

REVISTA
GALEGO-PORTUGUESA
DE PSICOLOXÍA
E EDUCACIÓN



Nº. 5 (Vol. 7) ANO 5º - 2001
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN
COMPLEMENTO AS ACTAS DO Vº CONGRESO GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOXÍA - 2000

COMO ENFRENTAM OS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS AS SUAS TAREFAS ACADÉMICAS? UM ENFOQUE SOBRE O ANO ESCOLAR E A SUA RELAÇÃO COM O RENDIMENTO ESCOLAR

Pedro S. L. ROSÁRIO*

Leandro S. ALMEIDA*

Carina GUIMARÃES*

Ana FARIA*

Lúcia PRATA*

Mónica DIAS*

Carlos NÚÑEZ**

(Universidade do Minho & Universidade de Oviedo**)*¹

RESUMO:

O modelo teórico SAL (*students approaches to learning*) sugere que as abordagens dos alunos à aprendizagem são influenciadas pelas tarefas escolares concretas, mas também pela exigência percebida do contexto escolar onde o aluno está inserido. As abordagens à aprendizagem - medidas com o QPE (*Questionário de Processos de Estudo*) uma adaptação do SPQ (*Study Processes Questionnaire*, Biggs, 1987, 1992) corresponderiam, assim, à resposta do aluno a todas estas tensões sendo, também por esse facto, uma leitura indirecta da qualidade do ambiente académico onde estes estão inseridos. Neste estudo tomou-se uma amostra de 742 alunos do Ensino Superior do 1º e 4º ano da Universidade do Minho, de cursos da via de ensino, de ciências e de humanidades. Os resultados apontam no sentido de que os alunos apresentam globalmente uma motivação superficial operacionalizada através de uma estratégia profunda exibindo uma abordagem à aprendizagem maioritariamente profunda. Este padrão motivacional e estratégico reproduz-se nos dois anos analisados, embora a abordagem global mude, superficial no 1º ano e profunda no 4º. Os dados sugerem que os alunos ao longo da sua permanência na universidade modificam a sua abordagem à aprendizagem –de superficial para profunda- sugerindo que vão percebendo esta última como a forma mais adequada de responder às exigências percebidas do seu contexto académico.

PALAVRAS CHAVE: aprendizagem auto-regulada, abordagem à aprendizagem, estratégias de aprendizagem.

1. Investigação realizada no âmbito do Projecto “Cognição e Aprendizagem” do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, contando com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PRA-XIS/PCSH/C/PSI/0093/96).
2. Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para Pedro Sales Luis Rosário, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal,
E-mail:prosario@iep.uminho.pt

INTRODUÇÃO

As duas últimas décadas foram pródigas em mudanças no sistema universitário a nível mundial. Também em Portugal o sistema universitário abriu as suas portas a uma grande quantidade e diversidade de alunos. Os desafios centram-se agora, e cada vez mais, na promoção de um processo de ensino-aprendizagem qualitativo e que treine os alunos na solução de problemas (Biggs, 1999; Ramsden, 1998). Por este motivo, um sistema de ensino que se baseie na transmissão unilateral de conteúdos, asséptico às motivações, pré-requisitos e competências dos alunos, não conseguirá responder efectivamente às exigências desta diversidade.

A aprendizagem tem sido um tópico de investimento prioritário dos psicólogos da educação neste último século, no entanto foram poucas as repercursões na promoção do ensino (Biggs, 1990, 1993). Nas duas últimas décadas uma linha de investigação SAL (*students approaches to learning*), marcou um novo rumo na investigação da psicologia da educação, focando os processos de aprendizagem na perspectiva do aluno. Marton, Entwistle, Schmeck e Biggs, são alguns dos autores que defendem só podermos obter uma validade ecológica se investigarmos como é que o processo psicológico é vivenciado desde a perspectiva do aluno (Marton & Saljo, 1976, Marton, Watkins & Tang, 1997; Biggs, 1996; Kember, 2000). Por este motivo, as categorias de descrição do processo de aprendizagem estão vinculadas às actividades dos alunos durante a actividade de estudo (Entwistle, 1988).

A linha de investigação SAL teve a sua origem em Gotemburgo com os estudos de Marton e Saljo sobre as abordagens superficiais e profundas à aprendizagem (Marton & Saljo, 1976a, b). Um grupo de alunos universitários, sobre a sua supervisão, leu um texto preparando-se para responder, posteriormente a algumas questões. Foram analisadas duas linhas de respostas. O primeiro grupo focalizou a sua atenção nos factos e detalhes do texto. 'Deslizaram na superfície do texto' como referem Marton e Saljo, (1976), utilizando uma abordagem superficial aos conteúdos do texto. O que os alunos recordaram constituiu uma lista de factos desligados, sem compreender a estrutura da argumentária do autor (Rosário, 1999a, b; Biggs, 1999). O segundo grupo, por outro lado, centrou-se na compreensão do significado subjacente ao discurso do autor. Posteriormente, Biggs e colaboradores (1996) operacionalizaram a abordagem à aprendizagem como um construto chave no processo de ensino-aprendizagem centrado na perspectiva do aluno. Biggs definiu-o como "o processo de aprendizagem que emerge das percepções dos alunos das suas tarefas académicas, influenciadas pelas suas características pessoais" (1988, pág. 185). Este autor defende que o conceito representa o desenvolvimento de uma estratégia de aprendizagem baseada no conhecimento metacognitivo. Os alunos constroem uma motivação que rege a forma como estes enfrentam as suas tarefas de aprendizagem que é operacionalizada através de uma estratégia que a tornará possível (Rosário, 1999a, b, Barca, 2000; Barca *et al.*, 2000). Biggs (1979b, 1993, 1996) propõe os termos Superficial, Profundo e de Alto Rendimento como qualificativos, tanto dos seus componentes motivacionais e estratégicos afins ou congruentes, como das abordagens.

Os Departamentos e os seus professores, estão interessados na discussão académica sobre modelos explicativos da aprendizagem, mas mais nas comunalidades dos modelos que possam ter contrastação empírica na sua prática docente. A mais evidente neste domínio de investigação sugere que o significado não pode ser imposto ou transmitido pela instrução directa, mas é construído pelas actividades de aprendizagem dos alunos, as suas abordagens à aprendizagem (Biggs, 1999; Ramsden, 1998).

O produto construído pelos alunos após uma oportunidade de aprendizagem depende dos seus

motivos ou intenções para aprender, dos seus conhecimentos prévios e como estes utilizam os utilizam. A atribuição de significado é, assim, resultado do seu envolvimento na construção pessoal de conhecimento (Kember, 2000). O objectivo desta investigação está orientado para conhecer o comportamento de estudo dos alunos à entrada e à saída da Universidade, as diferentes abordagens à aprendizagem em função do domínio académico, elencar as motivações e estratégias que estes utilizam quando enfrentam a sua aprendizagem e as relações destas opções com os resultados escolares. Estes dados constituem uma primeira base de trabalho que contribuirá para (re)pensar a Universidade a partir da Universidade.

MÉTODOS

Amostra

Participaram nesta investigação 742 alunos da Universidade do Minho. Estes alunos (204 rapazes e 537 raparigas), do 1º (450) e do 4º (292) anos, eram provenientes de diferentes cursos de graduação: da via de ensino (194), de ciências (173) e da área de humanidades (375). Os estudantes participaram voluntariamente nesta investigação.

Instrumento

Para a avaliação das abordagens à aprendizagem, utilizámos o *QPE*, Questionário de Processos de Estudo que é uma adaptação para a língua portuguesa do SPQ (*Study Processes Questionnaire*, Biggs, 1987, 1993). Os 42 itens do questionário, tanto na versão original como na adaptada, reproduzem um modelo hierárquico de 6 subescalas, 3 referidas a motivações (Superficial, Profunda e de Alto Rendimento) e 3 a estratégias (Superficial, Profunda e Alto Rendimento), que confluem em três escalas, que por sua vez, fazem referência às abordagens (combinações motivo-estratégia) Superficial, Profunda e Alto Rendimento (Biggs, 1990, 1993). Os alunos, devem em cada uma das afirmações escolher uma resposta numa escala de cinco pontos, desde 5 (“Esta afirmação é sempre ou quase sempre verdade no meu caso”) até 1 (“Esta afirmação não é verdade no meu caso, nunca ou quase nunca”).

Procedimento

A informação relativa aos estudantes foi recolhida durante os tempos lectivos cedidos pelos professores. A aplicação do instrumento ocorreu na parte final das aulas. Os alunos foram informados dos objectivos desta investigação, sendo-lhes garantida a confidencialidade da informação recolhida. A sua participação foi voluntária. As análises dos resultados foram realizadas através do SPSS (versão 9.0 para windows)

RESULTADOS

O primeiro nível de análise destes resultados está orientado para mapear as abordagens dos universitários ao seu estudo pessoal. Como pode ser observado no quadro I, os alunos da nossa amostra enfrentam o seu estudo pessoal com uma motivação superficial que é operacionalizada com uma estratégia profunda, apresentando globalmente uma abordagem profunda à aprendizagem. Estes dados sugerem que os alunos apresentam uma motivação extrínseca para estudar, enfrentando as

suas tarefas de aprendizagem tendo, sobretudo, em consideração as consequências - positivas ou negativas - dos seus comportamentos de estudo. "A abordagem superficial emerge da intenção de afastar a tarefa do caminho com o menor trabalho possível, preenchendo, no entanto, os requisitos mínimos" (Biggs, 1999, p.14).

Como resultado desta avaliação de consequências, estes alunos respondem às exigências académicas do sistema instrutivo utilizando estratégias profundas. A abordagem profunda emergente sugere, assim, que os alunos apesar de manifestarem uma baixa implicação no seu processo de aprendizagem (motivação superficial), percebem que, para realizarem os seus objectivos académicos, terão de utilizar estratégias profundas para fazerem face às exigências escolares deste sistema universitário. Este comportamento de estudo constitui, assim, o equilíbrio estabelecido por estes alunos entre trabalhar apenas o suficiente para alcançar os seus objectivos e a exigência académica percebida: estudar procurando enquadrar os conhecimentos num quadro conceptual abrangente e holístico, constrições que configuram o cerne da abordagem profunda às tarefas de aprendizagem.

Dimensões das abordagens à aprendizagem	Média (Dp)
Motivação Superficial	24,8 (3,76)
Estratégia Superficial	19,4 (3,51)
Motivação Profunda	23,3 (4,23)
Estratégia Profunda	21,5 (4,19)
Motivação de Alto Rendimento	22,1 (4,26)
Estratégia de Alto Rendimento	20,1 (4,86)
Abordagem Superficial	44,3 (5,84)
Abordagem Profunda	45,0 (7,58)
Abordagem de Alto Rendimento	42,2 (7,49)

Quadro I. Médias e desvios-padrão das dimensões das abordagens à aprendizagem.

Seguidamente, analisámos o impacto das variáveis estudadas, nomeadamente o ano escolar e o domínio académico nas abordagens dos alunos à aprendizagem. As análises de variância a dois factores revelaram um impacto significativo do ano escolar ($F=15,2$; $gl=2$; $p=.000$) e do domínio académico ($F=9,54$; $gl=2$; $p=.000$) sobre a abordagem superficial. Como é possível analisar no quadro II, os alunos apresentam uma motivação superficial para aprender, comportamento que vai diminuindo com a permanência na universidade.

Quadro II. Médias e desvios-padrão das dimensões das abordagens à

Dimensões das abordagens à aprendizagem	1º Ano Média (DP)	4º Ano Média (DP)
Motivação Superficial	25,3 (3,77)	24,1 (3,63)
Estratégia Superficial	19,9 (3,49)	18,7 (3,43)
Motivação Profunda	23,3 (4,27)	23,4 (4,19)
Estratégia Profunda	21,4 (4,21)	21,8 (4,18)
Motivação de Alto Rendimento	22,8 (4,18)	21,1 (4,20)
Estratégia de Alto Rendimento	19,9 (4,88)	20,4 (4,83)
Abordagem Superficial	45,3 (5,73)	42,8 (5,72)
Abordagem Profunda	44,8 (7,61)	45,2 (7,57)
Abordagem de Alto Rendimento	42,7 (7,47)	41,4 (7,48)

aprendizagem em função do ano escolar.

No quadro III, podemos verificar que os alunos dos cursos de ciências apresentam uma média na abordagem superficial superior aos alunos dos cursos da via de ensino, por sua vez os alunos dos cursos de humanidades são os que apresentam uma média mais baixa. Relativamente ao impacto das variáveis analisadas sobre a abordagem profunda, apenas o domínio académico apresenta uma influência significativa ($F=7,31$; $gl=2$; $p=.001$). Como é patente no quadro III, os alunos de humanidades apresentam uma abordagem mais profunda com uma ligeira diferença face aos de ciências. Os alunos da via de ensino apresentam uma abordagem à aprendizagem menos profunda. Por último, estudámos o impacto do ano escolar e do domínio académico sobre a abordagem de alto rendimento, respectivamente ($F=11,4$; $gl=1$; $p=.001$) e ($F=11,1$; $gl=2$, $p=.000$). Os alunos do 1º ano apresentam uma média superior na abordagem de alto rendimento face aos seus colegas do 4º ano (cfr. quadro II), por sua vez em relação ao domínio académico, os alunos da via de ensino apresentam uma média superior seguidos dos alunos de humanidades e por fim dos de ciências.

Dimensões das abordagens à aprendizagem	Via de Ensino Média (DP)	Ciências Média (DP)	Humanidades Média (DP)
Motivação Superficial	24,3 (3,51)	26,0 (3,80)	24,6 (3,77)
Estratégia Superficial	19,6 (3,45)	20,1 (3,37)	19,0 (3,56)
Motivação Profunda	23,9 (4,34)	22,0 (4,30)	23,7 (4,02)
Estratégia Profunda	21,4 (4,43)	20,5 (4,18)	22,1 (3,99)
Motivação de Alto Rendimento	22,8 (4,51)	22,0 (4,23)	21,8 (4,11)
Estratégia de Alto Rendimento	20,8 (4,99)	18,4 (4,47)	20,4 (4,82)
Abordagem Superficial	44,0 (5,45)	46,2 (5,65)	43,6 (5,96)
Abordagem Profunda	45,4 (8,13)	42,4 (7,76)	45,9 (6,94)
Abord. de Alto Rendimento	43,6 (7,62)	40,4 (7,45)	42,2 (7,31)

Quadro III. Médias e desvios-padrão das dimensões das abordagens à aprendizagem em função do domínio académico.

O último nível de discussão destes dados está orientado para a análise da relação existente entre a opção por uma determinada abordagem à aprendizagem e os seus resultados académicos. Tal como pode ser observado no quadro seguinte (quadro IV) existe uma relação significativa entre quase todas as subescalas profundas e de alto rendimento e os resultados da avaliação final (à excepção da motivação de alto rendimento). A opção por uma motivação, estratégia e consequentemente uma abordagem superficial apresenta uma correlação negativa, mas não significativa com os resultados da avaliação final (respectivamente, $r=-.07$; $r=-.03$; $r=-.07$), o que sugere que a opção por estratégias superficiais na aprendizagem, terá como resultado baixas classificações escolares.

A abordagem profunda e de alto rendimento apresentam correlações positivas e significativas com a avaliação final, embora a correlação da abordagem profunda ($r=.13$) seja superior. Estes dados corroboram a teoria de Biggs (1979a, 1990), no sentido em que os alunos procurando compreender as relações existentes no material a aprender investem mais no seu trabalho pessoal e habitualmente esta proficiência, reflecte-se num incremento de resultados escolares. O facto de os alunos que optam por uma abordagem de alto rendimento apresentarem correlações positivas com os resultados de aprendizagem sugere que estes alunos para fazerem face às suas motivações de auto-valorização académica, desenvolveram estratégias adequadas face às exigências escolares per-

cebidas e foram bem sucedidos. Os alunos que abordam superficialmente as suas tarefas de aprendizagem apresentam uma correlação negativa com os resultados finais da sua avaliação ($r=-.07$). Estes alunos, estudando apenas o suficiente para não reprovarem e apoiando o seu estudo sobretudo na estratégia da memorização mecânica da informação, não conseguem muitas vezes alcançar os mínimos exigidos academicamente.

Motivos, estratégias e Abordagens à Aprendizagem	Avaliação Final
Motivação Superficial	-.07
Estratégia Superficial	-.03
Motivação Profunda	.10*
Estratégia Profunda	.12**
Motivação de Alto Rendimento	.03
Estratégia de Alto Rendimento	.15**
Abordagem Superficial	-.07
Abordagem Profunda	.13*
Abordagem de Alto Rendimento	.11*

* a correlação é significativa a .05; ** a correlação é significativa a .001

Quadro IV. Coeficientes de correlação entre motivos, estratégias, abordagens à Aprendizagem e os resultados da avaliação final

CONCLUSÕES

Focalizar a análise do processo de ensino-aprendizagem na Universidade desde a perspectiva dos alunos parece ser uma linha de investigação que não só ajuda a compreender como estes perspectivam o ambiente e a qualidade do ensino que lhes é ministrado, mas também a conhecer a forma como os alunos abordam as suas tarefas de aprendizagem e as estratégias de auto-regulação que utilizam quando estudam.

Assumindo a defesa de um referencial construtivista orientador da prática educativa, a compreensão, quer dos motivos, quer das estratégias que os alunos universitários utilizam quando enfrentam as suas tarefas de aprendizagem, emerge como um dos dados fundamentais norteador da mudança.

A promoção de um ensino-aprendizagem onde os alunos possam realizar aprendizagens significativas continua a ser um repto aos docentes, e pensamos que questionar as práticas instrutivas e educativas presentes no *campus* universitário com o intuito de promover mudanças sem que essas novas esquadrias tenham um fundamento ecológico, parece uma tarefa inconsequente (Kember, 2000). Assim, uma das contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem no contexto universitário sugere a necessidade de os Departamentos conhecerem a forma como os seus alunos abordam as tarefas de aprendizagem. Este pacote de dados sobre a anatomia do processo de estudo dos alunos permite intervir no âmbito da consulta psicológica individual promovendo opções metacognitivas mais ajustadas aos desafios académicos, mas também repensar as dinâmicas instrutivas e a qualidade do ambiente educativo que é respirado pelos alunos desses Departamentos (Boekaerts *et al.*, 2000; Kember, 2000).

Algumas das questões que orientaram a nossa pesquisa, nomeadamente: como estudam os alunos do ensino superior? Quais são as motivações que apresentam quando iniciam o seu percurso universitário e como evoluem ao longo da sua experiência universitária? Como é que os diferentes

alunos operacionalizam estas motivações em estratégias para enfrentarem a aprendizagem? A experiência na Universidade é uma variável que contribui para a exibição de comportamentos de estudo diferenciados? O domínio acadêmico é um factor que influencia a abordagem dos alunos às suas tarefas escolares? As respostas encontradas elucidam o processo de estudo dos alunos sugerindo que estes enfrentam globalmente as suas tarefas académicas com uma motivação superficial, orientada para a resposta às exigências externas da aprendizagem mais do que pelo interesse por realizar uma aprendizagem significativa. No entanto, a sua percepção das exigências académicas leva-os a optarem por uma abordagem profunda às tarefas, onde o seu estudo pessoal se apoia em estratégias de relacionamento holístico da informação pautadas por leituras e discussões amplificadoras do significado da informação. Estes dados ressaltam a importância do contexto de aprendizagem percebido na configuração de um comportamento de estudo dos alunos. Estes operacionalizam a sua motivação extrínseca à aprendizagem com um comportamento de estudo de alinhamento profundo para fazer face às exigências escolares. Este procedimento metacognitivo sugere que caso a exigência percebida baixe, a opção destes alunos poderia recair sobre uma abordagem superficial, uma vez que esta é extrínseca às tarefas de aprendizagem, mais do que centrada na compreensão do significado inerente às actividades escolares.

Esta preocupação educativa pode ser corroborada, nesta amostra, pela exibição de uma motivação preferencialmente superficial ao longo da escolaridade universitária. Os alunos do 1º e do 4º ano, perfil que é comum a todos os domínios académicos estudados, apresentam uma motivação superficial para aprender. A exposição destes alunos aos conteúdos de aprendizagem de um determinado domínio, contudo, não promoveu a construção de motivos para aprender focalizados no alargamento da compreensão das tarefas de aprendizagem. Estes permanecem extrínsecos a estas e centrados nas consequências do processo.

Analisando os resultados dos comportamentos de estudo em função dos diferentes domínios académicos, podemos concluir que os alunos dos cursos da via de ensino e de humanidades apresentam motivações superficiais para aprender que são operacionalizadas por estratégias profundas enfrentando as tarefas escolares com abordagens profundas. Por seu lado os alunos dos cursos de ciências embora apresentem um perfil motivacional e estratégico semelhante aos seus colegas, as suas abordagens à aprendizagem apresentam um padrão superficial. Estes dados sugerem uma discussão mais detalhada nos Departamentos, tentando compreender em que medida o ambiente académico, nomeadamente o estilo de ensino dos docentes, o tipo de avaliação a que os alunos estão sujeitos, a carga horária, o apoio dos docentes entre outros factores, podem estar a contribuir para que os alunos optem por uma determinada abordagem respondendo a essas exigências percebidas. O sistema de avaliação a que os alunos da nossa amostra estão sujeitos penaliza a opção por abordagens superficiais à aprendizagem, embora a relação estatística encontrada seja muito fraca. Por seu lado, os alunos que exibem abordagens de perfil profundo ou de alto-rendimento, são recompensados na avaliação embora a variância explicada seja muito baixa. Este perfil de relação encontrada entre estas variáveis sugere que a avaliação praticada apela mais à compreensão do que à memorização mecânica. Sugerimos, contudo, que a investigação posterior se centre nas variáveis (e.g. estilo de ensino dos docentes, eficácia percebida e concepção de aprendizagem dos professores e dos estudantes, entre outras) que poderão incrementar a variância explicada. Estes dados sugerem a importância dos professores do ensino superior conhecerem as suas abordagens à aprendizagem e as dos alunos, reflectindo sobre as implicações das suas práticas educativas nos comportamentos de estudo dos alunos.

REFERÊNCIAS

- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales Y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruna: Monografías y Publicaciones de la revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Universidade da Corunha.
- Barca, A., Pesutti, C., Blanco, J., & Canosa, S. (2000). Enfoques de aprendizaje, estilos atribucionales y rendimiento académico en una muestra de alumnos de educación secundaria de Brasil. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4 (6), 769-787.
- Biggs J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 3-19.
- Biggs J. B. (1992). *Why and how do Hong Kong students learn? Using the learning and study process questionnaires*. Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Biggs J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Biggs, J. B. (1979a). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1979b). *The Study Process Questionnaire*. University de Newcastle.
- Biggs, J. B. (1987). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1988). Approaches to learning and essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 186-228) New York: Plenum.
- Biggs, J. B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Biggs, J. B. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In D. Watkins & J. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong: Cerc and Acer.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds) (2000). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London, Croom Helm.
- Entwistle, N., & Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Kember, D. (2000). *Learning and action research: Improving the quality of teaching & learning*. London: Kogan Page.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., Watkins, D., & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, vol 7, N°1, 21-48.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. New York: Routledge.
- Rosário, P. (1997a). "Abordagens à Aprendizagem": Resultados no questionário SPQ de Biggs. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, L. Almeida, M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (vol. V, pp. 101-118). Braga: APPORT.

- Rosário, P. (1997b). Aprendizagem auto-regulada: Pensar o aprender quer o aprender. A agenda os anos 90?. In actas do *I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*, 405-414. Coimbra: APPORT
- Rosário, P. (1997c). Facilitar a Aprendizagem através do ensinar a pensar. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1 (2), 237-249.
- Rosário, P. (1998a). As estratégias de aprendizagem utilizadas nas diferentes abordagens ao estudo: Uma investigação nos alunos do Secundário. In Actas do *IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 278-287. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Rosário, P. (1998b). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem: O modelo dos ciclos da aprendizagem auto-regulada e as suas implicações educativas. In Actas do *IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 278-287.
- Rosário, P. (1999a). As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e as suas interrelações. *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 4 (1), 43-61.
- Rosário, P. (1999b). Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário. Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P., & Almeida, S. L. (1999a). As concepções e as estratégias de aprendizagem dos alunos do Secundário. In Actas da *V Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Apport, 713-722.
- Rosário, P., & Almeida, S. L. (1999b). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: Uma investigação com alunos do Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3 (4), 273-280.