

Um estudo dos preditores de sucesso acadêmico no ensino superior

A study on predictors of academic success in higher education

Emília da Conceição Martins, Rosina Inês Ribeiro de Sá Fernandes, Francisco Emiliano Dias Mendes y Cátia Clara Ávila Magalhães

Universidade de Coimbra

Resumo

O sucesso académico tem-se vindo a constituir como um problema no ensino superior. Não obstante os inconvenientes, a seletividade no acesso constituía-se como um filtro aos eventuais fatores de insucesso. De um lado, uma conceção de ensino como transmissão de conhecimentos, que remete para a aceção de desempenho enquanto classificação escolar e atribui o insucesso a fatores individuais. Do outro, uma conceção de ensino que visa a formação global do aluno e remete para fatores de (in)sucesso individuais, contextuais e interacionais. Identificam-se, neste contexto, alguns preditores do desempenho académico no ensino superior. Utilizou-se uma amostra de 1318 alunos dos subsistemas politécnico e universitário, em Portugal, e recorreu-se a uma regressão hierárquica (3 modelos). Os resultados evidenciam um peso moderado (47%) do modelo mais integrador, destacando-se variáveis do sujeito e institucionais. Há otimismo em relação às possibilidades de intervenção para promoção do sucesso, a partir da criação de ambientes de aprendizagem e institucionais favoráveis.

Palavras-chave: ensino superior, desempenho académico, preditores.

Resumen

El éxito académico es ahora un problema en la educación superior. A pesar de los inconvenientes, la selectividad es un filtro para cualquier factor de fallo. ¿Qué significa oponerse a una concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos, donde el rendimiento académico es sinónimo de clasificación y el fracaso se debe a factores individuales, a la otra que tiene como objetivo la educación general de los estudiantes y se refiere a factores de éxito individuales, contextuales y que interactúan? Fueron identificados predictores de rendimiento en la educación superior, a partir de una muestra de 1.318 estudiantes de los subsistemas politécnico y universitario, con una regresión jerárquica (3 modelos). Los resultados muestran un peso moderado (47 %) del modelo más integrador, destacando las variables individuales e institucionales. Hay optimismo sobre las perspectivas de una intervención para promover el éxito mediante la creación de entornos de aprendizaje e institucionales favorables.

Palabras clave: educación superior, rendimiento académico, preditores.

Abstract

The academic success has been documented as a problem in higher education. Despite the inconvenience of selectivity, it constituted itself as a filter for possible unsuccessful factors. On one hand, a conception of teaching as transmission of knowledge, which refers to the meaning of performance as a school system classification and assigns failure to individual factors. The other hand, a conception of teaching that aims the overall student education and refers to the individual, contextual and interactional (un) success factors. Some predictors of academic performance in Higher education are identified on this context. A sample of 1318 students was used (polytechnic and university) and was conducted a hierarchical regression (3 models). The results show a moderate weight (47%) of the more integrative model, highlighting the individual and institutional variables. There is optimism concerning the possibilities of an intervention to promote success, from the creation of supportive learning and institutional environments.

Keywords: higher education, academic performance, predictors.

A problemática do desempenho de quem? dos professores, dos estudantes, dos dirigentes? no ensino superior remete para a questão do sucesso académico, alvo de preocupação e análise nos níveis de ensino anteriores, mas que só recentemente começou a emergir no topo do sistema. Na sua aceção de rendimento, o desempenho constituiu-se como um problema em consequência da massificação do ensino e das suas implicações no sucesso, uma vez que a seletividade do ensino superior se foi encarregando de assegurar desempenhos positivos. Apenas uma elite tinha acesso à educação escolar; os professores, em número reduzido, podiam receber preparação e seleção rigorosas e eram reconhecidos e respeitados pelos alunos e sociedade em geral; a família assegurava estabilidade e responsabilização; as solicitações socioculturais eram diminutas e os diplomas conferiam emprego garantido e estatuto socioeconómico favorável. Neste contexto, a população estudan-

til apresentava fortes motivações para frequentar a escola e o insucesso não atingia proporções preocupantes. Porém, o panorama atual é bastante distinto e o problema do insucesso é facto consumado.

A democratização do ensino multiplica oportunidades e diminui a seletividade, reduzindo-se o filtro a fatores que têm sido associados ao insucesso. A atual geração de estudantes no ensino superior é, frequentemente, a primeira da família a frequentar este nível de ensino e, na mesma sala e curso, coabitam alunos que se distinguem pelos conhecimentos, capacidades, atitudes, expectativas e projetos vocacionais (Nunes & Sebastião, 2004). Ao mesmo tempo que se estende ao ensino superior a problemática do ensino diferenciado instalada há muito nos níveis anteriores, as exigências inerentes à formação de quadros altamente qualificados mantêm níveis de seletividade geradores, por si só, de insucesso (Sousa, Sousa, Lemos, &

Januário, 2002). No entanto, a maior facilidade de acesso exige capacidade de resposta das instituições e de todo o sistema e reaparece a necessidade de limitar o acesso (*numerus clausus*). Escolhas vocacionais começam a ser afetadas por razões distintas das anteriores, condicionando-se a candidatura às médias e não às preferências, com implicações no processo de transição e adaptação ao ensino superior. Herr e Cramer (1992) afirmam que uma percentagem elevada de alunos universitários procuram ajuda para problemas de desenvolvimento da carreira e Leitão e Paixão (1999) referem-se à necessidade de apoio manifestada por alunos portugueses (do 12º ano e 1º ano do ensino superior) a nível da informação, orientação vocacional e consulta psicológica. Por outro lado, o diferencial entre a oferta e a procura de licenciados no mercado de trabalho, favorável, em muitos casos, à primeira, influencia as perspetivas de futuro dos estudantes. São cada vez mais as fontes de insucesso, que começando por ser de âmbito escolar têm repercussões económicas, sociais, culturais e políticas, progressivas. As reprovações e/ou abandono alastram ao tecido social e sobrecarregam os orçamentos, exigindo intervenção política na criação de medidas de combate à permanência prolongada no ensino superior (é o caso do regime de prescrição e do financiamento das instituições indexa-

do às taxas de aproveitamento escolar, entre outros fatores, introduzidos em Portugal pela Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto). Todavia, não se esgotam aqui as fontes de insucesso, que urgem ser identificadas e combatidas, conferindo pertinência ao investimento maior na investigação neste domínio. É fundamental melhorar a compreensão do fenómeno e fundamentar a ação intencional, percebendo as causas do elevado insucesso logo no primeiro ano do ensino superior (Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira, 2000; Tavares, Santiago, & Lencastre, 2002).

Assumindo uma conceção clássica e tradicional de ensino, enquanto transmissão de conhecimentos e realização de exames, o desempenho académico é entendido como classificação escolar e o padrão de medida do sucesso é a aprovação nas disciplinas e/ou conclusão do curso. Nesta perspetiva, os fatores de (in)sucesso pertencem ao aluno, ou seja, são determinados pelo seu capital social e cultural e capacidades individuais. A este propósito, Chickering (1999) refere que 80 a 90% dos docentes adota esta conceção. Neste caso, a formação superior é privilégio dos que estão em condições de receber o ensino de alto nível, enquanto aos professores se exigem elevados conhecimentos científicos e se pede que os exponham com a clareza necessária e suficiente, com poucas preocupações de natureza pe-

dagógica. São requeridas ao aluno tarefas adaptativas para lidar com um ritmo mais acelerado de exposição de matérias, sem possibilidade de recurso a manuais???, tendo de procurar e/ou selecionar entre a vasta bibliografia disponibilizada e ajustar-se a novos mecanismos de avaliação (Ferreira & Neto, 2000; Liu & Lu, 2011; Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim, & Souri, 2011; Shkullaku, 2013). Para Tavares (2003), a falta de comunicação nas salas de aula, que se traduz numa disfunção da transmissão e compreensão da mensagem, é uma das causas de insucesso.

Os anos 70 constituem-se como um momento de viragem, em que o (in)sucesso é explicado pelo concurso de um vasto conjunto de fatores onde, a par das capacidades intrínsecas e capital cultural, se incluem aspetos de natureza institucional (Mendes, Lourenço, & Pilé, 2002). Trata-se de uma conceção de ensino que visa a formação pessoal e profissional do aluno e sustenta fatores de (in)sucesso do indivíduo, do contexto e das interações entre ambos. Neste caso, as capacidades dos alunos e outras variáveis de presságio podem ser determinantes, mas passíveis de desenvolvimento, se os ambientes organizacionais e de aprendizagem se apresentarem propícios. Na perspetiva de Upcraft e Gardner (1989), por referência ao primeiro ano do ensino superior (ano crítico), um aluno

bem-sucedido é o que faz progressos para alcançar objetivos académicos e pessoais, traduzidos na saúde e bem-estar, no desenvolvimento da identidade, de competências intelectuais e académicas, de uma filosofia e estilo de vida próprios e no estabelecimento de relações interpessoais. Para Tavares (2003) e Tavares e Silva (2002), falar de sucesso académico perpassa a vertente escolar ou educativa e engloba o sucesso humano, ou seja, pessoal, familiar, social e comunitário, onde participam alunos, famílias, professores e instituições.

Em suma, estamos perante um conceito globalizante, contextualizado e integrador do sucesso nas dimensões educativa, escolar, familiar, social, profissional e cultural, onde a instituição e o professor surgem como interatuantes com o aluno. Este conceito global de sucesso académico tem sido operacionalizado pela razão estabelecida entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se consegue (Alarcão, 2000; Gonçalves, 2000; Lencastre et al., 2000; Peixoto, 1999; Salgueira & Almeida, 2002; Tavares, 2000). É assim que, de acordo com aqueles autores, a relação entre os objetivos e a *performance* faz com que, para além dos resultados, se deva considerar a satisfação com os mesmos como indicador importante de sucesso.

Não obstante a natureza multifacetada de sucesso em geral e no ensino

superior em particular, distinguem-se fatores de ordem objetiva (rendimento escolar) e subjetiva (percepções e expectativas dos alunos relativamente à relação com o novo contexto de adaptação), num processo concebido como resultado da correspondência entre as exigências do ensino superior e a capacidade adaptativa do aluno às novas tarefas académicas, aos novos relacionamentos e à reestruturação das relações anteriores, bem como às percepções individuais sobre a correspondência entre expectativas, interesses, valores, necessidades e capacidades de resposta institucional (Taveira, 2000).

A análise individual remete para o rendimento como avaliação de características pessoais e a análise social para a comparação com os patamares mínimos de aprendizagem estabelecidos para cada nível de ensino (Freitas, 2004; Peixoto, 1999). Segundo Peixoto (1999), a capacidade do aluno determina o rendimento *satisfatório* e os parâmetros de aprendizagem o rendimento *suficiente*. A combinação entre ambos permite alcançar situações distintas de êxito: rendimento *satisfatório* e *suficiente* (rendeu em função das suas possibilidades e atingiu os níveis mínimos de aprendizagem), rendimento *satisfatório* e *insuficiente*, (progrediu de acordo com as suas possibilidades, mas não o suficiente para alcançar os níveis mínimos de aprendizagem), rendimento *insatisfatório* e

suficiente (são alcançados os níveis de aprendizagem definidos, mas aquém das possibilidades) e, finalmente, rendimento *insatisfatório* e *insuficiente* (nenhum aspeto satisfaz, não sendo atingidos os níveis mínimos de aprendizagem, nem o aluno correspondeu às suas potencialidades).

Conscientes da dimensão eventualmente redutora do sucesso entendido como rendimento e classificação, acreditamos que estes (quais?) podem encerrar as características de complexidade daquele (qual?). Com efeito, se a conceção de ensino e aprendizagem se orienta para a promoção do desenvolvimento global do aluno e a formação de nível superior é encarada como desenvolvimento de competências genéricas transferíveis (Rovira, 2001) que permitem uma formação científica, profissional e pessoal, então a classificação obtida tem de traduzir a medida em que foram alcançados esses objetivos. No “ensino superior de *Bolonha*”, desenvolvem-se e avaliam-se competências (não conhecimentos) e, até hoje, não se encontrou outro índice para traduzir o que é avaliado. Em nossa opinião, o importante é que a classificação seja uma medida fiel do que se avalia. Nessa perspetiva, parece-nos um índice credível de desempenho e sucesso. É assim que, apesar das limitações inerentes, utilizámos como variável de desempenho classificações e número de disciplinas

ou créditos efetuados com êxito face aos possíveis. Pretendemos identificar a capacidade preditora de algumas variáveis do sujeito (sociodemográficas e desenvolvimentais), académicas e institucionais relativamente ao desempenho e sucesso académicos, aliás numa das linhas de investigação sobre esta temática (de quem? Dos autores da literatura?). Com efeito, para além da identificação de preditores, destacam-se, na investigação, a determinação/identificação de fatores e o estudo da transição e adaptação enquanto sinal e fator de (in)sucesso. A finalidade prende-se com poder refletir sobre as condições de organização do processo ensino/aprendizagem e das características de ambientes institucionais, de forma a potenciar o sucesso, sem ficar entregue ao determinismo das condições individuais inerentes ao percurso anterior à entrada no ensino superior.

Metodologia

Participantes

Na amostra, de 1318 alunos, 565 são do ensino politécnico e 753 do universitário, com 809 (61.4%) a frequentar o 1º ano e 509 (38.6%) o último (4º ou 5º). No Quadro 1 encontram-se os dados relativos à distribuição dos sujeitos por curso/estabelecimento, género e idade. A Fac. Psicologia tem

maior representação na amostra (230 - 17.6%), seguida pela ESEV (15.9%) e, do lado dos estabelecimentos menos representados, as faculdades de Economia (7.6%), Farmácia (4.1%) e Ciências (2.1%). Em termos de curso, Enfermagem (13.7%), Direito (12.2%) e Psicologia (11.1%) lideram, História tem 7.6%, Eng^a de Sistemas e Informática e Gestão com 3,6% e, por último, Biologia (2.1%).

A amostra é, maioritariamente (74,1%) feminina, assumindo, em Comunicação Social (90.6%), Psicologia (91.8%) e Educadores de Infância (97%), valores acima dos 90%. Apenas nos dois ramos de engenharia (IPV), os rapazes superam as raparigas. Aliás, segundo dados Eurydice (2012), a supremacia feminina no ensino superior verifica-se em Portugal e na generalidade dos países da União Europeia. Das diferentes variáveis independentes só são caracterizadas a escola frequentada e a idade!? Não sendo, igualmente identificados os valores que a s diferentes variáveis assumem, nem os critérios da adoção desses valores (por ex: NSE quantos níveis, critérios para definir os níveis?)

Variáveis

Dependentes

Desempenho académico (DES, que engloba média de classificações obtidas e ratio de unidades de crédito –uc–

Tabla 1. Distribuição dos sujeitos por estabelecimento e curso, em função do género (frequências e %) e idade (média, desvio padrão e amplitude).

Curso	Género				Total		Idade				
	F		M								
	N	%	N	%	N	%	N	M	DP	Amplitude	
FacPsicologia											
Psicologia	134	91.8	12	82	146	11.1	145	19.30	1.86	17-25	
C. da Educação	73	86.9	11	131	84	64	81	19.83	2.00	17-26	
FacDireito											
Direito	127	78.9	34	21.1	161	122	154	20.28	2.54	17-26	
FacEconomia											
Economia	33	63.5	19	36.5	52	39	51	19.47	1.85	17-23	
Gestão	29	60.4	19	39.6	48	36	47	21.21	2.37	18-26	
FacLetras											
História	64	64	36	36	100	76	94	20.73	2.27	17-26	
Geografia	49	61.3	31	38.8	80	61	72	20.38	2.23	17-26	
FacFarmácia											
Farmácia	41	75.9	13	24.1	54	41	54	20.57	2.34	18-25	
FacCiências											
Biologia	20	71.4	8	28.6	28	21	28	19.82	1.39	18-23	
/ ESTV											
Eng ^a S. Inform.	6	12.5	42	87.5	48	36	45	20.76	1.90	17-24	
Eng ^a Civil	23	34.3	44	65.7	67	51	63	21.21	2.48	17-26	
Gestão Emp.	35	57.4	26	42.6	61	46	58	20.43	1.95	18-26	
I. P. Viseu (N=565)											
ESEV											
Prof 1 ^o Ciclo	70	89.7	8	10.3	78	59	75	20.39	2.16	18-26	
Educ. Infância	65	97	2	3	67	51	65	20.45	1.90	18-25	
Comunic. Social	58	90.6	6	9.4	64	49	60	19.93	1.90	18-24	
ESENF											
Enfermagem	149	82.2	31	17.2	180	137	159	19.89	1.92	17-26	
Total	976	74.1	342	25.9	1318	100	1251	2020	2.17	17-26	

realizadas, face às possíveis). A fusão dos dois indicadores foi efetuada a partir do somatório do valor reduzido de cada um deles. Uma vez que o R² dos indicadores de per si é inferior ao

valor resultante da sua utilização combinada, decidimos prosseguir a análise.

Independentes

Género, idade, nível socioeconómico (NSE); nota de candidatura (NC); provas de ingresso (PING); classificações do secundário (CLASSEC); prioridade de escolha do curso (PEC); ano curricular (caloiros e finalistas); participação em atividades extracurriculares (PAEC); regularidade de estudo (RE); adaptação ao ensino superior (AES); estabelecimento/área de estudos (Psicologia, Letras e Ciências); raciocínio numérico e verbal (PARC RN e RV) e pensamento (índices de dualismo, relativismo e compromisso dos conteúdos Carreira e Educação do IDCP).

Procedimento

Os dados foram recolhidos em três fases. A 1ª fase, referente a dados de identificação/caracterização, PARC (RN e RV) e IDCP (subescalas de Carreira e Educação), efetuou-se em aulas disponibilizadas pelas instituições e professores. Foi concedida a possibilidade de não participação, depois de apresentados os objetivos do estudo, justificada a importância da colaboração e garantida a confidencialidade. A 2ª fase visou os índices de acesso ao ensino superior, pela consulta direta dos resultados oficiais de colocações (1º ano) ou do Historial de Candidatura do Concurso Nacional de Acesso da Direção Geral do Ensino Secundário

(DGES). Na 3ª fase obtiveram-se os dados do desempenho no ensino superior (classificações e número de disciplinas efetuadas com aprovação, e/ou unidades de crédito realizadas). Nos serviços das instituições, ou por outra via?

Instrumentos

Construiu-se um Questionário de Identificação/Caracterização e utilizaram-se, as subescalas de Educação e Carreira da versão portuguesa (Ferreira & Bastos, 1995) do Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP) e as provas de Raciocínio Verbal (RV) e Numérico (RN), das Provas de Avaliação da Realização Cognitiva (PARC), construída e validada por Ribeiro (1996), com 25 itens cada.

Resultados

Recorreu-se a uma regressão hierárquica, agrupando as variáveis crítico em três blocos: variáveis do sujeito (de carácter sociodemográfico e desenvolvimental), académicas e institucionais (Quadro 2).

Integraram-se estabelecimentos em função de proximidades de área de estudos, para facilitar processos, tendo em conta a natureza nominal que exige o recurso a variáveis mudas. No Quadro 3, encontram-se as codificações utilizadas nas variáveis independentes

tes em que foi necessário recorrer às variáveis mudas, cujas categorias indicadoras se referem aos resultados expressos. Algumas das variáveis de intervalo, nem sempre cumprem os

requisitos exigidos à aplicação da regressão múltipla. Porém, decidimos realizá-la, alertando para a necessidade de prudência na interpretação dos resultados.

Tabla 2. Variáveis incluídas em cada bloco da regressão hierárquica

Bloco	Variáveis
V. do sujeito	Género, Idade, NSE, RN, RV, IDCPed, IDCPcr, IDCPec, IDCPCed, IDCPer, IDCPCec.
V. Académicas	NC, PING, CLASSEC, PEC, ano curricular, PAEC, RE e AES.
V. Institucionais	Instituição, estabelecimento.

Tabla 3. Variáveis incluídas em cada bloco da regressão hierárquica

Variáveis	Categoria de referência	Categoria indicadora
Género	Masculino	Feminino
PEC	Primeira	Outra
Ano curricular	Caloiros	Finalistas
PAEC	Não	Sim
RE	Não regular	Regular
AES	Não	Sim
Instituição	Universitária	Politécnico
Estabelecimento	Outros	Fac. Psicologia ESTV

A totalidade das variáveis (modelo que engloba os três blocos) modelo 3? tem um poder explicativo do desempenho (DES) de 47.9% e a ANOVA mostra todos os blocos de variáveis como altamente significativos. Quer dizer, as variáveis que integrámos no estudo mostram-se moderadamente adequadas para prever o desempenho académico. Considerados os modelos individualmente, o primeiro bloco, de variáveis do sujeito

(modelo1), contribui com 11% e o maior contributo (com um incremento de 22.6%) é dado pelas variáveis académicas modelo 2?, enquanto as variáveis institucionais têm uma capacidade preditora de 14%. Parece estar em evidência que o desempenho académico resulta, fundamentalmente, do percurso escolar do aluno, quer em termos de vida académica (presente e passada), quer de instituições frequentadas. Estes resultados são es-

perados, uma vez que se trata de uma natureza académica (Quadro 4).
variável dependente, também ela, de

Tabla 4. Sumário da Regressão múltipla hierárquica para DES (N = 944).

Modelo	F	p	R	R ²	R ² a	Estatísticas da mudança		
						Δ R ²	F	p
1	11.812	.000	.350	.122	.112	.122	11.812	.000
2	26.076	.000	.591	.349	.336	.227	40.221	.000
3	40.410	.000	.701	.491	.479	.142	85.747	.000

Uma análise mais detalhada sobre as 22 variáveis integradas no modelo 3, permite verificar que 8, pertencentes aos 3 blocos considerados, se revelam estatisticamente significativas. Assim, no que se refere às variáveis do sujeito, ainda que com contributos diferentes, integram-se a idade ($\beta=-.127$), o nível socioeconómico ($\beta=-.057$) e o raciocínio numérico ($\beta=.056$). Apenas esta última incrementa o DES, uma vez que quanto mais velho for o aluno ou mais elevado o seu nível socioeconómico, menor é o desempenho académico. O género apresenta poder explicativo nos restantes modelos (1 e 2) e com coeficientes mais elevados que as outras variáveis do sujeito, pondo em evidência superioridade feminina.

Quanto às variáveis cognitivas de pensamento e raciocínio (IDCP e PARC, respetivamente), confrontamos com a ausência de capacidade preditiva do IDCP nos modelos 2 e 3, não obstante os valores significativos do dualismo da Educação ($\beta=-.081$) e

os da Carreira no limiar de significância ($p=.052$), no modelo 1. Também as duas provas da PARC explicam a variância do DES no modelo 1 e, enquanto RV se mantém no modelo 2 e atinge valores próximos do nível de significância ($p=.06$), no modelo 3, RN reaparece no modelo mais integrador (modelo 3). Assim, as provas de raciocínio surgem, por contraste com as do pensamento, melhor predictoras, tendo em conta que resistem à integração de variáveis académicas e institucionais, para além das do sujeito, através de RV, no modelo 2 e de RN, no modelo 3 (Quadro 5).

No bloco de variáveis académicas, 3 apresentam-se com capacidade de explicação, tendo melhores desempenhos os alunos finalistas ($\beta=.321$), os que estudam regularmente ($\beta=.110$) e os que trazem melhores classificações do ensino secundário ($\beta=.232$).

Tabla 5. Coeficientes de regressão (DES).

Modelo		B	Beta	t	p
1	(Constante)	.182		.152	.879
	Género	.805	.214	6.691	.000
	Idade	.008	.011	.361	.718
	NSE	-.168	-.062	-1.982	.048
	RN	.033	.092	2.826	.005
	RV	.074	.172	5.424	.000
	IDCP cd	-.033	-.074	-1.944	.052
	IDCP cr	.006	.016	.347	.728
	IDCP cc	.012	.030	.686	.493
	IDCP ed	-.024	-.081	-2.100	.036
	IDCP er	-.002	-.006	-.124	.901
	IDCP ec	-.009	-.023	-.503	.615
2	(Constant)	-3.161		-2.581	.010
	Género	.357	.095	3.281	.001
	Idade	-.132	-.187	-4.633	.000
	NSE	-.313	-.116	-4.187	.000
	RN	.011	.032	1.080	.280
	RV	.046	.106	3.795	.000
	IDCP cd	-.008	-.018	-.541	.589
	IDCP cr	-.018	-.049	-1.228	.220
	IDCP cc	.022	.055	1.480	.139
	IDCP ed	-.003	-.010	-.306	.760
	IDCP er	-.019	-.047	-1.109	.268
	IDCP ec	.010	.023	.598	.550
	PEC	.075	.022	.829	.407
	AES	.226	.040	1.458	.145
	RE	.374	.105	3.771	.000
	PAEC	.082	.019	.692	.489
	NC	.046	.552	3.583	.000
	PING	-.009	-.154	-1.539	.124
	CLASSEC	-.003	-.030	-.360	.719
	Ano Curricular	1.250	.374	9.141	.000

3	(Constant)	-5.186		-4.710	.000
	Género	.116	.031	1.188	.235
	Idade	-.089	-.127	-3.516	.000
	NSE	-.154	-.057	-2.269	.023
	RN	.020	.056	2.047	.041
	RV	.020	.047	1.853	.064
	IDCP cd	-.009	-.021	-.696	.487
	IDCP cr	-.016	-.042	-1.214	.225
	IDCP cc	.008	.019	.573	.567
	IDCP ed	-.008	-.027	-.877	.381
	IDCP er	-.022	-.056	-1.512	.131
	IDCP ec	.016	.037	1.077	.282
	PEC	.133	.040	1.626	.104
	AES	.077	.014	.557	.577
	RE	.393	.110	4.455	.000
	PAEC	.037	.009	.355	.723
	NC	.023	.277	1.920	.055
	PING	.004	.078	.841	.401
	CLASSEC	.021	.232	2.972	.003
	Ano Curricular	1.071	.321	8.739	.000
	Instituição	1.526	.462	15.081	.000
	ESTV	-.921	-.277	-8.839	.000
	FacPsicologia	.087	.022	.656	.512

Legenda: NSE (nível socioeconómico); NC (nota candidatura); PING (provas ingresso); CLASSEC (classificações do secundário); PEC (prioridade escolha do curso); PAEC (participação atividades extracurriculares); RE (regularidade estudo); AES (adaptação ensino superior); ESTV (Escola Superior Tecnologia de Viseu).

No modelo 3 (bloco institucional), os resultados traduzem uma melhoria no DES ($\beta=.462$) para os alunos do ensino politécnico, comparativamente aos universitários, para além de um impacto diferenciado dos diferentes estabelecimentos. Tomando os alunos de Letras como referência, os estabelecimentos associados aos cursos de Ciências evidenciam valores negativos

($\beta=-.277$), e a FacPsicologia revela um incremento de desempenho de .022, embora sem expressão estatística.

Em síntese, excetuando a regularidade de estudo e as classificações do ensino secundário e provas de acesso ao ensino superior, podemos considerar as variáveis de carácter institucional e do sujeito como as mais significativas no modelo de regressão, com

maior relevo das primeiras.

Discussão e conclusões

Na literatura são muitas as referências a diferenças de género no desempenho académico, favoráveis às raparigas, à semelhança dos nossos resultados (Chee, Pino, & Smith, 2005; Lencastre et al., 2000; Santos, 2001; Vasquez-Salgado & Chavira, 2014; Voyer & Voyer, 2014), ainda que também existam casos em que o efeito significativo da variável género não se tenha manifestado (Jenkins, 1998).

Quanto ao nível socioeconómico (NSE), estudos anteriores associam níveis mais elevados a melhores desempenhos no ensino superior (Anaya & Cole, 2001; Casanova, García-Linares, de la Torre, & Carpio, 2005; Primi, Vendrami, Santos, & Filho, 1999; Ting & Robinson, 1998). Mesmo que a ausência de associação entre estas variáveis apareça em alguns trabalhos (Ransdell, Hawkins, & Adams, 2001c; Rego & Sousa, 1999; Strage & Brandt, 1999; Wintre & Yaffe, 2000; Zalaquett, 1999), não se encontraram registos de conclusões próximas das evidências aqui encontradas, ou seja, de melhores índices de desempenho nos alunos de NSE inferior. Porém, podemos compreender estes resultados a partir dos esforços financeiros familiares, levando a um maior investimento dos alunos para facilitar o acesso ao mercado de trabalho. Acresce que os

alunos dos diferentes níveis socioeconómicos se encontram dispersos por curso, o suficiente para não atribuímos os resultados a esta variável. No entanto, a maioria dos alunos de NSE baixo frequenta o subsistema politécnico, enquanto 86% dos de nível elevado frequenta a Universidade. Se pensarmos que os alunos mais velhos são, igualmente, aqueles que contam com mais reprovações, conseguimos entender a associação inversa entre idade e desempenho académico. Entre as poucas referências encontradas que estudaram o efeito desta variável, não há evidências da sua capacidade explicativa relativamente ao desempenho (Carr & Echord, 1981; Jenkins, 1998).

Não obstante as evidências empíricas de que as aptidões numéricas e verbais são as mais correlacionadas com o desempenho académico (Almeida, 2004; Carlson, 1998; Fenster, Markus, Wiedemann, Brackett, & Fernandez, 2001; Pinto, 2003; Platt, Turcotte, & Mcglumphy, 2001; Zwick & Sklar, 2005), há resultados um pouco distintos. É assim que para Almeida (2004) e Feldt (1988), a aptidão verbal é melhor preditora e, noutros casos, é a única que tem poder explicativo (Fenster et al., 2001; Nelson, Aron, & Poole, 1999; Ting, 2000; Ting & Robinson, 1998). Apesar de Ransdell, Hawkins e Adams (2001a, 2001b, 2001c) só terem estudado o efeito da aptidão verbal, Lackey, Lackey, Grady

e Davis (2003) apenas encontraram poder explicativo nas aptidões quantitativas. São, também, postas em relevo variáveis que influenciam a validade preditiva das medidas de aptidão relativamente ao desempenho no ensino superior, desde características institucionais (Morgan, 1990; Ransdell, 2001), a variáveis como raça, género e apoio financeiro (Ting & Robinson, 1998), ou outras referentes a aspetos de natureza social (Victor, 1996).

No que se refere ao constructo implícito na teoria de Perry (1970), ou seja o pensamento, não encontramos estudos que o relacionem com o desempenho, ainda que outros constructos de pensamento pós formal, como seja o pensamento crítico, se tenham revelado positivamente correlacionados com esta variável académica (Hunter & Samter, 2000; Jenkins, 1998; Pintrich, 1995). Pérez, Costa, Castejón e Corbí (2012), bem como Camps e Morales-Vives (2013) evidenciam o poder explicativo da inteligência geral sobre o rendimento académico, enquanto Boekaerts (1995) alerta para a diminuição das correlações entre as capacidades cognitivas e o desempenho académico, com o avanço na escolaridade.

Comportamento de estudo e rendimento académico têm surgido correlacionados (Ransdell, Hawkins, & Adams, 2001a, 2001b; Ransdell Hawkins, & Adams 2001c; Salgueira & Al-

meida, 2002; Santos, 2001), apesar de, genericamente, o desempenho se mostrar mais dependente dos métodos do que do tempo investido (Davies, C., & Davies, 1997; Kleijn, Ploeg, & Toppman, 1994; Ting & Robinson, 1998) e serem poucos os trabalhos com associação entre mais tempo de estudo e melhores resultados (Ransdell et al., 2001c).

Igualmente, como seria expectável em nome da coerência interna do sistema educativo, as classificações obtidas pelos alunos no ensino superior têm-se mostrado muito relacionadas com os resultados do percurso anterior (Fenster et al., 2001; Jenkins, 1998; Lackey et al., 2003; Lencastre et al., 2000; Martins, 2009; Mendes, 2006; Platt et al., 2001; Ting & Robinson, 1998; Zwick & Sklar, 2005).

A análise da influência de variáveis institucionais no desempenho académico reveste-se de aspetos múltiplos, difíceis de individualizar. Designadamente razões ligadas à cultura institucional, ao tipo/natureza dos cursos, aos métodos, níveis de exigência e bitolas de classificação, às vivências proporcionadas ou às condições e recursos oferecidos. São, pois, variáveis estudadas numa perspetiva de promoção do sucesso académico e, frequentemente, de promoção da adaptação dos alunos ao meio institucional e académico, sendo esta considerada um fator de persistência e sucesso escolares

(Cross Brazel & Reisser, 1999; Fardeau, Larose & Roy, 1989 cit. por Ransdell, 2001; Thompson & Smart, 1999; Upcraft & Schuh, 1996). Para alguns autores, os resultados podem estar sob a influência de especificidades dos ambientes intrainstitucionais (Pascarella & Terenzini, 2005; Smart & Feldman, 1998; Veiga, Burden, Appleton, Taveira, & Galvão, 2014).

O ensino para todos, alargado ao ensino superior, não obstante ser um imperativo social e político das sociedades democráticas, cria condições para que problemas de ordem e natureza diferentes comecem a aparecer neste nível de ensino. É assim que o insucesso e abandono, problemas de níveis anteriores de escolaridade, se instalam, progressivamente. Encarado, numa visão mais tradicional, como um problema individual, assume-se hoje como uma realidade multifacetada e multidimensional, onde os fatores contextuais (do ensino e das instituições) se apresentam como interatuantes com os individuais. Sucesso acadêmico é sucesso profissional e pessoal e, nesse sentido, as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino superior aumentam exponencialmente.

Ao estar associado a efeitos múltiplos (percurso escolar anterior, transição e adaptação, características intraindividuais, organização e planificação do ensino e ambientes de aprendizagem, cultura organizacional,

etc.), o (in)sucesso no ensino superior transforma-se num campo de estudo difícil de circunscrever e sistematizar. (Almeida, Vasconcelos, Machado, Soares, & Morais, 2002; Batista & Almeida, 2002; Salgueira & Almeida, 2002; Tavares et al., 2002; Veiga et al., 2014). Os desafios colocados à investigação sobre a identificação dos fatores de (in)sucesso transportam o peso da diversidade inerente a qualquer fenómeno multidimensional, impossível de abarcar em toda a sua extensão. É neste contexto que estudos parcelares como o presente adquirem pertinência. Centrâmo-nos em aspetos de natureza individual, académica e institucional e os resultados evidenciam um poder explicativo moderado deste conjunto de variáveis, relativamente ao desempenho, destacando-se as variáveis institucionais e do sujeito. Não obstante as limitações decorrentes da natureza transversal do estudo e das características da amostra disponível, concluímos pela necessidade de refletir sobre os ambientes de aprendizagem e as condições de organização do ensino, de modo a otimizar o sucesso (Anderman & Patrick, 2012). Se nas variáveis do sujeito, a capacidade de intervenção é menor, temos um espaço de intervenção importante nas variáveis institucionais, passando pelo envolvimento de todos os agentes intervenientes, incluindo instituições e comunidade escolar.

Referencias

- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (in)sucesso académico* (pp. 11-23). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Almeida, A. C. (2004). *Cognição como resolução de problemas: Novos horizontes para a investigação e intervenção em Psicologia e Ciências da Educação*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Almeida, L., Vasconcelos, R., Machado, C., Soares, A. P., & Morais, N. (2002). Perfil escolar sócio-demográfico dos candidatos ao ensino superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 219-230). Guimarães, Portugal: Universidade do Minho.
- Anaya, G., & Cole, D. . (2001). Latina/o student achievement: exploring the influence of student-faculty interactions on college grades. *Journal of College Student Development*, 42(1), 3-14.
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/ intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). New York, NY: Springer Science.
- Batista, R., & Almeida, L. (2002). Desafios da transição e vivências académicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A. S. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 167-174). Guimarães: Universidade do Minho.
- Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In D. Sakolsfke & M. Zeider (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp. 161-185). New York: Plenum.
- Camps, Elisa, & Morales-Vives, Fàbia. (2013). The Contribution of Psychological Maturity and Personality in the Prediction of Adolescent Academic Achievement, 2(3), 26.
- Carlson, J. (1998). Graduate record examinations (GRE) scores as predictors of graduate school performance in counselling and

- school psychology. *Educational Research Quarterly*, 22(2), 42-48.
- Carr, G., & Echord, B. (1981). Influences of motivation and aptitude on learning elementary accounting in junior college through self-placed and traditional instructional models. *Community Junior College Quarterly*(6), 49-60.
- Casanova, Pedro F., García-Linares, M. Cruz, de la Torre, Manuel J., & Carpio, M. de la Villa. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435. doi: 10.1080/01443410500041888
- Chee, K., Pino, N., & Smith, W. (2005). Gender differences in the academic ethic and academic achievement. *College Student Journal*, 39(3), 604-619.
- Chickering, A. (1999). Personal qualities in human development in higher education: Assessment in the service of educational goals In S. Messik (Ed.), *Assessment in higher education: Issues of access, quality, student development and public policy* (pp. 13-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cross Brazel, J., & Reisser, L. (1999). Creating inclusive communities. In G. Blimling & E. Whitt (Eds.), *Good practice in student affairs: Principles to foster student learning*. (pp. 157-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Davies, S., C., Rutledge., & Davies, T. (1997). The impact of student learning styles on interviewing skills and academic performance. *Teaching and learning in Medicine*, 9(2), 131-135.
- Eurydice. (2012). Key data on education in Europe 2012: MCIES-OCES.
- Feldt, R. (1988). Predicting academic performance: Nelson-Denny reading test and measure of college students' study of expository prose. *Psychological Reports*(63), 579-582.
- Fenster, A., Markus, K., Wiedemann, C., Brackett, M., & Fernandez, J. . (2001). Selecting tomorrow's forensic psychologists: A fresh look at some familiar predictors. *Educational and Psychological Measurement*, 61(2), 336-348.
- Ferreira, J., & Bastos, A. (1995). Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker. In L. Almeida, M. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (Vol. 1, pp. 287-307). Braga: APPORT.
- Ferreira, J., & Neto, M. (2000). Inventário de Relações Interpessoais (IRI): Procedimentos de construção e validação. In A. Soares,

- A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caíres (Eds.), *Transição para o ensino superior*. (pp. 91-98). Braga: Universidade do Minho.
- Freitas, H.C. (2004). *Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem*. (Mestre Mestrado), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Gonçalves, F. (2000). Sucesso académico no ensino superior: A pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (in) sucesso académico* (pp. 25-47). Porto: Porto Editora.
- Herr, E., & Cramer, S. (1992). *Career guidance and counselling through the life span: systematic approaches*. New York: Harper Collins Publishers.
- Hunter, J., & Samter, W. (2000). A college admission test protocol to mitigate the effects of false negative SAT scores. *Journal of College Admission*(168), 22-27.
- Jenkins, E. (1998). The significant role of critical thinking in predicting auditing student's performance. *Journal of Education for Business*, 73(5), 274-279.
- Kleijn, W., Ploeg, H., & Topman, R. (1994). Cognition, study habits, test anxiety, and academic performance. *Psychological Reports*(75), 1219-1226.
- Lackey, L., Lackey, W., Grady, H., & Davis, M. (2003). Efficacy of using a single, non-technical variable to predict the academic success of freshmen engineering students. *Journal of Engineering Education*, 92(1), 41-49.
- Leitão, L., & Paixão, M.P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*(1), 191-209.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M., & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (in) sucesso académico* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.
- Liu, Yangyang, & Lu, Zuhong. (2011). Trajectories of Chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 187-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.12.007>
- Martins, E. (2009). *Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo*. Santo Tirso:

- Editorial Novembro.
- Mendes, F. (2006). *Contributos para a caracterização das relações entre as classificações do ensino secundário e o desempenho no ensino superior politécnico*. Castelo Branco: Politécnica.
- Mendes, R., Lourenço, L., & Pilé, M. (2002). *Abandono universitário: Estudo de caso no IST*. Paper presented at the Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL-2001, Lisboa.
- Morgan, R. (1990). Analyses of the predictive validity of the SAT and high school grades from 1976 to 1985. In W Willingham & C. Lewis (Eds.), *Predicting college grades: An analysis of institutional trends over two decades*. (pp. 103-115). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Motlagh, Shahrzad Elahi, Amrai, Kouros, Yazdani, Mohammad Javad, Abderahim, Haitham al-taib, & Souiri, Hossein. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(0), 765-768. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.180>
- Nelson, B., Aron, R., & Poole, D. (1999). Underpredicting of female performance from standardized knowledge tests: a further example from the knowledge of geography test. *Sex Roles*, 41(7/8), 529-540.
- Nunes, S., & Sebastião, J. (2004). Insucesso no ensino superior. *Educação e Matemática*(78), 37-39.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peixoto, L. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar. Auto-conceito académico, aspiração-expectação académica, atitude face ao estudo e à ocupação*. Braga: APPACDM.
- Pérez, Pablo Miñano, Costa, Juan-Luis Castejón, & Corbí, Raquel Gilar. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(01), 48-60. doi: [doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37283](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37283)
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pinto, H. (2003). Recensão crítica: G.A.B.T. In:(Coords.). *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa*. In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida & C. Machado (Eds.), (Vol. 1, pp. 253-301).

- Coimbra: Quarteto Editora.
- Pintrich, P. (1995). Understanding self-regulated learning. *Journal of New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Platt, L., Turocy, P., & Mcglumphy, B. (2001). Preadmission criteria as predictors of academic success in entry-level athletic training on other allied health educational programs. *Journal of Athletic Training*, 36(2), 141-144.
- Primi, R., Vendrami, C., Santos, A., & Filho, N. (1999). Impacto de variáveis sócio-económicas no desempenho de candidatos ao Ensino Superior. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 6, pp. 195-202). Braga: APPORT.
- Ransdell, S. (2001). Discussion and implications. *International Journal of Educational Research*(35), 391-395.
- Ransdell, S., Hawkins, C., & Adams, R. (2001a). Models, modelling, and the design of the study. *International Journal of Educational Research*(35), 365-372.
- Ransdell, S., Hawkins, C., & Adams, R. (2001b). A reaction to the commentaries. *International Journal of Educational Research*(35), 427-432.
- Ransdell, S., Hawkins, C., & Adams, R. (2001c). Results of the study. *International Journal of Educational Research*(35), 373-389.
- Rego, A., & Sousa, L. (1999). Performance in higher education: Towards an understanding. *Educational Research Quarterly*(41), 91-94.
- Ribeiro, I. . (1996). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. (Dissertação de doutoramento), Universidade do Minho, Braga.
- Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educação*(325), 229-321.
- Salgueira, A.P., & Almeida, L. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior: Estudo longitudinal na Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 195-204). Guimarães: Universidade do Minho.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga, Universidade do Minho.
- Shkullaku, R. (2013). The Relationship Between Self-Efficacy And Academic Performance In The Context Of Gender Among Al-

- banian Students. *European Academic Research*, 1 (4), 467-478.
- Smart, J., & Feldman, K. (1998). Accentuation effects” of dissimilar departments: An application and explanation of Holland’s theory. *Research in Higher Education*(39), 385-418.
- Sousa, R. B., Sousa, E., Lemos, M., & Januário, C. (2002). *Análise do sucesso e insucesso na UTL: Situação e perspectivas*. Paper presented at the Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL-2001, Lisboa.
- Strage, A., & Brandt, T.S. (1999). Authoritative parenting and college student’s academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*(91), 146-156.
- Tavares, J. (2000). Prefácio. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (in)sucesso académico* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J.. (2003). Formação e inovação no ensino superior. *CADERNOS CIDInE*(15).
- Tavares, J., Santiago, R. & Lencastre, L. (2002). *Insucesso no 1º ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: UA.
- Taveira, M. C. (2000). Sucesso no ensino superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (in)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Thompson, M., & Smart, J. (1999). Student competencies emphasized by faculty in disparate academic environments. *Journal of College Student Development*, 40(4), 365-376.
- Ting, Siu.Man. (2000). Predicting Asian American’s academic performance in the first year of college: an approach combining SAT scores and noncognitive variables. *Journal of College Student Development*, 41(49), 442-449.
- Ting, Siu.Man, & Robinson, T. (1998). First-year academic success: a prediction combining cognitive and psychosocial variables for Caucasian and African American students. *Journal of College Student Development*, 39(6), 599-610.
- Upcraft, M.L., & Gardner, J.N. (1989). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Upcraft, M.L., & Schuh, J. (1996). Assessing campus environments. In M. L. Upcraft & J. Schuh (Eds.), *Assessment in student affairs: a guide for practitioners*. (pp. 148-165). San Francisco: Jossey-

- Bass.
- Vasquez-Salgado, Y., & Chavira, G. (2014). The Transition from Middle School to High School as a Developmental Process Among Latino Youth. *Hisp J Behav Sci*, 36(1), 179-194. doi: 10.1177/0739986313513718
- Veiga, Feliciano., Burden, Robert., Appleton, James, Taveira, Maria Céu, & Galvão, Diana (2014). Conceptualization and relations with Personal Variables and Academic Performance. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.
- Victor, K. (1996). *Prediction of academic success in a high-risk collegiate population*. Paper presented at the Dissertation Abstracts International.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychol Bull*, 140(4), 1174-1204. doi: 10.1037/a0036620
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*(15), 9-37.
- Zalaquett, C. (1999). Do students of noncollege-educated parents achieve less academically than students of college-educated parents? *Psychological Reports*(85), 417-421.
- Zwick, R., & Sklar, J. (2005). Predicting college grades and degree completion using high school grades and SAT scores: The role of student ethnicity and first language. *American Educational Research Journal*, 42,(3), 439-465.

Emília da Conceição Martins. PhD. Professora coordenadora da área disciplinar de Psicologia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e investigadora do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS). Doutorada em Psicologia Pedagógica pela Universidade de Coimbra, exerce atividades docentes na área de metodologias de avaliação, intervenção e investigação psicossocial e atividades de investigação na área de Ensino Superior, Saúde e Desenvolvimento, com diversas publicações, incluindo livros, capítulos, artigos e comunicações nacionais e internacionais. Email: emiliamartins@esev.ipv.pt

Rosina Inês Ribeiro de Sá Fernandes. PhD. Professora adjunta da área disciplinar de Psicologia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e investigadora do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS). Doutorada em Psicologia – área de Aconselhamento, pela Universidade de Coimbra, exerce atividades docentes na área de metodologias de avaliação, intervenção e investigação psicossocial e atividades de investigação na área de Desenvolvimento, Educação e Aconselhamento, com diversas publicações, incluindo capítulos, artigos e comunicações nacionais e internacionais. Email: rosina@esev.ipv.pt

Francisco Emiliano Dias Mendes. PhD. Professor coordenador da área disciplinar de Motricidade Humana da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e investigador do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS). Doutor em Pedagogia do Desporto pela Universidade do Porto, exerce atividades docentes e de investigação nas áreas da pedagogia, avaliação e bem-estar, com diversas publicações, incluindo livros, capítulos, artigos e comunicações nacionais e internacionais. Email: fmendes@esev.ipv.pt

Cátia Clara Ávila Magalhães. PhD. Equiparada a professora adjunta da área disciplinar de Psicologia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e investigadora do IREFREA (European Institute of Studies on Prevention). Doutorada em Ciências Sociais pela Universidade de Lisboa/Universidade de Utah), exerce atividades docentes e de investigação nas áreas de Cross-cultural, Intervenção Familiar e Redes de Suporte, Desenvolvimento e Saúde Infante-Juvenil, com diversas publicações, incluindo capítulos, artigos e comunicações nacionais e internacionais. Email: cmagalhaes@esev.ipv.pt

Correspondencia. Emília da Conceição Martins. Escola Superior de Educação de Viseu, Rua Maximiano Aragão, 3500 – Viseu, Portugal - Telef. (+351) 232 419 000. Email: emiliamartins@esev.ipv.pt

