

Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional (*)

ANTÓNIO M. DINIZ (**)
LEANDRO S. ALMEIDA (***)

Nas últimas décadas foi desaparecendo, no nosso País, a visão elitista da Universidade, crendo-se, agora, que as dificuldades cognitivas e emocionais dos estudantes são parte integrante do seu *'core business'* e que tais dificuldades interferem ou são fruto do processo de aprendizagem (Diniz, 2005). A exposição a novas mundovisões, resultantes das aprendizagens académicas e da mudança de "estilo de vida" (Guiddens, 1997), numa fase em que muitos estudantes estão ainda envolvidos na resolução de conflitos identitários significativos da adolescência (Costa, 1991; Erikson,

1968; Marcia, 1980), torna-os particularmente vulneráveis a dificuldades na área da realização académica e do desenvolvimento psicossocial (Bell, McDevitt, Rott, & Valerio, 1994; Diniz, 2005; Henscheid, 2000; Soares, 2003; Soares, Guisande, Diniz, & Almeida, no prelo; Terenzini, Pascarella, & Blimling, 1996).

A análise da adaptação universitária dos estudantes tende a orientar-se para duas vertentes (Brower, 1992): a académica, relativa às experiências académicas no *campus* (actividades ligadas ao estudo, envolvimento curricular, rendimento escolar) e a social, relativa às experiências de relacionamento interpessoal no *campus* (relacionamento com professores, com os pares e outros elementos da Universidade, envolvimento em actividades sociais extracurriculares). Ambas são importantes, atribuindo os estudantes tanta importância às actividades académicas quanto às actividades sociais para as suas aprendizagens e desenvolvimento (Astin, 1997; Kuh, 1995).

Concepções de pendor externalista e de pendor internalista analisam a adaptação dos estudantes

(*) Agradecemos os comentários feitos por Joaquim Pinto Coelho a uma primeira versão deste texto.

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para antonio.diniz@ispa.pt

(**) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

(***) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

à Universidade, de um ponto de vista psicológico. As primeiras, ancoram-se na influência multifacetada do contexto de vida universitário sobre os estudantes (Astin, 1997; Bean, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1993). A Universidade aparece assumida como um contexto físico e social desafiante e, como tal, é tida como um contexto privilegiado para investigar a forma como os estudantes enfrentam as novas exigências que lhes são colocadas e as mudanças que neles se processam em consequência das suas experiências académicas. As segundas, ancoram-se na influência de aspectos psicodinâmicos e desenvolvimentais, etariamente enquadrados, sobre a actualidade experiencial dos estudantes (Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991; Erikson, 1968). Os anos de Universidade são tidos, no contexto da ontogenia humana, como muito importantes para o desenvolvimento de capacidades e competências para lidar com a complexidade do mundo e da identidade. Bem entendido que ambas as concepções se têm revelado fecundas e complementares na descrição do fenómeno da adaptação à Universidade, havendo vários pontos de contacto entre elas. Por exemplo, o reconhecimento da importância de factores de ordem psicossocial, nomeadamente o relacionamento interpessoal, na qualidade da adaptação dos estudantes aos desafios e exigências que lhes são colocados pela Universidade, e o seu consequente impacto no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Estas duas tradições de pensamento fundamentam, aliás, dois tipos de intervenção junto dos estudantes. Encontramos intervenções em diversos domínios do funcionamento das instituições universitárias sustentadas em concepções de pendor externalista (Buve, 2000; Ishler, 2003; Pereira et al., neste número; Sands, Archer, Jr., & Puleo, 1998; Tavares et al., neste número; Tinto, neste número), tal como identificamos as concepções de pendor internalista como angulares na prática do aconselhamento psicológico junto dos estudantes (Brutin, Gendre-Dusuzeau, & Pradel-Lanson, 1994; Dias, neste número; Rytke, Bauer, & Fredtoft, 1994).

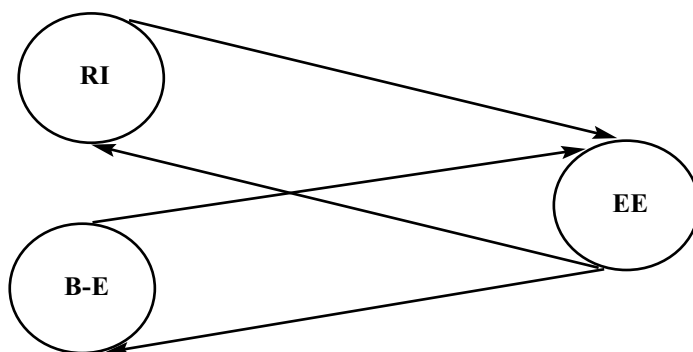
No quadro do interesse crescente com a transição e a adaptação dos estudantes do primeiro ano do Ensino Superior em Portugal (Almeida, 2001; Diniz, 2001; Nico, 2000; Santos & Almeida, 2001; Soares, 2003; Tavares, Santiago, & Len-

castre, 1998), avançámos com alguns estudos tomando a natureza multidimensional desse processo (Diniz & Almeida, 2005). Verificou-se que as dimensões mais estritamente ligadas ao contexto institucional (relação com os Serviços, relacionamento interpessoal com os professores e desempenho/realização académica) não eram plausíveis para descrever o fenómeno. Todavia, tal não aconteceu para as dimensões que mais se aproximam do que temos definido por integração social no Ensino Superior: o bem-estar pessoal (B-E), o relacionamento interpessoal com os colegas (RI) e o equilíbrio emocional (EE), assumindo-se esta última como a dimensão que melhor representava a integração social dos estudantes na instituição.

Então, tomando o EE dos estudantes como indicador da sua adaptação à instituição, e numa posição de pendor externalista, quisemos analisá-lo como um epifenómeno resultante da influência de variáveis contextualmente dependentes, tais como o RI e o B-E. Note-se que, dada a natureza e a operacionalização dos constructos (Diniz & Almeida, 2005), admitimos que exista uma menor dependência das condições ambientais objectivas por parte do B-E do que do RI. Por outro lado, adoptando uma posição de pendor internalista, também o EE dos estudantes poderá ser assumido como resultante de características psicológicas prévias à entrada na Universidade, influenciando o seu RI e B-E. Para ensaiar uma primeira análise desta questão, formalizámos um modelo estrutural completo não-recursivo que isomorficamente representa a interacção dinâmica das dimensões mencionadas. Na Figura 1, apresentamos a componente estrutural desse modelo. Uma outra questão que nos interessa analisar passa pela importância relativa destas dimensões ao longo do processo de adaptação dos estudantes à Universidade, nomeadamente entre o início e o final do primeiro ano lectivo.

Perseguindo estes propósitos, o modelo foi testado através do programa de modelização de equações estruturais *LISREL8-SIMPLIS* (Jöreskog & Sörbom, 1993a,b), tomando os dados recolhidos (primeiro semestre e final do segundo semestre) junto de uma amostra de estudantes universitários do primeiro ano.

FIGURA 1
Modelo estrutural não-recursivo



MÉTODO

Participantes

Dos 447 estudantes que voluntariamente iniciaram a sua participação no estudo de Diniz e Almeida (2005), dos quais foram excluídos nove (protocolos com valores omissos), 238 integraram a amostra ($M=18$ anos; leque etário = 17-25). De entre eles, 31.6% encontravam-se deslocados da sua residência habitual e 73.8% eram do género feminino. Esta amostra (amostragem de conveniência) era composta por estudantes do tipo “tradicional” (Diniz, 2001) que iniciavam a sua frequência universitária e que pertenciam aos diversos cursos (humanidades, ciências e tecnologias) da Universidade do Minho.

Procedimento

Os dados foram recolhidos junto dos estudantes no primeiro semestre, mais concretamente no início de Dezembro, e voltaram a sê-lo decorridos cinco meses, no final do segundo semestre. Isto foi feito sabendo que o período mais crítico da adaptação à Universidade decorre entre as duas e as seis primeiras semanas de aulas (Levitz & Noel, 1989), período esse em que Myers (1981) constatou a ocorrência de cerca de metade dos abandonos verificados durante o primeiro ano de

frequência universitária. Em ambos os momentos de avaliação, a recolha dos dados decorreu em sala de aula, dispensando os professores, para o efeito, a parte final do seu tempo lectivo. Os estudantes foram previamente informados do objectivo do estudo tendo em vista o seu consentimento, sendo garantida a confidencialidade dos dados por eles fornecidos.

Após a recolha dos dados, os indicadores, no caso os itens da EISES (Diniz & Almeida, 2005), negativamente conotados foram, previamente, re-codificados. Depois de verificarmos que não existiam valores omissos nem problemas de colinearidade e de distribuição dos resultados nos itens, os dados foram tratados no *PRELIS2* (Jöreskog & Sörbom, 1993a). Dada a métrica ordinal dos itens, nele calculámos a necessária matriz de variância/covariância (adiante covariância) assintótica das correlações policóricas dos mesmos que foi lida e trabalhada pelo *LISREL8-SIMPLIS*, recorrendo ao método de estimação dos mínimos quadrados ponderados (*weighted least squares, WLS*) (Jöreskog & Sörbom, 1993a,b). Com o *PRELIS2*, utilizámos a técnica de *bootstrap* para criar as matrizes (Jöreskog & Sörbom, 1993a; Schumacker & Lomax, 1996). Considerámos 100 amostras de 50% das observações ($N=119$).

Para o teste de identidade do modelo considerámos a significância da estatística χ^2 e os resultados obtidos para os seguintes índices de adequabilidade do ajustamento: *CFI* (*Comparative*

Fit Index: Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1998), *RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation*: Browne & Cudeck, 1993; Steiger, 1990) e *ECVI (Expected Cross-Validation Index*: Browne & Cudeck, 1993).

Realizámos o teste do modelo hipotético em estudo seguindo uma lógica de “geração de modelos” (Jöreskog & Sörbom, 1993b). Uma vez que o modelo era não-recursivo, e para apreciar acerca da admissibilidade da solução encontrada, verificámos se, como era desejável, existiam valores <1.00 no índice de estabilidade (Jöreskog & Sörbom, 1993b).

Por último, centrámos a análise substantiva do modelo nos resultados obtidos para a sua estrutura latente e, subsidiariamente, naqueles obtidos para os itens que a representam. Tomámos a magnitude e a significância estatística dos coeficientes de regressão estandardizados (*path coefficients* ou pesos β) entre preditores e critérios, bem como a magnitude dos coeficientes de determinação dos critérios (R^2) ou, por outras palavras, a quantidade da sua variância que era bem captada pelos preditores.

Instrumento

Como já foi referido, para operacionalizar os constructos utilizámos a EISES (Diniz & Almeida, 2005). Tida como um instrumento de rastreio rápido (*brief screening*), esta escala é composta por 10 itens de resposta tipo-*likert* de cinco pontos. A estrutura factorial de segunda ordem que define a EISES integra uma dimensão mais de ordem clínica, o EE – 3 itens, e.g., item 1, “tenho-me sentido abatido, nestes tempos de Universidade”; para além de duas outras: o RI – 3 itens, e.g., item 5, “tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante”; e o B-E – 4 itens, e.g., item 9, “tenho dormido mal (dificuldade em adormecer, sono ‘agitado’, etc.), nestes tempos de Universidade”. Através da análise factorial confirmatória (*LISREL8-SIMPLIS*) verificou-se que esta estrutura factorial hierárquica era plausível para descrever a integração social dos estudantes que iniciavam a frequência do primeiro ano [$\chi^2(30, N=219) = 41.78, p=.75; CFI=1.00; RMSEA=.042, IC de 90%=0.0 ; .071, p (RMSEA <.05) = .63; ECVI=.42, IC de 90% = .37 ; .52, ECVI modelo saturado = .50$].

RESULTADOS

O teste do modelo gerou soluções inadmissíveis, tanto na primeira quanto na segunda avaliações. A matriz de covariância das variáveis latentes era singular, gerando variâncias do erro negativas. Isto poderá ter ficado a dever-se a problemas de dimensão da nossa amostra e/ou a características dos estudantes que a integraram.

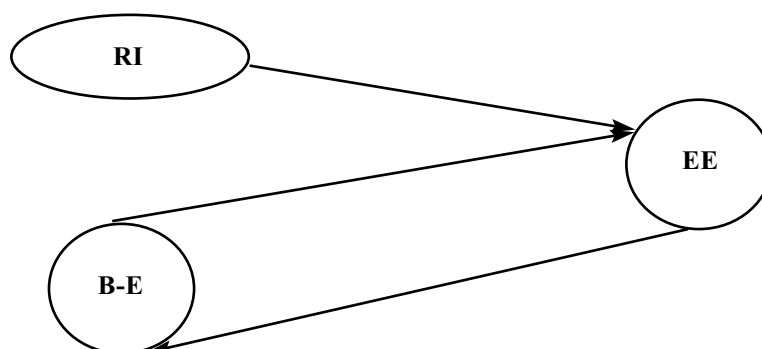
Reespecificámos o modelo, procurando saber até que ponto era plausível tomar o EE como preditor ou como critério do RI e do B-E. O modelo só revelou ser admissível quando o EE foi tido como critério. No caso, e dada a derivação teórica realizada, criámos um modelo integrado do modelo inicial (Figura 1), fixando em 0.0 o parâmetro correspondente à trajectória EE \rightarrow RI. É que tanto o EE quanto o B-E são menos contextualmente dependentes do que o RI, logo seria inverosímil atribuir ao B-E um estatuto diferente daquele atribuído ao EE. Explicitando melhor, o RI foi tido como preditor directo do EE e também como seu preditor indirecto (efeito de intervenção do B-E na trajectória RI \rightarrow EE \rightarrow B-E \rightarrow EE), mas o RI também foi tido como preditor indirecto do B-E, considerando o efeito de intervenção do EE nessa relação. Ora, este mesmo discurso seria teoricamente incongruente se substituíssemos o RI pelo B-E. Na Figura 2, apresentamos a componente estrutural do modelo reespecificado.

Este modelo gerou uma solução admissível e, acresce, aceitável, dados os resultados obtidos para o teste de identidade do mesmo. No Quadro 1 apresentamos os resultados desse teste obtidos nas primeira e segunda avaliações.

Verificamos, no Quadro 1, que ocorreu, da primeira para a segunda avaliação, uma degradação da adequabilidade do ajustamento do modelo, indiciando a existência de uma mudança de processo no fenómeno em estudo.

Na primeira avaliação, apesar do valor do χ^2 ser baixo ($p>.05$), do *CFI* ser superior a .95, do vector que representava o limite inferior do intervalo de confiança (IC) de 90% do *RMSEA* passar pela origem (0.0) e da probabilidade do *RMSEA* $<.05$ ser maior do que .50 indicarem um bom ajustamento do modelo, o facto do limite superior do IC de 90% do *RMSEA* ter sido maior do que .05 lembrava que não era plausível crer que o modelo se ajustaria necessariamente à matriz de

FIGURA 2
Modelo estrutural não-recursivo reespecificado



QUADRO 1
Teste de identidade do modelo estrutural completo não-recursivo (1.^a e 2.^a avaliações)

| Av | gl | χ^2 | p | CFI | RMSEA | IC 90% RMSEA | p (RMSEA < .05) | ECVI | IC 90% ECVI |
|-----------------|----|----------|------|------|-------|-----------------|--------------------|------|----------------|
| 1. ^a | 32 | 40.09 | .15 | 1.00 | .046 | 0.0 ; .087 | .52 | .73 | .66 ; .90 |
| 2. ^a | 32 | 51.48 | .016 | .99 | .072 | .031 ; .11 | .16 | .83 | .69 ; 1.03 |

Legenda: Av = avaliação.

Notas. ECVI do modelo saturado = .93; índice de estabilidade na 1.^a Av = .62 e na 2.^a Av = .87.

covariância da população. Entretanto, o limite superior do IC de 90% do ECVI era inferior ao valor do ECVI para o modelo saturado, indicando um bom ajustamento expectável do modelo para outras amostras da mesma dimensão da nossa. Tomando este conjunto de resultados, podemos afirmar que o modelo estava bem ajustado e representava uma boa aproximação na população ou, utilizando a terminologia de Forster (2002), ele revelava possuir uma boa precisão preditiva, quer interpolativa, quer extrapolativa. Na segunda avaliação, ele estava somente razoavelmente ajustado e representava uma razoável aproximação na população.

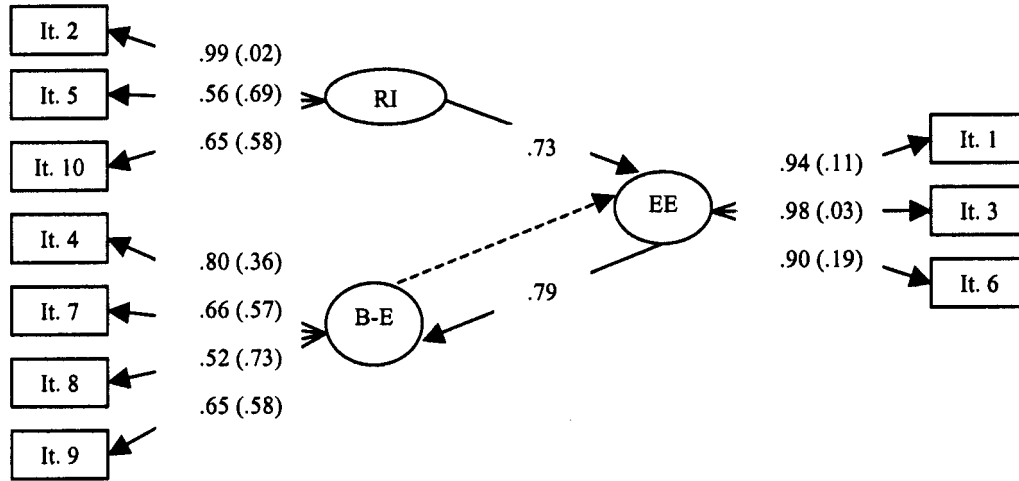
Apresentamos, na Figura 3, os diagramas que ilustram os resultados substantivos do modelo nas primeira e segunda avaliações.

Como se observa no diagrama relativo à primeira avaliação o efeito directo RI -> EE bem como o efeito directo EE -> B-E, eram estatisticamente significativos, contrariamente ao acontecido quanto ao efeito directo B-E -> EE [$\beta=.25$ (.17); $t(118) = 1.48, p>.05$].

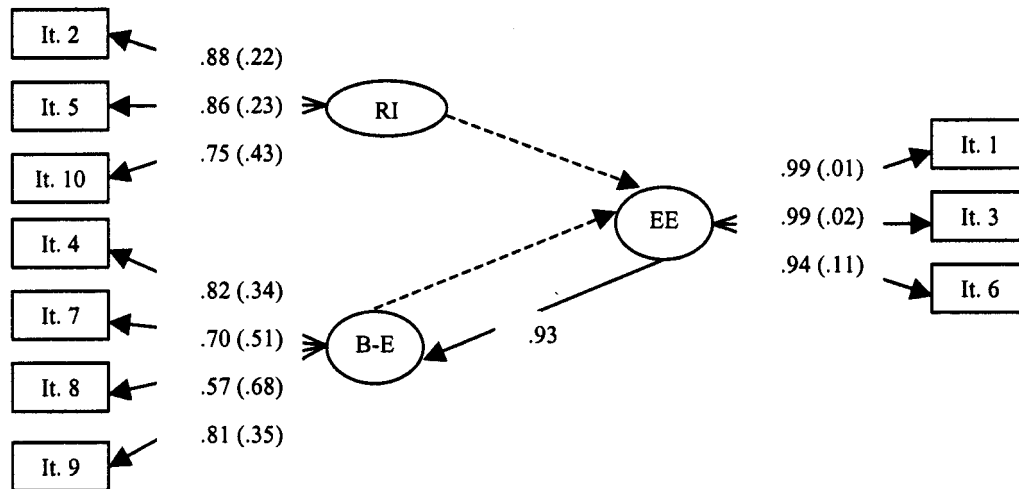
Também o efeito total (coincidente com o indirecto) RI -> B-E revelou ser estatisticamente significativo [$\beta=.71$ (.10); $t(118) = 7.36, p<.001$]. Este resultado compósito é obtido através da multiplicação do efeito directo RI -> EE pelo efeito total EE -> B-E, também ele estatisticamente significativo [$\beta=.98$ (.18); $t(118) = 5.36, p<.001$]. Note-se que, por sua vez, este efeito total resulta da adição do efeito directo EE -> B-E com o efeito indirecto EE -> B-E (EE -> B-E -> EE -> B-E) que, entretanto, era estatisticamente irrelevante

FIGURA 3
Modelo estrutural completo não-recursivo (1.^a e 2.^a avaliações)

1.^a avaliação



2.^a avaliação



Legenda: (Variância do erro); EE = equilíbrio emocional; RI = relacionamento interpessoal; B-E = bem-estar pessoal; seta descontínua = trajetória estatisticamente não significativa; seta contínua = trajetória estatisticamente significativa ($p < .001$).

$[\beta=.20 (.16); t(118) = 1.23, p>.05]$. Acresce que o coeficiente de determinação do B-E era mais elevado quando o EE era tido como seu preditor ($R^2=.75$) do que quando era o RI ($R^2=.51$).

Quanto ao efeito total RI \rightarrow EE, ele era estatisticamente significativo $[\beta=.91 (.06); t(118) = 14.60, p<.001]$. Este resultado compósito é obtido através da adição do efeito directo RI \rightarrow EE com o efeito indirecto RI \rightarrow EE (RI \rightarrow EE \rightarrow B-E \rightarrow EE) que, todavia, era estatisticamente irrelevante $[\beta=.18 (.12); t(118) = 1.54, p > .05]$. Entretanto, a elevada magnitude do efeito total RI \rightarrow EE traduziu-se no também elevado resultado obtido para o coeficiente de determinação do EE ($R^2=.83$).

Em síntese, podemos referir o RI e o EE como as dimensões substantivamente mais importantes do modelo na primeira avaliação. Porém, na segunda avaliação o efeito directo RI \rightarrow EE era estatisticamente irrelevante $[\beta=.26 (.50); t(118) = .51, p>.05]$, tal como o era o efeito directo B-E \rightarrow EE $[\beta=.75 (.59); t(118) = 1.26, p>.05]$. Contudo, o efeito directo EE \rightarrow B-E era estatisticamente significativo. Quanto aos efeitos totais, o efeito RI \rightarrow EE era estatisticamente significativo $[\beta=.86 (.05); t(118) = 16.29, p<.001]$ tal como o era o efeito RI \rightarrow B-E $[\beta=.80 (.07); t(118) = 11.14, p<.001]$. Sem entrarmos no detalhe analítico da exposição feita a propósito dos resultados relativos à primeira avaliação, devemos referir que verificámos que a relevância estatística destes efeitos totais ficou a dever-se ao efeito directo EE \rightarrow B-E.

Acresce que, nesta segunda avaliação, o coeficiente de determinação do B-E era mais elevado quando o EE era tido como seu preditor ($R^2=.98$) do que quando era o RI ($R^2=.64$). Entretanto, a elevada magnitude do efeito total RI \rightarrow EE traduziu-se no também elevado resultado obtido para o coeficiente de determinação do EE ($R^2=.74$).

Confrontando estes resultados com os obtidos na primeira avaliação, verificamos que não se manteve o padrão nela encontrado. Na segunda avaliação houve uma maior quantidade de variância do B-E que foi bem captada quer pelo RI quer pelo EE, mas foi menor a quantidade de variância do EE que foi bem captada pelo RI.

Por último, verificou-se, da primeira para a segunda avaliação, uma melhoria da precisão do item 5 “tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante” ($R^2=.31$ na primeira e $R^2=.74$ na segunda), bem como do

item 9 “tenho dormido mal (dificuldade em adormecer, sono ‘agitado’, etc.), nestes tempos de Universidade” ($R^2=.42$ na primeira; $R^2=.65$ na segunda), para representar as respectivas dimensões.

DISCUSSÃO

Neste trabalho, testámos um modelo estrutural completo não-recursivo que representava a interacção dinâmica das dimensões operacionalizadas através da EISES (Diniz & Almeida, 2005). Isto foi feito junto de uma amostra de estudantes do primeiro ano, quer no primeiro semestre quer no final do segundo semestre.

O teste de identidade do modelo mostrou que neste estudo não era possível analisar a questão de saber até que ponto o EE funcionaria mais como um preditor do que como um critério do RI e do B-E, suscitada a partir do confronto das posições externalista (Astin, 1997; Bean, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1993) e internalista (Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991; Erikson, 1968) quanto à adaptação universitária. Isso terá acontecido, eventualmente, devido a particularidades da nossa amostra, a saber, questões relativas à sua dimensão e/ou características dos estudantes que a integraram. Continuaremos na senda de uma resposta para o problema...

Este contratempo suscitou a reformulação dessa questão, conduzindo à especificação de um modelo integrado no primeiro (*nesteed model*), em que o RI foi tido como preditor do EE e do B-E, admitindo a interacção recíproca entre estas variáveis.

O modelo revelou ser plausível em ambos os momentos de avaliação, ou por outras palavras, ele era substantivamente significativo e parcimonioso (Browne & Cudeck, 1993) para descrever o domínio em questão no primeiro semestre e no final do segundo semestre. Porém, da primeira para a segunda avaliação, verificou-se uma degradação da adequabilidade do mesmo, indicando uma alteração de processo. No primeiro semestre, a preocupação maior dos estudantes era a de investir no RI. No final do segundo semestre, a sua preocupação maior era a relativa ao B-E. Complementando estes resultados com uma análise mais fina, centrada sobre as alterações ocorridas nos indicadores destas dimensões para o mesmo período de tempo, esta inversão de prioridades de-

veu-se, principalmente, ao facto do item 5 “tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante” e do item 9 “tenho dormido mal (dificuldade em adormecer, sono ‘agitado’, etc.), nestes tempos de Universidade”, terem melhorado a sua representatividade. Acresce a constatação que no final do segundo semestre o RI era importante para o EE e o B-E, mas em razão do efeito de mediação do EE.

Podemos, então, inferir que, depois de consolidada a rede de relações com os novos colegas, emergiu, como mais importante para a adaptação dos estudantes no final do segundo semestre, a gestão de responsabilidades. A saber, ainda, se isto também se verificará em estudantes mais avançados nos estudos. Entretanto, e contrariamente ao que ocorre no início da frequência universitária (Diniz & Almeida, 2005), seria interessante apreciar até que ponto o relacionamento interpessoal com os professores poderia substituir o RI na sua contribuição para a adaptação dos estudantes no final do segundo semestre.

Porém, estas inferências devem ser tomadas com prudência. Para um maior grau de plausibilidade das mesmas, deverá, ainda, ser testada a invariância do modelo junto de amostras independentes, designadamente pertencentes a outras instituições de Ensino Superior. Analogamente ao que Tinto (1993) refere a propósito do processo de permanência na Universidade, o processo de adaptação pode variar de acordo com o tipo de instituição, com o clima social, académico e intelectual nela existente. Então, a possibilidade de extrapolar os resultados agora obtidos para outras Universidades deve considerar-se cautelosamente. O modelo poderá, ainda, apresentar diferenças quando, por exemplo, for testado com dados recolhidos junto de estudantes de humanidades ou de ciências e tecnologias, dado saber-se que a atmosfera social e cultural existente na instituição contribui para o envolvimento académico dos estudantes (Astin, 1997; Chickering & Reisser, 1993; Terenzini et al., 1996) e que a frequência de uma dada área de estudos influencia diferencialmente a sua adaptação (Diniz, 2001; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, neste número). Tal não aconteceu no presente estudo, dada a reduzida dimensão da nossa amostra.

A replicabilidade do modelo, nomeadamente em instituições frequentadas por muitos estudantes deslocados da sua residência habitual, também con-

tribuiria para uma maior clarificação dos aspectos da adaptação emergentes neste trabalho. Este processo de validação cruzada deverá, ainda, se possível, dados os constrangimentos inerentes ao contexto organizacional em que decorra, contemplar amostras mais abrangentes do que a nossa, com efeitos positivos na dedução de inferências populacionais (Groves, 1989). É que ela foi seleccionada por conveniência, podendo não se ter apanhado aqueles estudantes que pouco frequentam as aulas, situação esta, aliás, comum em trabalhos com este tipo de população. Acresce que a integraram somente estudantes que frequentaram as aulas no início de Dezembro e no final do segundo semestre. Ainda a este propósito, note-se que apesar do momento escolhido para iniciar a recolha dos dados o ter sido em razão de uma hipotética redução da probabilidade de na amostra constarem estudantes que não abandonassem os estudos (Levitz & Noel, 1989; Myers, 1981), foi elevada a mortalidade amostral. O facto da recolha de dados em ambos os momentos de avaliação não ter decorrido, em todos os casos, em aulas práticas, poderá também ter contribuído para o sucedido.

Apesar destas limitações, os resultados obtidos fazem-nos pensar que as instituições de Ensino Superior devem promover estratégias de intervenção que visem a adaptação dos estudantes que acolhem nos seus cursos, considerando o período de frequência académica em que eles se encontrem. Mais investigação deve permitir informar sobre a tipologia de intervenções mais eficientes e apropriadas em face dos problemas presentes, sendo certo que as mesmas devem ser concretizadas tão cedo quanto possível (Terenzini et al., 1996). Assim, parece que no início da frequência universitária poderão ser mais profícuos enfoques de intervenção junto dos estudantes mais centrados no contexto, em detrimento dos enfoques mais centrados sobre o caso individual; enquanto que no final do segundo semestre parece ser de privilegiar estes últimos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (2001). Acesso, integração e sucesso académico: Uma análise reportada aos estudantes do 1.º ano. In R. B. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário (Orgs.), *III Simpósio – Pedagogia na Universidade* (pp. 223-240). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

- Astin, A. W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited* (1st paperback ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an exploratory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22, 35-64.
- Bell, E., McDevitt, C., Rott, G., & Valerio, P. (Eds.) (1994). *Psychological counseling in Higher Education: A European overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bronen, J. P., Pireaux, J. P., & Walgraffe, R. (1994). Belgium. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott, & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in Higher Education: An European overview* (pp. 31-37). Napoli: La Città del Sole.
- Brower, A. M. (1992). The "second half" of student integration: The effects of life task predominance on student persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 441-462.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). London: SAGE.
- Brutin, K., Gendre-Dusuzeau, S., & Pradel-Lanson, Ch. (1994). France. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott, & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in Higher Education: A European overview* (pp. 81-102). Napoli: La Città del Sole.
- Buve, R. (2000). Insucesso e abandono no 1.º ano: A experiência da Universidade de Leyden. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 53-68). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modelling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Dias, G. F. (neste número). *Aconselhamento psicológico a jovens do Ensino Superior: Uma abordagem psicodinâmica e desenvolvimentista*.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Diniz, A. M., & Almeida L. S. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 23 (4), 461-476.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Forster, M. R. (2002). Predictive accuracy as an achievable goal of science. *Philosophy of Science*, 69, 124-134.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Groves, R. M. (1989). *Survey errors and survey costs*. New York: Wiley.
- Henscheid, J. M. (2000). The university student first-year experience: Building an exciting future on an inspiring past. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 29-41). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modelling: Sensitivity to underparametrized model misspecification. *Psychological Methods*, 3 (4), 424-453.
- Ishler, C. (2003, August 8). *Friend sickness and female students: Helping them adjust to college*. Annual meeting of the American College Personnel Association, Minneapolis. Retrieved January 15, 2005, from http://www.eurekaalert.org/pub_releases/2003-08/ps-af080803.php
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993a). *PRELIS2: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993b). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66, 123-155.
- Levitz, R., & Noel, L. (1989). Connecting students to institutions: Keys to retention and success. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & Associates (Eds.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college* (pp. 65-81). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Myers, E. (1981). *A comparative analysis of persisters, permanent dropouts, dropouts who transfer and stopouts at St. Cloud State University*. Dissertation Abstracts International, 42, 105A.
- Nico, J. B. (2000). *Tornar-se estudante universitário(a): Contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Dissertação de doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A. M. S., Decq Motta, E., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., De Melo, A. C., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. N. (neste número). *Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção*.

- Rytke, J., Bauer, M., & Fredtoft, T. (1994). Denmark. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott, & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in Higher Education: A European overview* (pp. 67-79). Napoli: La Città del Sole.
- Sands, T., Archer, Jr., J., & Puleo, S. (1998). Prevention of health-risk behaviors in college students: Evaluating seven variables. *Journal of College Student Development*, 39 (4), 331-342.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19 (2), 205-217.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (neste número). *Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas*.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A., & Almeida, L. S. (no prelo). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no primeiro ano do Ensino Superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J., Pereira, M., Gomes, A. A., Cabral, A. P., Fernandes, C., Huet, I., Bessa, J., Carvalho, R., & Monteiro, S. (neste número). *Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular na Universidade de Aveiro*.
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., & Blimling, G. S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37 (2), 149-162.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (neste número). *Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States*.

RESUMO

Neste artigo apresentamos o teste de um modelo estrutural completo não-recursivo que representa a inter-

acção entre o relacionamento com pares (RI), o equilíbrio emocional (EE) e o bem-estar pessoal (B-E) em estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho (amostragem de conveniência). Os constructos foram operacionalizados através da Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES: Diniz & Almeida, 2005), a qual foi aplicada no primeiro semestre e no final do segundo semestre aos participantes voluntários no estudo ($N=283$). O teste de identidade do modelo (LISREL8-SIMPLIS) permitiu verificar ele era plausível para descrever o fenómeno em análise. Porém, a degradação da adequabilidade do ajustamento do modelo da primeira para a segunda avaliação remeteu para o facto das dimensões psicológicas avaliadas acabarem por sofrer alterações relevantes com a progressiva adaptação dos alunos ao Ensino Superior. Ocorreu uma mudança de processo revelada pelas alterações substantivas no modelo. Verificou-se que a importância inicial do RI é mitigada no final do segundo semestre, tornando-se o EE mais importante. Este resultado indica a desejabilidade de delineamento de estratégias diferenciadas de intervenção junto dos estudantes neste período de tempo.

Palavras-chave: Adaptação à Universidade, estudantes do primeiro ano, relacionamento com pares, bem-estar pessoal, equilíbrio emocional.

ABSTRACT

In this paper we present the test of a non-recursive complete structural model representing the interaction between peer relationships (RI), emotional equilibrium (EE) and personal well-being (B-E) in freshman students of the University of Minho (convenience sampling). Constructs were operationalized through the *Escala de Integração Social no Ensino Superior* (EISES: Diniz & Almeida, 2005) College Social Integration Scale (CSIS). Data was collected from students that freely participated in the study ($N=283$), both in the first semester and at the end of the second semester. The model's identity test (LISREL8-SIMPLIS) showed that it was plausible to describe the phenomenon in question. Nevertheless, a goodness of fit degradation occurred from the first to the second assessment moment, indicating a change of process that was revealed by substantive aspects in the model. The importance initially attributed to RI was mitigated at the end of the second semester, when the EE becomes more important. This indicates that different intervention strategies seem to be desirable in this period of time.

Key words: Adaptation to college, freshman students, peer relationships, personal well-being, emotional equilibrium.