

RENDIMENTO ACADÉMICO EM ENSINO CLÍNICO E FREQUÊNCIA ÀS AULAS: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM

Academic performance in clinical teaching and classroom frequency: a study with nursing students

Júlia Santos

Escola Superior de Saúde de Santarém, Portugal
julia.santos@essaude.ipsantarém.pt

Amélia Simões Figueiredo

Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, Portugal
simoesfigueiredo@ics.lisboa.ucp.pt

Margarida Vieira

Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, Portugal
mmvieira@porto.ucp.pt

RESUMO

A aprendizagem dos estudantes do ensino superior, está determinada pela interligação de diversos fatores, entre eles, a frequência às aulas, que constitui um preditor de sucesso académico. Este estudo transversal, descritivo e correlacional, realizado com estudantes de enfermagem de uma Escola Superior de Saúde, tem por objetivo principal conhecer a relação entre a frequência às aulas e o rendimento académico no ensino clínico dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem. Os resultados num primeiro momento, revelam não haver relação estatisticamente significativa entre a frequência às aulas e o desempenho em cada ensino clínico. Porém, agregando o número de faltas em categorias, os resultados revelam que os estudantes com maior assiduidade são os que alcançam classificações significativamente superiores aos estudantes com menor assiduidade. Pode assim concluir-se, que os estudantes mais assíduos são aqueles que conseguem obter melhor rendimento académico em ensino clínico.

Palavras-chave: Assiduidade, Estudantes de Enfermagem, Rendimento académico

ABSTRAT

The learning of the students of the higher education has determined by the interconnection of several factors, among them, the frequency to the classes, which is a predictor of academic success. This cross-sectional, descriptive and correlational study, carried out with nursing students of a Higher School of Health, has as main objective to know the relation between the frequency of classes and the academic performance in the clinical teaching of students of the Nursing Degree Course. The results at first show that there is no statistically significant relationship between the frequency of classes and the performance in each clinical teaching. However, by aggregating the number of

absences into categories, the results show that students with higher attendance are those who reach significantly higher scores than students with less attendance. It can be concluded that the most frequent students are those who can obtain a better academic performance in clinical teaching.

Keywords: Attendance, Nursing students, Academic achievement

1 INTRODUÇÃO

Num contexto em mudança, com a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, implementação do Processo de Bolonha, reconfiguração da rede de ensino e crescente diversificação da população estudantil, nomeadamente a partir da admissão dos maiores de 23 anos (Figueiredo, 2014), assiste-se à necessidade de adaptação a um novo paradigma de ensino por parte de todos os atores envolvidos. Consequentemente, algumas escolas superiores de enfermagem/saúde vêm, entre outros aspetos, desaparecer a obrigatoriedade dos estudantes em frequentar as aulas nomeadamente as de tipo teórico, o que conduz a uma diminuição crescente da assiduidade (Fernandes, Borralho, Vale, Mendonça, Gaspar & Fialho, 2012; Fonseca, 2011).

Na revisão da literatura efetuada, Grayson (2008) refere que a assiduidade ou presença nas aulas, constituiu uma variável importante no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes do ensino superior, sendo esperado que para o estudante alcançar uma elevada qualidade no seu estudo, deverá estar presente na maioria das aulas. Também Santos e Pinheiro (2010), Teques e Silva (2013) e Trigo (2012) indicam que a assiduidade no ensino superior constitui um preditor importante do rendimento académico. Nesta lógica, as aulas, constituem momentos onde o estudante tem a possibilidade de nelas interagir tanto com o professor como com os colegas, de retirar dúvidas face aos conteúdos lecionados e ainda, de estabelecer uma interligação entre os conhecimentos anteriormente adquiridos e os novos (Plant, Ericsson, Hill & Asberg, 2005; Santos, 2008). A tudo isto acresce a melhoria de algumas das suas “boas práticas” (Pinheiro, 2007), nomeadamente de aprender mais ativamente, procurar *feedback* face às suas aprendizagens, gestão do tempo e estudo, e ainda a manutenção dos conteúdos atualizados (Pinheiro, 2007).

Por conseguinte, a não frequência às aulas leva os estudantes a adotarem uma abordagem superficial à aprendizagem, conduzindo por um lado a baixas classificações, à reprovação quer em frequências, exames e mesmo de ano, e por outro lado, a Unidades Curriculares (UCs) por concluir e a dificuldades na realização do ensino clínico, que se traduz em falta de conhecimentos, dificuldades na articulação teórico-prática e pensamento analítico, reflexivo e crítico (Santos, 2008). As abordagens superficiais da aprendizagem dão origem a atividades de baixo nível cognitivo, com recurso à memorização, com retenção da aprendizagem a curto prazo (Biggs, 2005; Jesus & Vieira, 2005). Desta forma, a baixa assiduidade faz com que os conteúdos a aprender percam a possibilidade de serem interrelacionados, sobretudo com os adquiridos anteriormente e por isso, tendam a ser considerados como agregados de informações separadas e não interligadas.

O referido é corroborado pelo estudo de Santos (2008) que revela que a maioria dos estudantes falta às aulas teóricas (T) (61.60%), e são os estudantes com problemas de assiduidade, aqueles que possuem maior dificuldade em gerir o seu esforço, tempo e ambiente de estudo. A literatura que aborda a aprendizagem e o rendimento académico dos estudantes do ensino superior, como é o caso de Chaleta (2011), acrescentam que, um dos fatores a dar mais atenção diz respeito à autonomia instrumental, nomeadamente à gestão do tempo, que constitui um fator que influencia o rendimento académico. Contrariamente, os estudantes que frequentam as aulas são os que tendem a ter uma organização de alto rendimento e a gerir e regular melhor o seu esforço, tempo e ambiente de estudo.

Assim, na especificidade da educação em enfermagem, com grande componente prática (pelo menos, metade da carga horária total do curso), os estudantes nem sempre rentabilizam essa oportunidade. Vieira (2008) refere que a enfermagem é uma profissão exigente, para a qual é necessário um saber teórico específico, um fazer técnico próprio e a capacidade para tomar decisões em situações de grande complexidade na relação permanente com as pessoas.

A Diretiva 2005/36/CE define **ensino teórico** como a vertente da formação em enfermagem através da qual os estudantes adquirem os conhecimentos, a compreensão e as competências profissionais necessárias para planear, dispensar e avaliar os cuidados de saúde globais, e como **ensino clínico** a vertente da formação em enfermagem através da qual o estudante aprende, no seio de uma equipa e em contacto direto com um indivíduo em bom estado de saúde ou doente e/ou uma coletividade, a planear, dispensar e avaliar os cuidados de enfermagem globais requeridos, com base nos conhecimentos e competências adquiridas.

De facto, a componente prática da formação em enfermagem, detém pelo menos metade da carga horária do curso. Quando o estudante desenvolve o ensino clínico em contextos reais, necessita de estar munido de um conjunto de conhecimentos adquiridos, nomeadamente em contexto de ensino teórico, não apenas nas (T) como também nas teórico-práticas (TP) e práticas e laboratório (PL), de modo a poder transferi-los para as situações reais da prática clínica, com reflexividade e pensamento crítico.

Nesta perspetiva, definiu-se como questão de investigação “Qual a relação entre a assiduidade às aulas (TP e PL) e o rendimento académico alcançado em Ensino Clínico dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem?”

Foram delineados os seguintes objetivos: (i) identificar o número de faltas por estudante às aulas TP e PL de todas as UCs, que antecedem cada ensino clínico; (ii) conhecer a relação entre a frequência às aulas (TP e PL) dos estudantes do curso de licenciatura em enfermagem e o rendimento académico (classificação) no ensino clínico respetivo; (iii) identificar o ano de curso onde são mais assíduos; (iv) identificar o ano com maior sucesso académico; (v) conhecer o ano de formação onde deixam menos UCs por realizar; (vi) conhecer o ano em que existe menor número de estudantes retidos.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo propedêutico, descritivo, correlacional e transversal (Afonso, 2005), num paradigma quantitativo, desenvolvido numa Escola Superior de Saúde em Portugal.

2.1 Amostra

A amostra é composta por 202 estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem. O 1º ano contribui com 26.24% (n=53) para a amostra, o 2º ano com 25.74% (n=52), o 3º com 27.23% (n=55) e o 4º ano com 20.79% (n=42).

2.2 Instrumento

Os dados foram recolhidos através de análise documental, sistematizada através de uma grelha construída pela investigadora, que inclui: (1) o ano de curso; (2) o número de faltas dos estudantes às aulas (TP e PL) de todas as UCs que antecedem cada ensino clínico; (3) a classificação obtida no ensino clínico; (4) o número de reprovações; (5) o número de UCs em atraso e (6) o número de estudantes a repetir o ano.

2.3 Procedimentos

A recolha de dados ocorreu em agosto de 2014, após consentimento da direção da escola, junto dos serviços académicos, com o apoio de uma funcionária designada para o efeito.

Os dados arquivados e recolhidos são os relativos às faltas às aulas do tipo TP e PL por estudante em todas as UCs que antecedem cada ensino clínico, bem como, as classificações obtidas na UC Ensino Clínico nos quatro anos de formação do curso de licenciatura em enfermagem. A assiduidade às aulas foi avaliada a partir do número de faltas que cada estudante teve a cada UC.

Como a escola a investigar não possui controlo oficial da assiduidade às aulas T, iremos apenas debruçarmo-nos sobre a assiduidade às aulas TP e PL.

Tivemos em consideração os procedimentos éticos em todo o processo de pesquisa, desde a recolha ao tratamento dos dados. Assim, à instituição de ensino foi explicada a pertinência do tema, objetivos, metodologia e garantida a total confidencialidade e anonimato do local, dos dados colhidos e dos sujeitos da investigação. A grelha de recolha de dados não tem qualquer elemento de identificação do estudante. Como se trata de um estudo no âmbito do doutoramento em enfermagem, também foi pedido parecer à Comissão de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa.

2.4 Análise estatística

Foi estudada a distribuição dos dados e a sua proximidade à curva normal através da inspeção visual dos histogramas (Howell, 2013) e do cálculo da assimetria e do achatamento padronizados (Cramer, 1997). O valor crítico para a assimetria e o achatamento padronizados é aproximadamente 2 para um teste bicaudal e $p < 0.05$. A investigação tem mostrado que os teste de médias são mais sensíveis a distribuições assimétricas e os testes de variâncias e covariância são severamente afetados por desvios no achatamento (DeCarlo, 1997). Esta análise precedeu e fundamentou a escolha dos testes estatísticos. Os desvios à normalidade foram considerados relevantes e foram calculados testes estatísticos não-paramétricos.

O grau de associação entre duas variáveis foi avaliado com o teste não paramétrico correlação de *Spearman* (Corder & Foreman, 2009). A diferenças entre médias foi testada com o teste *Kruskal-Wallis* (Van Heckea, 2012), e subsequentemente foram calculados testes *posthoc* de Dunn (Rublik, 2005). O nível de significância considerado foi 0.05 (Howell, 2013).

Foram incluídos todos os estudantes e todas as UCs dos quatro anos de formação e ainda todos os registos relativos às variáveis consideradas: número de faltas dos estudantes às aulas TP e PL; classificação de cada ensino clínico; número de retenções; UC em atraso e se o estudante está ou não a repetir o ano.

Os cálculos foram efetuados com o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 24.0.

3 RESULTADOS

Relativamente à frequência às aulas TP e PL, os dados revelam que são os estudantes do 1º ano os menos assíduos. Apenas 15.1% assistiram a todas as aulas (TP e PL), sendo que a assiduidade aumenta à medida que avançam no curso (Tabela 1).

Verifica-se também que em relação às reprovações no ensino clínico, são os estudantes do 3º ano que reprovam mais (38.2%), com reprovação em pelo menos um dos ensinos clínicos e logo a seguir os do 2º ano (19.2%).

Para a variável UCs em atraso, os dados revelam que são os estudantes do 2º ano quem tem mais UCs em atraso (38.5%), seguidos dos do 3º ano (18.2%).

No que diz respeito ao número de estudantes a repetir o ano, os dados revelam maior equilíbrio: 3 estudantes no 1º ano; 5 no 2º e 4 no 3º (Tabela 1).

Tabela 1

Distribuição da frequência de faltas, reprovações, UC atraso e retenções por ano de formação

	1º ano (n=53)		2º ano (n=52)		3º ano (n=55)		4º ano (n=42)	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Faltas								
0	8	(15.1%)	15	(28.8%)	36	(65.5%)	28	(66.7%)
1 a 3	15	(28.3%)	19	(36.5%)	13	(23.6%)	11	(26.2%)
4 a 6	16	(30.2%)	10	(19.2%)	4	(7.3%)	3	(7.1%)
7≤	14	(26.4%)	8	(15.4%)	2	(3.6%)	0	(0.0%)
Reprovações								
	5	(9.4%)	10	(19.2%)	21	(38.2%)	6	(14.3%)
UC em atraso								
	0	(0.0%)	20	(38.5%)	10	(18.2%)	8	(19.0%)
Repetições								
	3	(5,7%)	5	(9.6%)	4	(7.3%)	0	(0%)

A distribuição do número de faltas e das notas nos ensinos clínicos foram estudadas para verificar a sua proximidade à curva normal. Nos 1º, 2º, 3º e 4º anos a assimetria padronizada das notas foi de 7.24, 2.59, 8.56 e 5.80, respetivamente. Relativamente ao achatamento padronizado os valores foram 8.81 para o 1º ano, -0.42 para o 2º ano, 13.71 para o 3º ano, e de 5.50 para o 4º ano. A análise inferencial foi efetuada com recurso a testes estatísticos não paramétricos.

Consideradas as notas de cada ensino clínico não foram obtidas correlações significativas com o número de faltas. No passo seguinte foram consideradas a nota média dos estágios em cada ano de curso. A correlação entre a nota de estágio e o número de faltas foi de -0.422 ($p < .001$).

Para uma melhor compreensão desta relação entre as variáveis, o número de faltas foi agregado em quatro categorias: nenhuma falta, uma a três faltas, quatro a seis faltas, e mais de sete faltas.

As diferenças foram estudadas com o teste estatístico não paramétrico *Kruskal-Wallis*. Na Tabela 2 são apresentadas as médias e os desvios-padrão das notas, mas também as médias por postos por se tratar de um testes não paramétrico. O teste *Kruskal-Wallis* foi significativo ($H(3)=34.124$,

$p < .001$) e os testes *post hoc* (*Dunn's test*) mostraram que os estudantes com zero faltas têm médias significativamente superiores aos que têm entre 4 a 6 faltas ($z = 4.197$, $p < .001$) e que os que têm 7 ou mais faltas ($z = 4.991$, $p < .001$). Os estudantes que têm entre 1 e 3 faltas têm notas significativamente superiores aos que têm 7 ou mais faltas ($z = 2.989$, $p = .017$).

Tabela 2

Distribuição das notas médias em função número de faltas e teste Kruskal-Wallis

Faltas	N	Média	DP	Média por postos	Kruskal-Wallis (H)	p
0	79	16.10	1.12	118.32	34.124	<.001
1 a 3	57	15.67	1.16	94.62		
4 a 6	30	15.02	1.40	69.40		
7 ≤	24	14.77	1.25	55.08		

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados deste estudo revelam que são os estudantes do 1º ano que maioritariamente apresentam maior dificuldade em frequentar as aulas TP e PL, apesar de existir controlo oficial de faltas a esta tipologia de horas de contacto. De facto, quando não frequentam estas aulas, que as consideram mais interessantes em termos metodológicos e importantes como preparação para o ensino clínico (Santos, 2008), podem conduzir a reprovação se faltarem a mais de 15% do total atribuído a esta tipologia de aulas. Na verdade, o 1º ano do ensino superior conota-se como uma das transições críticas do sistema de ensino. Os diversos estudos realizados neste âmbito e neste grau de ensino, como por exemplo, os de André e Cachinho (2013); Chaleta (2011); Trigo (2012); Veloso, Costa e Lopes (2010) e Vieira, Almeida e Alves (2013) revelam dificuldades diversas vivenciadas pelos estudantes, sentidas e experienciadas de forma muito diferenciada por eles, a nível da integração e adaptação a uma nova instituição; métodos e ritmos de trabalho adequados às exigências do ensino superior; requisitos do trabalho escolar; elevada carga de trabalho; responsabilização individual acrescida; gestão da autonomia; falta de motivação para estudar; medíocre preparação de base; conjugação das atividades académicas com as escolares e familiares; condições sociais e económicas; entre outras. Todos estes fatores poderão influenciar a assiduidade ou falta dela, nos estudantes do 1º ano, e que se vai esbatendo à medida que avançam no curso.

É no 2º ano, onde os estudantes têm mais UCs em atraso. Contudo, esse número diminui à medida que avançam no curso. Estes resultados não corroboram os resultados do estudo conduzido por Valadas, Araújo e Almeida (2014), que revelam que os estudantes à medida que avançam no curso, possuem mais UCs em atraso.

Também é no 2º ano onde se encontra o maior número de estudantes a repetir o ano. Estes resultados parecem estar relacionados com as dificuldades suprarreferidas.

Verifica-se que é no 3º ano que existe maior número de reprovações em ensino clínico, com reprovação em pelo menos um estágio. Estes resultados parecem plasmar as dificuldades vivenciadas no 1º ano, acrescidas da elevada carga de trabalho a que o 2º ano está ligado e que corresponde a um dos mais trabalhosos do curso (Fernandes et al., 2012) e também ao número de UCs em atraso e estudantes a repetir o ano. Simultaneamente, é no início do 3º ano que ocorre o primeiro ensino clínico em contexto hospitalar, com aplicação dos conteúdos aprendidos no final do 2º ano, parecendo que o aglomerar de dificuldades se repercutem no rendimento académico quando desenvolvem o ensino clínico. É igualmente neste ano que acontece o ensino clínico de cirurgia, que necessita que o estudante possua entre outros aspetos, uma boa preparação cognitiva e instrumental, para alcançar sucesso.

No que diz respeito ao foco do estudo, efetivamente não foi encontrada correlação estatisticamente significativa entre o número de faltas às aulas TP e PL em contexto de ensino teórico e classificação obtida no ensino clínico. O tamanho da amostra, pode ter contribuído para este resultado. Contudo ao agregar-se as faltas em categorias, os resultados revelam que são os estudantes com maior assiduidade às aulas TP e PL, os que obtêm classificações significativamente superiores, relativamente aos estudantes menos assíduos. A não frequência às aulas pode conduzir os estudantes a adotarem uma abordagem superficial à aprendizagem, e consequentemente a baixas classificações, com dificuldades na realização do ensino clínico, que se traduz em falta de conhecimentos, dificuldades na articulação teórico prática e pensamento analítico, reflexivo e crítico (Santos, 2008). São os estudantes com problemas de assiduidade, aqueles que possuem maior dificuldade em gerir o seu esforço, tempo e ambiente de estudo, variáveis importantes para o sucesso da aprendizagem, pois como releva Chaleta (2011) um dos fatores a dar mais atenção diz respeito à autonomia instrumental, nomeadamente à gestão do tempo, que surge como um fator que influencia o rendimento académico.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo aborda uma das dimensões cruciais do Curso de Licenciatura em Enfermagem, o desenvolvimento do ensino clínico. De facto, o ensino clínico, pela especificidade da formação em enfermagem, detém pelo menos metade da carga horária do curso. Quando o estudante realiza esta componente prática em contextos reais, necessita de estar munido de um conjunto de conhecimentos adquiridos, nomeadamente em contexto de ensino teórico, não apenas nas aulas T como também nas TP e PL, de modo a poder transferi-los para as situações reais da prática clínica, com reflexividade e pensamento crítico. Com efeito, um entre muitos aspetos a dar atenção é a frequência das aulas, já que a assiduidade no ensino superior constitui um importante preditor do rendimento académico (Santos, 2008; Teques & Silva, 2013; Trigo, 2012).

Assumi-se como objetivo central desta pesquisa a identificação, embora a uma escala local e de cariz exploratório, da relação entre a frequência às aulas TP e PL, em contexto de ensino teórico, e que antecedem cada ensino clínico, e o desempenho atingido em cada ensino clínico. Apesar de não se ter verificado correlação estatisticamente significativa entre a frequência às aulas TP e PL e a classificação obtida em cada ensino clínico, como seria expectável, ao agregar o número de faltas em categorias, ficou a conhecer-se que os estudantes mais assíduos obtêm classificações significativamente superiores. Estes resultados, preocupantes, levam-nos a concluir que são os estudantes menos assíduos, ou seja, com mais faltas às aulas TP e PL, aqueles que obtêm um

desempenho inferior em ensino clínico. Como refere Biggs (2005) e Fonseca (2011) este aspeto, da frequência às aulas, não é uma característica fixa, é modificável, já que não faz parte da estrutura do aprendente, pois está mais ligado ao clima do processo de ensino e aprendizagem, que se pode modificar em prol da qualidade da aprendizagem, aumento do compromisso do estudante na sua própria aprendizagem, rumo a uma abordagem profunda. Importa referir que este estudo foi dirigido apenas às aulas do tipo teórico-prática e prático e laboratorial. Acredita-se que se houvesse uma abordagem às aulas T, haveria decerto, um maior volume de preocupação.

Apesar do tamanho da amostra, este estudo permitiu refletir sobre a necessidade de mudança, ou seja, sobre a necessidade de conceber práticas educativas mais dinâmicas e diversificadas de modo a atingirem a individualidade e necessidades de aprendizagem de cada estudante. Como refere Biggs (2005) o ensino é individual. Os procedimentos de ensino e avaliação devem conduzir os estudantes a realizar as atividades que com maior probabilidade, os conduzam a uma aprendizagem de qualidade.

Para além do referido, e tendo subjacente a concretização dos pressupostos do processo de Bolonha, há que refletir sobre a estrutura do curso, a carga de trabalho e não menos importante, do acompanhamento dos estudantes nos primeiros anos do curso, especialmente no 1º ano, de modo a atenuar os efeitos negativos da transição e melhorar a qualidade da aprendizagem e desempenho académico.

Conscientes de que o resultado da aprendizagem é determinado por muitos fatores que interagem entre si, estudar a frequência às aulas constituiu o despoletar de curiosidade e necessidade de aprofundamento destas questões que nos preocupam cada vez mais, tanto como professora de enfermagem, como investigadora e simultaneamente pesquisar outros fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem.

5 REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Um guia prático e crítico. Lisboa: Edições Asa.
- André, I. & Cachinho, H. (2013). Insucesso e abandono escolar no IGT-UL: contributos para informar a ação. In: Ana Nunes de Almeida (coord.). *Sucesso, insucesso e abandono na Universidade de Lisboa: cenários e percursos*. Lisboa: Educa.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Chaleta, M. E. (2011). *Tutoria de Acompanhamento (Docentes)*. Évora: GPSA-Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico.
- Corder, G. & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Cramer, D. (1997). *Basic statistics for social research*. London: Routledge.
- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2, 292–307.
- Fernandes, D.; Borralho, A.; Vale, I.; Mendonça, V.; Gaspar, A. & Fialho, C. (2012). *Uma Avaliação dos Processos de Aprendizagem, Ensino e Avaliação Numa Escola Superior de Enfermagem*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Figueiredo, A. (2014). *Missionários, Conservadores e Visionários: Modos de ser Professor*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Fonseca, M. L. (2011). Estimando a elasticidade do efeito da assiduidade às aulas consoante a classe social no ensino superior português. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 22, 155-176. Disponível: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9905.%20Fonseca.pdf>
- Grayson, J. P. (2008). Sense of coherence and academic achievement of domestic and international students: A comparative analysis. *Higher Education*, 56, 473-492.
- Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology (8nd Ed.)*. Duxbury: Pacific Grove.
- Jesus, S. N. & Vieira, L. S. (2005). Motivação dos alunos no Ensino Superior. Uma investigação realizada na Universidade do Algarve. In A. Tomé & T. Carreira (Org.), *Ensino·Formação·Profissão Arte* (pp.27-48). Lisboa: Editorial Minerva.
- Pinheiro, M. R. (abril, 2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e atores. Funchal.
- Plant, A.; Ericsson, A.; Hill, L. & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 96-116.
- Rublik, F. (2005). On rank based multiple comparisons for balanced sample sizes. *Measurement Science Review*, 5 (1), 23-26.
- Santos, J. & Pinheiro, M. R. (2010). *Assiduidade às aulas, satisfação com o curso e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior*. In: Livro de atas do I Congresso RESAPES-apoio psicológico no ensino superior: modelos e práticas. Aveiro: RESAPES.
- Santos, J. (2008). *Orientações Motivacionais e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior: Contributos para a compreensão da assiduidade às aulas dos estudantes de Enfermagem* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Teques, P. & Silva, C. (2013). Efeitos de mediação do comportamento na relação entre a personalidade e o rendimento académico. *Revista da UIIIPS*, 1, 273-286.
- Trigo, M. L. (2012). *Preparação académica, estatuto sociocultural, abordagens à aprendizagem e envolvimento académico: Fatores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade*. (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Valadas, S. T.; Araújo, A. M. & Almeida, L.S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 47-67.
- Van Heckea, T. (2012). Power study of anova versus Kruskal-Wallis test. *Journal of Statistics and Management Systems*, 15, 2-3.
- Veloso, H.; Costa, A. F. & Lopes, J. T. (coord.) (2010). *Fatores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*. Porto: Universidade do Porto editorial.
- Vieira, M. (2008). *Ser Enfermeiro. Da Compaixão à Proficiência* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Vieira, M. M.; Almeida, A. N. & Alves, N. (2013). Ponto de chegada ou (novo) ponto de partida? Entrada na Universidade, experiência estudantil e dilemas da individuação. In: Ana Nunes de Almeida (coord.). *Sucesso, insucesso e abandono na Universidade de Lisboa: cenários e percursos*. Lisboa: Educa.