



Desenvolvimento de competências transversais e integração positiva no ensino superior: O papel das tutorias por pares em contexto pandémico

Diana Sofia Vieira Monteiro

UMinho | 2021



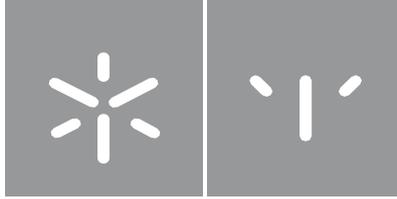
Universidade do Minho  
Escola de Psicologia

Diana Sofia Vieira Monteiro

Desenvolvimento de competências transversais e integração positiva no ensino superior: O papel das tutorias por pares em contexto pandémico

outubro de 2021





Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Diana Sofia Vieira Monteiro

**Desenvolvimento de competências transversais e  
integração positiva no ensino superior: O papel das  
tutorias por pares em contexto pandémico**

Dissertação de Mestrado

Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho realizado sob a orientação da

**Professora Doutora Teresa Freire**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

*Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Agradecimentos

Ao finalizar esta dissertação não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, me apoiaram e ajudaram nesta viagem repleta de aprendizagens e desafios.

Quero, primeiramente, agradecer aos meus pais! Obrigada por me ajudarem a chegar onde cheguei, por serem os melhores exemplos, por me apoiarem em todos os momentos e por me incentivarem a cada momento a ser uma boa profissional e a nunca desistir dos meus objetivos.

Obrigada à minha irmã por todos os abraços de conforto, por me escutar e acreditar sempre em mim!

Obrigada ao meu namorado por ser a pessoa mais carinhosa e generosa que conheço, por ser o meu maior pilar! Obrigada por todos os conselhos, por apoiares sempre as minhas escolhas e por me ensinares a querer sempre mais!

Obrigada à minha avó Guida, minha segunda mãe, pelo amor transmitido ao longo destes anos. Crescer ao teu lado tem sido maravilhoso!

Obrigada ao meu avô Manel por ser o meu anjo da guarda e por me acompanhar sempre!

Obrigada às minhas amigas, Sofia e Cláudia, pela amizade que criamos nestes cinco anos. Obrigada por todas as chamadas de consolo e de esclarecimento de dúvidas! Sem vocês esta caminhada não tinha o mesmo significado. Obrigada por me apoiarem nos momentos mais stressantes e desafiantes.

Obrigada a minha orientadora, Professora Doutora Teresa Freire pela orientação ao longo deste ano e meio. Obrigada por todos os momentos de partilha de conhecimento e por ser um excelente exemplo de profissionalismo.

Obrigada a toda a Equipa de Investigação em Desenvolvimento Positivo e Funcionamento Ótimo, em especial à Janine, por todo o carinho e ajuda ao longo deste projeto.

Um sincero obrigada a todos!

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Braga, 19 de outubro de 2021

Diana Sofia Vieira Monteiro  
(Diana Sofia Vieira Monteiro)

## Desenvolvimento de competências transversais e integração positiva no ensino superior: O papel das tutorias por pares em contexto pandémico

### Resumo

As mudanças ocorridas no ensino superior provocadas pela pandemia COVID-19 revelaram impactar vários aspetos de vida dos estudantes universitários. Considerando que o bem-estar geral de um estudante depende do seu envolvimento com a instituição, suporte social e desenvolvimento de competências gerais e específicas, o objetivo deste estudo foi examinar se a participação num programa tutorial por pares apoiou o processo de integração no ensino superior e o desenvolvimento de competências transversais em período de pandemia. Este estudo incluiu 73 participantes (42 tutores e 31 tutorandos) que responderam a quatro questionários retrospectivos no início e no fim das sessões de tutoria. Os resultados obtidos apresentaram diferenças estatisticamente significativas quando comparados os tutores com os tutorandos no momento inicial do programa. Isto é, os tutores apresentaram médias superiores aos tutorandos na autoeficácia e na adaptação social antes de iniciarem as sessões. Estes resultados corroboram a literatura existente pois, perante um novo contexto universitário, os estudantes recém-chegados apresentam menos recursos do que estudantes acima do primeiro ano de curso. No final das sessões os grupos já não mostraram diferenças significativas sugerindo que o programa proporcionou um contexto relacional assim como desenvolveu ferramentas capazes de aumentar os níveis de confiança dos novos estudantes.

*Palavras-chave:* competências transversais, integração, pandemia COVID-19, programa tutorial por pares

## Development of transversal skills and positive integration in higher education: The role of peer tutoring in a pandemic context

### *Abstract*

Changes in higher education caused by the COVID-19 pandemic have been shown to impact various aspects of university students' lives. Considering that a student's general well-being depends on their involvement with the institution, social support and development of general and specific skills, this study aimed to examine whether participation in a peer tutorial program reinforced the integration process in higher education and the development of transversal skills during a pandemic period. This study included 73 participants (42 tutors and 31 tutees) who answered four retrospective questionnaires at the beginning and the end of the tutoring sessions. The results obtained showed statistically significant differences when comparing tutors with tutees at the beginning of the program. That is, tutors had higher averages than tutees in self-efficacy and social adaptation before starting the sessions. These results corroborate the existing literature as, in a new university context, newly arrived students have fewer resources than students above the first year of the course. At the end of the sessions, the groups no longer showed significant differences suggesting that the program provided a relational context as well as developed tools capable of increasing the confidence levels of new students.

*Keywords:* COVID-19 pandemic, integration, peer tutorial program, transversal skills

## Índice

Desenvolvimento de competências transversais e integração positiva no ensino superior: O papel das tutorias por pares em contexto pandémico.....	8
O contexto atual de formação no ensino superior .....	8
Programas de tutorias por pares no contexto universitário .....	9
O contexto universitário em período de pandemia COVID-19 e o papel das tutorias por pares.....	10
O programa Tutorias por Pares da Universidade do Minho em período de pandemia.....	11
Caraterização do programa. ....	11
Enquadramento concetual do programa. ....	12
Objetivos do presente estudo .....	13
Método.....	14
Amostra .....	14
Procedimento .....	15
Instrumentos .....	16
Análise de dados .....	17
Resultados .....	17
Discussão.....	21
Limitações e investigações futuras .....	24
Referências .....	26
Anexos .....	30

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Dados Sociodemográficos da Amostra Total do Presente Estudo .....	15
Tabela 2. Comparação das Médias da Amostra Final no Início e no Fim das Sessões de Tutoria (Amostras Emparelhadas) .....	18
Tabela 3. Comparação das Médias dos Tutores no Início e no Fim das Sessões e dos Tutorandos no Início e no Fim das Sessões de Tutoria (Amostras Emparelhadas) .....	19
Tabela 4. Comparação das Médias dos Tutores com os Tutorandos no Início e no Fim das Sessões de Tutoria (Amostras Independentes).....	20

## Desenvolvimento de competências transversais e integração positiva no ensino superior: O papel das tutorias por pares em contexto pandémico

### O contexto atual de formação no ensino superior

Atualmente, a formação universitária encontra-se orientada para a otimização das oportunidades de sucesso individual dos estudantes. Isto implica construir currículos baseados em conhecimento científico bem como criar medidas de apoio, ações e programas que impulsionem o envolvimento e a motivação dos estudantes para se tornarem agentes ativos da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional (Fringe, 2018; García-Ros et al, 2018; Niever et al., 2020). Espera-se que esta abordagem promova uma trajetória positiva e proativa aos estudantes, na medida em que reforça a integração, amplia os conhecimentos interdisciplinares e aumenta os níveis de bem-estar geral (Niever et al., 2020).

Esta formação tem em conta que, por vezes, a trajetória dos novos estudantes é marcada por desafios a nível académico (e.g., novos métodos de ensino), pessoal (e.g., maior responsabilidade e autonomia) e social (e.g., estabelecer novas relações) (Diniz & Almeida, 2006) e, por isso, várias descobertas apontam para a importância destes estudantes receberem um acompanhamento inicial durante a sua integração no novo ambiente. A investigação de Mostert & Pienaar (2020) mostrou que o apoio social é um moderador na intenção de abandonar os estudos, no risco de *burnout* e na satisfação académica. Logo, promover interações no sistema institucional pode transformar o envolvimento e o nível de motivação (Tinto, 2003) reforçando as crenças pessoais associadas à capacidade de realizar tarefas para alcançar os objetivos (autoeficácia) (Zimmerman & Bandura, 1994). Estas interações podem ser promovidas através da convivência com os pares em atividades curriculares ou extracurriculares que geram a perceção de apoio social e de congruência pessoal com valores, normas e atitudes da comunidade universitária (Tinto, 2003; Bardagi & Hutz, 2012).

A par destas interações é igualmente importante proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem multidisciplinar onde são desenvolvidas competências, que se podem diferenciar em dois tipos: competências específicas e competências transversais. As competências específicas caracterizam-se por integrar habilidades exclusivas de um ambiente ou de uma tarefa. Já as competências transversais definem-se como um conjunto de habilidades e conhecimentos gerais na execução de qualquer tarefa ou situação, apresentando a vantagem de serem transferíveis para qualquer área do conhecimento e de prepararem os estudantes a nível pessoal e profissional (Balcar et al., 2014; Sá & Serpa, 2018). De acordo com o Fórum Económico Mundial (*World Economic Forum*) (2020) competências como

pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipa, criatividade ou inteligência emocional configuram uma formação de valor destinada a aumentar o sucesso académico e a empregabilidade. Nesta lógica, as instituições do ensino superior são incentivadas a adequar os currículos dos seus cursos bem como a conceber projetos que fomentem esta interdisciplinaridade (Sá & Serpa, 2018).

### **Programas de tutorias por pares no contexto universitário**

Atendendo à importância de uma integração positiva e de uma formação transversal no contexto universitário, várias instituições priorizaram projetos tutoriais capazes de fornecer suporte social aos seus estudantes à medida que contribuem para o desenvolvimento de competências (Topping, 1996). Assim, as tutorias podem definir-se como uma estratégia de apoio sustentada na criação de uma relação promotora de desenvolvimento e aprendizagem entre indivíduos de grupos sociais semelhantes (Topping, 1996). Segundo Boronat e restantes investigadores (2007) existem várias modalidades de tutorias, nomeadamente: a) tutorias com uma dimensão curricular ou docente, por exemplo focadas no programa curricular; b) tutorias com uma dimensão personalizada, por exemplo um professor fornecer apoio extra em casos de dificuldades específicas; c) ou tutorias por pares onde estudantes mais familiarizados com o contexto universitário acompanham os estudantes recém-chegados. Esta última modalidade, tutorias por pares, assume particular relevância visto que tenta responder às necessidades associadas à transição e integração dos novos estudantes através do estabelecimento de uma relação orientada entre tutores, estudantes mais experientes e familiarizados com a instituição, e tutorandos, novos estudantes (Freire, 2016).

Tanto os tutores como os tutorandos podem beneficiar da participação nestes programas. Os tutores têm a oportunidade de partilhar conhecimentos e ajudar os novos estudantes, aumentando as relações interpessoais e fortalecendo competências gerais e específicas (Beltman & Schaeben, 2012). Por sua vez os tutorandos têm a vantagem de aumentar a rede de contactos, diversificar as competências, usufruir de uma transição positiva, aumentar o envolvimento com a universidade e ampliar o conhecimento sobre o campus (Cornelius et al., 2016; Glaser et al. 2006).

Estudos empíricos demonstraram vários benefícios nos programas de tutorias por pares, especificamente melhor performance académica (Arco-Tirado et al., 2019), bem como o aumento dos níveis de autoconfiança e de sentido de pertença ao novo contexto (Zapata, 2020). Na pesquisa de Schaffer e colegas (1990) verificou-se que a participação num programa tutorial contribuiu para o incremento da autoconfiança, aprimoramento das habilidades de estudo e redução de *stress*. Segundo estes autores, os tutorandos reconhecem o facto dos tutores serem colegas que passaram recentemente

por experiências idênticas às suas e, por isso, são mais capazes de entender as dificuldades nesta transição e de fornecer um apoio mais adaptado.

### *O contexto universitário em período de pandemia COVID-19 e o papel das tutorias por pares*

A pandemia da COVID-19, iniciada em março de 2020 (Portugal), alterou várias rotinas em todo o mundo e levantou questões sobre o seu impacto a curto e a longo prazo. Um dos setores afetados pela pandemia foi o ensino superior, na medida em que tornou o ensino à distância obrigatório e forçou as universidades a criar um clima de aprendizagem imediato bem como a adotar estratégias que tornassem a educação à distância possível (Ismaili, 2021).

Este confinamento evidenciou problemas relacionados com o bem-estar psicológico dos estudantes, tendo em conta que a frequência de emoções negativas como ansiedade, tédio ou frustração prevaleceu face à frequência de emoções positivas como esperança ou alegria (Aristovnik et al., 2020; Barada et al., 2020). Embora alguns estudos mostrem um efeito positivo significativo do confinamento no desempenho académico dos estudantes (Gonzalez et al., 2020; Iglesias-Pradas et al., 2021), outros estudos apresentam um decréscimo no rendimento escolar e subsequente redução da perceção de autoeficácia (Barada et al., 2020). Estes últimos referem também que o processo de adaptação ao ensino superior em formato virtual foi dificultado comparativamente ao presencial, uma vez que envolveu uma rápida necessidade de ajuste às novas mudanças do contexto universitário (Didenko et al., 2021; Pasion et al., 2020). O isolamento imposto pelo confinamento suscitou ainda nos estudantes universitários recém-chegados perceções negativas ao nível do seu suporte pessoal e social, dado que foram privados de um acompanhamento inicial dos estudantes mais velhos (Said, 2021).

De acordo com Didenko e restantes colegas (2021) estudantes acima do primeiro ano de curso apresentaram níveis de confiança superiores durante o ensino à distância. Isto pode relacionar-se com o facto destes estudantes já estarem familiarizados com a instituição e, conseqüentemente, sentirem maior maturidade e autonomia. Enquanto os estudantes “seniores” tiveram uma experiência prévia acerca da universidade, onde puderam contactar com situações mais práticas e desenvolver um sentido de responsabilidade na procura de recursos externos à sala de aula, os estudantes do primeiro ano careceram desta exposição e não puderam trabalhar da mesma forma as suas competências nem a sua integração. Esta falta de experiências pode prejudicar a motivação dos novos estudantes e reduzir o vínculo e o envolvimento proativo na universidade, comprometendo a adaptação ao ensino à distância (Pasion et al., 2020).

Considerando que os efeitos do confinamento obrigatório influenciaram o bem-estar dos estudantes, tornou-se crucial desenvolver medidas de apoio com o objetivo de garantir condições ajustadas nos seus níveis físico, psicológico, social e económico (Aristovnik et al., 2020). Deste modo, os programas tutoriais serviram como um método alternativo para compensar a falta de atividades presenciais, responder às dúvidas dos estudantes, fornecer recursos, bem como incitar novos conhecimentos (Said, 2021). Através destes programas o contacto social pôde ser mantido, ainda que em formato virtual. Os estudantes demonstraram que este ambiente flexível favoreceu a troca de experiências (Zibold et al., 2021) e a compaixão entre pares mostrou ser uma forma de ajudar a superar momentos de crise (Lasater et al., 2021).

### ***O programa Tutorias por Pares da Universidade do Minho em período de pandemia***

Para atingir um desenvolvimento integral os estudantes são incentivados a aprimorar um conjunto de competências além das científicas ou técnicas. Nos últimos tempos foram implementados alguns projetos no ensino superior que adotaram esta visão e apoiaram os estudantes numa formação holística, como é o caso do programa Tutorias por Pares da Universidade do Minho (UM) que pretende promover nos estudantes um desenvolvimento geral de sucesso ao longo do percurso académico e profissional (Freire, 2016). Atendendo aos efeitos do confinamento pandémico, este programa sustentado por evidências empíricas elenca um conjunto de aspetos que poderão ter servido de estratégias para lidar com os desafios inerentes ao contexto universitário em período de pandemia.

***Caraterização do programa.*** O programa Tutorias por Pares, iniciado em 2006, está atualmente integrado no Projeto Tutorias por Pares e Mentorias UMinho da Universidade do Minho, sob a coordenação da Pró-Reitoria “Avaliação Institucional e Projetos Especiais” e de uma equipa da Escola de Psicologia da referida universidade. Este programa pretende acolher e acompanhar os novos estudantes da universidade oferecendo uma oportunidade de desenvolvimento a nível pessoal, social e académico a todos os participantes (Freire, 2016). Carateriza-se por ser um projeto de investigação-ação que tenciona estudar o impacto das tutorias por pares na integração e desenvolvimento de competências no contexto universitário sendo, por isso, um programa que produz conhecimento científico à medida que promove os seus objetivos específicos.

Contrariamente a muitos projetos de tutorias por pares que se centram apenas nos objetivos curriculares, este projeto pretende: a) facilitar a fase de integração no ensino superior; b) auxiliar nos aspetos estruturais e funcionais do curso e da universidade; c) promover a relação entre colegas

trabalhando aspetos como cooperação e solidariedade; d) desenvolver competências transversais para concretizar uma formação de sucesso; e e) promover responsabilidade proativa que incentive ao envolvimento com a universidade criando um sentido de pertença (Freire, 2016; Freire & Beiramar, 2017).

De acordo com Freire (2016) este projeto direciona-se a todos os estudantes da universidade e é composto por tutores, estudantes da UM que frequentam pelo menos o segundo ano de qualquer curso e que prestam apoio global aos estudantes tutorandos respondendo às suas necessidades de adaptação; e por tutorandos, que representam qualquer estudante que integra a UM pela primeira vez independentemente do seu grau académico e curso frequentado. Após a fase de inscrições, os tutores selecionados frequentam uma formação de seis horas dinamizada pela equipa coordenadora do programa. Esta formação tem como objetivo dar a conhecer as características do programa e dotar os tutores de algumas competências essenciais para desempenharem este papel.

No início do programa todos os participantes são informados da constituição de cada grupo de tutores–tutorandos. Habitualmente, estes grupos são constituídos por dois tutores e três a seis tutorandos de unidades orgânicas diferentes dentro da universidade para que haja cruzamento de áreas distintas de atuação académica, maior partilha de conhecimento e treino de competências transversais. Os seus encontros tendem a ocorrer semanalmente em espaços pertencentes ao campus da UM, no entanto, devido à situação pandémica, o programa teve de ser adaptado para um formato virtual. Relativamente ao número de sessões, estas são definidas por cada grupo e decorrem normalmente até ao final do primeiro semestre (Freire, 2016).

***Enquadramento concetual do programa.*** Os pressupostos deste programa apoiam-se essencialmente em duas teorias, a teoria do desenvolvimento social e a teoria da experiência ótima ou experiência de *flow* (Freire, 2016; Freire & Beiramar, 2017).

A teoria do desenvolvimento social ressalta a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo de um indivíduo (Freire, 2016; Freire & Beiramar, 2017; Vygotsky, 1978). De acordo com Vygotsky (1978) um contexto de relacionamento interpessoal, como colaborar com outras pessoas ou debater ideias, atua como um facilitador de aprendizagem que incentiva o indivíduo a desenvolver novas perspetivas, crenças e valores. Isto enfatiza a importância dos relacionamentos e das interações entre pares durante o desenvolvimento de novas competências e vai de encontro ao formato do programa Tutorias por Pares, que pretende proporcionar um contexto relacional seguro no qual os estudantes podem aprender e partilhar conhecimentos e competências através de processos de empatia e

cooperação. As tutorias podem ser vistas como um sistema social que promove criatividade, envolvimento, habilidades de comunicação e, através da cooperação, fomentam também atitudes positivas em relação aos pares (Cohen, 1986). O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado durante a preparação ou execução de tarefas associadas ao programa, na medida em que os tutores e os tutorandos revêm os seus conhecimentos e refletem acerca das suas competências para, posteriormente, assimilarem novas informações e desenvolverem novas competências (Topping, 1996).

A teoria da experiência ótima ou experiência de *flow* salienta a importância da participação em atividades da vida quotidiana que ofereçam experiências ótimas através de um balanço crescente entre desafios e competências percebidas. Assim, o termo *flow* refere-se a um estado em que uma pessoa fica profundamente absorvida numa tarefa (Csikszentmihalyi et al., 2005; Freire, 2016; Freire & Beiramar, 2017). Estudos empíricos mencionam que o envolvimento em atividades que geram experiências ótimas pode promover o desenvolvimento positivo de um indivíduo, levando-o a procurar desafios cada vez mais complexos que ampliam as suas competências e promovem o seu bem-estar pessoal e social (Shernoff et al., 2014). Promover estas experiências em contextos universitários permite que os estudantes mantenham o seu envolvimento com a instituição e o compromisso com diversas atividades (Adil et al., 2020; Shernoff et al., 2014). Este é um dos pressupostos do programa Tutorias por Pares, uma vez que os participantes partilham os seus conhecimentos enquanto assumem novos desafios, tais como discutir temas variados ou apoiar as dificuldades dos tutorandos. O programa fomenta novos níveis de envolvimento e aprendizagem à medida que garante novas experiências ótimas. Desta forma, os estudantes podem desenvolver competências que empregam uma abordagem holística na aprendizagem. Segundo Mesurado e restantes investigadores (2015) existe uma associação positiva entre os níveis de autoeficácia e os níveis de *flow*. Isto é, a perceção de competência pessoal para organizar e executar uma ação influencia positivamente o comprometimento e o esforço dedicado na tarefa que será traduzido em *flow*.

Em suma, o programa tem como objetivo proporcionar o bem-estar geral, uma integração positiva e aprimorar as competências de cada estudante, aumentando também os seus níveis de autoeficácia.

### **Objetivos do presente estudo**

Considerando que o papel do Programa Tutorias por Pares (variável independente) assenta na promoção de um desenvolvimento positivo em ambiente universitário, o estudo atual tem como objetivo analisar as perceções de satisfação com a vida, autoeficácia, adaptação ao ensino superior e de

competências intrapessoais, interpessoais e profissionais (variáveis dependentes) dos tutores e dos tutorandos após participarem no programa. Isto é, compreender se contribuiu: a) positivamente para o desenvolvimento de competências transversais e b) para o processo de integração positiva na Universidade do Minho em período de pandemia COVID-19. Nesta lógica, o presente estudo abarca as seguintes hipóteses:

H1: A participação no programa Tutorias por Pares contribuiu para o aumento dos níveis gerais de satisfação com a vida.

H2: A participação no programa Tutorias por Pares contribuiu para o aumento dos níveis gerais de autoeficácia.

H3: A participação no programa Tutorias por Pares contribuiu para uma melhor adaptação no ensino superior aumentando os níveis de adaptação pessoal, social, ao estudo, institucional e de perspetivas de carreira.

H4: A participação no programa Tutorias por Pares contribuiu para o desenvolvimento de competências transversais aumentando os níveis de cooperação, autorrealização, autoestima, suporte social, assertividade e empatia.

## **Método**

### **Amostra**

Este estudo foi formado por uma amostra de 140 estudantes que participaram no ano letivo 2020-2021 no Programa Tutorias por Pares, em que 60 eram tutores e 80 eram tutorandos, constituindo um total de 31 grupos com quatro a cinco elementos cada. Esta investigação apresentou dois momentos de avaliação para tutores e tutorandos (pré e pós-sessões) não tendo sido utilizado qualquer grupo de controlo, assim esta investigação caracteriza-se como um desenho pré-experimental. Atendendo às características do programa tornou-se também relevante a comparação entre o grupo de tutores e de tutorandos nos momentos de avaliação. Na tabela 1 é possível observar a caracterização completa da amostra.

**Tabela 1.***Dados Sociodemográficos da Amostra Total do Presente Estudo*

	Tutores		Tutorandos	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sexo				
Feminino	41	68.33	63	78.75
Masculino	19	31.67	17	21.25
Estado Civil				
Solteiro (a)	59	98.33	74	92.50
Casado (a) / União de Facto	1	1.67	5	6.25
Divorciado (a)	0	0	1	1.25
Nacionalidade				
Portuguesa	58	96.67	62	77.50
Outra	2	3.33	18	22.50
Ano de Curso				
1	6	10.00	79	98.75
2	14	23.33	1	1.25
3	25	41.67	0	0
4	11	18.33	0	0
5	4	6.67	0	0
	<b><i>M</i></b>	<b><i>DP</i></b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DP</i></b>
Idade (anos)	21.05	1.76	22.23	8.91

*Nota.* *n* = Número de Participantes; % = Percentagem; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão.

## Procedimento

Os participantes tiveram conhecimento do programa sobretudo por meio de redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), ações de divulgação do programa, colegas, ou pelo site da Universidade do Minho. No momento das suas inscrições, através do *Google Forms*, os participantes foram informados dos objetivos do programa e convidados a assinar o consentimento informado garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados. Recolheu-se a disponibilidade de cada participante organizando-se 31 grupos de tutores e tutorandos de diferentes cursos. Posteriormente, todos os participantes foram informados dos seus grupos de tutoria e que poderiam dar início às sessões.

Antes de iniciarem as sessões todos os participantes responderam a quatro questionários retrospectivos (escalas psicológicas) referentes à perceção da sua autoeficácia, competências intrapessoais, interpessoais e profissionais, adaptação ao ensino superior e satisfação com a vida. No final das sessões do primeiro semestre, cada participante foi solicitado a preencher novamente as escalas psicológicas. De notar que este momento de avaliação normalmente ocorre apenas no final do programa (final do segundo semestre), no entanto foi antecipado devido à realização desta dissertação.

## Instrumentos

Primeiramente e aquando das inscrições foi introduzido o questionário sociodemográfico que recolheu informação acerca da idade, género, estado civil, nacionalidade, ano a frequentar e se participava como tutor ou tutorando no programa Tutorias por Pares. Posteriormente foram apresentadas quatro escalas psicológicas (retrospectivas):

1. A Escala de Autoeficácia Geral (EAEG) (Schwarzer & Jerusalem, 1995; versão portuguesa de Araújo & Moura, 2011) é um instrumento de autorrelato validado por uma amostra de professores portugueses formado por 10 itens e que tenciona avaliar o sentimento geral de eficácia pessoal para lidar com diversas situações. As alternativas de resposta apresentam um formato *Likert* em que 1 = Nada parecido comigo e 10 = Totalmente parecido comigo. Os itens são somados para produzir um índice global de autoeficácia e os resultados variam de 10 a 100, em que valores elevados indicam a presença de uma elevada autoeficácia geral. De acordo com a análise efetuada, a escala apresenta uma boa consistência interna ( $\alpha = .87$ ).

2. O Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) (Jardim & Pereira, 2005) é uma medida de autorrelato que se encontra validada para estudantes portugueses do ensino superior e pretende avaliar através de 73 itens as competências transversais, em âmbitos pessoais, sociais e profissionais, promotoras de sucesso académico. Contêm seis dimensões associadas às competências de cooperação (itens um a 20), autorrealização (itens 21 a 32), autoestima (itens 33 a 46), suporte social (itens 47 a 58), assertividade (itens 59 a 66) e empatia (itens 67 a 73). Cada item é quantificado numa escala de *Likert* com cinco pontos, sendo que 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas vezes; 4 = Quase sempre; e 5 = Sempre. Assim valores mais altos nas subescalas sugerem uma maior perceção de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais. Os resultados apresentados pelos autores evidenciam uma boa consistência interna com valores de alfa de *Cronbach* ( $\alpha$ ) superiores a .75 para cada uma das subescalas.

3. O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (Araújo et al., 2014) classifica-se como um instrumento de autorrelato validado por 423 estudantes universitários e é utilizado para avaliar opiniões, vivências e sentimentos em relação à adaptação académica. É constituído por 40 itens divididos em cinco fatores, nomeadamente projeto de carreira (perceções associadas ao curso frequentado e perspectivas de carreira), adaptação social (perceções da relação com os colegas da universidade), adaptação pessoal/ emocional (sentimentos experienciados nas últimas semanas), adaptação ao estudo (perceções sobre o desempenho e forma de estudar) e adaptação institucional (sentimentos relacionados com a instituição e o desejo de permanecer até ao final do curso). Cada item pode ser classificado por

uma escala de *Likert* de um a cinco pontos, onde 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não discordo, nem concordo; 4 = Concordo; e 5 = Concordo totalmente, pelo que valores mais altos nas subescalas sugerem um nível mais elevado de adaptação ao ensino superior. Todas as dimensões integram uma boa consistência interna com valores iguais ou superiores a .72.

4. Por fim, a Escala de Satisfação com a Vida para Estudantes (ESVE) (Huebner, 1991; versão portuguesa de Marques et al., 2007) é uma escala de autorrelato validada por uma amostra de 367 alunos do sexto ao oitavo ano do Norte de Portugal. Esta escala pretende medir o juízo subjetivo que cada estudante faz sobre a qualidade da sua vida e é constituída por sete itens que podem ser classificados numa escala de *Likert* até seis opções de resposta, 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo moderadamente; 3 = Discordo pouco; 4 = Concordo pouco; 5 = Concordo moderadamente; e 6 = Concordo totalmente. Os itens 3 e 4 são invertidos, pelo que a sua classificação tem valores invertidos. Os itens são somados para produzir um índice global de satisfação com a vida e os resultados variam de sete a 42, em que valores mais altos denotam níveis mais elevados de satisfação global com a vida. Esta escala exhibe boas propriedades psicométricas com  $\alpha = .89$ .

### **Análise de dados**

Procedeu-se a uma análise quantitativa dos dados, de forma a aferir as perceções dos estudantes acerca das suas competências e da sua integração no ensino superior antes e depois de iniciar o programa. A análise foi efetuada com recurso ao IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (Versão 27.0), de modo a obter análises estatísticas descritivas (média, desvio padrão e percentagem) e análises estatísticas inferenciais através de múltiplos testes-t com medidas emparelhadas e independentes, de modo a comparar as médias das diferentes escalas e subescalas entre tutores e tutorandos nos dois momentos de avaliação. Tendo em conta que foram comparados múltiplos testes-t introduziram-se correções de Bonferroni ( $p < .0038$ ) com o objetivo de reduzir a taxa de erro da significância – falsos positivos (Almeida & Freire, 2008; Martins, 2011).

### **Resultados**

Primeiramente a análise dos dados revelou que dos 140 participantes iniciais apenas 73 foram elegíveis para o estudo, 42 tutores e 31 tutorandos. Esta redução deveu-se ao não preenchimento dos questionários pelos participantes e à impossibilidade de emparelhar os códigos de identificação usados entre os dois momentos de avaliação. Posteriormente, foram realizadas análises de medidas emparelhadas como se verifica na tabela 2 e 3 e medidas independentes conforme a tabela 4.

Na tabela 2 é possível verificar se no final das sessões do programa Tutorias por Pares existiram mudanças nas perceções de competências transversais e/ou na integração na Universidade do Minho tendo em conta a amostra analisada. Assim, o Momento 1 define o momento antes do início das sessões de tutoria e o Momento 2 indica o momento após o término das mesmas.

**Tabela 2.**

*Comparação das Médias da Amostra Final no Início e no Fim das Sessões de Tutoria (Amostras Emparelhadas)*

	Tutores e Tutorandos		
	Momento 1 <i>M(DP)</i>	Momento 2 <i>M(DP)</i>	<i>t</i> (72)
EAEG	7.37 (1.02)	7.30 (1.20)	.53
ESVE	3.96 (.66)	4.00 (.82)	-.55
QAES F1	3.88 (.66)	3.79 (.69)	2.01
QAES F2	4.04 (.62)	4.04 (.68)	.13
QAES F3	3.07 (.94)	3.01 (1.10)	.56
QAES F4	3.66 (.65)	3.74 (.68)	-1.64
QAES F5	3.74 (.49)	3.76 (.49)	-.41
QCIIP D1	4.37 (.33)	4.33 (.43)	.97
QCIIP D2	3.87 (.56)	3.91 (.59)	-.71
QCIIP D3	3.62 (.53)	3.67 (.64)	-.78
QCIIP D4	4.21 (.52)	4.18 (.59)	.45
QCIIP D5	3.82 (.55)	3.85 (.48)	-.69
QCIIP D6	3.84 (.55)	3.89 (.60)	-.94

*Nota.* *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *t* = Testes-*t* de *Student*; EAEG = Escala de Autoeficácia Geral; ESVE = Escala de Satisfação com a Vida para Estudantes; QAES = Questionário de Adaptação ao Ensino Superior; F1 = Projeto de Carreira; F2 = Adaptação Social; F3 = Adaptação Pessoal/Emocional; F4 = Adaptação ao Estudo; F5 = Adaptação Institucional; QCIIP = Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais; D1 = Cooperação; D2 = Autorrealização; D3 = Autoestima; D4 = Suporte Social; D5 = Assertividade; D6 = Empatia.

\*  $p < .0038$  (Correção Bonferroni).

De acordo com a correção de Bonferroni apenas valores  $p$  inferiores a .0038 foram considerados significativos. Nesta lógica, a tabela 2 não apresenta diferenças estatisticamente significativas na comparação das médias das escalas e subescalas avaliadas entre o Momento 1 e o Momento 2. Ainda assim, apesar de não ser significativa, a subescala Projeto de Carreira do Questionário de Adaptação ao

Ensino Superior apresenta uma diferença que se destaca das restantes escalas e subescalas, uma vez que o valor obtido revela uma diminuição evidente deste fator.

Outro aspeto importante de analisar prende-se com as diferenças ocorridas intra-sujeito em momentos distintos, mais concretamente nos tutores no Momento 1 e Momento 2 e nos tutorandos no Momento 1 e Momento 2 como mostra a tabela 3.

**Tabela 3.**

*Comparação das Médias dos Tutores no Início e no Fim das Sessões e dos Tutorandos no Início e no Fim das Sessões de Tutoria (Amostras Emparelhadas)*

	Tutores			Tutorandos		
	Momento 1 <i>M(DP)</i>	Momento 2 <i>M(DP)</i>	<i>t</i> (41)	Momento 1 <i>M(DP)</i>	Momento 2 <i>M(DP)</i>	<i>t</i> (30)
EAEG	7.80 (.74)	7.33 (1.18)	2.97	6.79 (1.07)	7.26 (1.24)	-2.32
ESVE	3.94 (.65)	4.02 (.80)	-.72	3.98 (.69)	3.97 (.86)	.09
QAES F1	3.85 (.66)	3.81 (.63)	.58	3.93 (.66)	3.76 (.78)	2.52
QAES F2	4.24 (.57)	4.20 (.72)	.60	3.78 (.59)	3.82 (.55)	-.53
QAES F3	2.98 (.97)	2.98 (1.08)	.00	3.19 (.90)	3.05 (1.15)	1.04
QAES F4	3.77 (.66)	3.89 (.63)	-2.16	3.52 (.61)	3.54 (.71)	-.29
QAES F5	3.75 (.56)	3.84 (.50)	-1.67	3.73 (.38)	3.66 (.46)	1.06
QCIIP D1	4.37 (.30)	4.38 (.44)	-.22	4.38 (.38)	4.27 (.42)	1.78
QCIIP D2	3.85 (.57)	3.93 (.59)	-1.31	3.90 (.55)	3.87 (.60)	.50
QCIIP D3	3.68 (.47)	3.77 (.63)	-1.21	3.53 (.60)	3.54 (.63)	-.07
QCIIP D4	4.21 (.55)	4.19 (.63)	.21	4.21 (.49)	4.17 (.55)	.45
QCIIP D5	3.89 (.60)	3.95 (.50)	-.81	3.72 (.47)	3.73 (.43)	-.06
QCIIP D6	3.86 (.56)	3.90 (.59)	-.58	3.80 (.55)	3.86 (.61)	-.76

*Nota.* *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *t* = Testes-t de *Student*; EAEG = Escala de Autoeficácia Geral; ESVE = Escala de Satisfação com a Vida para Estudantes; QAES = Questionário de Adaptação ao Ensino Superior; F1 = Projeto de Carreira; F2 = Adaptação Social; F3 = Adaptação Pessoal/Emocional; F4 = Adaptação ao Estudo; F5 = Adaptação Institucional; QCIIP = Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais; D1 = Cooperação; D2 = Autorrealização; D3 = Autoestima; D4 = Suporte Social; D5 = Assertividade; D6 = Empatia.

\**p* < .0038 (Correção Bonferroni).

A partir da tabela 3 e após a correção de Bonferroni verifica-se que os tutores e os tutorandos não apresentaram valores estatisticamente significativos entre as médias nos dois momentos de avaliação. Apesar disso e em relação aos tutores destaca-se a diminuição da Escala de Autoeficácia Geral

e o aumento da subescala Adaptação ao Estudo do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior. No que diz respeito aos tutorandos salienta-se o aumento da Escala de Autoeficácia Geral bem como a diminuição na subescala Projeto de Carreira do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior.

Por fim, foram efetuadas análises de medidas independentes (tabela 4) para se observarem as diferenças existentes entre sujeitos de grupos distintos, ou seja, tutores e tutorandos comparados no Momento 1 e no Momento 2.

**Tabela 4.**

*Comparação das Médias dos Tutores com os Tutorandos no Início e no Fim das Sessões de Tutoria (Amostras Independentes)*

	Momento 1			Momento 2		
	Tutores <i>M(DP)</i>	Tutorandos <i>M(DP)</i>	<i>t</i> (71)	Tutores <i>M(DP)</i>	Tutorandos <i>M(DP)</i>	<i>t</i> (71)
EAEG	7.80 (.74)	6.79 (1.07)	4.80*	7.33 (1.17)	7.26 (1.24)	.26
ESVE	3.94 (.65)	3.98 (.69)	-.27	4.02 (.80)	3.97 (.86)	.25
QAES F1	3.85 (.66)	3.93 (.66)	-.53	3.81 (.63)	3.76 (.77)	.31
QAES F2	4.24 (.57)	3.78 (.59)	3.34*	4.20 (.72)	3.82 (.55)	2.44
QAES F3	2.98 (.97)	3.19 (.90)	-.92	2.98 (1.08)	3.05 (1.15)	-.26
QAES F4	3.77 (.66)	3.52 (.61)	1.66	3.89 (.63)	3.54 (.71)	2.19
QAES F5	3.75 (.56)	3.73 (.38)	.20	3.84 (.50)	3.66 (.46)	1.55
QCIIP D1	4.37 (.30)	4.38 (.38)	-.08	4.38 (.44)	4.27 (.42)	1.13
QCIIP D2	3.85 (.57)	3.90 (.55)	-.39	3.93 (.59)	3.87 (.60)	.49
QCIIP D3	3.68 (.47)	3.53 (.60)	1.25	3.77 (.63)	3.54 (.63)	1.56
QCIIP D4	4.21 (.55)	4.21 (.49)	-.01	4.19 (.63)	4.17 (.55)	.15
QCIIP D5	3.89 (.60)	3.72 (.47)	1.29	3.95 (.50)	3.73 (.43)	2.01
QCIIP D6	3.86 (.56)	3.80 (.55)	.47	3.90 (.59)	3.86 (.61)	.30

*Nota.* *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *t* = Testes-*t* de *Student*; EAEG = Escala de Autoeficácia Geral; ESVE = Escala de Satisfação com a Vida para Estudantes; QAES = Questionário de Adaptação ao Ensino Superior; F1 = Projeto de Carreira; F2 = Adaptação Social; F3 = Adaptação Pessoal/Emocional; F4 = Adaptação ao Estudo; F5 = Adaptação Institucional; QCIIP = Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais; D1 = Cooperação; D2 = Autorrealização; D3 = Autoestima; D4 = Suporte Social; D5 = Assertividade; D6 = Empatia.

\**p* < .0038 (Correção Bonferroni).

A partir dos dados da tabela 4 e de acordo com a correção de Bonferroni é possível analisar diferenças estatisticamente significativas entre tutores e tutorandos no Momento 1. Isto é, os tutores

apresentaram médias significativamente mais altas do que os tutorandos antes de iniciarem as sessões de tutoria ao nível da Escala de Autoeficácia Geral,  $t(71) = 4.80$ ,  $p = .00$ , e da subescala Adaptação Social do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior,  $t(71) = 3.34$ ,  $p = .001$ . No Momento 2 não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, no entanto os tutores apresentaram resultados consideravelmente superiores comparativamente aos tutorandos nas subescalas Adaptação Social e Adaptação ao Estudo do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior e na subescala Assertividade do Questionário de Competência Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais.

## Discussão

O presente estudo teve como principal propósito analisar as percepções dos tutores e tutorandos sobre o desenvolvimento de competências e a integração na Universidade do Minho depois de participarem no programa Tutorias por Pares no período de confinamento da pandemia COVID-19. Neste seguimento realizaram-se análises de testes-t com medidas emparelhadas e independentes.

Após a análise das medidas emparelhadas (tabela 2 e 3) verificou-se que no final das sessões tanto o grupo dos tutores como o dos tutorandos não demonstraram diferenças estatisticamente significativas nos construtos avaliados. Estes dados contrariam a literatura existente, uma vez que grande parte dos estudantes que participaram em programas com formato tutorial revelaram níveis significativamente superiores de integração social, envolvimento com o curso e com a instituição (Cornelius et al., 2016), aumento da autoeficácia (Zapata, 2020), desenvolvimento de novas competências (Beltman & Schaeben, 2012) e aumento do bem-estar (Simões et al., 2016).

Na tabela 2 os resultados obtidos na amostra final do estudo nos dois momentos de avaliação mantiveram-se relativamente próximos, à exceção da subescala Projeto de Carreira do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior que evidenciou uma redução considerável após o término das sessões. Esta dimensão tem em conta as percepções dos estudantes face ao curso frequentado e às perspetivas de carreira. Nesta lógica seria esperado que estas percepções fossem mais positivas, visto que um dos objetivos do programa é desenvolver nos estudantes universitários um papel ativo na construção da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Arco-Tirado et al., 2011). Este resultado pode ser explicado pela pesquisa de Aristovnik e restantes investigadores (2020) que verificou nos estudantes universitários, durante o confinamento, níveis elevados de preocupação com a sua carreira profissional.

O mesmo se observou na tabela 3, uma vez que os tutores exibiram uma diminuição considerável na Escala de Autoeficácia Geral bem como um aumento na subescala Adaptação ao Estudo do

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior no fim das sessões. Ao nível da autoeficácia seria expectável que o programa reforçasse nos tutores as perceções de competência para alcançar objetivos, pois, de acordo com a investigação, participar em atividades desafiantes promove o bem-estar geral assim como amplia as competências percebidas (Csikszentmihalyi et al., 2005; Freire, 2016; Freire & Beiramar, 2017). Estes dados podem sugerir que os tutores não atingiram as metas definidas para as sessões ou para outros contextos da sua vida, assim como podem indicar que as atividades realizadas no decorrer das sessões não foram suficientemente desafiantes. Quanto à subescala Adaptação ao Estudo do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior, os resultados dos tutores indicaram perceções mais positivas associadas ao estudo e ao desempenho académico que podem estar relacionadas com as estratégias de aprendizagem partilhadas (Martín et al., 2011) e com o aprofundamento teórico na preparação das sessões (Estevam et al., 2018).

Ainda na tabela 3 e no que toca aos tutorandos evidenciou-se um aumento considerável na Escala de Autoeficácia Geral assim como uma diminuição na subescala Projeto de Carreira do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior. O primeiro resultado ressalta o aumento da confiança dos tutorandos para atingir os seus objetivos que pode estar relacionado com o apoio prestado pelos tutores ao longo das sessões. De acordo com vários autores um acompanhamento constante potencia um desenvolvimento integral dos tutorandos que reforça as suas capacidades para definir metas e superar desafios (Chelberg & Bosman, 2020; Yurt & Aktas, 2016). O segundo resultado referente à diminuição da subescala Projeto de Carreira do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior vai de encontro ao resultado obtido na tabela 2. Embora as tutorias pretendam desenvolver perceções positivas sobre a perspetiva de carreira e do curso nos tutorandos, os valores obtidos não demonstraram essas alterações e podem estar relacionados com as preocupações originadas pela pandemia (Aristovnik et al., 2020).

Por fim na tabela 4 foi possível aferir nas medidas independentes dois resultados significativos, nomeadamente na Escala de Autoeficácia Geral e na subescala Adaptação Social do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior quando comparados os grupos de tutores e tutorandos no momento anterior às sessões de tutoria.

Segundo Bandura (1997) no início do percurso universitário as perceções de autoeficácia dos estudantes são mais baixas, derivado da ausência de informações e de recursos face ao novo contexto. Contrariamente, estudantes acima do primeiro ano de curso tendem a manifestar uma maior perceção de confiança das suas capacidades uma vez que já tiveram a oportunidade de se integrar e adaptar ao contexto universitário (Didenko et al., 2021). Estas pesquisas vão de encontro aos resultados obtidos,

visto que os tutorandos apresentaram no início do programa níveis inferiores de autoeficácia em comparação com os tutores e no final das sessões as diferenças entre os dois grupos já não são significativas. Os tutorandos aumentaram a sua perceção de autoeficácia, ainda que estes valores se mostrem inferiores aos dos tutores. Estes resultados apoiam a ideia de que a participação em programas tutoriais aumenta os níveis de confiança dos novos estudantes em virtude da aquisição de ferramentas necessárias para a adaptação ao novo ambiente (Chelberg & Bosman, 2020).

No momento inicial do programa, a subescala Adaptação Social do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior apresentou diferenças significativas entre os dois grupos de participantes, salientando as vivências e o estabelecimento de relações sociais no ambiente académico que os tutores já possuem face aos tutorandos. No momento final estas diferenças deixaram de ser significativas, o que pode sugerir que as sessões de tutoria proporcionaram aos tutorandos um contexto relacional entre pares ainda que em formato virtual (Glaser et al., 2006; Vygotsky, 1978).

Ainda na tabela 4, as restantes escalas e subescalas mostraram valores semelhantes entre tutores e tutorandos à exceção das subescalas Adaptação Social e Adaptação ao Estudo do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior e Assertividade do Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais.

Os tutores apresentaram valores consideravelmente superiores comparativamente aos tutorandos nestas dimensões no final das sessões. Estes resultados corroboram a investigação de Homes e colegas (2012) que refere que a performance académica é diretamente influenciada pelas interações sociais e pelo sentimento de pertença à universidade. Embora os tutorandos tenham melhorado os seus níveis de adaptação social é presumível que se mantenham abaixo dos tutores, dado que estes já tiveram mais oportunidades para criar laços e conviver. Por fim, o aumento da assertividade nos tutores no final das sessões pode estar relacionado com a perceção de sucesso na resolução de problemas, nomeadamente na capacidade de ajudar e de responder às questões dos tutorandos (Langor, 2000).

Atendendo ao momento pandémico em que estas sessões decorreram, os resultados obtidos devem ser interpretados com cautela pois poderão ter ocorrido eventos ou mudanças significativas na vida destes estudantes que interferiram no bem-estar geral comprometendo os objetivos do programa. De acordo com o estudo de Cielo e restantes investigadores (2021) a pandemia COVID-19 exacerbou a somatização ansiosa e depressiva, alterou os padrões de sono e reduziu o bem-estar psicológico da população jovem interferindo na capacidade de ajustamento às exigências diárias.

O facto de não se observarem mais resultados significativos pode ainda indicar que as escalas utilizadas não avaliaram diretamente os aspetos trabalhados no programa. Isto é, apesar do programa

ter como objetivo desenvolver ou trabalhar competências transversais a escala utilizada agrupa apenas algumas dimensões do que podem ser as competências desenvolvidas. O mesmo se verifica com a escala de satisfação geral com a vida pois, sendo um construto abrangente e com apenas sete itens, poderá não ter avaliado mudanças específicas da vida diária dos participantes.

Considerando as hipóteses do presente estudo é possível concluir que nenhuma foi aceite, visto que no final das sessões de tutoria não existiram mudanças significativas nas perceções de satisfação geral com a vida, na autoeficácia, na adaptação no ensino superior e/ou no desenvolvimento de competências transversais em tutores e em tutorandos.

### **Limitações e investigações futuras**

Uma limitação encontrada neste estudo prende-se com o tamanho reduzido da amostra, uma vez que de 140 participantes apenas 73 foram incluídos no estudo devido ao não preenchimento dos questionários pelos participantes e à impossibilidade de emparelhar os códigos de identificação usados nos dois momentos de avaliação. Seria interessante aumentar este número para entender se os resultados obtidos se mantêm semelhantes aos do presente estudo. Outra limitação a considerar diz respeito à inexistência de grupos de controlo para tutores e para tutorandos e à impossibilidade de confirmar se os resultados finais se devem à participação no programa. Como referido anteriormente, o desenho de investigação utilizado neste estudo é pré-experimental. Apesar deste método de investigação fornecer alguma informação relativamente à amostra antes e depois da “intervenção” revela-se insuficiente na conclusão dos resultados obtidos, pois não se sabe se as mudanças que ocorrem nas variáveis dependentes se devem exclusivamente à variável independente. Associada a esta limitação encontra-se a dificuldade em formar estes grupos de controlo em consequência do número reduzido de inscrições e da dificuldade em conseguir que este grupo usufrua das vantagens do programa da mesma forma que o grupo experimental. Duas alternativas para colmatar esta dificuldade são: a) realizar avaliações sucessivas, de forma a perceber se existe um padrão nas respostas ao longo do tempo; e/ou b) incluir medidas qualitativas, que possibilitem obter informação mais detalhada acerca das perceções e avaliações de cada participante.

Nesta vertente, estudos futuros devem colmatar as limitações referidas anteriormente e considerar edições anteriores sem influência da pandemia COVID-19, para que os dados recolhidos sejam mais precisos e generalizados. Para estudar estes aspetos de integração e aquisição de competências, as edições implementadas até à realização deste estudo utilizaram medidas retrospectivas. Sendo assim, seria interessante introduzir medidas em tempo real, de modo a observar de que forma o

Programa Tutorias por Pares está presente na rotina dos seus participantes. Esta informação poderia de alguma forma complementar ou enriquecer os dados já recolhidos e, se necessário, melhorar alguma característica do programa.

Para finalizar, este estudo teve como objetivo analisar a influência do programa Tutorias por Pares durante a pandemia COVID-19 em estudantes recém-chegados à Universidade do Minho assim como em estudantes já familiarizados com a mesma, tendo em consideração as competências desenvolvidas e o nível de adaptação a esta instituição. Embora os resultados tenham sido pouco conclusivos é importante considerar que no final das sessões de tutoria os níveis de autoeficácia e de adaptação social deixaram de ser significativamente diferentes entre os tutores e os tutorandos. Estes dados podem indicar que o acompanhamento inicial fornecido pelos tutores auxiliou os novos estudantes no processo socialização assim como ampliou os recursos face ao novo contexto apoiando a perceção de capacidade para se integrarem e adaptarem à universidade.

## Referências

- Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1), 56–66. <https://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A. dos, Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de adaptação ao ensino superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131–145.
- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da general self-efficacy scale (escala de auto-eficácia geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1), 95–105. <https://doi.org/10.14417/lp.638>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 1–34. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Fernández-Balboa, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62(6), 773–788. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9419-x>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hervás-Torres, M. (2019). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
- Balcar, J., Janickova, L., & Filipova, L. (2014). What general competencies are required from the Czech labour force? *Prague Economic Papers*, 23(2), 250–265.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Barada, V., Doolan, K., Burić, I., Krolo, K., & Tonković, Ž. (2020). *Student life during the COVID-19 pandemic lockdown: Europe-wide insights*. 1–69.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. *PSICO*, 43(2), 174–184.
- Beltman, S., & Schaeben, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 33–44. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i2.124>
- Boronat, J., Castaño, N. & Ruiz, E. (2007). *Dimensión convergente de la tutoría en la universidad: tutoría entre iguales*. V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante.
- Chelberg, K., & Bosman, L. (2020). American indian college student mentoring: A study to measure changes in self-efficacy. *Education Sciences*, 10(2), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci10020038>
- Cielo, F., Ulberg, R., & Di Giacomo, D. (2021). Psychological impact of the COVID-19 outbreak on mental health outcomes among youth: A rapid narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph18116067>

- Cohen, J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 23, 175–186.
- Cornelius, V., Wood, L., & Lai, J. (2016). Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring programme in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 193–205. <https://doi.org/10.1177/1469787416654796>
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. *Handbook of competence and motivation*, 598–608. Guilford Press
- Didenko, I., Filatova, O., & Anisimova, L. (2021). COVID-19 lockdown challenges or new era for higher education. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.914>
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). 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. *Análise Psicológica*, 24(1), 29–38. <https://doi.org/10.14417/ap.151>
- Estevam, C., Basilio, A. J., Sticca, M. G., & Versuti, F. M. (2018). Programa de tutoria por pares no ensino superior: Estudo de caso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 185–195. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p185>
- Freire, T. (2016). *O projeto tutorias por pares em alunos do ensino superior: a formação académica e o envolvimento social*. Inovação pedagógica no ensino superior. DE FACTO.
- Freire, T., & Beiramar, A. (2017). *Tutorias por pares: Acolher, promover e potenciar os estudantes do ensino superior*. Ser estudante no ensino superior: as respostas institucionais à diversidade de públicos. Centro de Investigação em Educação.
- Fringe, J. J. dos S. (2018). Promoting holistic learning for the development of competences in Mozambique. *Tuning Journal for Higher Education*, 5(2), 19–43. [https://doi.org/10.18543/tjhe-5\(2\)-2018pp19-43](https://doi.org/10.18543/tjhe-5(2)-2018pp19-43)
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Cavas-Martínez, F., & Tomás, J. M. (2018). Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies. *Educational Psychology*, 38(4), 451–469. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448>
- Glaser, N., Hall, R., & Halperin, S. (2006). Students supporting students: The effects of peer mentoring on the experiences of first year university students. *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association*, 27, 4–19.
- Gonzalez, T., De la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on student's performance in higher education. *PLoS ONE*, 15(10), 1–23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Hommel, J., Rienties, B., de Grave, W., Bos, G., Schuwirth, L., & Scherpbier, A. (2012). Visualising the invisible: A network approach to reveal the informal social side of student learning. *Advances in Health Sciences Education*, 17(5), 743–757. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9349-0>
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student' life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12, 231–240.
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic:

- A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- Ismaili, Y. (2021). Evaluation of student's attitude toward distance learning during the pandemic (COVID-19): A case study of ELTE university. *On the Horizon*, 1–14. <https://doi.org/10.1108/OTH-09-2020-0032>
- Jardim, J. & Pereira, A. (2005). Sucesso na vida académica: um programa de desenvolvimento de competências com estudantes nas residências. *Actas do Congresso Nacional Acção Social e Aconselhamento psicológico no ensino superior: Investigação e Intervenção*. SASUC, 415–424.
- Langor, G. (2000). *Peer tutoring: What are its benefits to the tutor? Tutors' perceptions of a peer tutoring experience in nursing education*. Memorial University Of Newfoundland.
- Lasater, K., Smith, C., Pijanowski, J., & Brady, K. P. (2021). Redefining mentorship in an era of crisis: Responding to COVID-19 through compassionate relationships. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 158–172. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2020-0078>
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2007). Validation of a portuguese version of the students' life satisfaction scale. *Applied Research in Quality of Life*, 2(2), 83–94. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9031-5>
- Martín, F. D. F., Tirado, J. L. A., Ortega, S. L., & Díaz, V. A. H. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59–71.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilibrios.
- Mesurado, B., Richaud, M. C., & Mateo, N. J. (2015). Engagement, flow, self-efficacy, and eustress of university students: A cross-national comparison between the Philippines and Argentina. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1024595>
- Mostert, K., & Pienaar, J. (2020). The moderating effect of social support on the relationship between burnout, intention to drop out, and satisfaction with studies of first-year university students. *Journal of Psychology in Africa*, 30(3), 197–202. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1767928>
- Niever, M., Richter, T., Duehr, K., Wilmsen, M., Lanz, L., Walter, B., Albers, A., & Hahn, C. (2020). Kalep: A holistic case-based action learning environment to educate successful future engineers. *Athens Journal of Education*, 7(3), 297–312. <https://doi.org/10.30958/aje.7-3-4>
- Pasion, R., Dias-Oliveira, E., Camacho, A., Morais, C., & Franco, R. C. (2020). Impact of COVID-19 on undergraduate business students: A longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university. *Accounting Research Journal*. <https://doi.org/10.1108/ARJ-09-2020-0286>
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2018). Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(3). <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>
- Said, G. R. El. (2021). How did the COVID-19 pandemic affect higher education learning experience? An empirical investigation of learners' academic performance at a university in a developing country. *Advances in Human-Computer Interaction*, 1–10.
- Schaffer, J. L., Wile, M. Z., & Griggs, R. C. (1990). Students teaching students: A medical school peer

- tutorial programme. *Medical Education*, 24(4), 336–343. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1990.tb02449.x>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, 35–37.
- Simões, D. M., Pinheiro, M. M., & Moreira, G. (2016). INTED2016: 10th International technology, education and development conference. *Experiences in higher education - Lessons learned from a tutorial program*, 5644–5652.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*, 475–494. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9\\_24](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_24)
- Tinto, V. (2003). Establishing conditions for student success. *Improving completion rates among disadvantages students*, 1–10. Trentham Books.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321–345. <https://doi.org/10.1007/BF00138870>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. *The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Economic Forum. (2020). The future of jobs report 2020. *October*, 1–163. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- Yurt, S. U., & Aktas, E. (2016). The effects of peer tutoring on university students success, speaking skills and speech self-efficacy in the effective and good speech course. *Educational Research and Reviews*, 11(11), 1035–1042. <https://doi.org/10.5897/err2016.2718>
- Zapata, S. (2020). Perceptions of peer tutoring at a University in Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 21–38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.pptu>
- Zibold, J., Gernert, J. A., Reik, L. J. U., Keidel, L. M., Graupe, T., Dimitriadis, K. (2021). Adaptations to mentoring and peer mentor training at the medical faculty during the COVID-19 pandemic. *GMS Journal for Medical Education*, 38(1), <https://doi.org/10.3205/zma001404>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on development of writing proficiency. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.

## Anexos

### Anexo 1. Parecer da Comissão de Ética da Universidade do Minho



Universidade do Minho  
Conselho de Ética

#### **Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas**

Identificação do documento: CEICSH 113/2020

Relatores: Marlene Alexandra Veloso Matos

Título do projeto: *Tutorias por Pares e Mentorias UMinho: Contributos da Investigação em Contexto Universitário*

Equipa de Investigação: Professora Doutora Teresa Freire (IR), Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Janine Dias, bolsista de investigação associada ao Projeto; Diana Monteiro, Mestrado Integrado em Psicologia, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Teresa Pereira, Doutoramento em Psicologia Aplicada, Escola de Psicologia, Universidade do Minho

#### **PARECER**

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Tutorias por Pares e Mentorias UMinho: Contributos da Investigação em Contexto Universitário*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 20 de novembro de 2020.

O Presidente da CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

**Anexo:** Formulário de identificação e caracterização do projeto