição académica passa também por questões ligadas à aprendizagem e ao desempenho académico. Dado o clima de competição e a pressão para que atinjam bons resultados, aumenta o número de estudantes que experienciam o medo do fracasso, o sentimento de incompetência para usar o próprio potencial intelectual e a ansiedade perante as situações de avaliação (Bell et al., in Diniz & Almeida, 2005).

### O presente estudo

Com esta investigação pretendemos apreciar sobre a validade estrutural e a validade concorrente das duas escalas ligadas à integração dos estudantes no Ensino Superior e ao suporte relacional extra-universitário, por parte dos pais e dos amigos pré-universitários, bem como as diferenças entre os grupos em estudo, nomeadamente o género e o estatuto residencial. São elas a Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES) (Diniz & Almeida, 2005) e a Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESREU) (Diniz & Pinto, 2006). Dada a importância crescente do Ensino Superior nos nossos dias e os problemas a ele ligados no que diz respeito à integração dos estudantes neste nível de Ensino, como referido ao longo deste capítulo, tornou-se pertinente efectuar um estudo onde se conceptualizassem os factores ligados à dita integração, em estudante do 1º ano do curso de Psicologia Aplicada do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Apreciou-se a integração dos estudantes, conceptualizada pelo factor Equilíbrio Emocional, identificando se o facto de os estudantes se encontrarem ou não deslocados da sua residência habitual, influenciava a dita integração. Para além disto, pretendeu-se verificar se existiam diferenças relativas ao género na dita integração dos estudantes e no suporte

relacional necessário para uma boa integração. Em relação a esta última variável, o género, encontraram-se diversos estudos nesta área, que comprovavam existir diferenças entre os géneros, no sentido em que, as estudantes, na sua transição para a Universidade apresentam alguma resistência em desligar-se das suas amizades pré-universitárias, dado que estas lhe proporcionam segurança, estabilidade emocional e protecção (Ishler, in Diniz & Pinto, 2006). De acordo com diversos autores, também são as estudantes que mantêm relações de maior proximidade com a família e que lhe atribuem maior importância, em comparação com os estudantes, homens (Almeida, Ferreira, & Soares, 2001; Chickering & Reisser, 1993; Machado & Almeida, 2000). Ferreira e Castro (1994), referem ainda que os estudantes apresentam uma maior independência emocional dos pais e amigos. Para além destas observações, estudos comprovam que os estudantes não tradicionais se encontram mais afastados do suporte parental, visto que têm maior autonomia financeira (Flint, in Rodrigues, 2009) e confrontam-se com outras necessidades, no que diz respeito à gestão de papéis associados à profissão, à família e ao estudo (Kasworm, 2003, in Rodrigues, 2009.) em comparação com os estudantes tradicionais que constituem o nosso estudo. A variável estatuto residencial também se mostrou pertinente em diversos estudos, sendo que Tinto (1993) afirma que os estudantes que se encontram deslocados da sua residência habitual podem sentir dificuldades acrescidas na separação da família. Procurou-se, assim, verificar se as conclusões a que chegaram outros estudos nesta área, vão de encontro às conclusões a que chegámos ou se apresentam diferenças consideráveis.

## Método

### *Participantes*

A amostra foi recolhida a partir da população residente na área “predominantemente urbana” de Lisboa (estudantes não deslocados), e a partir de população residente fora desta área (estudantes deslocados). Colaboraram voluntariamente neste estudo 145 estudantes, do 1º ano do curso de Psicologia do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (leque etário: 17-23 anos,  $M = 19$ ) que frequentavam pela primeira vez o Ensino Superior e que se enquadravam no tipo “tradicional” de estudante universitário (Diniz, 2001). A recolha desta amostra obedeceu a processos não probabilísticos de amostragem (de conveniência e intencional). A análise descritiva revelou que a amostra era totalmente composta por estudantes de raça

caucasiana ( $n = 145$ ), maioritariamente composta por estudantes do género feminino (87,6%) e, por estudantes não deslocados da sua residência habitual (80.7%).

### *Instrumento*

A Escala de Integração Social dos estudantes no Ensino Superior (EISES) foi construída e validada por Diniz e Almeida (2005). É um instrumento de rastreio rápido e é constituída por dez itens de resposta tipo-Likert de cinco pontos; desde (1) “discordo totalmente” até (5) “totalmente de acordo”. No estudo original desta prova, a estrutura factorial tridimensional hierárquica da EISES foi testada através da análise factorial confirmatória (AFC), com uma amostra de 447 estudantes do 1º ano da Universidade do Minho. A escala englobou um factor mais de ordem clínica, o “equilíbrio emocional” (EE, 3 itens), o “relacionamento interpessoal” (RI, 3 itens) e o “sentimento de bem-estar” (BE, 4 itens). Os estudantes que colaboraram no estudo de Diniz e Almeida (2005) eram estudantes de tipo “tradicional” (Diniz, 2001), de entre eles, 34,6% encontravam-se deslocados da sua residência habitual e 69,1% eram do género feminino. Verificou-se que a estrutura factorial da prova era plausível para descrever a integração social dos estudantes quer iniciavam a frequência do primeiro ano. A consistência interna foi de  $\alpha = .86$  e, para os factores, foi de  $\alpha = .87$  para o EE,  $\alpha = .66$ , para o RI e,  $\alpha = .62$  para o BE.

O Suporte Relacional Extra-Universitário foi conceptualizado como um constructo bifactorial (suporte de pais e amigos pré-universitários), nomeadamente quando operacionalizado através da Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESREU) (Diniz, & Pinto, 2006). Esta escala é constituída por oito itens de resposta tipo-Likert de cinco pontos; desde (1) “discordo totalmente” até (5) “totalmente de acordo”. Estes itens encontram-se distribuídos por dois factores agregados num nível mais abstracto de descrição, por um outro, Suporte Relacional Extra-Universitário, a qual subsume o Suporte dos Pais (SupPais) – quatro itens que remetem mais para a procura deste suporte e o Suporte dos Amigos do tempo do Ensino Secundário (SupAmig) – quatro itens que se relacionam mais com a constatação da existência desse suporte. Esta estrutura bifactorial hierárquica da ESREU foi testada através da análise factorial confirmatória (AFC) com uma amostra de conveniência de 264 estudantes que iniciavam a frequência do primeiro ano da Universidade do Algarve. Os estudantes que colaboraram no estudo de Diniz e Pinto (2006) eram estudantes tradicionais (Diniz, 2001). Com esta amostra, a consistência interna da ESREU foi

de  $\alpha = .78$ , do factor SupAmig foi de  $\alpha = .87$  e do factor SupPais foi de  $\alpha = .70$ . Estes resultados revelaram a adequabilidade da escala para avaliar estudantes do primeiro ano da Universidade do Algarve, tendo referido os autores a necessidade de estudos de validação cruzada para verificar a estabilidade dos resultados obtidos junto da sua amostra.

### *Procedimento*

A recolha dos dados decorreu em contexto de sala de aula, numa aula de presença obrigatória (por forma a abranger o maior número possível de estudantes). Foi apresentado o objectivo do estudo, sendo justificada a sua pertinência e solicitada a colaboração voluntária dos estudantes em relação à participação no mesmo. Garantiu-se a confidencialidade dos resultados e informou-se que não teriam qualquer informação sobre o seu resultado individual, dado que os dados seriam analisados conjuntamente.

Utilizámos o *SPSS for Windows* (v. 15.0; SPSS Inc., Chicago, IL) para inserir os dados. As variáveis foram operacionalizadas da seguinte forma: para o Género utilizou-se a notação 1 para o feminino e 2 para o masculino; para a informação sobre se é a primeira vez que o aluno frequenta o Ensino Superior, o Sim é codificado com o número 1 e o Não com o 2; para a deslocação ou não da sua residência habitual, o Sim é codificado com o número 1 e o Não com o 2. Os itens das escalas, EISES e ESREU, tinham, como foi referido anteriormente, uma escala de resposta do tipo Likert de cinco pontos, variando desde “discordo totalmente” \_1; “discordo” \_2; “nem concordo, nem discordo” \_3; “de acordo” \_4; “totalmente de acordo” \_5.

Os itens com conotação negativa foram recodificados (ESREU, item 6, “Os meus pais não percebem os problemas desta minha nova vida de estudante.”; EISES, item 10, “Tenho-me divertido nestes tempos de Ensino Superior.”). A notação usada para identificar valores omissos foi 999 e estes foram substituídos pelas medianas das distribuições dos respectivos itens.

Para o teste de ajustamento do modelo bifactorial oblíquo de mensuração definido pela ESREU e para o do modelo trifactorial oblíquo definido pela EISES, utilizou-se a análise factorial confirmatória (AFC) no *LISREL* 8.53 (Jöreskog & Sörbom, 2002). Dada a métrica

ordinal dos itens, calculámos no *PRELIS2* (Jöreskog & Sörbom, 1999) a necessária matriz de covariância assintótica das correlações policóricas dos itens, que foi lida e trabalhada pelo *LISREL8-SIMPLIS* (Jöreskog & Sörbom, 1997). Isto foi feito com recurso à técnica de estimação *DWLS* (Mínimos Quadrados Diagonalmente Ponderados) (Jöreskog, & Sörbom, 1997), a qual envolve o robusto *Satorra-Bentler Scaled Chi-Square* ( $S-B\chi^2$ : Satorra & Bentler, 1994). Esta técnica é indicada para testar modelos em amostras de pequena e média factor com variáveis categoriais e para modelos de média e grande factor (Flora, & Curran, 2004).

O ajustamento dos modelos foi analisado considerando o *ratio*  $S-B\chi^2/df$ , que deve ser menor do que 3.00 (Kline, 2005), e os resultados obtidos para: o *comparative fit index* (*CFI*; Bentler, 1990), que deve apresentar valores maiores ou iguais a .95 (Hu & Bentler, 1999); o *root mean square error of approximation* (*RMSEA*; Browne & Cudeck, 1993; Steiger, 1990), que deve ser igual ou menor que .06 para indicar um bom ajustamento (Hu & Bentler, 1999), sendo valores de .08 para o índice indicadores de um ajustamento aceitável; o *standardized root mean square residual* (*SRMR*), que deve ser próximo ou inferior a .08 (Hu & Bentler, 1999).

O teste de identidade do modelo seguiu o método de “geração de modelos” (Jöreskog & Sörbom, 1997). Sempre que o modelo inicial não se ajustasse aos dados empíricos, ele era modificado e novamente testado. Este passo era executado através da análise das cargas factoriais dos itens (CF), eliminando-se os itens com baixas CF e com elevado número de correlações de erro com os outros itens. Na reespecificação dos modelos também se analisaram os resultados dos índices de modificação (IM) fornecidos pelo *LISREL8*.

Estas reespecificações foram realizadas utilizando, ainda, os critérios estabelecidos por Fornell e Larcker (1981) e Bagozzi e Yi (1988) para avaliar a validade convergente e fiabilidade compósita dos factores, bem como o critério para avaliar a validade discriminante entre factores (Fornell & Larcker, 1981). Segundo os autores, para que haja validade convergente, a variância média extraída dos itens (VME) pelo factor  $[(\text{SUM}(cfe_i))^2] / [(\text{SUM}(cfe_i))^2 + \text{SUM}(e_i)]$ , deve ser maior que .50; a validade discriminante corresponde à covariância, ou quadrado da correlação, entre factores, e deve ser menor do que a VME dos factores. Quanto à fiabilidade compósita dos factores  $[\text{SUM}(cfe_i^2)/[\text{SUM}(cfe_i^2) + \text{SUM}(e_i)]$ ,

perseguram-se os critérios propostos por Nunnally e Bernstein (1993), para investigação básica (.80) e para investigação aplicada (.90).

Para o estudo da validade concorrente, utilizámos o *SPSS for Windows* (v. 15.0; SPSS Inc., Chicago, IL) para multiplicar os resultados dos itens pelas regressões das respectivas cargas factoriais (coeficientes de regressão estandardizados, ou pesos  $\beta$ ), entretanto obtidas através do *LISREL* 8.53 (Jöreskog & Sörbom, 2002).

## Resultados

### *Estudo da validade estrutural da ESREU e da EISES*

Relativamente ao estudo da validade factorial, convergente, discriminante e da fiabilidade compósita, foi testado inicialmente o modelo trifactorial oblíquo da EISES com 10 itens (M1), que não apresentou um bom ajustamento.

#### <Tabela 1>

Este modelo apresentava problemas de validade discriminante, tendo sido verificada uma correlação muito elevada entre os factores RI e BE e o EE, visto que a covariância era superior à VME dos factores. Optou-se, então, por testar um novo modelo (M2) onde se colapsaram os itens dos factores RI e BE no EE, mas este modelo continuou a não revelar um bom ajustamento. Houve então necessidade de proceder a um processo de modificação do modelo, que foi feito através da exclusão de itens. Quatro dos itens (4, 8, 9 e 10) apresentavam baixas cargas factoriais ( $< .45$ ) e o item 2 apresentava resíduos estandardizados muito elevados com outros dois (itens 5 e 7). A exclusão destes itens conduziu a um modelo bem ajustado (M3) com uma boa validade convergente (.51) e uma boa fiabilidade compósita (.84) para o factor (EE). Na Tabela 1 apresentam-se os resultados substantivos do modelo.

De seguida foi testado o modelo bifactorial oblíquo da ESREU (M1) que não ajustou devidamente.

## &lt;Tabela 2&gt;

O item 2, relativo ao Suporte dos Pais, apresentava resíduos estandardizados muito elevados com outros dois (itens 1 e 7), tendo havido necessidade de o excluir. Testou-se então um novo modelo (M2), com os sete restantes itens, que apresentou um bom ajustamento (Tabela 2) com uma boa validade convergente (.53) e uma boa fiabilidade compósita (.76) para o factor (SupPais) e com uma boa validade convergente (.78) e uma boa fiabilidade compósita (.93) para o factor (SupAmig).

Como se pode ver na Tabela 1, o item que melhor representou o factor (EE) foi o item 1 ( $R^2 = .93$ ) (“Tenho-me sentido abatido(a) nestes tempos de Ensino Superior”) e o que pior representou o factor foi o item 5 ( $R^2 = .23$ ) (“Tive dificuldade em criar um grupo de colegas nesta minha nova vida de estudante”).

Como se pode verificar na Tabela 2, o item que melhor representou o factor (SupPais) foi o item 8 ( $R^2 = .70$ ) (“Nestes tempos de Ensino Superior, tenho recorrido aos meus pais para me ajudarem a resolver problemas pessoais”) e o que pior o representou foi o item 6 ( $R^2 = .21$ ) (“Os meus pais não percebem os problemas desta minha nova vida de estudante”); para o factor (SupAmig) o item que melhor o representou foi o item 7 ( $R^2 = .97$ ), (“Tenho contado com os meus amigos do tempo de Secundário para me apoiar nesta nova vida de estudante”) e o que pior o representou foi o item 1 ( $R^2 = .51$ ) (“Tenho procurado estar com os meus amigos do tempo do Secundário nestes tempos de Ensino Superior”).

*Estudo da validade concorrente da ESREU e da EISES*

Para o estudo da validade concorrente, procedeu-se à análise das diferenças entre grupos, referentes às variáveis género e ao estatuto residencial.

## &lt;Tabela 3&gt;

A variável género apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação ao factor (SupPais), tendo o género feminino mostrado valores mais elevados do que o masculino. A variável estatuto residencial também se apresentou estatisticamente significativa na sua relação com o factor (EE), sendo que os estudantes não deslocados mostraram valores mais elevados nesta dimensão, comparativamente com os estudantes que se encontravam deslocados da sua residência habitual.

### Discussão

Com este trabalho procedemos ao estudo das validades estrutural e concorrente das Escalas de Integração Social no Ensino Superior e de Suporte Relacional Extra-Universitário para os estudantes do primeiro ano do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Os modelos mostraram estar bem ajustados, podendo considerar, com um bom domínio de segurança, os resultados fora do domínio de dados observados.

Para apreciar a validade convergente e fiabilidade compósita da ESREU, o factor suporte relacional extra-universitário dos amigos demonstrou ser o melhor representante da escala, ao contrário do acontecido com os estudantes da Universidade do Algarve (Diniz & Pinto, 2006; Pinto, 2005), no estudo original desta prova. Este resultado pode dever-se ao facto de a nossa amostra ser constituída essencialmente por raparigas, que, apesar de demonstrarem uma grande necessidade do suporte parental, demonstram que o suporte dos amigos pré-universitários é para elas bastante importante nesta fase. De facto, as raparigas demonstraram uma maior dependência do suporte dos amigos pré-universitários (SupAmigos) do que do suporte parental (SupPais), mostrando ainda níveis mais elevados neste factor (SupAmigos) do que os rapazes presentes no estudo. No mesmo sentido vão os resultados de outros estudos, nomeadamente, o de Ferreira e Castro (in Diniz, 2001, 2005), no qual se verificam diferenças favoráveis aos estudantes do género masculino na autonomia geral, independência emocional dos pais e, também, dos colegas. De facto, a literatura nesta área sugere que as raparigas demonstram ter maior dificuldade em deixar as amizades pré-universitárias, vistas como fonte de conforto e estabilidade, representando um importante papel de ligação com o passado (Ishler, in Diniz & Pinto, 2006). No entanto, as relações de



amizade pré-universitárias parecem exercer maior influência na primeira etapa da integração na instituição, aquando da escolha do curso/instituição, e não tanto quando os estudantes já a frequentam (Diniz, 2001), e os nossos resultados poderão assim prender-se com um arrastamento destes sentimentos, visto que o estudo foi feito no início do ano lectivo e da subsequente entrada na Universidade. Estas diferenças podem também estar relacionadas com o facto de, a maioria dos estudantes da nossa amostra, não se encontrarem deslocados da residência habitual, mantendo, assim, laços constantes de maior proximidade com os amigos pré-universitários.

Relativamente à estrutura factorial, também é necessário prestar atenção à validade facial, através do conteúdo semântico-lexical, pois os itens que pertencem ao factor (SupAmig) remetem mais para a constatação da existência de suporte relacional, enquanto que os itens da factor (SupPais), se relacionam com uma maior ou menor procura de suporte parental, o que pode servir para explicar o facto de termos obtido notas mais elevadas na factor de suporte dos amigos. Segundo a teoria, as estudantes antecipam maiores dificuldades ao nível do relacionamento com pares do que os rapazes, o que sugere que tenham maiores dificuldades na autonomia e um menor investimento no plano relacional (Diniz, 2001, 2005), daí talvez, numa primeira fase as raparigas se prendam mais aos amigos pré-universitários, até criarem as estruturas necessárias para investir no relacionamento entre pares na Universidade. Entretanto, o item 7, que melhor representou o factor Suporte dos Amigos, e conseqüente procura do mesmo, foi também o que melhor representou este factor no estudo original (Diniz & Pinto, 2006) (“Tenho contado com os meus amigos do tempo do Secundário para me apoiar nesta minha nova vida de estudante”). O item 6 (“Os meus pais não percebem os problemas desta minha nova vida de estudante”), foi o que pior representou o factor Suporte Parental, em concordância com o observado no estudo original (Diniz & Pinto, 2006).

Quanto à validade convergente e fiabilidade compósita da EISES, a escala mostrou-se bem ajustada em relação à amostra, podendo perceber-se que o factor Equilíbrio Emocional se mostrava bastante adequado para descrever a integração social. Se bem que os estudantes deslocados, mostravam mais problemas de integração, relacionados neste estudo com o Equilíbrio Emocional. Este facto vai de encontro à teoria, visto que diversos estudos mostravam que estudantes que se deslocavam da sua residência habitual para frequentar a

Universidade se deparavam com maiores dificuldades emocionais do que os estudantes que não se deslocavam. A separação da família, bem como dos amigos e dos ambientes físicos e sociais da adolescência, podem gerar perturbações psicológicas e comportamentais em alguns estudantes (Kenny, 1990, in Diniz, 2001, 2005) e para as raparigas o suporte extra-universitário demonstra ser mais significativo do que para os rapazes. Bean (in Cabrera et al., 1993) defende que os factores externos à comunidade académica (pais e amigos) tendem a relacionar-se mais fortemente com o comportamento de atrito dos estudantes, do que as interacções e a qualidade da integração social experienciada pelos mesmos. O facto de os estudantes deslocados mostrarem níveis mais baixos no factor (EE) pode estar relacionado com este facto. Seco e colaboradores (2005), afirmam ainda que, as dinâmicas familiares, em conjunto com outras relações interpessoais (com os pares, companheiros, professores), podem ser preditivas do ajustamento, ao exercerem uma influência significativa nos esquemas adaptativos do jovem adulto. Assim sendo será de admitir que os estudantes com níveis mais elevados de percepção do suporte social demonstrem padrões de adaptação ao Ensino Superior de melhor qualidade, com implicações positivas na sua satisfação com a vida em geral. Este facto pode levar-nos a afirmar que os estudantes deslocados, com a separação, sintam um menor suporte social, ou um decréscimo na qualidade desse suporte e tenham sentimentos de solidão e de maior isolamento social.

## Referências

- Almeida, L. S., Soares, A.P., & Ferreira, J.A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Análise Psicológica*, 19 (2), 205-217.
- Araújo, B. R., Almeida, L. S., & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5, 56-64.
- Astin, A. W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited* (1<sup>st</sup> paperback ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit índices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). London: SAGE.
- Cabrera, A., Nora, A., & Castañeda, M. (1993). College persistence: Structural equations modelling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 2 (64), 123-139.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, Escolha de Carreira e Integração Universitária*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2005). Escala de integração social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 23 (4), 461 – 476.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24 (1), 29-38.

- Diniz, A. M., & Pinto, M. S. (2005). Integração universitária e rendimento acadêmico. *Psicologia e Educação, 4* (2), 43-46.
- Diniz, A. M., & Pinto, M. S. (2006). Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESREU): Metodologia de construção e validação. *Psicologia e Educação, 5* (1), 89-102.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade: Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Evans, N. J., Forney, D. S., & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira, J. A. G. & Castro, M. P. N. T. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica, 12*, 143-153.
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods, 9* (4), 466-491.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1, 1-55.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1997). *LISREL8: Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1999). *PRELIS2: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog K. G., & Sörbom, D. (2002). *LISREL8.53*. Chicago: Scientific Software International.
- Kenny, M. E. (1990). College senior' perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development, 31* (1), 39-46.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Machado, C., & Almeida, L. S. (2000). Vivências acadêmicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.),

- Ensino Superior: (In)Sucesso académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora, Coleção CIDINE.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1991). Designing colleges for greater learning. *Planning for Higher Education*, 20 (3), 1-6.
- Paul, E. L. Poole, A., & Jakubowye, N. (1998). Intimacy development and romantic status: Implications for adjustment to the college transition. *Journal of College Student Development*, 39 (1), 75-86.
- Pinto, M. S. (2005). *Abandono e rendimento académico estudantes do 1º ano da Universidade do Algarve*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Rodrigues, C. M. (2009). Estrutura interna e validade de critério da ESREU numa amostra de estudantes do 1º ano da Escola Naval e da licenciatura em ciência policiais. Dissertação de Mestrado não publicada, ISPA, Lisboa.
- Rodriguez, N., Mira, C., Myers, H., & Moris, J. (2003). Family or friends: Who plays a greater supportive role for latino college students? *Cultural Diversity and Mental Health*, 9 (3), 236-250.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye, & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis* (pp. 399-419). Thousands Oaks, CA: SAGE.
- 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*, 4 (2), 7-21.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evolution and modification: an internal estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Tabela 1. *Índices de ajustamento da Escala de Integração Social no Ensino Superior, factores, cargas factoriais e coeficiente de determinação*

Modelo (factores; itens)	S-BX2/gl (ratio)	CFI	SRMR	RMSEA (IC 90%)
EISES	66.02/32			.086
M1 (3; 10)	(2.06)	.92	.087	(.06 ; .12)
M2 (1; 10)	104.59/35 (2.99)	.88	.090	.12 (.092 ; .14)
M3 (1;5)	5.47/5 (1.09)	.99	.038	.026 (.00 ; .12)

  

Factores	Itens	CF	R <sup>2</sup>	Regressão CF
Equilíbrio Emocional	1	.96	.93	.69
	3	.90	.81	.24
	5	.48	.23	.03
	6	.62	.38	.05
	7	.57	.33	.04

Nota. IC = intervalo de confiança; CF = cargas factoriais; R<sup>2</sup> = coeficiente de determinação.

Tabela 2. Índices de ajustamento da Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário, factores, cargas factoriais e coeficiente de determinação

Modelo (factores; itens)	S-BX2/gl (ratio)	CFI	SRMR	RMSEA (IC 90%)
ESREU				
M1 (2 ; 8 )	40.37/19 (2.12)	.93	.054	.088 (.05 ; .13)
M2 (2 ; 7 )	17.40/13 (1.34)	.97	.049	.049 (.00; .10)
Factores	Itens	CF	R <sup>2</sup>	Regressão CF
Suporte dos Pais	4	.83	.68	.43
	6	.46	.21	.10
	8	.84	.70	.47
Suporte dos Amigos	1	.71	.51	.03
	3	.91	.83	.13
	5	.91	.82	.12
	7	.98	.97	.73

Nota. IC = intervalo de confiança; CF = cargas factoriais; R<sup>2</sup> = coeficiente de determinação.

Tabela 3. *Caracterização acadêmica dos subgrupos amostrais para o suporte relacional extra-universitário (ESRE-U) e para a Integração no Ensino Superior (EISES)*

Características	Equilíbrio Emocional	Amigos	Pais
<b>Género</b>			
Feminino <sup>a</sup>	.74 (.23)	.91 (.26)	1.18 (.32)
Masculino <sup>a</sup>	.84 (.21)	.87 (.29)	.91 (.34)
Comparações	$t_{(143)} = -1.83$	$t_{(143)} = .48$	$t_{(143)} = 3.23^{**}$
<b>Estatuto residencial</b>			
Deslocados <sup>a</sup>	.66 (.23)	.93 (.24)	1.20 (.28)
Não deslocados <sup>a</sup>	.77 (.22)	.89 (.27)	1.13 (.35)
Comparações	$t_{(190)} = -2.42^*$	$t_{(143)} = .64$	$t_{(48.89)} = 1.11^b$

Nota. <sup>a</sup>Médias (desvios-padrão). EISES = Amigos = Suporte dos Amigos Pré-Universitários e Pais = Suporte dos Pais, <sup>b</sup>igualdade de variâncias não assumida. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .



## Anexos

### *Anexo 1 - Integração no Ensino Superior*

A entrada no Ensino Superior é experienciada pelos estudantes, na generalidade dos países e instituições, como um misto de desafios e dificuldades (Diniz & Almeida, 2005). A integração ou a adaptação à universidade é um processo complexo e multidimensional que requer um conjunto de competências por parte do aluno, facilitadoras da sua adaptação e integração no novo contexto educativo (Almeida e col., 1999; Araújo, Almeida e Paúl, 2003). Ratingan (1989, cit. por Santos, 2001) refere que, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior pode potenciar crises e vulnerabilidades, bem como ser fonte de desafios desenvolvimentais. Logo, esta adaptação nem sempre se configura como pacífica, pois o estudante confronta-se com uma série de exigências e dificuldades decorrentes do seu próprio desenvolvimento (Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1976) e das características particulares do contexto institucional (Astin, 1997; Bean, in Cabrera, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1993).

De facto, a graduação universitária é uma das mais importantes determinantes do sucesso económico e de obtenção de um bom estatuto social na vida adulta (Astin, 1997; Diniz, 2001). “Há quem diga que há doutores a mais, mas de facto, quem o diz, não deixa de desejar uma educação superior para os filhos ou, no caso de não a possuir, para si próprio.” (Diniz, 2001; 2005). Daí a procura crescente deste nível de ensino e da massificação do mesmo. Como refere Nico (1995, p. 6; cit. por Soares e Almeida, 2002), um número cada vez maior de estudantes que chega ao Ensino Superior não tem como principal objectivo a capacitação para a produção do saber mas, essencialmente, a procura de uma formação cada vez mais indispensável à sua participação nos projectos colectivos de sociedade e individual de realização pessoal e profissional, o que, em si mesmo, poderá estar na origem de algum do desfasamento entre aquilo que os estudantes procuram e aquilo que é oferecido pelas Universidades.

A primeira fase desta integração prende-se com a escolha e colocação num curso e, muitas das vezes, os problemas surgem logo nesta primeira fase. Visto que as vagas são limitadas e o acesso a uma determinada instituição/curso determinado pela nota de candidatura, verifica-se que cerca de 25% dos estudantes não vê as suas preferências vocacionais satisfeitas, passando por isso a frequentar um curso e/ou instituição que não é de primeira escolha (Almeida, 2001). Esta política faz com que os alunos entrem para a

Universidade em função das classificações e não das preferências vocacionais, o que poderá ter repercussões negativas no seu futuro académico, manifestado através de um “baixo rendimento, pouco compromisso com o curso, levando mesmo à mudança de curso ou, em casos extremos, ao abandono dos estudos.” (Diniz, 2001). Importa ainda, segundo Almeida, Soares e Ferreira (2000), não atender apenas ao facto de o jovem ter conseguido ou não entrar na sua primeira opção, mas se esta opção correspondia verdadeiramente aos seus principais objectivos e intenções. Daqui decorrem, obviamente, formas diversas de estar na Universidade e também níveis diferentes de investimento no estudo e nas demais actividades académicas.

Para além destas condicionantes, a concentração de disciplinas básicas no 1º ano, por norma sem uma ligação directa ao curso e profissão desejados, agrava a situação de não correspondência entre expectativas formuladas e contextos encontrados (Almeida, 2001). A motivação, em congruência com as capacidades académicas do aluno, e as exigências académicas da instituição passam assim a ser determinantes da integração. Diniz (2001) afirma ainda que, para além destas condicionantes, existe outra hipótese, a de que “os candidatos, para que consigam ingressar nos cursos que pretendem, tenham de ir estudar para uma Universidade situada longe do local da sua residência habitual, enfrentando, então, outro tipo de condicionalismos, designadamente de ordem financeira e até de isolamento social.”

Inerentes a esta entrada no Ensino Superior surgem também algumas novas tarefas de desenvolvimento próprias do jovem adulto, que levarão os jovens a construir uma identidade pessoal. A dita deslocação do local de residência habitual ou a saída de casa dos pais, as dificuldades económicas na gestão do dinheiro e o desejo de autonomia, levam muitas vezes os estudantes a fecharem as portas a formas de suporte social fazendo com que se sintam sós nas suas decisões (Guerra, Lencastre, Lemos & Pereira, 2002). Segundo estes autores, a investigação mostra que os problemas mais prementes na população universitária são a ansiedade, o stress (manifestado de várias formas), a solidão e os problemas económicos, tudo isto devido a esta transição e às tarefas de desenvolvimento que esta nova fase implica.

Segundo Margolis (1981; cit. por Santos, 2001), a separação da família, amigos e vizinhos constituem acontecimentos de vida que são geradores de níveis moderados de stress para alguns estudantes, enquanto que, para outros, precipitam crises adaptativas. Tudo dependerá pois, dos mecanismos adaptativos de cada jovem, isto é, do seu nível de maturidade psicológica. No seguimento desta ideia, Wintre e Sugar (2000; cit. por Santos, 2001), classificam a adaptação à Universidade como uma transição que, embora sendo normal dentro do ciclo vital dos indivíduos, é geradora de stress, constituindo para os alunos menos

resilientes uma fonte de solidão, desinteresse e, por vezes, de depressão (Cutrona, 1982; cit. por Santos, 2001).

Segundo Almeida, Soares e Ferreira (2000), a transição, do Ensino Secundário para o Ensino Superior, confronta os jovens com múltiplos desafios. Para além das mudanças desenvolvimentais operadas numa fase final da adolescência e início da vida adulta, os estudantes vêm-se ainda confrontados com uma série de novos e complexos desafios, que decorrem quer das exigências que o novo contexto educativo lhes coloca, quer das implicações que esta transição poderá acarretar nos vários domínios da sua existência. Questões como o estabelecimento de um forte sentido de identidade, o desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras (com os pares, os professores e a família), a exploração de papéis sociais e sexuais, a resolução das questões da intimidade, assim como o estabelecimento de uma filosofia e plano de vida (incluindo a definição e o comprometimento com determinados objectivos pessoais e vocacionais), parecem assumir particular importância junto desta população. Almeida e colaboradores (1999, 2000) apontam para um conjunto de tarefas que o jovem tem de resolver, relacionadas com quatro domínios principais: (I) *académico*, esta importante transição “é particularmente exigente, requerendo adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, aos novos sistemas de avaliação e de estudo” (Almeida e col., 1999; 2000), sendo que os alunos não vêm, por vezes, preparados para as exigências deste nível superior de ensino (Almeida et al., 2003; Santos, 2001); (II) *social*, “a experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com o género oposto e com figuras de autoridade”; (III) *pessoal*, “os anos universitários devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da auto-estima, de um maior conhecimento de si próprio/a e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo”; (IV) e, por último, *vocacional*, visto que “a Universidade constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com objectivos merecem particular destaque” (Almeida e col., 1999, p. 11).

Duas concepções, uma de pendor externalista e outra de pendor internalista analisam a adaptação dos estudantes à Universidade, de um ponto de vista psicológico. As primeiras, ancoram-se na influência de aspectos psicodinâmicos e desenvolvimentais, etariamente enquadrados, sobre a actualidade experiencial dos estudantes (Chickering & Reisser, 1993; Costa, 2005; Erikson, 1968; Diniz, 2006), sendo os anos de Universidade, no contexto da ontogenia humana, muito importantes para o desenvolvimento de capacidades e competências

para lidar com complexidade do mundo e da identidade. As segundas, ancoram-se na influência multifacetada do contexto de vida universitário sobre os estudantes (Astin, 1997; Bean, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; cit. por Diniz & Almeida, 2006; Tinto, 1993), assumindo-se a Universidade como um contexto físico e social desafiante e, como tal, é tida como um contexto privilegiado para investigar a forma como os estudantes enfrentam as novas exigências que lhes são colocadas e as mudanças que neles se processam em consequência das suas experiências académicas.

Assim, a par de uma perspectiva desenvolvimental que enfatiza, numa transição intrapsíquica, as mudanças internas ocorridas no estudante ao longo da sua frequência universitária, encontramos outra que, embora reconheça a importância dos contextos universitários na configuração do processo de ajustamento, não integra de forma adequada as variáveis desenvolvimentais do impacto da frequência universitária nos estudantes (Soares, 2003; cit. por Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). No entanto, apesar da diferença de enfoques, em ambas as abordagens se constata o reconhecimento da importância de factores de ordem psicossocial, nomeadamente o relacionamento interpessoal, na qualidade da adaptação dos estudantes aos desafios e exigências que lhes são colocados pela Universidade, e o seu consequente impacto no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes (Diniz, 2005; Diniz & Almeida, 2006).

#### *Suporte Relacional Extra-Universitário: Pais e Amigos*

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior é considerada uma das mais importantes ao longo do ciclo académico e é algo que não é exclusivo dos alunos, mas um projecto partilhado com igual intensidade pelos seus familiares e amigos (Santos, 2001). Ao entrar no Ensino Superior, o jovem vê-se confrontado com vários desafios que implicam, muitas vezes, e pela primeira vez, o sair de casa, a separação da família e dos amigos, o confronto com um meio, para a grande maioria, totalmente desconhecido, o tornar-se autónomo, decidir quem se é e o que se quer fazer da vida (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Astin, 1997; Chickering & Reisser, 1993, cit. por Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006; Diniz, 2001; Modell, 1989, in Paul, Poole & Jakubowyc, 1998, cit. por Diniz, 2001). Esta entrada, implica, então, um desinvestimento e dissolução de relações pré-universitárias, o que pode provocar, frequentemente, angústia e sentimentos de mal-estar que acabam por trazer dificuldades de adaptação (Bell, McDevitt, Rott, & Valério, in Pinto, 2005; Cabrera et al.,

1993; Christie & Dinham, in Diniz & Pinto, 2006; Islher, 2003; Kenny, 1990; Paul et al., 1998; Tinto, 1993).

A frequência na Universidade, para além de preparar, conduz à separação da família, podendo esta desempenhar um papel facilitador ou dificultar este processo. A título de exemplo, estudantes caloiros que relatam ter uma relação próxima com os seus pais, tendem a ter boas competências sociais (auto-estima social, expressividade, frequência de interacção com os pares, ausência de inibições e facilidade de relacionamento com o outro), independentemente do seu género de pertença (Kenny, 1987, 1990, in Diniz, 2001, 2005). Desta forma, ter uma relação parental próxima parece facilitar a transição para a Universidade mas, laços muito próximos podem ser negativos se não suportarem a independência e permitirem o desafio dos valores parentais (Kenny, 1987, in Diniz, 2001, 2005). O autor afirma ainda que, a separação da família, bem como dos amigos e dos ambientes físicos e sociais da adolescência, podem gerar perturbações psicológicas e comportamentais em alguns estudantes (Kenny, 1990, in Diniz, 2001,2005).

Concomitantemente, os esforços de manutenção de relações pré-universitárias, principalmente com os colegas do tempo do Ensino Secundário, interferem com o desenvolvimento de novas relações na universidade, podendo trazer consequências negativas para a integração académica (Paul et al., 1998; Pinto, 2005; Tinto, 1993). Segundo Medalie (1981, in Diniz & Pinto, 2006), as mudanças relacionais que ocorrem nesta importante transição para a Universidade, prendem-se com o investimento em novas amizades, oriundas da vida académica, e com o conseqüente desinvestimento nas amizades pré-universitárias, e a manutenção destas últimas, cumpre uma função mitigadora de sentimentos de separação e perda que acompanham a dita transição. Sendo que as raparigas, demonstram ter maior dificuldade em deixar as amizades pré-universitárias, vistas como fonte de conforto e estabilidade, representando um importante papel de ligação com o passado (Ishler, in Diniz & Pinto, 2006). No entanto, convém referir, que as relações de amizade pré-universitárias parecem exercer uma maior influência na primeira etapa da integração na instituição, aquela da escolha de um curso/instituição, e não tanto quando os estudantes já a frequentam (Diniz, 2001, 2005). Bean (in Cabrera et al., 1993) defende que os factores externos à comunidade académica (pais e amigos) tendem a relacionar-se mais fortemente com o comportamento de atrito dos estudantes, do que as interacções e a qualidade da integração social experienciada pelos mesmos.

Nesta rede de apoios afectivos importa sublinhar a qualidade dos laços familiares, havendo vários estudos que mostram existir uma relação entre a proximidade emocional dos

pais, a qualidade dos vínculos familiares e a adaptação psicossocial do jovem ao Ensino Superior (in Seco et al., 2005). Seco e col. (2005), afirmam que, as dinâmicas familiares, em conjunto com outras relações interpessoais (com os pares, companheiros, professores), podem ser preditivas do ajustamento, ao exercerem uma influência significativa nos esquemas adaptativos do jovem adulto. Assim sendo será de admitir que os estudantes com níveis mais elevados de percepção do suporte social demonstrem padrões de adaptação ao Ensino Superior de melhor qualidade, com implicações positivas na sua satisfação com a vida em geral. No entanto, em contexto Universitário, a relação com os pares ajuda a superar as dificuldades inerentes a toda a transição de contexto social que a universidade implica, fazendo com que surja o desinvestimento e a dissolução de relações pré-universitárias com a família e amigos, o que nem sempre é experienciado de modo positivo (Kenny,1990; Kenny & Donaldson, in Diniz & Almeida, 2005). Os estudantes tornam-se mais independentes, estabelecem novas amizades e desenvolvem as suas competências sociais, substituindo-se os colegas aos pais enquanto fonte de suporte e influência (Levinson, in Diniz & Almeida, 2005).

Existem, todavia, estudos (Chickering & Reisser, 1993; Lapsley, Rice, & Shadid, in Diniz, 2001, 2005) em que foram consideradas as diferenças relacionais com a família, entre rapazes e raparigas. Constatou-se que as raparigas parecem necessitar de manter relações de maior proximidade com a família do que os rapazes (que precisam de pouca proximidade) para atravessar, mais tranquilamente, este período de vida. No mesmo sentido vão os resultados de outros estudos, nomeadamente, o de Ferreira e Castro (1994), no qual se verificam diferenças favoráveis aos estudantes do género masculino na autonomia geral, independência emocional dos pais e, também, dos colegas. Também Almeida e colaboradores (1999) e Carneiro (in Diniz, 2001, 2005) verificaram, em estudantes universitários portugueses do primeiro ano, que as raparigas obtiveram pontuações significativamente mais elevadas do que os rapazes na importância atribuída ao factor do relacionamento com a família. Em consonância, um estudo comparativo entre alunos recém-ingressados na Universidade e alunos de anos mais avançados, Lapsley, Rice e Shadid (in Santos, 2001) verificaram nos alunos de primeiro ano, níveis mais elevados de dependência dos pais e níveis menores de ajustamento pessoal. Sendo que as raparigas apresentavam uma maior dependência da família do que os rapazes.

Como tal, as escolhas escolares e profissionais, são influenciadas, mesmo que não intencionalmente, pelos pais e professores que, enquanto modelos, veiculam estereótipos sociais e profissionais (Diniz, 2001). Eles podem ou não induzir o gosto por determinadas

profissões, ou ainda, de acordo com o nível sócio-cultural de pertença do sujeito, condicionar o seu nível de aspiração profissional.

*Equilíbrio emocional, sentimento de bem-estar e relacionamento interpessoal com pares e professores.*

A análise da adaptação universitária dos estudantes tende a orientar-se para duas vertentes (Brower, 1992, in Diniz & Almeida, 2006): a vertente académica, relativa a experiências académicas no *campus*, como, actividades ligadas ao estudo, envolvimento curricular e rendimento escolar; a vertente social, relativa às experiências de relacionamento interpessoal no *campus*, nomeadamente, relacionamento com professores, com os pares e outros elementos da universidade e envolvimento em actividades sociais extra-curriculares. Ambas as vertentes são importantes e os estudantes atribuem tanta importância às actividades académicas quanto às actividades sociais para as suas aprendizagens e desenvolvimento (Astin, 1997; Kuh, in Diniz & Almeida, 2006). A frequência na Universidade e a integração dos estudantes na mesma, fazem, portanto, com que os estudantes se deparem com desafios, tais como, a necessidade de estabelecer novas relações interpessoais (com colegas e professores), a necessidade de se enquadrar no clima social, intelectual e académico que os envolve, e a necessidade de ter sucesso nos estudos, por forma, também, a corresponder às expectativas eventualmente geradas em torno da sua entrada para a Instituição. “Com efeito, as evidências teóricas e empíricas acumuladas nas últimas décadas, permitem-nos concluir que a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior é uma transição particularmente desafiadora” (Almeida e tal., 1999; Diniz, 2001). Se estes novos contextos de vida forem percebidos pelo jovem adulto como significativos, estimulantes e desafiantes, então eles potenciarão o seu desenvolvimento psicossocial. Se, pelo contrário, forem sentidos e vividos de modo negativo, poderão constituir-se como factores de inadaptação ou desajustamento (in Seco et al., 2005).

Nico (2000), afirma que, na maioria dos casos, durante os primeiros momentos da frequência na Universidade, o sentimento de desconforto contrasta com a alegria e a satisfação que se experimentaram com a conclusão do Ensino Secundário e com o subsequente acesso ao Ensino Superior. Segundo o autor, a Universidade foi assumida, durante muito tempo e por praticamente todos os estudantes que terminavam o Ensino Secundário, como uma autêntica paixão, que determinou o valor e a orientação da maioria dos acontecimentos de vida, no sentido de evitar todas as possíveis distrações. De acordo com Leafgren (in Nico, 2000), a generalidade das opções efectuadas pelos estudantes caloiros, nos

momentos iniciais da sua vida académica, pressupõem uma preocupação com o seu bem-estar, que é, em alguns casos, o seu maior cuidado. Segundo Nico (2000), e citando uma perspectiva que decorre do modelo de Damásio (in Nico, 2000), o estudante caloiro não experimentará estabilidade cognitiva, com as correspondentes capacidades de trabalho e de concentração, promotoras de um rendimento académico adequado, enquanto a sua factor emocional não conhecer também alguma estabilidade.

Concomitantemente, o relacionamento interpessoal influencia o equilíbrio emocional e outros aspectos associados à saúde física e mental dos estudantes: por exemplo, sabe-se que a influência social (envolvendo o suporte social e as influências ambientais) é um importante preditor de comportamentos de consumo prejudiciais à saúde, não só de álcool mas, também, nutricionais (Sands, Archer, Jr. & Puleo, in Diniz, 2001). Para além destes, um conjunto dos conjuntos que mais afecta os estudantes que recorrem aos serviços de aconselhamento universitário, relaciona-se com as questões de desempenho académico no sentido estrito do termo, isto é, com as notas. Dado o clima de competição e a pressão para que atinjam bons resultados, bem como a possibilidade de ficar desempregado depois de licenciado com fraca média, têm aumentado, em correspondência, nos estudantes universitários, o medo do fracasso, o sentimento de incompetência para usar o próprio potencial intelectual e a ansiedade perante situações de avaliação (Bell et al., Rytke et al., Diniz, 2001). Ora, a ansiedade, nos estudantes universitários, pode traduzir-se numa perda de auto-confiança ou, mesmo, num bloqueio da actividade intelectual, apesar de poderem estar bem preparados, conduzindo ao insucesso nos exames ou a situações de dificuldade de cumprimento dos prazos ou de impasse na redacção de trabalhos ou teses (Rytke et al., in Diniz, 2001). Os estudantes podem, ainda, ter uma baixa auto-estima, sentir-se deprimidos ou ter perturbações do sono, ter problemas financeiros ou ser vítimas de abuso físico ou emocional (Bell et al., in Diniz, 2005), bem como, ter experiências traumáticas, tais como lutos que, nestas idades, podem resultar em experiências esmagadoras, fazendo com que ocorra uma inabilidade completa para o trabalho intelectual (Rytke et al., in Diniz, 2001).

Como se pôde observar, os estudantes podem ter vários problemas que afectam a sua integração universitária, uma integração, já por si, tão complexa e desafiadora.



## Referências

- Almeida, L. S., Soares, A.P., & Ferreira, J.A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. (2001). Prefácio. In L. Santos, *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano* (pp. 13-15). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. (2003). Prefácio. In A. M. Diniz, *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico* (pp. 15-19). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E. et al. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8 (1), 3-14.
- Almeida, L. S., Soares, A.P., & Ferreira, J.A. (2000). Transição e adaptação á Universidade: Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia*, 14 (2), 189-208.
- Araújo, B. R., Almeida, L. S., & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5, 56-64.
- Astin, A. W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited* (1<sup>st</sup> paperback ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, A., Nora, A., & Castañeda, M. (1993). College persistence: Structural equations modelling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 2 (64), 123-139.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, Escolha de Carreira e Integração Universitária*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2005). Escala de integração social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 23 (4), 461 – 476.

- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24 (1), 29-38.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade: Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Evans, N. J., Forney, D. S., & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira, J. A. G. & Castro, M. P. N. T. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.
- Guerra, M. P., Lencastre, L., Lemos, M. S. & Pereira, D. C. (2002). Problemas biopsicossociais dos estudantes do 1º ano da faculdade de ciências da universidade do Porto. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 7 (2), 317-329.
- Kenny, M. E. (1990). College senior' perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development*, 31 (1), 39-46.
- Machado, C., & Almeida, L. S. (2000). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)Sucesso académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora, Colecção CIDINE.
- Nico, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). *Transição para o Ensino Superior*. 161-166. Braga: Universidade do Minho.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1991). Designing colleges for greater learning. *Planning for Higher Education*, 20 (3), 1-6.
- Paul, E. L. Poole, A., & Jakubowye, N. (1998). Intimacy development and romantic status: Implications for adjustment to the college transition. *Journal of College Student Development*, 39 (1), 75-86.
- Pinto, M. S. (2005). *Abandono e rendimento académico estudantes do 1º ano da Universidade do Algarve*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Rodrigues, C. M. (2009). Estrutura interna e validade de critério da ESREU numa amostra de estudantes do 1º ano da Escola Naval e da licenciatura em ciência policiais. Dissertação de Mestrado não publicada, ISPA, Lisboa.
- Rodriguez, N., Mira, C., Myers, H., & Moris, J. (2003). Family or friends: Who plays a greater supportive role for latino college students? *Cultural Diversity and Mental Health*, 9 (3), 236-250.

- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho.
- 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*, 4 (2), 7-21.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M. & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24 (1), 15-27.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.)*. Chicago: The University of Chicago Press.

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



VALIDADE ESTRUTURAL E CONCORRENTE DAS ESCALAS DE INTEGRAÇÃO  
SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR E DE SUPORTE RELACIONAL EXTRA-  
UNIVERSITÁRIO

Ana Rita Diniz

**10736**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Clínica

**2009**

Validade estrutural e concorrente das Escalas de Integração Social no Ensino Superior e de Suporte Relacional Extra-Universitário

Ana Rita Dimiz