



INTEGRACIÓN Y ADAPTACIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO CONSIDERANDO LA TITULACIÓN Y EL SEXO¹

**Leandro S. ALMEIDA, Ana Paula SOARES &
Ana Cristina FREITAS***

(Universidade do Minho, Portugal)

Resumen: Este artículo describe las vivencias académicas de alumnos de 1º año de la Universidade do Minho (N=766), de acuerdo con la titulación que están cursando y el sexo. Para realizar esta investigación se aplicó la versión reducida del Cuestionario de Vivencias Académicas (CVAr-Almeida, Ferreira & Soares, 1999) y se tuvieron en cuenta las cinco dimensiones consideradas en el cuestionario: bienestar personal, relaciones interpersonales, proyecto profesional, actitud hacia el estudio e implicación institucional. Se obtuvieron algunas diferencias, reflejando la interacción de la titulación y el género en las dimensiones de bienestar personal y relaciones interpersonales. Los alumnos perciben vivencias más positivas en las titulaciones de ciencias sociales y económico-jurídicas, situación que se invierte a favor de las alumnas en las titulaciones de ingeniería-arquitectura y de letras (en este caso sólo en la dimensión de relaciones interpersonales). A su vez, en la dimensión actitud hacia el estudio las alumnas presentan vivencias más positivas. Los alumnos de ingeniería y arquitectura, presentan mejores vivencias en términos de proyecto profesional, del mismo modo que los alumnos de ciencias económicas y jurídicas presentan

peores resultados en las dimensiones de actitud hacia el estudio e implicación institucional.

Palabras clave: adaptación a la universidad; vivencias académicas; alumnos de 1º año de la universidad.

Abstract: This article presents the academic experiences of 766 first-year college students from University of Minho (Portugal). This analysis considers students by course degree and gender. A reduced version of the Academic Experiences Questionnaire (AEQ; Almeida, Ferreira & Soares, 1999) was administered. This questionnaire is organized in five dimensions of student adaptation: personal, interpersonal, vocational, study involvement and institutional involvement. The results show an interaction effect between course degree and gender in personal and interpersonal dimensions of AEQ: males' students on social sciences and economic courses present more positive perceptions in both dimensions, and females' students on engineer and language courses (in this last case only on interpersonal dimension). Additionally females' students show better

¹ Este estudio se inserta en un proyecto de investigación financiado por la Fundación Calouste Gulbenkian, Lisboa

* E-mail: leandro@iep.uminho.pt

perceptions on study dimension, while engineer students present high levels on vocational dimension. Economic graduation students present lower results on study and institutional involvement dimensions.

Key-words: college adaptation; academic adjustment; first-year college students.

INTRODUCCIÓN

Después de un aumento exponencial del número de candidatos, la enseñanza superior en Portugal atraviesa un período en que la oferta asegurada por el sector público y privado comienza a no tener suficiente número de alumnos (cf. Amaral & Teixeira, 1999; Eurydice, 2003; OCDE, 2001). Esta situación es particularmente notoria en algunas áreas y titulaciones, en la medida que la política de *numerus clausus* existente tiende a limitar el número de vacantes entre los candidatos en las titulaciones de mayor interés estudiantil, quizás también de mayor prestigio social (Simão, Santos & Costa, 2002). Además, el desafío de la cantidad, marcada por una “enseñanza de masas”, importa entrar en un ciclo de calidad en el que las preocupaciones por el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos estén más presentes en los responsables de las instituciones académicas. Es importante además reconocer que la mayor democratización del acceso de los últimos años debe ir acompañada de medidas promotoras de una real democratización del éxito, lo que infelizmente no ocurre todavía. Efectivamente, los datos señalan que las tasas de fracaso escolar y de abandono son más elevadas en los estudiantes pertenecientes a los estratos sociales más desfavorecidos. Este hecho, unido a la innegable contribución de la Universidad para la promoción socio-cultural y profesional de los individuos y familias, justifica una mayor atención de la Universidad a sus prácticas y reales oportunidades para proseguir su “misión” en una lógica democrática para asegurar a todos una efectiva

igualdad de oportunidades, no sólo de acceso, sino también de éxito (Balsa, Simões, Nunes, Carmo & Campos, 2001).

La formación académica de los jóvenes en el contexto universitario está lejos de justificarse y circunscribirse a la vertiente curricular de la respectiva titulación. Siendo ésta el dominio por excelencia de la formación, la Universidad debe extender su acción a la formación socio-cultural y humanística de los alumnos, al desarrollo de un sistema de valores y a la adquisición y desarrollo de un conjunto amplio de competencias transversales (relaciones interpersonales, liderazgo e iniciativas emprendedoras, por ejemplo). En los últimos años, se tiene destacado la importancia de estas áreas como complementarias a la formación académica de los estudiantes y decisivas para su desarrollo personal y profesional (Astin, 1993; Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Feldman & Newcomb, 1969; Hood, 1984; Kuh, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991). En un estudio de referencia internacional en esta materia, Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993) representa el desarrollo psicosocial del estudiante universitario a través de siete vectores: (i) *ser competente* (competencias intelectuales, sociales e interpersonales); (ii) *dirigir las emociones* (identificar y aceptar las emociones, expresarlas y controlarlas adecuadamente); (iii) *desarrollar la autonomía y la interdependencia* (reconocer y aceptar la importancia de la interdependencia, desarrollo de la independencia emocional e instrumental); (iv) *desarrollar relaciones interpersonales maduras* (aceptación y tolerancia a las diferencias individuales, establecimiento de relaciones íntimas); (v) *desarrollar la identidad* (mayor estabilidad e integración del *self*, aceptación personal); (vi) *desarrollar objetivos de vida* (objetivos vocacionales, proyectos de vida, realización de compromisos); y (vii) *desarrollar la integridad* (congruencia entre creencias y comportamientos, sistema de valores que respeta los sistemas de valores de los otros).

Fuera de la escolaridad obligatoria, la enseñanza superior se percibe por los jóvenes y sus familias como un medio de promoción personal y social. La entrada en la Universidad corresponde, así, a la concreción de un sueño para la mayoría de los candidatos. Esta situación representa para algunos de ellos perspectivas poco realistas de las dificultades y exigencias de la vida universitaria (Baker & Schultz, 1992ab; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisant, 2000; Soares & Almeida, 2001, 2002), que poco o nada favorece su integración académica. El primer año viene marcado, en Portugal y en otros países, por problemas de adaptación o ajuste, pudiendo todo esto suceder con mayor frecuencia e intensidad en aquellos alumnos menos preparados para la transición, es decir, alumnos de estratos sociales sin contacto anterior con este nivel de enseñanza. Difícilmente se puede comprender que después de luchar por una entrada en la Universidad, y haciéndolo ya fuera del ciclo de la escolaridad obligatoria, más del 50% de los alumnos no concluyen sus estudios situándose ese valor en el 34% en los restantes países de la OCDE (cf. Amaral & Teixeira, 1999; Eurydice, 2003; OCDE, 2001).

La percepción de las dificultades experimentadas por los alumnos en su entrada en la Universidad (Bishop, Bauer & Becker, 1998; Herr & Cramer, 1992; Leitão & Paixão, 1999; Weissberg, Berentsen, Cote, Cravey & Healh, 1982), del mismo modo que los índices de fracaso y de abandono en los primeros años, justifican que un buen número de investigaciones con esta población haga referencia, en Portugal, precisamente a cuestiones relacionadas con la adaptación académica en el primer año (Almeida, Santos, Dias, Botelho & Ramalho, 1998; Almeida, Soares & Ferreira, 2001; Bastos, 1998; Ferreira, 1991; Menezes, Costa & Campos, 1989; Miranda, 1994; Neves, 2002; Nico, 2000; NOEP, 1996; Santos, 2001; Soares,

1998, 2003; Tavares & Santiago, 2000). Esta adaptación, en su definición y dificultades, asume una naturaleza multidimensional. Por ello, podemos mencionar los aspectos relacionados con el currículo y el aprendizaje. Aquí, se destacan las nuevas formas de enseñar y aprender para las cuales muchos jóvenes habían sido preparados. La investigación destaca la significativa unión entre rendimiento académico y competencias/abordajes al estudio de los alumnos (Al-Hilawani & Sartawi, 1997; Barca, Porto, Santorum & Núñez, 1995; Brown & Nelson, 1983; Bruch, Pearl & Giordiano, 1986; Capella, Wagner & Kusmierz, 1982; Mathiasen, 1984; Jones, Slate & Kyle, 1992; Rosário, Almeida, Guimarães, Faria, Prata, Dias & Núñez, 2000; Valadas & Gonçalves, 2002; VanZile-Tamsen & Livingston, 1999). En segundo lugar, además de los desafíos “escolares”, la entrada en la Universidad enfrenta a los jóvenes con otros desafíos, en los dominios social y personal, proporcionando oportunidades, pero también bloqueos, a su desarrollo psicosocial. En tercer lugar, la entrada en la Universidad representa un paso más en un proyecto de capacitación y realización profesional, por lo menos cuando la titulación corresponde a las opciones vocacionales de los alumnos, lo que no siempre ocurre en virtud de la política de *numerus clausus* a la que ya hemos aludido (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Gonçalves & Cruz, 1988; Baker & Siryk, 1984, 1989; Soares, 1998). La sintonía con la titulación es un factor decisivo para asegurarnos la autoestima y el propio éxito académico de los alumnos (Côté & Levine, 1997, 2000; Nora & Cabrera, 1996).

Además de las variables personales del alumno, algunos estudios destacan el impacto de las variables contextuales en su adaptación y éxito académico. Tales variables interaccionan con las características de los propios estudiantes, dando lugar a impactos individuales diferenciados. Los estudios muestran, así, la

importancia de tener en cuenta la forma en que cada alumno se integra e interacciona con las características del contexto universitario que frecuenta. La calidad de las instalaciones y residencias (Astin, 1984, 1993; Pascarella, 1985; Strange, 1996), la participación en actividades extracurriculares (Almeida Soares, Vasconcelos, Capela, Vasconcelos, Corais & Fernandes, 2000; Kuh, 1993; Pascarella & Terenzini, 1980; Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002) y las relaciones establecidas con los profesores y compañeros (Astin, 1984, 1993; Chickering & Gamson, 1987; Pascarella, 1984; Terenzini & Pascarella, 1991; Terenzini, Pascarella & Bliming, 1996), por ejemplo, ilustran algunas de las variables contextuales con fuerte impacto en la integración y ajuste académico de los estudiantes. Este conjunto heterogéneo de variables, y aquí nos circunscribimos al *campus* y no incluimos otros espacios exteriores (dimensión y características de la ciudad, red de transportes, la estructura familiar del estudiante, por ejemplo), juega un importante papel a favor del compromiso de la adaptación de los alumnos, apareciendo generalmente asociados con su persistencia en la titulación y en la institución o con la calidad de su implicación académica en general (Baker & Siryk, 1989).

En una tentativa de evaluación de variables más personales u contextuales – por lo menos en cuanto percibidas y experimentadas por los alumnos – avanzamos en Portugal en la construcción y validación del “Cuestionario de Vivencias Académicas” (CVA; Almeida, 1998; Almeida & Ferreira, 1997). Junto con una versión más larga de este cuestionario, elaboramos una versión más reducida (CVAr; Almeida, Soares & Ferreira, 1999) que aquí presentamos como un estudio de validación.

MÉTODO

Muestra

El estudio considera una muestra de 766 estudiantes de 1º año de la Universidade do Minho, repartidos por sus diferentes titulacio-

nes. Estos alumnos son mayoritariamente del sexo femenino (61%), observándose un mayor porcentaje de alumnas en las titulaciones de “letras” (86%), en las “ciencias sociales” (77%), en las “ciencias económicas y jurídicas” (69%) y en las “ciencias naturales” (53%). Únicamente en las titulaciones de “ingeniería y arquitectura” ellas son minoría (36%). La edad de estos alumnos oscila entre los 17 y los 57 años, situándose la media en los 18,7 años (desviación típica = 2,69). El origen social de estos alumnos es mayoritariamente bajo o medio bajo, alrededor del 35% provenientes de padres cuyas habilitaciones se limitan a cuatro años de escolaridad. Además, casi la totalidad de estos alumnos (98%) no poseen una actividad remunerada, sea a tiempo parcial o a tiempo completo, sugiriendo que ellos pagarán sus estudios y vivirán en base a bolsas y a financiamiento familiar. Finalmente, el 65% de los alumnos entraron en la Universidad de 1ª opción, disminuyendo ese porcentaje al 60% cuando la pregunta se hacía en relación a la titulación en que se matricularan.

Instrumento

Junto con el rendimiento escolar, tomando el número de asignaturas aprobadas al final del año lectivo y la media en esas mismas disciplinas, este estudio tomó la evaluación de las vivencias académicas de los alumnos a través de la aplicación de la versión reducida del “Cuestionario de Vivencias Académicas” (CVAr; Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Se trata de un cuestionario de auto-relato que intenta evaluar la forma en cómo los jóvenes se adaptan a algunas de las exigencias de la vida académica más referenciadas en la literatura. Constituido por 60 items en una escala de respuesta *likert* de cinco puntos, se consideran algunas facetas personales, relacionales e institucionales de la adaptación de los estudiantes al contexto universitario. En la tabla I se describe las cinco dimensiones evaluadas en la versión reducida del CVA indicando, también, el número de items que integran cada dimensión y la respectiva consistencia interna.

Tabla I –
Dimensiones, número de ítems y valores *alpha* del CVAr (Almeida, Soares & Ferreira, 1999)

	Dimensiones	Ítems	Alpha
<i>Bienestar personal</i>	Incluye ítems asociados al <i>self</i> y las percepciones de bienestar por parte del estudiante, tanto física como psicológica	13	.87
<i>Relaciones interpersonales</i>	Incluye la relación con los pares, el establecimiento de relaciones más íntimas o la implicación en actividades extracurriculares	13	.86
<i>Proyecto profesional</i>	Incluye la adaptación a la titulación, a los aprendizajes en la titulación y a las perspectivas de proyecto profesional asociadas con la titulación	13	.91
<i>Actitud hacia el estudio</i>	Incluye las competencias de estudio del alumno, los hábitos de trabajo, la gestión del tiempo, la utilización de la biblioteca y de otros recursos de aprendizaje	13	.82
<i>Implicación institucional</i>	Incluye el interés por la institución, el deseo de proseguir en ella sus estudios, el conocimiento y la percepción de la calidad de los servicios y las estructuras existentes	8	.71

Procedimiento

Los alumnos respondieron al CVAr en el aula, recurriéndose a las clases prácticas cedidas por los profesores. La opción por las clases prácticas tenía como finalidad aumentar la heterogeneidad de los alumnos presentes en la muestra, en virtud de tratarse de aulas donde se registraba la asistencia, y cuya frecuencia era requerida para la obtención del aprovechamiento final (presentación al examen). Fueron también informados del objetivo del estudio dándoles libertad para participar. Se garantizó la confidencialidad a los alumnos, pero se solicitó la indicación de su número de identificación con el fin de obtener los datos de su rendimiento académico al final del año junto con los servicios. En general, los alumnos

colaboraron en el estudio, no detectándose anomalías o mala voluntad en el cumplimiento del cuestionario.

RESULTADOS

Previo al análisis de las vivencias académicas de los alumnos y su relación con el rendimiento escolar, presentamos en la tabla II los valores descriptivos de cada subescala del CVAr, aprovechando para realizar el nuevo análisis del grado de consistencia interna de los respectivos ítems. En este sentido, indicamos el abanico de los coeficientes de correlación obtenidos por subescala entre cada ítem y el correspondiente total, así como, los valores de *alpha de Cronbach* para estimar la consistencia interna de los ítems.

Tabla II –
Resultados en las cinco dimensiones del CVAr y el correspondiente *alpha*

Dimensiones	Nº ítems	Media	Desviación típica	Ritc	Alpha
<i>Bienestar personal</i>	13	44.9	8.75	.43 a .70	.83
<i>Relaciones interpersonales</i>	13	47.1	7.76	.38 a .67	.86
<i>Proyecto profesional</i>	13	49.4	9.59	.39 a .82	.91
<i>Actitud hacia el estudio</i>	13	42.1	7.51	.34 a .69	.85
<i>Implicación institucional</i>	8	32.6	4.21	.19 a .61	.72

Los valores obtenidos sugieren una buena dispersión de los resultados, situándose la media en un valor ligeramente por encima del punto intermedio de la puntuación para cada dimensión. Esta situación apenas se altera en la dimensión *implicación institucional* pues la media se sitúa bastante por encima de ese valor intermedio de puntuación, debido a que estamos ante una subescala con apenas ocho ítems. A su vez, se verifican niveles interesantes de correlación entre los ítems y los totales por subescala, lo que además se traduce en adecuados coeficientes de consistencia interna. Comparando los valores

ahora obtenidos con las constantes del estudio de construcción (cf. Tabla I), verificamos el mantenimiento de los niveles adecuados de precisión de los resultados por subescala.

En la tabla III presentamos los resultados en las cinco dimensiones del CVAr considerando el agrupamiento por titulación (Ingeniería y Arquitectura; Ciencias Naturales; Letras; Ciencias Sociales; y Ciencias Económicas y Jurídicas) y género. Esta presentación describe la media y la desviación típica de los resultados por dimensión cruzando esas dos variables.

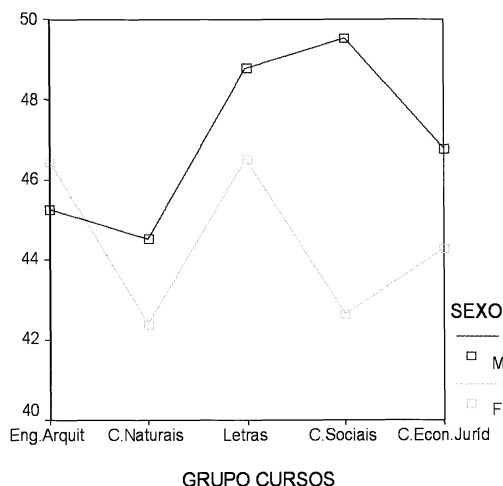
Tabla III –
Resultados en las cinco dimensiones del CVAR

Titulación	Dimensión	N (hombre)	M	Desv. tip.	N (mujer)	M	Desv. tip.
Ingeniería - Arquitectura	<i>Bienestar personal</i>	91	42,3	7,70	52	46,4	8,74
	<i>Relaciones interpersonales</i>	91	45,5	8,19	52	48,6	5,57
	<i>Proyecto profesional</i>	91	50,7	5,50	52	49,1	9,12
	<i>Actitud hacia el estudio</i>	91	39,5	8,08	52	43,1	7,66
	<i>Implicación institucional</i>	91	30,4	5,27	52	31,6	4,33
Ciencias Naturales	<i>Bienestar personal</i>	62	44,5	9,67	71	42,4	9,08
	<i>Relaciones interpersonales</i>	62	46,5	8,51	71	46,1	7,44
	<i>Proyecto profesional</i>	62	47,6	9,87	71	45,3	9,10
	<i>Actitud hacia el estudio</i>	62	36,8	8,25	71	41,3	6,23
	<i>Implicación institucional</i>	62	33,1	3,15	71	32,0	3,65
Letras	<i>Bienestar personal</i>	14	48,8	7,05	89	46,5	8,17
	<i>Relaciones interpersonales</i>	14	45,1	7,36	89	48,8	7,20
	<i>Proyecto profesional</i>	14	43,7	9,74	89	48,9	9,89
	<i>Actitud hacia el estudio</i>	14	41,4	7,07	89	44,0	6,65
	<i>Implicación institucional</i>	14	32,4	4,65	89	34,1	3,35
Ciencias Sociales	<i>Bienestar personal</i>	40	49,5	9,98	132	42,6	8,92
	<i>Relaciones interpersonales</i>	40	48,7	7,82	132	46,8	7,68
	<i>Proyecto profesional</i>	40	47,7	8,68	132	49,9	9,40
	<i>Actitud hacia el estudio</i>	40	42,9	7,13	132	43,8	6,87
	<i>Implicación institucional</i>	40	31,6	5,16	132	32,3	4,21
Económicas y Jurídicas	<i>Bienestar personal</i>	55	46,8	8,88	124	44,3	8,08
	<i>Relaciones interpersonales</i>	55	48,6	7,67	124	47,5	7,64
	<i>Proyecto profesional</i>	55	52,4	8,57	124	52,1	8,69
	<i>Actitud hacia el estudio</i>	55	41,2	8,09	124	43,8	6,89
	<i>Implicación institucional</i>	55	33,5	3,90	124	34,1	3,18

Como podríamos anticipar, oscila claramente el número de alumnos en cada cruce de la titulación y el género en la muestra. Un número bastante reducido de alumnos fue evaluado en la titulación de “Letras” (n=14), registrándose un número bastante elevado de alumnas en las titulaciones de “Ciencias sociales” y “Ciencias Económicas y Jurídicas” (n=132 y n=124, respectivamente).

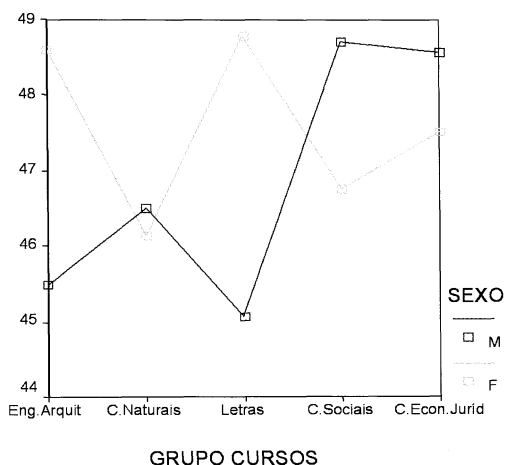
Para apreciar mejor las diferencias de resultados según el grupo de titulaciones y el sexo, procedemos a un análisis multivariado de varianza (Manova 5 x 2). Dos efectos de interacción de las dos variables se encontraron en los resultados en la dimensión de *bienestar personal* ($F = 3,48; p < .01$) y en la dimensión de *relaciones interpersonales* ($F = 2,72; p < .05$). En la dimensión de *bienestar personal* (cf Figura 1), los alumnos del sexo masculino de las titulaciones de “Ciencias Naturales”, de “Ciencias Económico-Jurídicas” y de “Letras” presentaron resultados superiores a sus compañeras del sexo femenino, diferencia ésta que también se encuentra y de forma todavía más clara en los alumnos de las titulaciones de “ciencias sociales”. En los alumnos de ingeniería y de arquitectura la diferencia de resultados va en sentido inverso, observándose ahora a las alumnas con medias más elevadas.

Figura 1 - Interacción sexo x grupo de titulación en la dimensión *bienestar personal* do CVAR



En relación a la dimensión de *relaciones interpersonales*, el efecto de interacción observado parece deberse a la verificación de una diferencia más acentuada a favor de las mujeres en las titulaciones de “ingeniería y arquitectura” y de “letras” (cf Figura 2). En los alumnos de las titulaciones de Ciencias Naturales se observa una relativa continuidad en los valores de mujeres y hombres. A su vez, los chicos presentan percepciones más positivas en las titulaciones de Ciencias Económicas y Jurídicas y de Ciencias Sociales.

Figura 2 - Interacción sexo x grupo de titulación en la dimensión *relaciones interpersonales* do CVAR



En cuanto a las dimensiones en que se verifican los efectos principales según el género de los alumnos, y más allá de la diferencia favorable de los alumnos del sexo masculino en la dimensión de *bienestar personal* (ya comentada en la interacción), se verifica una diferencia estadísticamente significativa a favor de las alumnas ($F = 18,92; p < .001$) en la dimensión *actitud hacia el estudio*, siendo esta diferencia particularmente notoria en las titulaciones de “ciencias naturales” e “inge-

nería y arquitectura”. Esta diferencia a favor de las alumnas en los comportamientos en el estudio y en las percepciones de competencia en esta área es usualmente sugerida en la literatura a lo largo de toda la escolaridad. Por último, analizando el efecto principal de los agrupamientos, se registra una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión *proyecto profesional* ($F = 8,22; p < .001$), verificándose valores más bajos en los alumnos de “letras” y “ciencias naturales” o más elevados en las titulaciones de “ciencias económicas y jurídicas” y de “ingeniería y arquitectura”. En la dimensión *actitud hacia el estudio* ($F = 6,79; p < .001$), la diferencia se sitúa entre alumnos de “ciencias sociales”, “letras” y “económico-jurídicas” (valores más altos) frente a los compañeros de las titulaciones de “ciencias naturales” e “ingeniería y arquitectura”. En la dimensión de *implicación institucional* ($F = 9,46; p < .001$), los alumnos de “ciencias económicas y jurídicas” y de “letras” presentan valores más elevados frente a los alumnos de “ingeniería y arquitectura” y “ciencias sociales”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio, asumiendo solamente el abanico de 1 a 5 de las puntuaciones de los alumnos en un conjunto de ítems referidos a sus vivencias y satisfacciones académicas, ponen de manifiesto una satisfacción generalizada por parte de los alumnos, en relación a las cinco dimensiones contempladas en el instrumento de evaluación utilizado. Aún así, se obtuvieron algunas diferencias tomando como referencia a los alumnos de acuerdo con el sexo y el agrupamiento de titulaciones a las que pertenecen. Así, en la dimensión de *bienestar personal* (aspectos relacionados con el bienestar y percepciones de autoestima), los alumnos presentan resultados más elevados, especialmente en las titulaciones de “ciencias sociales”, invirtiéndose esta situación en relación a las titulaciones de “ingeniería y arquitectura”, donde las alumnas superan en sus puntuaciones a la de sus compañeros del sexo

masculino. En la dimensión de *relaciones interpersonales* (en relación con los pares), los alumnos presentan percepciones más positivas frente a las alumnas en las titulaciones de “ciencias económicas y jurídicas” y de “ciencias sociales”. Las chicas vuelven a presentar valores más altos en las titulaciones de “ingeniería y arquitectura” y de “letras”. Este conjunto de valores parece querer apuntar hacia percepciones y vivencias personales e interpersonales más positivas por parte de los alumnos que realizan una titulación menos asociada, en términos de estereotipo, al sexo de pertenencia (como por ejemplo las chicas en las titulaciones de ingeniería y los chicos en las titulaciones de ciencias sociales). Una opción de estos grupos por titulaciones menos asociadas a su sexo podría justificar una mayor fuerza de voluntad y una mayor implicación en virtud de tratarse de una opción vocacional más claramente asumida.

En el área de *actitud hacia el estudio* las alumnas presentan mejores competencias, lo que ha sido encontrado en la literatura en el área, incluso en niveles de enseñanza previos a la Universidad. En el caso concreto de este estudio, esa diferencia a favor de las alumnas ocurre en las titulaciones de ciencias e ingeniería, pudiendo de hecho justificarse porque en su conjunto los alumnos de las titulaciones de “letras” y “ciencias sociales” presentan mejores vivencias y percepciones de competencia en la subescala de *actitud hacia el estudio* frente a los alumnos de las titulaciones de “ciencias” y de “ingeniería y arquitectura” basado en la diferencia de porcentajes de chicos y chicas en estas titulaciones. Aún considerando los grupos de titulaciones, los alumnos pertenecientes a titulaciones de “ciencias económicas y jurídicas” y de “ingeniería y arquitectura” presentan mejores expectativas de proyecto profesional asociadas a la respectiva titulación que los alumnos de titulaciones de “ciencias naturales” y de “letras”. Esta situación puede dar muestra de las verdaderas dificultades de empleo, por lo

menos en el área de las respectivas titulaciones, en este segundo agrupamiento de titulaciones. Finalmente, los alumnos de “ciencias económicas y jurídicas” y de “letras” presentan niveles superiores de satisfacción y de implicación a nivel *institucional*, frente a los alumnos de “ingeniería y arquitectura” y “ciencias sociales”, aunque nos sea difícil la interpretación de esta diferencia. Es posible que, dado que la mayoría de las titulaciones de ingeniería (como también una titulación de ciencias sociales) se imparten en Guimarães, es decir, en un campus en donde no se ubican la gran mayoría de las titulaciones de la Universidade do Minho, puede originar algún descontento (por lo menos eso emerge de alguno de los discursos de ciertos sectores de alumnos en relación con las dificultades y diferencias en términos de transportes, servicios, etc.).

En un momento en que la Universidad desea abrirse a nuevos públicos, sería importante que asumiese una actitud más proactiva de apoyo a la integración y éxito académico de sus poblaciones más tradicionales. Las tasas bastante significativas de alumnos, sobre todo en el 1º año y en algunas titulaciones ligadas a las ciencias-tecnológicas, experimentan un importante fracaso y acaban por abandonar el grado de enseñanza al que se presentaron por iniciativa propia y después de un esfuerzo personal y familiar durante la enseñanza secundaria. Estos alumnos, del mismo modo que esos nuevos públicos, justifican una mayor atención de los directores de las titulaciones y de los gestores pedagógicos de las instituciones a la calidad de vida en los *campus* y al funcionamiento educativo-pedagógico de sus espacios y actividades. No siendo la Universidad de las instituciones en las que los cambios internos se hacen de forma más pacífica, cierto es que la búsqueda de métodos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación más adecuados será un proceso de cambio a realizar por el hecho de no haberse finalizado nunca. Del mismo modo, es impor-

tante cuidar la vida en el *campus*, es decir, las oportunidades de desarrollo personal e interpersonal que la asistencia a la universidad puede potenciar, así como, un conjunto amplio de competencias transversales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Hilawani, Y. A. & Sartawi, A. A. (1997). Study skills and habits of female university students. *College Student Journal*, 31, 537-545.

Almeida, L. S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 3 (1), 113-130.

Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas. Série Relatórios de Investigação*. Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus*, 3-20.

Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G. & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no Ensino Superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 2 (2), 41-48.

Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

Amaral, A. & Teixeira, P. (1999). *Previsão da evolução do número de alunos e das necessidades de financiamento: Ensino Superior 1995-2005*. Porto: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES).

Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.

Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.

Baker, R. W. & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Baker, R., McNeil, O. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.

Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992a). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12(2), 23-32.

Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992b). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12(2), 13-22.

Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e prática*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Balsa, C. Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R. & Campos R, L. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.

Barca, A., Porto, A., Santorum, R. & Núñez, J. C. (1995). Propuesta de un modelo para la evaluación del proceso de aprendizaje en contexto universitario. Madrid: II Congreso Internacional de Psicología y Educación.

Bishop, J. B., Bauer, K. W. & Becker, E. T. (1998). A survey of counseling needs of male and female college students. *Journal of College Student Development*, 39, 205-210.

Brown, S. D. & Nelson, T. L. (1983). Beyond the uniformity myth: A comparison of academically successful and unsuccessful test-anxious college students. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 367-374.

Bruch, M. A., Pearl, L. & Giordano, S. (1986). Differences in the cognitive processes of academically successful and unsuccessful test-anxious students. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 217-219.

Capella, B. J., Wagner, M. & Kusmierz, J. A. (1982). Relation of study habits and attitudes to academic performance. *Psychological Reports*, 50, 593-594.

Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Chickering, A. W. & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in

undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39, 3-7.

Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Côté, J. E. & Levine, C. G. (1997). Student motivations, learning environments, and human capital acquisition: Toward an integrated paradigm of student development. *Journal of College Student Development*, 38, 229-242.

Côté, J. E. & Levine, C. G. (2000). Attitude versus aptitude: Is intelligence or motivation more important for positive higher-educational outcomes? *Journal of Adolescent Research*, 15, 58-80.

Gonçalves, O. & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 1, 127-145.

Eurydice (2003). *Key data on education in the European Union*. European Commission.

Feldman, K. & Newcomb, T. (1969). *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ferreira, J. A. (1991). As teorias interacionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.

Ferreira, J. A. & Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1, 1-10.

Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counseling through the life*

span. Systematic approaches. New York: Harper Collins Publishers.

Hood, A. B. (1984). *Student development: Does participation affect growth?* Bloomington, IN: Association of College Unions-International.

Jackson, L. M., Pancer, S. M. & Pratt, M. W. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2025.

Jones, C. H., Slate, J. R. & Kyle, A. (1992). Study skills of teacher education students. *Teacher Education*, 28, 7-15.

Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30, 277-304.

Leitão, L. M. & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino Superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.

Mathiasen, R. E. (1984). Predicting college academic achievement: A research review. *College Student Journal*, 18, 380-386.

Menezes, I., Costa, M. E. & Campos, B. P. (1989). Valores de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.

Miranda, M. J. (1994). Estudo do Inventário de Estilos de Pensamento com estudantes universitários: Dados metrológicos. *Psychologica*, 12, 131-141.

Neves, S. (Org.) (2002). *Pedagogia e apoio psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto.

Nico, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.

NOEP (1996). *Aspirações e projectos pessoais: Condições de vida e de estudo dos alunos do Ensino Superior de Coimbra*. Coimbra: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Nora, A. & Cabrera, L. A. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority college students. *Journal of Higher Education*, 67, 119-149.

OCDE (2001). *Education at glance: OCDE indicators, education and skills*. Paris: Organization for Economic and Co-operation and Development.

Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W. & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57.

Pascarella, E. T. (1984). Reassessing the effects of living on campus and college outcomes. *Review of Higher Education*, 5, 197-211.

Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. NY: Agathon.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and*

insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.

Rosário, P. S. L., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M. & Núñez, C. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.

Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos do 1º ano*. Braga: Apontamentos UM, Universidade do Minho.

Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. M. (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & Almeida, L. S. (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 899-909).

Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2002). Trajetórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao Ensino Superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. *Actas do Seminário Pedagogia em Campus*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Soares, A. P., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do *Questionário de Satisfação Académica*. In Pouzada A. S., Almeida A. S. & Vasconcelos, R. M. (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.

Strange, C. C. (1996). Dynamics of campus environments. In S. R. Komives, D. B. Woodard & Associates (Eds.), *Student services: A handbook for the profession* (3rd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Tavares, J. & Santiago, R. A. (Orgs.) (2000). *Ensino Superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.

Terenzini, P. T. & Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty relationships and freshman

year educational outcomes: A further investigation. *Journal of College Student Personnel*, 21, 521-528.

Terenzini, P. T., Pascarella, E. T. & Blimling, L. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37, 149-162.

Valadas, S. & Gonçalves, F. (2002). As abordagens à aprendizagem pelos estudantes da Universidade do Algarve. In S. Neves (Org.), *Pedagogia e apoio psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto.

VanZile-Tamsen, C. & Livingston, J. A. (1999). The differential impact of motivation on self-regulated strategy use of high- and low-achieving college students. *Journal of College Student Development*, 40, 54-59.

Weissberg, M., Berentsen, M., Cote, A., Cravey, B. & Heath, K. (1982). As assessment of the personal, career, and academic needs of undergraduate students. *Journal of College Student Personnel*, 23, 115-122.