

Qualidade da aprendizagem no Ensino Superior – Validação do *Approaches to Study Inventory (ASIr)* para a População Estudantil Angolana

Elisa Chaleta
mec@uevora.pt
CIEP/Universidade de Évora

Luis Sebastião
lmss@uevora.pt
CIEP/Universidade de Évora

Resumo

O presente estudo pretende validar o constructo de abordagens à aprendizagem com estudantes de ensino superior angolano recorrendo ao ASIr - *Approaches to Study Inventory – revisto* (Chaleta & Entwistle, 2011). Para o efeito recorremos a uma amostra constituída por 542 estudantes do 1º e do 3º ano de cursos de Licenciatura da Universidade Metodista de Angola. De acordo com os resultados obtidos encontramos uma estrutura factorial idêntica à obtida com estudantes portugueses no que se refere às abordagens à aprendizagem (superficial, profunda e estratégica). Para além da permanência do constructo, muito similar ao obtido para os estudantes do ensino superior português, os resultados indicaram não existirem diferenças estatisticamente significativas em relação ao ano de frequência (1º e 3º) e ao género.

Palavras-Chave: Abordagem Profunda, Abordagem Superficial, Abordagem Estratégica, Qualidade do Ensino Superior.

Abstract

This study aims to validate the construct of approaches to learning in higher education with Angolan students using the ASSIST – Approaches to Study Inventory – revised (Chaleta & Entwistle, 2011). For this purpose we use a sample of 542 students of the 1st and 3rd year undergraduate courses at the Methodist University of Angola. According to the results we found identical factorial structure to the students of Portuguese higher education in relation to approaches to learning (surface, deep and strategic). Regarding results we did not find significant differences in relation to the year and gender.

Keywords: Deep Approach; Surface Approach; Strategic Approach; Quality of Higher Education.

1. Introdução

Uma das maiores dificuldades encontradas na explicação psicológica da aprendizagem reside no facto de se ter centrado exclusivamente em características individuais, esquecendo que a educação é um processo pessoal e social (Entwistle, 1988). As diferentes perspectivas adoptadas pelos psicólogos no decurso dos últimos quarenta anos representam formas alternativas de compreender a aprendizagem na sala de aula, sendo que umas colocam a centralidade no ensino (professor) e outras na aprendizagem (aluno).

As pesquisas realizadas a partir dos anos setenta apresentam diferenças metodológicas e epistemológicas acentuadas, mas um objectivo comum, que consiste no estudo aprofundado dos factores que intervêm nos resultados académicos dos estudantes e na explicação das diferenças individuais que ocorrem, quer ao nível destes resultados, quer ao nível dos processos de aprendizagem.

Os primeiros estudos realizados na década de setenta por Marton e Säljö (1976) consideram a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa como dois modos de aprender qualitativamente diferentes. A aprendizagem mecânica, arbitrária e literal não permite o relacionamento de novas ideias com as anteriormente adquiridas. A aprendizagem significativa, pelo contrário, consiste no relacionamento do que se aprendeu de novo com o conjunto de ideias e informações já adquiridas (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980). A partir de entrevistas, Marton e Saljo identificaram diferentes níveis de compreensão e diferentes processos de aprendizagem que permitiram encontrar categorias ou níveis de resultados hierarquicamente relacionados entre si resultantes do modo como a tarefa era percebida pelo estudante e pelo modo como este processava a informação (Marton & Saljo, 1976; Marton 1983). Surge, assim, o conceito de *abordagens à aprendizagem* e a definição de dois níveis de processamento de informação: processamento de nível superficial e processamento de nível profundo (Richardson, 1983). No processamento de nível superficial, o estudante dirige a sua atenção para o signo, para a aprendizagem do texto em si, para a memorização de factos ou ideias, por vezes desconexas, tendo subjacente uma concepção mais reprodutiva e mecanicista de aprendizagem. No processamento de nível profundo, pelo contrário, o estudante procura o significado, o relacionamento das ideias com conhecimentos anteriores, tendo

subjacente uma aprendizagem baseada na compreensão (Ramsden & Entwistle, 1981; Richardson, 1983).

Estes níveis de processamento foram definidos num *continuum*, no sentido de que existe apenas uma dimensão na qual todos os indivíduos se situam. Subsequentemente foram realizados numerosos estudos em vários países e contextos culturais, tendo sido identificadas ambas as abordagens à aprendizagem na realização de um conjunto vasto de tarefas (Rosário, Ferreira & Guimarães, 2001).

O conceito de abordagem à aprendizagem descreve a relação estabelecida entre um aluno e uma tarefa de aprendizagem específica na qual este está envolvido (Rosário & Oliveira, 2006). Ou seja, este conceito descreve as intenções e os motivos dos estudantes quando enfrentam uma situação de aprendizagem, assim como as estratégias através das quais os estudantes alcançam os resultados de aprendizagem (Pettersen, 2010). As abordagens à aprendizagem não constituem características estáveis dos estudantes, são de natureza multidimensional, envolvem componentes motivacionais, estratégicas, intencionais e apenas têm significado no contexto específico de ensino aprendizagem de onde emergem (Bliuc, Ellis, Goodyear, & Hendres, 2011). Assim, podemos afirmar que as abordagens à aprendizagem adotadas pelos estudantes são grandemente influenciadas por variáveis pessoais (por exemplo, estilo cognitivo ou fatores motivacionais), situacionais e relativas ao ensino e à aprendizagem (Chaleta, 2003; Ellis, Ginns, & Piggott, 2009).

Na mesma linha, um estudo desenvolvido por Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout e Gielen (2006) confirmou que as abordagens à aprendizagem adotadas pelos estudantes constituem processos dinâmicos passíveis de modificação na sequência de determinadas experiências educacionais (por exemplo, a pressão do tempo pode conduzir a uma abordagem mais superficial). Os resultados destas pesquisas revelaram que de uma forma geral os estudantes utilizavam os dois tipos de abordagem (superficial e profunda), embora usassem um dos níveis com maior predominância. Revelaram ainda que a utilização de um ou outro nível de abordagem se reflectia nos resultados académicos dos estudantes, sendo a abordagem profunda consideravelmente mais eficaz no que respeita à efectiva aprendizagem e ao sucesso académico (90% dos alunos que utilizaram a abordagem profunda obtiveram sucesso nos exames e apenas 23% dos que utilizaram a abordagem superficial o conseguiram). Estes resultados evidenciaram ainda que aos dois níveis de abordagem correspondiam distintos processos de memória: a abordagem profunda permitia uma retenção a longo termo e uma melhor compreensão dos conteúdos

estudados, o que levava, conseqüentemente, a melhores resultados académicos (Marton, 1983; Entwistle, Koséki e Pollitt, 1987; Entwistle, 1988; Entwistle, 2001) Para além da memória, outros factores como a percepção da tarefa, os conteúdos académicos em si, o interesse do estudante pelo assunto, as expectativas do professor e as situações de *stress* podiam ainda influenciar a maior ou menor utilização de uma abordagem face à outra (Entwistle, 1986; Entwistle e Waterston, 1988). Também a ideia de que o sistema de avaliação privilegia a memorização de factos em detrimento de um nível de compreensão mais profundo pode influenciar também o tipo de abordagem utilizado pelos estudantes.

As investigações conduzidas por Entwistle e Biggs levaram ainda à identificação de um terceiro tipo de abordagem, a abordagem estratégica. Neste caso, o estudante assegura-se de que as condições e os materiais de estudo são os mais adequados, organiza o tempo e preocupa-se essencialmente com a obtenção de sucesso académico (Prosser, Trigwell & Taylor, 1994).

Estes estudos, enquadrados nos denominados modelos SAL (*Students Approaches to Learning*), procuram investigar as intenções e motivos dos estudantes quando enfrentam uma tarefa de aprendizagem, assim como as estratégias através das quais estas intenções e motivos são atingidos, partindo da própria perspectiva dos estudantes (Diseth, 2007). A aprendizagem estudada a partir da perspectiva dos estudantes (perspectiva fenomenográfica), recorre a metodologias qualitativas (Marton, 1986) e quantitativas (Entwistle, 1998; Biggs, 1998) para descrever as componentes de um determinado sistema integrando, por um lado, variáveis pessoais e situacionais e, por outro, variáveis relativas ao ensino e à aprendizagem. Estes modelos focalizam-se na procura das diferenças individuais a partir da descrição pelos estudantes do seu próprio processo de aprendizagem (Biggs, 1984; Biggs & Kirby, 1984) e a identificação de padrões que conduziam, posteriormente, a descrições globais e teóricas (Christensen, Massey & Isaacs, 1991; Marton & Pong, 2005; Heikkilä & Lonka, 2006).

A perspectiva fenomenográfica qualitativa, como referimos anteriormente, desenvolveu-se a partir da análise do discurso dos estudantes sobre a forma como estes experienciavam as situações e tarefas de aprendizagem académica, construindo os seus conceitos como indissociáveis do contexto em que eram identificados. É necessário ressaltar que, em contextos educacionais, em particular no ensino superior, aprender resulta, sobretudo, da utilização de textos escritos. Daí que estudar implique prioritariamente a leitura (Clough, 1986) e ser bom leitor é um pré-requisito fundamental ao estudo. O estudo requer um

conjunto de competências de memorização e compreensão, como sequenciar, organizar e estruturar a informação, tornar o conhecimento disponível e associar a nova informação à informação anterior. Para além da memorização e compreensão, estudar envolve também a resolução de problemas, dado que requer actividades como organizar, planear, prever e seleccionar alternativas, testar o processo e os resultados (Beck & Carpenter, 1986). Na mesma linha, Marton e Booth (1997) consideravam ainda que se a leitura de um texto fosse encarada pelo estudante como uma imposição instrucional externa o seu empenhamento era menor, tal como o resultado da sua aprendizagem. Se a leitura/estudo do texto fosse percebida como descoberta e aumento do conhecimento sobre a realidade e o mundo que rodeia o estudante, então ocorria atribuição de significado e contextualização face às próprias experiências e, conseqüentemente, aprendizagem e resultados qualitativamente superiores.

Ao longo de mais de três décadas Entwistle tenta operacionalizar o constructo de abordagens à aprendizagem recorrendo a questionários que, posteriormente, são submetidos à realidade, com o objectivo de determinar a sua validade ecológica. Os primeiros estudos que realiza no âmbito do ensino superior tinham como objectivo central a procura de características associadas ao sucesso académico visando encontrar traços de personalidade dos estudantes bem sucedidos academicamente. Neste sentido, foram exploradas um conjunto de variáveis relacionadas com competências, aptidões, desempenho académico, personalidade, motivação e hábitos de estudo, que posteriormente levaram ao desenvolvimento do questionário *ASI – Students Approaches to Study*. Este inventário pretendia avaliar as três dimensões das abordagens ao estudo/aprendizagem: profunda, superficial e estratégica ou de alto rendimento conforme a denominou Biggs (1994). No modelo de Biggs os resultados de aprendizagem associados às três abordagens constituem o produto que é determinado pelas variáveis de presságio e pelas variáveis de processo (Balasooriya, Toohey & Hughes, 2009).

As três abordagens são caracterizadas por Entwistle (2000) da seguinte forma:

- *Abordagem profunda (procura de significado)* - O estudante debruça-se atenta e criticamente sobre o conteúdo em estudo, com o objectivo de compreender. Procura relacionar novas ideias com conhecimentos anteriores e transpô-los para a experiência quotidiana. Estes estudantes tendem a alcançar resultados de aprendizagem qualitativamente superiores (Bliuc, Ellis, Goodyear, & Hendres, 2011; Fyrenius, Wirell, & Silén, 2007). A abordagem profunda reflete um compromisso pessoal de compreensão

através da utilização de diferentes estratégias, como leituras abrangentes, combinação de vários recursos, discussão de ideias, aplicação do conhecimento adquirido em situações do mundo real (Laird, Shoup, Kuh & Schwarz, 2008). A intenção do estudante consiste em alcançar a compreensão pessoal (Chaleta, Grácio, Machado, Ferreira & Correia, 2010).

- *Abordagem superficial (reprodução rotineira)* - O estudante memoriza a informação necessária com intenção de cumprir os requisitos da tarefa, em particular da avaliação. A tarefa é considerada como uma imposição externa. Incapaz de distinguir princípios de exemplos, centra-se em elementos isolados, desintegrados, não reflectindo sobre os objectivos ou as estratégias de aprendizagem. Estes estudantes procuram evitar o fracasso através da memorização rotineira (Chaleta, 2003; Fyrenius, Wirell, & Silén, 2007).

- *Abordagem estratégica (organização reflexiva)* - O objectivo do estudante é obter as notas mais altas. Para isso gere o tempo eficazmente e mobiliza um esforço consistente, assegura-se de que as condições e materiais de estudo são apropriados, utiliza enunciados anteriores para prever questões e está alerta para os requisitos e critérios da avaliação (Chaleta, 2003). Baseia-se no desejo do estudante de alcançar sucesso e na utilização de processos conducentes à obtenção dos melhores resultados escolares (Almeida, Teixeira-Dias, Martinho & Balassoriya, 2011; Jungert & Rosander, 2009).

Entwistle (2009) considera que existem diferenças significativas entre a abordagem superficial e a profunda. Ambas descrevem formas de comprometimento dos alunos com as tarefas académicas (baixa e elevada, respectivamente). A diferença reside fundamentalmente na intenção do estudante: alcançar a compreensão pessoal ou satisfazer o que é requerido pelo professor ou avaliação. A abordagem estratégica pode associar-se à abordagem superficial ou à abordagem profunda. Também em certas circunstâncias, um estudante que utiliza normalmente a abordagem profunda pode utilizar pontualmente estratégias típicas da abordagem superficial se considerar que esta é a melhor forma de cumprir as exigências de uma tarefa específica. Pode concluir-se que o modo como os alunos percebem o contexto de aprendizagem influencia significativamente a utilização de determinada abordagem (Goodyear & Ellis, 2008). Por exemplo, a abordagem profunda é mais encorajada quando a tarefa de aprendizagem tem em consideração os interesses dos estudantes, quando o docente presta apoio, demonstra interesse e entusiasmo e quando é dada aos estudantes a oportunidade de gerir a sua própria aprendizagem. As abordagens à aprendizagem são influenciadas pela

avaliação/percepção dos estudantes sobre o ensino. Evidências sugerem que os estudantes que adotam abordagens mais profundas estão também mais satisfeitos em relação aos cursos que frequentam. Por seu turno, os estudantes adotam mais frequentemente abordagens superficiais quando a carga de trabalho é percebida como excessiva e quando as exigências da avaliação encorajam a reprodução de factos e não a compreensão do significado do material de estudo (Diseth, 2007).

A análise da aprendizagem não pode apenas ter em conta os processos, uma vez que estes se encontram intimamente relacionados com o desenvolvimento e com a percepção sobre as tarefas académicas (em particular a avaliação). Por outro lado, o desenvolvimento conceptual dos sujeitos face ao conhecimento académico é, simultaneamente, função e consequência do estilo de abordagem ao estudo (Entwistle 2006). Richardson (2011) sublinha, por seu turno, que os estudantes que revelam percepções positivas do contexto académico tendem a adotar uma abordagem profunda, verificando-se uma utilização reduzida de abordagens superficiais (Duff, Boyle, Dunleavy e Ferguson, 2004; Swanberg & Martinsen, 2010; Van Bragt, Bakx, Van der Sanden & Croon, 2007).

Estudos anteriores indicam também uma perspectiva desenvolvimental nas abordagens à aprendizagem verificando-se que estudantes mais velhos e que frequentam fases mais avançadas dos cursos utilizam, geralmente, abordagens profundas. Estes resultados poderão ser consequência da maturação intelectual ou de mudanças recentes nos métodos de ensino (Rodriguez & Cano, 2007; Zhang & Watkins, 2001). Assim, a abordagem à aprendizagem pode ser influenciada por características pessoais dos alunos (como a capacidade) mas, também, pelas tarefas e pelas condições para realização dessas tarefas. Podem ainda ter impacto a estrutura curricular do curso, os métodos de ensino e de avaliação (Laird, Shoup, Kuh & Schwarz, 2008).

A investigação estabelece também relações entre os tipos de abordagens à aprendizagem e a realização académica (Bliuc, Ellis, Goodyear, & Hendres, 2011; Diseth, 2007; Lietz & Matthews, 2010), sendo esta mais favorecida quando o estudante mobiliza a abordagem profunda. A abordagem superficial parece associar-se a uma motivação instrumental (o estudo é encarado como uma obrigação, ou como meio para conseguir ter uma profissão no futuro) onde as tarefas académicas são encaradas como uma imposição externa. Por isso, os estudantes que usam este tipo de abordagem baseiam o estudo na memorização rotineira, sem envolver qualquer compreensão (Rosário *et al.*, 2010). A motivação intrínseca, por seu turno, apresenta uma relação positiva com a abordagem profunda.

Finalmente, a abordagem estratégica tem subjacente a motivação para a realização, assim como um *stress* positivo em relação a situações de avaliação (Duarte, 2007). As abordagens à aprendizagem relacionam-se diretamente com os resultados de aprendizagem e com o sucesso académico. A abordagem superficial apresenta uma relação negativa com o sucesso académico e as abordagens estratégica e profunda apresentam uma relação positiva com um elevado rendimento académico (Bliuc, Ellis, Goodyear, & Hendres, 2011; Lietz & Matthews, 2010). A aprendizagem no ensino superior exige o recurso a diferentes abordagens à aprendizagem (Tavares *et al.*, 2003) e saber utilizar de forma coordenada as várias abordagens, por relação com as tarefas de aprendizagem, é a forma mais apropriada de ajuste às exigências e desafios colocados pela frequência universitária.

Quando os estudantes ingressam no Ensino Superior apresentam abordagens à aprendizagem determinadas pelas suas experiências prévias e por características de personalidade (Pee, Woodman, Fry, & Davenport, 2000). Para além disso, os estilos de ensino também podem influenciar as abordagens à aprendizagem adoptadas pelos estudantes o que as torna susceptíveis de serem influenciadas por factores intrínsecos e extrínsecos. Assim, é fundamental criar contextos de aprendizagem que estimulem abordagens mais profundas logo no primeiro ano de frequência universitária e que os estilos de ensino adoptados pelos docentes encorajem a procura de significado na realização das tarefas académicas (Hall, Ramsay, & Raven, 2004; Herington & Weaven, 2008).

Andreou, Vlachos e Andreou (2006) examinaram as abordagens à aprendizagem por relação com o género, a idade e as disciplinas académicas. Os resultados sugeriram que os estudantes do género masculino utilizavam mais frequentemente a abordagem estratégica, o que indicava maior clareza na definição de objetivos e maior investimento no trabalho através da utilização dos recursos e das condições necessárias à obtenção de sucesso académico. Tavares *et al.* (2003) verificaram que os estudantes do sexo feminino apresentaram, tendencialmente, melhores estratégias de estudo, em comparação com os estudantes do sexo masculino.

Rollnick, Davidowitz, Keane, Bapoo & Magadla (2008) concluíram que experiências de aprendizagem de elevada qualidade se relacionam com cursos em que as abordagens ao ensino são coerentes com as perceções dos estudantes sobre o ensino e sobre o contexto de aprendizagem. O uso de estratégias metacognitivas e a compreensão dos estudantes

sobre as abordagens à aprendizagem poderão ser determinantes para alcançar o sucesso académico.

2. Método

Neste trabalho pretendemos apresentar os estudos de validade do *Approaches to Study Inventory* – ASIr (Chaleta & Entwistle, 2011). Os estudos realizados nesta área identificaram três tipos de abordagem ao estudo, *superficial*, *profunda* e *estratégica* (Entwistle, 2000; 2009). Para além de testarmos a validade do constructo de abordagens à aprendizagem para a população estudantil do ensino superior angolano pretendemos ainda averiguar se existem diferenças entre os estudantes ao nível do ano de frequência (1º e 3º) e do género.

2.1. Participantes

Para realizar este estudo recolhemos uma amostra de 542 estudantes que frequentavam o 1º e o 3º ano de cursos de licenciatura. Assim, o critério de selecção da amostra adoptado consistiu em distribuir os questionários a todos os estudantes que se encontrassem nas salas de aula e acessem em participar na investigação.

Tabela 1 – Estudantes por ano de frequência/género

ANO	M		F		Total	%
	N	%	N	%		
1º Ano	143	26.4	168	31.0	256	52.5
3º Ano	113	20.8	118	21.8	286	47.5
	256	47.2	286	52.8	542	100

A distribuição por sexo em relação ao ano de frequência pode ser observada na Tabela 1 que nos mostra que em ambas os anos a maioria é constituída por estudantes do sexo feminino sendo essa diferença mais acentuada no 1º ano dos cursos em que as raparigas representam 31% e os rapazes 21.8%.

2.2. Instrumentos e procedimentos

Muitos dados diferentes sobre as abordagens à aprendizagem foram testados na última década, e estes, em conjunto com as análises resultantes, ajudaram a identificar quais os itens e as sub-escalas razoavelmente estáveis em diferentes cursos e instituições e quais as mais sensíveis ao ambiente de aprendizagem. O ASIr- *Approaches to Study Inventory* foi submetido a uma nova revisão realizada com 817 estudantes do 1º ano de vários cursos (artes, ciências sociais, ciências exactas e engenharias) do ensino superior (Entwistle, 2006) determinando uma nova versão (Tabela 2).

Os participantes assinalaram a frequência com que utilizaram cada uma das abordagens indicadas, de acordo com uma escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 - discordo a 5 - concordo).

Tabela 2 - Escalas e sub-escalas do *ASSIST* (Entwistle, 2006)

<i>ABORDAGENS À APRENDIZAGEM</i>	<i>SUB-ESCALAS</i>
	Procura de significado
<i>Abordagem profunda</i>	Relacionamento de ideias
	Uso da evidência
	Interesse em ideias
	Monitorização da eficácia
Abordagens à Aprendizagem	Organização do estudo
	<i>Abordagem estratégica</i>
	Gestão do tempo
	Alerta para a avaliação
	Motivação para a realização
	Ausência de compreensão
<i>Abordagem superficial apática</i>	Ausência de objectivo
	Programas limitados
	Medo do fracasso

No que se refere às abordagens à aprendizagem a escala da abordagem superficial revelou alguns problemas de baixa validade interna. Assim, foi desenhada uma nova combinação de itens que podem ser descritos, no seu conjunto, como abordagem superficial apática. A literatura tinha indicado a importância da relação entre a aprendizagem e a consciência metacognitiva e foi decidido desenvolver uma escala para este constructo a título experimental. A consciência metacognitiva passou a ser denominada como Monitorização da Eficácia (Entwistle, 2006).

Em geral, verificou-se que a abordagem profunda se encontrava associada a uma orientação intrínseca para o curso, com preferência pelo tipo de ensino e cursos apoiados em abordagens profundas. A abordagem estratégica estava associada ao sentir-se bem preparado para o ensino superior, poder trabalhar de forma independente, ter conhecimentos prévios, boas habilidades de estudo e ser capaz de organizar a vida pessoal. A abordagem superficial apática associava-se ao sentir que o conhecimento pertinente anterior era inadequado e insuficiente.

3. Resultados

Num primeiro momento apresentamos as características metrológicas das escalas em função das médias (M), desvio padrão (DP), indicadores de curtose e de assimetria.

Tabela 3 - Características metrológicas das escalas do ASSIST

ABORDAGENS	SU-ESCALAS	M	DP	Assimetria	Curtose
<i>PROFUNDA</i>	Procura de significado	12.77	1.78	-.399	-.318
	Relacionamento de ideias	12.64	1.71	-.342	.190
	Uso da demonstração	13.11	1.54	-.406	1.149
	Interesse em ideias	15.70	2.09	-.328	.513
	Monitorização da eficácia	17.52	2.09	-.495	.194
<i>ESTRATÉGICA</i>	Organização do estudo	12.39	1.82	-.369	.138
	Gestão do tempo	12.69	1.93	-.456	.204
	Alerta para a avaliação	8.83	1.66	-.461	.047
	Motivação para a realização	13.58	1.81	-.697	.238
<i>SUPERFICIAL</i>	Ausência de compreensão	9.94	2.56	-.165	-.545
	Ausência de objectivo	11.12	2.18	-.271	-.018
	Programas restritos	7.02	1.97	.104	-.465
	Medo do fracasso	12.16	1.96	-.287	-.048

Os valores obtidos apontam médias próximas ou acima do valor intermédio da respetiva distribuição. Os valores da assimetria e da curtose situam-se abaixo da unidade como é desejável (Almeida & Freire, 2000).

A análise estatística efetuada ao ASSIST revela valores de adequação para o índice de KMO = .78, apresentando o teste de esfericidade de Bartlett valores muito adequados ($\chi^2_{(1326)} = 5988,438$; $p=.000$), o que indica que a análise das componentes principais pode ser feita e que as variáveis são correlacionáveis.

Para testar a validade interna do questionário procedemos à análise fatorial (componentes principais com rotação *varimax*) tendo sido considerados todos os fatores isolados com valor-próprio (*eigen-value*) igual ou superior à unidade e ao estudo da consistência interna das escalas. As 13 sub-escalas resultantes são explicadas em 51.7% pela estrutura fatorial obtida.

Tabela 4 – Estrutura factorial e consistência interna do ASIA

ABORDAGENS		Entwistle (2006)		Estudo actual*	
		N= 817; 54.5%		N=542; 51.7%	
<i>Escalas</i>	<i>Subescalas</i>	<i>Itens</i>	<i>α</i>	<i>Itens</i>	<i>α</i>
PROFUNDA	Procura de significado	4, 17, 30, 43	.73	17, 30, 41, 43	.60
	Relacionamento de ideias	11,21,33,46	.79	4, 11, 21, 46	.60
	Uso da demonstração	9,23,36,49	.77	9, 23, 36, 49	.66
	Interesse por ideias	13,26,39,52	.65	13,26,33,39,52	.65
	Monitorização da eficácia	7, 20, 34, 47	.45	7,20,24,34,47	.64
ESTRATÉGICA	Estudo organizado	1, 14, 27, 40	.76	1, 14, 27, 40	.58
	Gestão do tempo	5,18,31,44	.87	5, 18, 31, 44	.64
	Alerta para a avaliação	2, 15, 28,41	.72	2, 15, 28	.43
	Motivação para a realização	10,24,37,50	.67	10, 24, 37, 50	.61
SUPERFICIAL	Ausência de objectivo	3,16,29,42	.42	3, 16, 29, 42	.60
	Ausência de compreensão	6,19,32,45	.77	6, 32, 19, 45	.44
	Programas restritos	12,25,38,51	.42	12, 25, 38	.60
	Medo do fracasso	8,22,35,48	.73	8, 22, 35, 48	.64

*Eliminado item 51

Tal como sublinhado por Maroco e Garcia-Marques (2006), de um modo geral, para um instrumento ou teste ser classificado como apresentando fiabilidade apropriada o valor de

α deverá ser, pelo menos de .70. Contudo, os autores acrescentam que em alguns cenários de investigação das ciências sociais um $\alpha = .60$ pode considerar-se aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução. Neste caso e tendo por referência o estudo de Entwistle (2006) apresentamos também a subescala *atenção aos resultados de avaliação* com $\alpha = .44$, havendo necessidade de examinar atentamente os itens que a compõem.

Para verificar se existiam diferenças entre os estudantes ao nível do ano de frequência e do género recorreremos ao teste de Mann-Whitney (análise de variância não paramétrica) que permite testar a igualdade de distribuições em duas amostras independentes em situações em que não é encontrada homogeneidade de variância, como é o caso particular do presente estudo. Os resultados indicaram não existirem diferenças estatisticamente significativas em ambas as situações (ano de frequência e género).

4. Conclusões

Embora já se tivesse feito a adaptação para estudantes africanos de língua inglesa não existiam, até ao momento, quaisquer estudos em amostras africanas de língua portuguesa. Tal como noutros estudos transculturais verificámos que a estrutura do ASI se mantém para a população estudantil angolana (ASIA). Apenas na subescala *alerta para a avaliação* os valores de alfa revelam fraca consistência interna tornando-se necessário examinar atentamente os itens que a compõem.

Diferentemente de alguns estudos anteriormente realizados verificámos que não existem diferenças entre os estudantes que frequentam o 1º e o 3º ano dos cursos pelo que não podemos confirmar a existência de evolução no tipo de abordagem (de superficial para profunda) ao longo percurso académico destes estudantes. A análise tendo em conta o género indica, também não existem diferenças estatisticamente significativas.

Referências

- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, P., Teixeira-Dias, J., Martinho, M., & Balasooriya, C. (2011). The interplay between students' perceptions of context and approaches to learning. *Research Papers in Education*, 26(2), 149-169.
- Andreou E., Vlachos F., & Andreou, G. (2006): Approaches to studying among Greek university students: the impact of gender, age, academic discipline and handedness, *Educational Research*, 48(3), 301-311.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Balasooriya, C, Toohey, S., & Hughes, C. (2009). The cross-over phenomenon: unexpected patterns of change in students' approaches to learning. *Studies in Higher Education*, 34(7), 781–794.
- Beck, I & Carpenter, P. (1986). Cognitive Approaches to Understanding Reading – Implications for Instructional Practice. *American Psychologist*, 4, 10, 1098-1105.
- Biggs, J.B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. . In J. Kirby (Ed), *Cognitive Strategies and Educational Performance* (pp. 78-112). New York: Academic Press.
- Biggs, J. (1994). Approaches to learning: Nature and measurement of. *The International Encyclopedia of Education*, Vol.1 (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press.
- Biggs, J.B. (1998). Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter? *International Journal of Educational Research*, 29, 723-738.
- Biggs, J.B. & Kirby, J. (1984). Differentiation of learning processes within ability groups. *Educational Psychology*, 4, 21-39.
- Bliuc, A., Ellis, R., Goodyear, P., & Hendres, D. (2011). The role of social identification as university student in learning: relationships between students' social identity, approaches to learning, and academic achievement. *Educational Psychology*, 31(5), 559–574.

- Chaleta, M. E. (2003). *Abordagens ao Estudo e estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior*. Universidade de Évora (tese de doutoramento não publicada).
- Chaleta, E & Entwistle, N. (2011). Abordagens à aprendizagem em estudantes do ensino superior português – revisão do ASSIST- sv. *Educação: Temas e Problemas*, 9.
- Chaleta, E., Grácio, L., Machado, C., Ferreira, I., & Correia, R. (2010). Qualidade da Aprendizagem no Ensino Superior - Concepções, Abordagens à Aprendizagem e Preferência pelo Ensino. *TMQ Qualidade: A Qualidade numa Perspectiva Multi e Interdisciplinar*, 1, 248-262.
- Christensen, C., Massey, D. & Isaacs, P. (1991). Cognitive strategies and study habits: An analysis of the measurement of tertiary students learning. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 290-299.
- Clough, E. (1986). *Study and examination techniques*. London: Hodder and Stoughton Educational.
- Diseth, Å. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), pp. 373–388.
- Duarte, A. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *High Educ*, 54, 781–794.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907–1920
- Ellis, R., Ginns, P., & Piggott, L. (2009). E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 303–318.
- Entwistle, N. (1986). O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. *Análise Psicológica*, V, (1), 141-153.
- Entwistle, N. (1988). *Styles of Learning and Teaching*. London: David Fulton.
- Entwistle, N. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In D. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.). *Teaching and Learning in Higher Education: From Theory to Practice* (pp. 32-51). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Entwistle, N. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In J. Smart (Ed). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (XV) (pp. 156-218). Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Entwistle, N. (2001). Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs), *Actas do III Simpósio - Pedagogia na Universidade* (pp. 7-24). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.
- Entwistle, N. (2006). Scoring Key for the Approaches and Study Skills Inventory for Students - ASSIST (Documento cedido pelo autor, não publicado).
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University. Deep Approaches and distinctive Ways of Thinking*. United Kingdom: Palgrave and Macmillan.
- Entwistle, N., Koséki, B. & Pollitt (1987). Measuring styles of learning and motivation. *European Journal of Psychology of Education*, II, (2), 183-203.
- Entwistle, N. & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Fyrenius, A., Wirell, S., & Silén, C. (2007). Student approaches to achieving understanding—approaches to learning revisited. *Studies in Higher Education*, 32(2), 149–165.
- Goodyear, P., & Ellis, R.A. (2008). University students' approaches to learning: rethinking the place of technology. *Distance Education*, 29(2), 141–152.
- Hall, M., Ramsay, A., & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first year accounting students. *Accounting Education: An International Journal*, 13(4), 487-505.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99–117.
- Herington, C., & Weaven, S. (2008). Action Research and Reflection on Student Approaches to Learning in Large First Year University Classes. *The Australian Educational Researcher*, 35(3), 111-134.
- Jungert, T., & Rosander, M. (2009). Relationships between students' strategies for influencing their study environment and their strategic approach to studying. *Studies in Higher Education*, 34(2), 139-152.
- Laird, L., Shoup, R., Kuh, G., Schwarz, M. (2008). The Effects of Discipline on Deep Approaches to Student Learning and College Outcomes. *Research in Higher Education*, 49, 469-494.
- Lietz, P., & Matthews, B. (2010). The Effects of College Students' Personal Values on Changes in Learning Approaches. *Research in Higher Education*, 51, 65-87.

- Maroco, J. e Garcia-Marques. T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*. 10, 177-220.
- Marton, F. (1983). Beyond Individual Differences. *Educational Psychology*, 3, (3, 4), 289-303.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigation different understandings of reality. *Journal of Thought*. 21, 3, 28-49.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - Outcome and Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Pee, B., Woodman, T., Fry, H., & Davenport, E. S. (2000). Practice-based learning: Views in the development of a reflective learning tool. *Medical Education*, 34, 754-761.
- Pettersen, R. (2010). Validation of Approaches to Studying Inventories in a Norwegian Context: In Search of “Quick-and-Easy” and Short Versions of the ASI. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 239–261.
- Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academic’s conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Richardson, J. (1983). Student learning in higher education. *Educational Psychology*, 3, (3,4), 305-331
- Richardson, J. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21, 288–293.
- Rollnick, M, Davidowitz, B., Keane, M., Bapoo, A. & Magadla, L. (2008). Students’ learning-approach profiles in relation to their university experience and success. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 29-42.
- Rodriguez, L., & Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: a cross-sectional and longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 32(5), 647–667.

- Rosário, P., Ferreira, I. & Guimarães, C. (2001). Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Sobredotação*, 2(2), 121-137.
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Educational Psychology*, 25, 411-428.
- Rosário, P., & Oliveira, M. C. (2006). Mapear o estudar no ensino superior: abordagens dos alunos ao estudo numa E.S.E. *Saber (e) Educar*, 11, 23-38. *Higher Education*, 41, 239–261.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, xx, 1-16.
- Swanberg, A.; & Martinsen, Ø (2010). Personality, approaches to learning and achievement. *Educational Psychology*, 30 (1), 75-88.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4(XXI), 475-484.
- Van Bragt, C, Bakx, A., Van der Sanden, J., & Croon, M. (2007). Students' approaches to learning when entering higher education: Differences between students with senior general secondary and senior secondary educational backgrounds. *Learning and Individual Differences*, 17, 83-96.
- Zhang, L., & Watkins, D. (2001). Cognitive development and student approaches to learning: An investigation of Perry's theory with Chinese and U.S. university students. *Higher Education*, 41, 239-261.

Curriculum Vitae:

Elisa Chaleta, Doutoramento em Psicologia pela Universidade de Évora em 2003. Actualmente Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora e investigadora no CIEP-UE. Área de investigação actual no domínio da Aprendizagem no Ensino Superior.

Luís Sebastião, Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Filosofia da Educação, pela Universidade de Évora, em 2001. Actualmente Professor Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e investigador no CIEP-UE. Área de investigação actual no domínio da Filosofia da Educação e Bioética.

Authors Profiles:

Elisa Chaleta has received a Ph.D. from University of Évora – Portugal in 2003. Is now an Assistant Professor at the Psychology Department of the University of Évora - Portugal and a Researcher of CIEP-UE. Her research interests are in the area of Learning and Teaching in Higher Education.

Luis Sebastião has received a Ph.D. from University of Évora – Portugal in 2001. Is now an Assistant Professor at the Pedagogy and Education Department of the University of Évora - Portugal and a Researcher of CIEP-UE. Research interests in the area of Philosophy of Education and Bioethics.