




Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização

Success in Higher Education: A review and conceptualization

Alexandra M. Araújo 
Universidade Portucalense

Resumo

Ter sucesso no Ensino Superior é hoje muito mais do que concluir um curso ou obter um elevado rendimento académico. As instituições e as políticas educativas estão atualmente preocupadas com o valor que a educação superior acrescenta às vidas dos indivíduos e à sociedade, de forma coletiva, procurando avaliar indicadores diferenciados para o perfil de estudante bem-sucedido. Contudo, a monitorização deste sucesso não tem sido plenamente conseguida, em grande medida devido à fraca sistematização da avaliação do sucesso e problemas na sua definição. O presente artigo de cariz teórico procura sistematizar indicadores de sucesso no ensino superior, incluindo aqui quer descritores objetivos e de resultado, quer indicadores experienciais e processuais. Assim, o sucesso no ES pode ser definido através do rendimento do estudante, da sua satisfação, dos ganhos pessoais experimentados, do seu envolvimento e da sua adaptação, de um ponto de vista multidimensional. Analisam-se ainda, brevemente, fatores que contribuem para a diferenciação destes processos e resultados e apontam-se pistas orientadoras para os serviços de apoio ao estudante e investigação no domínio.

Palavras-chave: ensino superior; sucesso; rendimento académico; envolvimento; adaptação

Abstract

Succeeding in higher education today is much more than completing a course or having high academic performances. Educational institutions and policies are currently concerned with the value that higher education adds to the lives of individuals and society collectively, seeking to assess differentiated indicators for the successful student profile. However, monitoring this success has not been fully achieved, largely because of the poor systematization of success assessment and problems in its definition. This theoretical article aims to systematize indicators of success in higher education, including objective and outcome descriptors, as well as experiential and process-related indicators. Therefore, success in higher education can be defined through student achievement, satisfaction, personal experienced gains, engagement, and adaptation from a multidimensional point of view. We also briefly analyze factors that contribute to the differentiation of these processes and results and suggest guidelines for student support services and research.

Keywords: higher education; success; academic achievement; engagement; adaptation

As últimas décadas foram marcadas por profundas mudanças no Ensino Superior (ES), destacando-se o aumento considerável do número de novos alunos e a

diferenciação destes em novos públicos ou subgrupos estudantis (e.g., estudantes mais velhos, de primeira geração, de minorias culturais, com deficiência). De acordo

com o relatório “Education at a Glance” (OCDE, 2016), no ano de 2015 cerca de 42% dos adultos dos países da OCDE com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos teriam concluído algum tipo de formação superior, o que constitui um acréscimo de 10% face aos números de há uma década atrás. Por outro lado, a frequência do ES constitui uma realidade especialmente para os adultos mais jovens, sendo que a taxa média de participação no ES de jovens com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos se situa nos 33%. Apesar de constituir um projeto pessoal valorizado individualmente e pela sociedade em geral e de ser experienciado como um período de desenvolvimento pessoal significativo, a verdade é que a frequência do ES não resulta em sucesso para todos os alunos. Mesmo não existindo um mapeamento sistemático de indicadores de sucesso no ES nos países europeus (Vossensteyn et al., 2015), existe um acordo acerca da necessidade de estudar o tópico em profundidade e avançar para consensos na sua definição. Esta definição é crucial para a monitorização da qualidade dos sistemas de ensino e a implementação de práticas efetivas que promovam o desenvolvimento, aprendizagem e desempenho dos estudantes (Krause, Hartley, James, & McInnis, 2005; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Zepke & Leach, 2005).

A preocupação com o sucesso justifica-se com a observação do número alargado de estudantes que reportam problemas e dificuldades na sua transição. Com efeito, frequentemente se verifica algum desajustamento entre a preparação dos estudantes e a complexidade dos desafios que lhes são apresentados pelo contexto universitário (Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Reason, Terenzini, & Domingo, 2006), bem como expectativas algo irrealistas para as suas vivências (Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014a; Araújo et al., 2016a; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008; Smith & Wertlieb, 2005; Soares et al., 2014). O stress relacionado com a adaptação ao E poderá conduzir os estudantes a experimentarem insatisfação, desinvestimento nos seus estudos, uma quebra na sua realização académica e mesmo abandono dos seus cursos e instituições de ensino (Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Liden, 2013; Tinto, 1993; Wintre et al., 2011).

Torna-se, assim, evidente que o sucesso no ES é multifacetado, incluindo múltiplos caracterizadores. Se por um lado podemos falar na qualidade do estudo ou mesmo no rendimento académico, por outro também podemos considerar que estudantes que experimentam sofrimento psicológico ou não conseguem uma plena integração social em contexto do ES não terão atingido o seu potencial. Mais ainda, colocado numa perspetiva de participante crítico no processo educativo, o estudante pode questionar o real benefício da frequência do seu curso e utilização dos recursos existentes na sua instituição. Assim, a questão que se coloca é a seguinte: o que é o sucesso no ES? Quais os descritores que podem ser incluídos neste constructo?

Através de uma revisão da literatura, o presente estudo pretende apresentar um mapeamento dos indicadores-chave que têm sido apresentados, formal ou informalmente, na literatura relativamente ao sucesso no ES. Procura-se clarificar a definição destes indicadores e apontar o seu potencial enquanto descritor de resultados e processos ocorridos na transição e experiência dos estudantes no ES. Após esta identificação, apontam-se fatores que podem influenciar o sucesso e a sua medida. Finalmente, sugerem-se pistas para a investigação e intervenção e administração educacional no domínio.

Sucesso no Ensino Superior: Indicadores e definições

O sucesso no ES constitui um conceito complexo e multifatorial, que pode ser medido através de indicadores mais objetivos ou quantificáveis, tais como o rendimento académico ou a conclusão do curso, e indicadores mais experienciais ou processuais, tais como o envolvimento. Ainda que os indicadores quantitativos sejam centrais na descrição do sucesso dos estudantes, a avaliação da qualidade do ES parece estar hoje mais orientada por um modelo holístico, que integra resultados e processos, focado na aprendizagem e experiência total do estudante e na capacidade que a frequência do ES tem na adição de valor e transformação global do aluno (Harvey & Williams, 2010; Srikanthan & Dalrymple, 2002).

O rendimento como indicador de sucesso

O sucesso no ES é avaliado tradicionalmente através de indicadores objetivos de conclusão das unidades curriculares em cada um dos anos do curso, do tipo de resultado obtido em cada uma das unidades curriculares –refletindo a qualidade das aprendizagens, em termos quantitativos–, e das taxas de conclusão do curso e tempo médio para a conclusão da formação. Por contraponto, as instituições têm vindo a recolher indicadores de persistência vs abandono ou mudança de curso, como medida de sucesso. Outros indicadores podem estar relacionados com a transição para a formação pós-graduada, incluindo-se aqui o sucesso na admissão neste tipo de formação, a taxa de conclusão destes cursos, ou ainda avaliações específicas para a admissão a órgãos profissionais (e.g., Ordem dos Médicos). Outras medidas ainda incluem o sucesso na transição para o mercado de trabalho, tais como as taxas de empregabilidade de determinado curso ou instituição, o tipo de emprego captado pelos estudantes, ou mesmo o nível salarial conseguido após a conclusão da formação graduada (Figueiredo, Biscaia, Rocha, & Teixeira, 2017; Figueiredo, Teixeira, & Rubery, 2013). Assim, o rendimento, quer académico quer profissional, conseguido através e após a conclusão do curso, constitui uma das medidas mais utilizadas pelas instituições na monitorização do sucesso dos seus alunos e das suas práticas (Jongbloed & Vossensteyn, 2001; Kuh et al., 2006; Vossensteyn et al.,

2015). Importa referir que o rendimento, sobretudo o rendimento académico e a persistência no curso, parece ser determinado por variáveis mais dinâmicas como a autoeficácia, as abordagens ao estudo, o locus de controlo, o estabelecimento de objetivos, a regulação do esforço ou as expectativas de realização (Cassidy, 2012; Conti, 2000; Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Nicholson, Putwain, Connors, & Hornby-Atkinson, 2013; Richardson, Abraham, & Bond, 2012; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004; Valadas, Almeida, & Araújo, 2016).

A satisfação com a experiência no ES

Afastando-se da objetividade ou quantificação na avaliação do sucesso no ES, um dos critérios que tem sido incluído na sua descrição é a satisfação expressa pelos estudantes acerca da sua experiência. Tal satisfação pode referir-se ao acesso às infraestruturas e recursos da instituição, à informação disponível acerca do processo de ensino-aprendizagem, ao conteúdo e organização do curso, ao processo de admissão e de gestão de problemas administrativos e ao aconselhamento de carreira proporcionado (Grebennikov & Shah, 2013; Magalhães, Machado, & Sá, 2012).

A teoria do investimento de Astin (1993) aponta para a importância da satisfação como elemento de compromisso e retenção dos estudantes nas suas instituições de ensino. De acordo com o referido autor, estudantes que avaliam positivamente a qualidade das suas instituições, que frequentariam novamente a instituição e que demonstram elevada satisfação com a sua experiência académica, pessoal e relacional sentir-se-ão mais envolvidos na sua instituição, melhor integrados socialmente e com um sentimento mais forte de pertença ou afinidade institucional. A investigação neste domínio tem mostrado que a satisfação com a experiência no ES parece estar influenciada pela identificação social e organizacional com a instituição de ensino (Wilkins, Butt, Kratochvil, & Balakrishnan, 2016), pela autoeficácia e certeza na decisão (Nauta, 2007) e pelo nível de congruência existente entre o contexto e a pessoa, quer no que respeita aos interesses vocacionais (Holland, 1997; Tsabari, Tziner, & Meir, 2005), quer no que respeita à correspondência com expectativas iniciais (Alves & Raposo, 2007; Araújo & Almeida, 2015; Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold, & Drew, 2003; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006).

Assim, a avaliação da satisfação prende-se sobretudo com uma avaliação subjetiva acerca dos resultados e experiências associadas à educação no contexto universitário. A este propósito, é particularmente importante o feedback fornecido pelos estudantes acerca da qualidade percebida do ensino e desempenho dos seus professores, informação que tem um potencial para a melhoria da organização dos cursos e práticas pedagógicas, se contextualizada com outros indicadores e tratada

devidamente (Kember, Leung, & Kwan, 2002; Narasimhan, 2001; Palmer, 2012; Wachtel, 1998). Esta avaliação subjetiva da qualidade da educação recebida tem um impacto positivo na atração de novos estudantes e na manutenção dos estudantes na instituição frequentada, por exemplo, através da transição para formação pós-graduada. Devidamente tratada, esta informação permite auxiliar as instituições a melhorar as suas práticas internas, quer pedagógicas quer administrativas, e comunicar externamente no sentido da obtenção de creditação e financiamento e captação de novos alunos (Gruber, Fuß, Voss, & Gläser-Zikuda, 2010; Harvey, 2003).

O desenvolvimento global do estudante: Ganhos pessoais como indicadores de sucesso

A extensa revisão da literatura apresentada por Pascarella e Terenzini (2005) conduz-nos para a identificação de outros critérios de sucesso no ES e que se prendem com os ganhos, em termos de desenvolvimento pessoal e social, da sua frequência. Os autores organizaram estes ganhos em termos do desenvolvimento de competências verbais, quantitativas e técnicas, do desenvolvimento cognitivo, de mudanças psicossociais relativas à identidade, autoconceito e autoestima, da qualidade das relações interpessoais, do desenvolvimento de atitudes e valores, do desenvolvimento moral e, finalmente, da aquisição de competências académicas. Mais do que o rendimento académico, o foco neste indicador está na capacidade transformadora do ES do estudante e do impacto que esta transformação tem na sua identidade, carreira e qualidade de vida.

Tomando os ganhos pessoais, que se traduzem naturalmente em ganhos sociais através do melhoramento do capital humano, o sucesso do estudante estará relacionado com o nível em que conseguiu desenvolver as suas capacidades de leitura e escrita, pensamento crítico, autoconfiança, aprendizagem autodirigida e tolerância face à diversidade (Cruce, Wolniak, Seifert, & Pascarella, 2006; Baxter Magolda, 2008; Franco, 2016; Franco, Costa, & Almeida, 2017; King, Perez, & Shim, 2013; Lea & Street, 1998; Seifert et al., 2008). No seu conjunto, estes domínios de conhecimento e de competência constituem indicadores de um tipo de aprendizagem transformacional, em que o ES promove a transformação de grelhas de referência pessoais para formas de estar no mundo mais inclusivas, emocionalmente abertas à mudança, reflexivas e justas (Baxter Magolda, 2001; Kegan, 2000). A construção da nova identidade enquanto estudante do ES suporta-se na transição progressiva para uma aprendizagem autónoma, que é auxiliada pelo envolvimento num novo tipo de literacia académica e participação na reflexão crítica sobre a realidade (Christie, Tett, Cree, & McCune, 2016).

O envolvimento como indicador de sucesso

Adotando uma perspetiva processual do sucesso no ES podemos incluir nesta definição o nível de envolvimento

(“engagement”) conseguido pelos estudantes. Trata-se de um dos aspetos mais investigados no domínio dos estudos no ES, dada a sua relevância para o rendimento académico, persistência e sucesso na conclusão dos estudos, sendo tomado sistematicamente como indicador da qualidade dos sistemas de ES (Kahu, 2013). De acordo com Hu e Kuh (2002), um envolvimento de elevada qualidade no ES caracteriza-se por relações satisfatórias entre o estudante e os seus professores, uma colaboração efetiva entre estudantes, a aprendizagem ativa com feedback, elevado tempo na tarefa, a demonstração de elevadas expectativas de realização e, ainda, o respeito pela diversidade de talentos ou formas de aprendizagem. O tipo de envolvimento conseguido pelos estudantes é uma função das políticas e práticas institucionais, que o promovem através de vários tipos de atividades em sala de aula e atividades intencionais de formação fora dela. Aqui incluem-se as atividades de alto impacto, como os seminários de desenvolvimento para alunos do 1º ano, os cursos de escrita, as experiências de investigação com docentes, os estágios ou as experiências de mobilidade (Kuh, 2009).

O envolvimento no contexto universitário é efetivamente um conceito multidimensional, que pode ser descrito através das suas manifestações em três domínios: comportamental, cognitivo e emocional (Costa, Araújo, & Almeida, 2014; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2004; Maroco, Maroco, Campos, & Fredricks, 2016). Do ponto de vista comportamental, incluem-se aqui a adoção das regras do contexto educacional, o envolvimento na aprendizagem, o tempo na tarefa e a participação em atividades curriculares e extracurriculares. A componente cognitiva integra aspetos como o investimento e esforço na aprendizagem e compreensão, o uso de estratégias de estudo profundas, as expectativas e ainda a autoeficácia. Finalmente, a componente emocional descreve a intensidade emocional relacionada com a experiência de aprendizagem, traduzindo-se em sentimentos de bem-estar e de pertença, prazer e interesse intrínseco pela tarefa. A qualidade do envolvimento conseguido nestas dimensões prediz o rendimento académico dos estudantes e a sua intenção de prosseguir os seus estudos (Maroco et al., 2016).

A adaptação como critério de sucesso

Na sua transição para o ES, os estudantes podem revelar problemas de adaptação relacionados com a gestão do tempo, dificuldades no estudo, níveis agravados de stress, ansiedade ou sintomatologia depressiva, maior consumo de substâncias, problemas relacionais, indecisão vocacional e dificuldades financeiras, entre outros (Reynolds, 2013). Com efeito, no momento do ingresso no ES, os estudantes antecipam dificuldades nos domínios da adaptação académica, integração social e autonomia, apesar de o realismo desta antecipação ser modesto (Araújo et al., 2016a). Por outro lado, os recursos pessoais que os

estudantes demonstram na transição para o ES, nomeadamente em termos de otimismo e autoeficácia, bem como das redes de suporte social disponível e percecionado, parecem exercer um papel relevante na atenuação do stress experienciado e enfrentamento das dificuldades sentidas (Araújo et al., 2016b; Brissette, Scheier, & Carver, 2002; Pinheiro, 2003; Ruthig, Haynes, Stupnisky, & Perry, 2009; Sarason et al., 1990).

Com efeito, a adaptação ao ES constitui um indicador de sucesso com identidade e relevância própria. Trata-se de um constructo complexo e multifacetado que envolve a qualidade da gestão dos múltiplos desafios apresentados ao estudante. Numa conceptualização multifatorial, a adaptação pode ser perspetivada em domínios como a adaptação ao estudo ou académica, adaptação social, adaptação pessoal-emocional, adaptação institucional, adaptação ao curso e desenvolvimento de carreira (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999; Araújo et al., 2014a; Baker & Siryk, 1984; Soares, Almeida, & Ferreira, 2006). A adaptação ao estudo integra aspetos como a eficiência nos comportamentos de estudo, uma boa gestão dos horários e organização de apontamentos pessoais, um investimento maior na compreensão do que na memorização, a realização dos trabalhos dentro dos prazos, ter o estudo em dia, uma perceção de eficácia pessoal no estudo, a orientação para metas de aprendizagem e um comportamento autorregulado no estudo. Por seu lado, os estudantes conseguem uma boa adaptação social quando são capazes de formar um grupo satisfatório de amigos, onde se sintam confiantes e autênticos, podendo expressar a sua opinião e sentindo a disponibilidade do apoio do grupo em caso de necessidade. A adaptação pessoal e emocional inclui aspetos como a confiança na capacidade de fazer face às exigências e desafios colocados pela universidade, um sentimento de estima por si próprio/a, um sentido de autocontrolo e autonomia, e um sentimento global de bem-estar, com ausência de sintomatologia ansiosa ou depressiva significativa. Níveis mais elevados de adaptação institucional indicam uma escolha deliberada da instituição de acolhimento e consequente compromisso com o estudo nessa mesma instituição, o reconhecimento e apreciação da qualidade das infraestruturas e serviços existentes na instituição, a valorização do ambiente físico e humano da instituição e uma identificação com os valores e cultura aí existentes. Uma maior adaptação em termos do desenvolvimento de carreira dos estudantes indica níveis mais elevados de clarificação dos objetivos pessoais, uma maior certeza vocacional, níveis superiores de congruência entre a pessoa e a carreira escolhida e, ainda, níveis superiores de orientação para o futuro, exploração, curiosidade e vontade de estabelecer e implementar objetivos. Finalmente, a adaptação ao curso inclui aspetos como o compromisso do estudante com o seu curso, enquanto contexto para implementação dos seus objetivos académicos e profissionais, bem como uma identificação com os conteúdos académicos abordados e relações

estabelecidas no âmbito do seu curso, reforçando assim a identidade do aluno. Assim, é visível que a adaptação ao ES inclui uma multiplicidade de indicadores e descritores.

Os estudantes parecem conseguir distinguir os seus resultados de adaptação nestes domínios, indicando diferenças de ajustamento nos mesmos, tal como demonstram os estudos realizados com o Questionário de Vivências Académicas-r (Soares et al., 2006) e com o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (Araújo et al., 2014a). Estes resultados de adaptação parecem diferenciar-se em função do tipo de curso (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). Por seu lado, importa referir que a avaliação da adaptação tem permitido detetar sinais precoces de problemas de ajustamento psicossocial (Krotseng, 1992) e predizer o rendimento académico e a presença dos estudantes nos cursos e instituições (Bernier, Larose, Boivin, & Soucy, 2004; Credé & Niehorster, 2012; Wintre et al., 2011).

Alguns Fatores que Contribuem para o Sucesso no Ensino Superior

Caracterizado e descrito o sucesso no ES, importa referir, ainda que brevemente, que este é condicionado pela confluência de um conjunto alargado de variáveis pessoais e contextuais, quer prévias ao ingresso quer inerentes à própria experiência do estudante no ES (Almeida et al., 2007; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares et al., 2006; Tinto, 1993; Wintre et al., 2011). A qualidade da transição e adaptação ao ES parece variar em função de variáveis de entrada pessoais (e.g., género, nota de acesso ao ES, tomada de decisão prévia, compromisso inicial) e do contexto familiar (e.g., nível educacional dos pais) (Germeijs & Verschueren, 2007; Páramo, Araújo, Tinajero, Almeida, & Rodríguez, 2017; Wintre et al., 2011). Relativamente às características pessoais, um dos fatores com importância para a qualidade da transição do Ensino Secundário para o ES são as expectativas em relação a si próprio, curso e instituição (Alves & Raposo, 2007; Araújo et al., 2014b; Ballo, Pauli, & Worell, 2017; Soares et al., 2006). A não concretização destas expectativas iniciais poderá levar a uma diminuição do compromisso dos alunos com a sua decisão (curso e instituição) e resultar em insatisfação, stress e abandono do ES (Braxton, Vesper, & Hossler, 1995). Por outro lado, são também importantes as percepções de apoio social, dadas as modificações na rede social de apoio que a frequência do ES implica, resultantes nomeadamente da separação da família e do grupo de amigos, bem como da necessidade de ajustamento a novas redes sociais (Pinheiro, 2003; Sarason et al., 1990; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Finalmente, os recursos cognitivos e motivacionais dos estudantes influenciam a sua implicação nos desafios académicos e sociais apresentados pelo ES, sendo que estudantes mais autodeterminados, autorregulados e com uma maior clarificação do self tenderão a obter melhores resultados

(Brissette et al., 2002; Bruijn-Smolders, Timmers, Gawke, Schoonman, & Born, 2016; Conti, 2000; Diseth & Kobbeltvet, 2010; Nicholson et al., 2013). Relativamente à influência do contexto institucional, importa referir a importância da organização do contexto de ensino-aprendizagem e das percepções dos estudantes relativamente a esses mesmos contextos na qualidade do seu envolvimento e abordagens mobilizadas no seu estudo (Entwistle, McCune, & Hounsell, 2003; Lizzio, Wilson, & Simons, 2002). Outros aspetos apontados como influentes no sucesso dos estudantes incluem a qualidade do envolvimento e relações colaborativas com os professores e pares dentro e fora do contexto de sala de aula, a preparação dos professores, a orientação da instituição para a investigação e ainda as infraestruturas e serviços disponibilizados aos estudantes (Hu & Kuh, 2002; Srikanthan & Dalrymple, 2002).

Conclusões e Pistas para o Futuro

A presente revisão e conceptualização do sucesso no ES permitiu o mapeamento do conceito, elencando uma diversidade de critérios e indicadores para a sua definição. Este sucesso pode ser descrito através de indicadores objetivos e descritores mais subjetivos e experienciais, passando pelo rendimento, satisfação, ganhos em termos de desenvolvimento pessoal e social, envolvimento e adaptação. A revisão dos conceitos apresentados de sucesso no ES e das variáveis que contribuem para este sucesso permite-nos identificar focos de atenção para a intervenção e investigação futura. Em primeiro lugar, os investigadores, docentes, administradores, gestores e técnicos que estejam preocupados com a transição e adaptação dos estudantes, mais do que uma ação remediativa face aos problemas demonstrados pelos mesmos, devem endereçar a prevenção de tais problemas e, mais importante ainda, a promoção da adaptação académica, comportamental e psicológica nesta transição.

De modo a atingir o seu máximo potencial e qualidade, as instituições devem colocar o estudante no centro das suas práticas, tratando o seu sucesso de modo holístico, considerando os efeitos que a educação tem para a realização dos objetivos pessoais e melhoramento da vida individual, a empregabilidade, e o desenvolvimento da responsabilidade individual e da formação pessoal para a cidadania curiosa e proactiva. Neste sentido, os serviços de apoio aos estudantes em contexto de ES deverão centrar-se, em primeiro lugar, na aprendizagem e desenvolvimento global do estudante e no apoio às transições operadas durante a experiência universitária. Aqui são particularmente importantes as transições para o ES, durante a formação superior (e.g., da formação graduada para a formação pós-graduada) e da formação graduada para a empregabilidade e mercado de trabalho. Este apoio pode ser conseguido através de informação disponibilizada em tempo oportuno e de forma clara, de um conjunto de

serviços institucionais de apoio ao estudante (e.g., apoio psicopedagógico, apoio à mobilidade, apoio financeiro) e de atividades que promovem os processos de aprendizagem autônoma e autorregulada dentro e fora do contexto tradicional de sala de aula. Neste sentido, são particularmente importantes os programas de acolhimento e as atividades de aconselhamento de carreira, como suporte à tomada de decisão educacional e profissional e preparação para a vida de trabalho e carreira pós-graduação.

Atendendo à relevância da satisfação como indicador de sucesso, os serviços psicopedagógicos e a investigação no domínio devem atender ao compromisso dos estudantes no momento do seu ingresso, como variável que influencia a adaptação ao contexto de ES. Mais uma vez, os serviços de carreira podem ter um papel importante na identificação de competências dos estudantes, na clarificação dos seus valores, e na exploração de domínios profissionais particulares, relacionados com o âmbito da formação. Num cenário onde existe um sistema de *numerus clausus* no acesso ao ES, é natural que para aqueles que não foram colocados numa opção de primeira preferência o nível de compromisso inicial seja mais baixo. A relação entre satisfação e compromisso poderá não ser linear, pois alguns estudantes, ainda que satisfeitos com a sua experiência num dado curso, optam por abandonar o mesmo em prol da transferência ou mudança para um curso de primeira preferência. Por outro lado, importa apoiar os estudantes a integrarem nos seus planos de carreira a frequência de um curso ou instituição menos preferido/a, explorando as mais-valias desta última opção e apoiando a adaptação ao curso e instituição.

A investigação torna claro que o sucesso no ES é influenciado por variáveis da própria experiência no contexto, incluindo-se aqui a qualidade do envolvimento e adaptação dos estudantes, mas também por variáveis prévias ao ingresso dos estudantes. As instituições devem, assim, perspetivar a sua população estudantil não como um todo homogêneo, mas como um conjunto de perfis diferenciados de estudantes, com necessidades e motivações particulares. A este nível, os serviços poderão considerar a avaliação precoce de fatores de risco, no sentido de antecipar fragilidades ou barreiras à adaptação dos estudantes, bem como a monitorização dos comportamentos e resultados de envolvimento e adaptação. A implementação de serviços e estudos de avaliação longitudinal dos estudantes favorecerá um conhecimento mais aprofundado, por parte das instituições, da sua população estudantil, nomeadamente em termos das suas motivações e expectativas, e assim adequar melhor as suas práticas às necessidades dos seus estudantes. Por outro lado, a investigação, além de procurar caracterizar as tendências de desenvolvimento, envolvimento e adaptação da população estudantil numa perspetiva multifatorial, deverá procurar implementar metodologias que permitam identificar perfis ou clusters diferenciados de estudantes.

Torna-se, assim, evidente a necessidade de recolher

informação de forma sistemática acerca do sucesso dos estudantes no ES. Tal informação pode ser recolhida através de questionários preenchidos em contexto de sala de aula ou à distância, entrevistas individuais, grupos focais, a recolha de relatos pessoais em registo de diário, portfólios pessoais e indicadores de realização parametrizados e registados centralmente pelos serviços académicos e administrativos das instituições. Tal informação auxiliará na tomada de decisão e monitorização das práticas pedagógicas e institucionais em termos da eficácia das referidas práticas, das necessidades levantadas pelos estudantes, da satisfação apontada pelos mesmos, do balanço entre o custo ou esforço da instituição e os benefícios percebidos, da comparação entre práticas de várias instituições, da monitorização das taxas de persistência e de abandono, da avaliação do ambiente institucional e dos seus recursos, dos resultados centrais da aprendizagem e, finalmente, das taxas de empregabilidade após a formação. Esta informação permitirá o melhoramento progressivo dos currículos, dos métodos de ensino e aprendizagem, da resolução das desigualdades no acesso e participação nas atividades de formação e, ainda, da resposta às motivações pessoais dos estudantes na sua frequência do ES.

Referências

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(3), 181-207. <http://hdl.handle.net/1822/12080>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14(1), 207-220. <http://hdl.handle.net/2183/7069>
- Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571-588. <https://doi.org/10.1080/14783360601074315>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014a). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII(1), 131-145.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014b). Questionário de Perceções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 156-178. <https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo8/>

- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J., & Almeida, L. S. (2016a). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educacion*, 3(2), 102-111. <https://doi.org/10.17979/ripe.2016.3.2.1846>
- Araújo, A. M., Teixeira, F., Amorim, D., Zenha, G., Azevedo, B., & Santos, L. (2016b). Validação da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido em estudantes universitários do ensino superior privado. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 172-190. <http://hdl.handle.net/11328/1763>
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Ballo, K., Pauli, R., & Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1373-1384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099623>
- Baxter Magolda, M. B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus.
- Baxter Magolda, M. B. (2008). Three elements of self-authorship. *Journal of College Student Development*, 49(4), 269-284. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0016>
- Bernier, A., Larose, S., Boivin, M., & Soucy, N. (2004). Attachment state of mind: Implications for adjustment to college. *Journal of Adolescent Research*, 19, 783-806. <https://doi.org/10.1177/0743558403260096>
- Braxton, J. M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36, 595-611. <https://doi.org/10.1007/BF02208833>
- Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.102>
- Bruijn-Smolders, M., Timmers, C. F., Gawke, J. C. L., Schoonman, W., & Born, M. P. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. A systematic review. *Studies in Higher Education*, 41(1), 139-158. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.915302>
- Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education*, 37(7), 793-810. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.545948>
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., & McCune, V. (2016). 'It all just clicked': A longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education*, 41(3), 478-490. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942271>
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4(2), 189-211. <https://doi.org/10.1023/A:1009607907509>
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Envolvimento acadêmico de estudantes de engenharia: Contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 142-155. <https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo7/>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Cruce, T. M., Wolniak, G. C., Seifert, T. A., & Pascarella, E. T. (2006). Impacts of good practices on cognitive development, learning orientations, and graduate degree plans during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 47(4), 365-383. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0042>
- Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S., & Drew, N. (2003). Are they being served? Student expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13(1), 31-52. <http://www.iier.org.au/iier13/darlaston-jones.html>
- Diseth, Å., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671-687. <https://doi.org/10.1348/000709910X492432>
- Entwistle, N. J., McCune, V., & Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. J. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments* (pp. 89-107). Oxford: Elsevier Science.
- Figueiredo, H., Biscaia, R., Rocha, V., & Teixeira, P. (2017). Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1401-1420. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1101754>
- Figueiredo, H., Teixeira, P., & Rubery, J. (2013). Unequal futures? Mass higher education and graduates' relative earnings in Portugal, 1995-2009. *Applied Economics Letters*, 20(10), 991-997. <https://doi.org/10.1080/13504851.2013.770119>
- Franco, A. (2016). What do *Ode to Joy*, the Nobel peace prize, umbrellas and cartoons have in common? Why

- critical thinking matters and how higher education moulds. *Higher Education for the Future*, 3(1), 108-124. <https://doi.org/1177/2347631115610231>
- Franco, A. R., Costa, P. S., & Almeida, L. S. (2017). Do critical thinkers drink too much alcohol, forget to do class assignments, or cheat on exams? Using a critical thinking measure to predict college students' real-world outcomes. *Psychological Studies*. <https://doi.org/10.1007/s12646-017-0402-1>
- Fredricks J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2004). School engagement. In: K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). New York: Springer Science + Business Media.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48, 259-274.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>
- Grebennikov, L., & Shah, M. (2013). Monitoring trends in student satisfaction. *Tertiary Education and Management*, 19(4), 301-322. <https://doi.org/10.1080/13583883.2013.804114>
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>
- Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3-20. <https://doi.org/10.1080/13538320308164>
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of *Quality in Higher Education*. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3-36. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43, 555-575. <https://doi.org/10.1023/A:1020114231387>
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanese, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13, 155-164.
- Jackson, L., Pancer, S., Pratt, M., & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2100-2125. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x>
- Jongbloed, B., & Vossensteyn, H. (2001). Keeping up performances: An international survey of performance-based funding in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(2), 127-145. <https://doi.org/10.1080/13600800120088625>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & Kwan, K. P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-25. <https://doi.org/10.1080/026029302200009294>
- King, P. M., Perez, R. J., & Shim, W. J. (2013). How college students experience intercultural learning: Key features and approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6(2), 69-83. <https://doi.org/10.1037/a0033243>
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Canberra: Department of Education, Science and Training, Australian Government.
- Krotseng, M. V. (1992). Predicting persistence from the Student Adaptation to College Questionnaire: Early warning or siren song. *Research in Higher Education*, 33(1), 99-111. <https://doi.org/10.1007/BF00991974>
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement? *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature (Commissioned Report)*. http://nces.ed.gov/IPEDS/research/pdf/Kuh_Team_Report.pdf
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>
- Magalhães, A., Machado, M. L., & Sá, M. J. (2012). *Satisfação os estudantes do ensino superior português*. Matosinhos: CIPES.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University students' engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e*

- Crítica*, 29:21. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- Narasimhan, K. (2001). Improving the climate of teaching sessions: The use of evaluations by students and instructors. *Quality in Higher Education*, 7(3), 179-190. <https://doi.org/10.1080/13538320120098069>
- Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment*, 15, 446-462. <https://doi.org/10.1177/1069072707305762>
- Nicholson, L., Putwain, D., Connors, L., & Hornby-Atkinson, P. (2013). The key to successful achievement as an undergraduate student: Confidence and realistic expectations?. *Studies in Higher Education*, 38(2), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.585710>
- OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Palmer, S. (2012). Student evaluation of teaching: keeping in touch with reality. *Quality in Higher Education*, 18(3), 297-311. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.730336>
- Páramo Fernández, M., Araújo, A. M., Tinajero Vacas, C., Almeida, L. S., & Rodríguez González, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during the transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47, 149-175. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>
- Reynolds, A. L. (2013). College student concerns: Perceptions of student affair practioners. *Journal of College Student Development*, 54(1), 98-104. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0001>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-88. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12, 233-249. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9079-6>
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 780-793.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason, & G. Pierce, (Eds.). *Social support: An interactional view* (pp. 97-128). New York: John Wiley & Sons.
- Seifert, T. A., Goodman, K. M., Lindsay, N., Jorgensen, J. D., Wolniak, G. C., Pascarella, E. T., & Blaich, C. (2008). The effects of liberal arts experiences on liberal arts outcomes. *Research in Higher Education*, 49(2), 107-125. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9070-7>
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences?. *NASPA Journal*, 42, 153-174. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470>
- 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*, 1(XIV), 15-28.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de vivências acadêmicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1, pp. 101-120). Coimbra: Quarteto Editora.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M. S., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. B. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Revista PsicoUSF*, 19(1), 49-60. <http://9081-www.redalyc.org/articulo.oa?id=401041441006>
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224. <https://doi.org/10.1080/1353832022000031656>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.
- Tsabari, O., Tziner, A., & Meir, E. (2005). Updated meta-analysis on the relationship between congruence and satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 216-232. <https://doi.org/10.1177/1069072704273165>
- Valadas, S. T., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2016). The

- mediating effects of approaches to learning on the academic performance of first-year college students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188146>
- Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W. A., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: Main report*. European Union. <https://doi.org/10.2766/826962>
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-212. <https://doi.org/10.1080/0260293980230207>
- Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D., & Balakrishnan, M. S. (2016). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2232-2252. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034258>
- Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: Who maintains their high school average? *Higher Education*, 62, 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9399-2>
- Zepke, N., & Leach, L. (2005). Integration and adaptation: Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in Higher Education*, 6(1) 46-59. <https://doi.org/10.1177/1469787405049946>

Fecha de recepción: 14 de julio de 2017.

Fecha de revisión: 6 de noviembre de 2017.

Fecha de aceptación: 17 de noviembre de 2017.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2017.