



Abordagens ao Estudo e Sucesso Académico no Ensino Superior

SANDRA T. VALADAS¹, ALEXANDRA M. ARAÚJO², & LEANDRO S. ALMEIDA³

Resumo

O sucesso académico no Ensino Superior tem sido associado à qualidade do envolvimento dos estudantes nas tarefas de aprendizagem. Uma das formas de analisar este envolvimento recorre ao conceito de abordagens à aprendizagem ou ao estudo, que têm sido tipificadas como profunda, superficial e estratégica. Este artigo analisa o efeito preditor das abordagens ao estudo no sucesso académico, após a consideração de algumas variáveis pessoais e académicas dos estudantes. Uma amostra de 429 estudantes, repartidos por 1º e 4º ano de cursos na área das Ciências Humanas e Sociais (CH&S) e Ciências e Tecnologias (C&T), respondeu ao Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), tendo também facultado o número de UCs em atraso. Os resultados sugerem que o número de UCs em atraso, estando logicamente dependente do ano escolar em que os estudantes se encontram, está associado à área do curso (maior insucesso nos estudantes de C&T), sexo (maior insucesso nos estudantes do sexo masculino) e abordagem superficial apática (maior insucesso por parte dos alunos que mais recorrem a estratégias cognitivas e motivacionais superficiais).

Palavras-chave: Ensino Superior; abordagens ao estudo; sucesso académico; ASSIST.

¹ Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO), Universidade do Algarve, Faro. E-mail: svaladas@ualg.pt.

² Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. Bolseira de Pós-Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/85856/2012).

³ Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.



Introdução

Nas últimas décadas, a aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior (ES) tem sido o foco de um extenso conjunto de estudos, resultando numa variedade de perspectivas teóricas e, por vezes, de constructos algo confusos (e.g., estilos de aprendizagem, abordagens, concepções, orientações e estratégias, entre outros). Os constructos que encontramos são distintos, alguns descrevendo conceitos globais com algum grau de generalização, outros relativos a situações mais específicas de aprendizagem. Neste artigo, reportamo-nos especificamente às *abordagens à aprendizagem*, que refletem as ideias ou concepções dos estudantes acerca da aprendizagem (Säljö, 1982), como estes experimentam e definem as suas situações de aprendizagem, as estratégias a que recorrem para aprender, e a motivação subjacente ao seu comportamento.

O trabalho de Marton e Säljö (1976a, 1976b) situa-se entre os mais influentes neste campo de investigação. Estes autores sugeriram que a qualidade das aprendizagens e as diferenças nos produtos da aprendizagem estão relacionadas com as estratégias e intenções dos estudantes, emergindo assim o constructo das *abordagens à aprendizagem*. A investigação na área tipificou três tipos de abordagens: *abordagem profunda*, ou uma orientação para a compreensão de significados dos materiais de aprendizagem; *abordagem superficial*, ou orientação para ser capaz de reproduzir os materiais para fins de avaliação; e *abordagem estratégica*, ou orientação para alcançar as notas mais altas (Marton, 1976; Laurillard, 1979; Ramsden, 1979; Richardson, 2013).

As *abordagens à aprendizagem* reportam-se à preferência do estudante para utilizar processos cognitivos e motivacionais particulares durante a realização de uma tarefa de aprendizagem (Marton & Säljö, 1997; Marton & Booth, 1997; Biggs, 2001; Richardson, 2013). Entendidas como ideias ou concepções de aprendizagem, e relacionadas com as percepções do contexto de ensino e aprendizagem, as abordagens referem-se à forma como os estudantes se comportam face à aprendizagem, às suas intenções de aprendizagem (motivos) e aos métodos utilizados para o realizar (estratégias) (Biggs, 2001). Trata-se, por isso, de um constructo com um papel central enquanto processo entre *inputs* (contexto de ensino e fatores do estudante) e *outputs* (qualidade dos produtos de aprendizagem) (Säljö, 1982; Van Rossum & Schenk, 1984; Biggs & Moore, 1993; Marton & Säljö, 1997). Neste enquadramento, importa situar estas perspectivas num de dois grandes modelos teóricos explicativos da



aprendizagem dos estudantes: SCL (*Students Conceptions of Learning*) e SAL (*Students Approaches to Learning*).

O modelo baseado nas SCL refere-se a perspectivas qualitativa e hierarquicamente distintas da aprendizagem (Van Rossum, Deilkers, & Hamer, 1985). Neste contexto, os estudantes adotam uma determinada abordagem em função das suas concepções de aprendizagem e de si próprios como aprendentes (Richardson, 2011). Marton (1976) sugeriu que os estudantes que adotassem uma abordagem profunda assumiriam um papel ativo e percecionavam a aprendizagem como algo dependente deles próprios; por outro lado, os estudantes com uma abordagem superficial teriam um papel passivo e encaravam a aprendizagem como algo que, apenas, acontecia.

Esta perspectiva foi elaborada por Säljö (1979), que identificou cinco concepções diferentes de aprendizagem (Richardson, 2011): *i*) aquisição/aumento de conhecimento, *ii*) memorização, *iii*) aplicação algorítmica de conhecimento (abordagem superficial), *iv*) aquisição de factos e procedimentos, entre outros, que podem ser retidos ou utilizados na prática, *v*) abstração de significados, *vi*) processo tendo em vista interpretar e compreender a realidade (abordagem profunda). Esta estrutura terá também sido identificada por Van Rossum et al. (1985) em estudantes do 1º ano da universidade (concepção 1 a 3 como reprodutiva, e 4 e 5 como reconstrutiva). Este trabalho foi alargado por Van Rossum e Taylor (1987), que acrescentaram uma sexta concepção: processo consciente, orientado por interesses pessoais e dirigido para a obtenção de harmonia e felicidade ou mudança social/modificar-se como pessoa (Richardson, 2011).

Os proponentes da perspectiva SAL defendem que uma abordagem ao estudo se caracteriza por uma forma específica de desempenhar/realizar as tarefas académicas com base no conteúdo e no contexto. Estas abordagens, mais que estilos estáveis de aprendizagem, são formas dos estudantes responderem à especificidade das situações de aprendizagem (Biggs, 2001; Richardson, 2011). De acordo com este modelo, existem três abordagens à aprendizagem – superficial, profunda e estratégica, cada uma composta por dois elementos: motivo (descreve porque os estudantes escolhem aprender) e estratégia (descreve como os estudantes se atuam nas suas aprendizagens) (Biggs, 1987).

Um dos focos da investigação sobre as abordagens à aprendizagem ou ao estudo prende-se com a sua relação com o rendimento e sucesso académico dos estudantes. Em termos gerais, os resultados da investigação sugerem que a abordagem superficial se associa a



aprendizagens mais frágeis e a classificações escolares mais baixas, por oposição à abordagem profunda (Byrne, Flood, & Willis, 2002; English, Luckett, & Mladenovic, 2004; Ramburuth & Mladenovic, 2004). Nesta linha de pensamento, abordagens profundas seriam encorajadas pelo interesse e conhecimento prévio do material a ser aprendido, e por um ambiente de aprendizagem bem planeado e com recursos suficientes, além de um clima harmonioso e caloroso (Trigwell & Prosser, 1991a, 1991b; Biggs & Watkins, 1995; Biggs, 1999; Dart, Burnett, Boulron-Lewis, Campbell, Smith, & McCrindle, 1999; Watkins, 2001; Lizzio, Wilson, & Simons, 2002).

Na análise do impacto das *abordagens* no sucesso académico importa mencionar o modelo 3P (presságio, processo, produto), da autoria de Dunkin e Biddle (1974), e popularizado por Biggs (1987). Os fatores pessoais (caraterísticas sociodemográficas e capacidades, sexo, idade, diferenças culturais, *background* académico) associados ao estudante seriam de presságio, ao definirem as condições prévias à experiência no ensino superior; as abordagens à aprendizagem ou ao estudo seriam processos, permitindo captar as características fundamentais das dinâmicas educativas marcadas pelo currículo, o ensino e a aprendizagem; e as variáveis de produto, que medem os produtos do processo educativo, remetendo para o desempenho académico. Estas inter-relações entre a forma como os estudantes abordam as tarefas de aprendizagem e o desempenho académico têm sido amplamente documentadas na literatura (Marton, 1976; Laurillard, 1979; Ramsden, 1979; Entwistle, 2000; Byrne et al., 2002; English et al., 2004; Ramburuth, & Mladenovic, 2004; Gębka, 2013; Salamonson, Weaver, Chang, Koch, Bhathal, Khoo, & Wilson, 2013; Torenbeek, Jansen, & Suhre, 2013; Richardson & Remedios, 2014).

Os resultados das investigações indicam que, quando comparada com a abordagem superficial, uma abordagem profunda se relaciona com aprendizagens qualitativamente superiores e com classificações académicas mais elevadas (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Gijbels, Van de Watering, Dochy, & Van den Bossche, 2005; Fenollar, Roman, & Cuestas, 2007; Phan, 2010; Salamonson et al., 2013). Contudo, encontramos também inconsistências nos resultados sobre a influência da abordagem superficial no desempenho. Na verdade, alguns estudos reportam uma relação negativa (Watkins, 2001; Liem, Lau, & Nie 2008), enquanto outros encontram impactos positivos (Lizzio et al., 2002), ou, ainda, a inexistência de relações estatisticamente significativas entre a abordagem superficial e o sucesso académico (Elliot et al., 1999; Dupeyrat & Marine, 2005; Fenollar et al., 2007; Phan, 2010).



Mais recentemente, Salamonson et al. (2013) sistematizam vários estudos sugerindo a existência de relações entre as abordagens à aprendizagem e o desempenho acadêmico (por exemplo, Mansouri, Soltani, Rahemi, Nasab, Ayatollahi, & Nekooeian, 2006; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Leung, Mok, & Wong, 2008; May, Chung, Elliott, & Fisher, 2012), ainda que outros tenham falhado o estabelecimento de tais relações (por exemplo, Davidson, 2002; Smith & Miller, 2005).

Em síntese, a maior parte dos estudos sugere o contributo das abordagens à aprendizagem ou ao estudo na explicação do sucesso acadêmico. Contudo, permanecem algumas dúvidas relativamente à eficiência das várias abordagens e aos mecanismos subjacentes que explicam a sua relevância. Desde logo, as relações entre constructos não podem ser assumidas como lineares, emergindo inconsistências nos resultados, seja em função das variáveis de presságio relativas às características das amostras de estudantes, seja também dos indicadores de sucesso acadêmico que se considerem. Assim, neste artigo interessa-nos perceber até que ponto as abordagens funcionam mais como respostas ao contexto do que como características pessoais dos estudantes, sendo possível ao estudante assumir abordagens de qualidade diferente em função dos contextos de ensino e dos métodos de avaliação específicos às unidades curriculares ou aos cursos que os alunos frequentam.

Mais concretamente, neste artigo, a par das abordagens ao estudo, analisaremos em que medida o rendimento acadêmico está associado a outras variáveis dos estudantes, nomeadamente o sexo, a área científica do curso e o ano curricular do curso que frequentam. Os efeitos da variável sexo nem sempre são claros, ainda que alguns autores destaquem o uso de formas de estudar mais organizadas por parte das alunas (Smith & Miller, 2005), o que aliás pode estar associado aos desempenhos académicos superiores que tendem a apresentar (Severiens & Ten Dam, 1998; Tarabashkina & Lietz, 2011). Smith e Miller (2005), por exemplo, referem que as estudantes do sexo feminino são mais consistentes e regulares nos hábitos de estudo, monitorizando adequadamente a compreensão e preparando-se melhor para a avaliação. Contudo, alguns estudos têm vindo a mostrar que os resultados não são claros no que se refere à variável género (Richardson, 1993), reportando resultados mais elevados das alunas na Abordagem Superficial Apática e dos estudantes do sexo masculino na Abordagem Profunda (Severiens & Ten Dam, 1994; Duff, Boyle, Dunleavy, & Ferguson, 2004). Outros estudos, ainda, não identificaram efeitos da variável sexo nas abordagens ao estudo, mesmo quando se cruza a variável sexo com o domínio científico do curso frequentado (Richardson



& King, 1991; Hayes & Richardson, 1995; Zeegers, 2001; Ballantine, Duff, & Larres, 2008), questionando-se assim o impacto efetivo da variável sexo na qualidade das aprendizagens e, por conseguinte, no sucesso acadêmico em estudantes do ensino superior.

Um conjunto mais alargado de estudos analisa o impacto das abordagens no rendimento acadêmico em função da área científica dos cursos. Por exemplo, Ramsden (1988) teorizou que as abordagens superficial e profunda se caracterizam por manifestações diferentes em função dos domínios académicos, sugerindo que nos domínios das ciências, uma abordagem profunda podia inicialmente exigir uma análise dos detalhes, o que isoladamente poderia sugerir uma abordagem superficial. Progressivamente, os autores enfatizam a necessidade de se conceberem as abordagens em função dos contextos disciplinares: enquanto nas humanidades, e nas ciências sociais em geral, as construções individuais podem refletir a experiência pessoal de uma forma muito mais significativa do que nas ciências exatas, quando estudam ciências exatas, os alunos chegam à compreensão dos conceitos de formas idiossincráticas ou utilizando as suas representações resultantes da abstração de pontos de vista distintos (Entwistle, 1995, 1997a; Ramsden, 2003). Sobre este assunto, a investigação sobre os ambientes de aprendizagem resulta de um extenso corpo de estudos qualitativos e quantitativos sobre a compreensão da aprendizagem na perspetiva do estudante (Marton & Säljö, 1976a, 1976b, 1997; Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle, 1997b, 1998, 2000; Entwistle & McCune, 2004; Biggs, 1987, 2003; Tait, Entwistle, & McCune, 1998; Prosser & Trigwell, 1999; McCune, 2003). Neste âmbito, os estudos sugerem que as abordagens descrevem formas qualitativamente diferentes de estudar e de aprender, em boa medida como resposta às perceções dos estudantes sobre os contextos de ensino-aprendizagem (Ramsden, 1997; Prosser & Trigwell, 1999; Entwistle, 2000; Biggs, 2003).

Também o ano do curso em que o estudante se encontra parece ser determinante das suas abordagens à aprendizagem. Vários estudos sugerem que os estudantes que frequentam os anos iniciais possuem características diferenciadas em termos de conhecimentos, de atitudes e de condutas face aos colegas de anos mais avançados, contribuindo tais características para explicar o seu sucesso académico (Cabrera, Nora, & Castañeda, 1993; Hativa & Marinovich, 1995; Zea, Reisen, Beil, & Caplan, 1997; Richardson & King, 1998; Szafran, 2001; Zeegers, 2001; Clifton, Perry, Stubbs, & Roberts, 2004). Estes estudos têm, assim, sugerido que os alunos de anos escolares mais avançados apresentam-se mais eficientes no seu estudo e obtêm melhor rendimento escolar.



Face à síntese e aos pontos controversos da investigação revista, com este artigo pretendemos avaliar o impacto das abordagens ao estudo no sucesso académico dos estudantes, controlando previamente a percentagem de variância do rendimento académico que possa ser explicado pelo ano escolar, domínio científico do curso e sexo dos estudantes.

Metodologia

Amostra

Os dados foram recolhidos numa instituição de Ensino Superior pública no sul de Portugal. A amostra final inclui 429 estudantes (170 rapazes e 259 raparigas), com idades compreendidas entre os 18 e os 48 anos ($M=22.14$; $DP=4.35$). Os estudantes eram provenientes de diferentes cursos que se distribuíram por duas grandes áreas científicas: Ciências Humanas e Sociais (CH&S; $n=231$) e Ciências e Tecnologias (C&T; $n=198$). Estes alunos repartiam-se pelo 1º ano ($n=247$) e 4º ano ($n=182$) dos respetivos cursos.

Instrumento

Na avaliação das *abordagens ao estudo*, utilizou-se a versão portuguesa do *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST; Tait, Entwistle, & McCune, 1998; versão portuguesa, Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2010), que constitui a versão mais recente de um outro instrumento criado pelo grupo de Lancaster – o *Approaches to Studying Inventory* (ASI; Entwistle & Ramsden, 1983).

Este inventário integra quatro secções distintas: concepções de aprendizagem (o que é aprender?); abordagens ao estudo (abordagem profunda, abordagem estratégica e abordagem instrumental/superficial); preferências por diferentes tipos de aulas e de ensino; e, por fim, o trabalho académico anterior avaliado numa escala de 1 (*muito mau*) a 9 (*muito bom*). A segunda secção do ASSIST (abordagens ao estudo), que integra 52 itens, tem sido frequentemente utilizada por si só e inclui 13 subescalas. No presente estudo, para efeitos de tratamentos estatísticos, apenas considerámos as três escalas.



No que diz respeito aos procedimentos de cotação, as pontuações para as 13 subescalas correspondem à soma das respostas individuais aos itens (entre 1 e 5). De referir que no estudo inicial de validação em Portugal, ainda que os alfas de Cronbach (indicadores do índice de precisão) encontrados para algumas das subescalas se tenham revelado baixos (.40 para a subescala *Atenção às Exigências de Avaliação*), talvez pelo facto das subescalas individualmente consideradas serem formadas por poucos itens (mais concretamente 4 itens), os resultados não diferem dos de outros estudos de validação (Tait et al., 1998; Byrne, Flood, & Willis, 1999; Entwistle et al. 2000; Diseth 2001). De qualquer modo, para as três escalas encontrámos valores bastante aceitáveis e indicadores da precisão dos resultados do inventário: .80 para a escala *Abordagem Profunda* (AP), .79 para a escala *Abordagem Superficial Apática* (ASA), e .83 para a escala *Abordagem Estratégica* (AE).

Para efeitos de avaliação do *sucesso académico* dos estudantes foi nossa opção solicitar-lhes a indicação do número de unidades curriculares (UCs) em atraso.

Procedimentos

Após obtermos as devidas autorizações junto dos diretores das Faculdades e dos docentes envolvidos, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, bem como as condições de participação. Garantiu-se aos alunos a confidencialidade dos dados e assegurou-se a sua participação voluntária. Os investigadores asseguraram ainda a disseminação dos resultados do estudo junto da comunidade académica. Os dados foram recolhidos no início do 2º semestre, num contexto de sala de aula normal. O tempo utilizado para ler e completar os instrumentos situou-se entre os 20 e os 30 minutos.

Para o estudo da relação entre as variáveis, recorreremos ao cálculo de coeficientes de correlação, e, para avaliar o contributo das abordagens na explicação do sucesso académico, recorreremos à análise de regressão múltipla. A regressão múltipla permite determinar as relações lineares entre um conjunto de preditores e uma variável critério (Howell, 2008), permitindo a identificação da melhor combinação do conjunto de preditores para prever esse critério singular. No nosso estudo, optaremos por uma análise de regressão hierárquica, tomando três blocos sequenciais de variáveis: (i) ano do curso; (ii) domínio científico e sexo; e (iii) abordagens ao estudo (profunda, superficial e estratégica).

As análises estatísticas foram realizadas com o programa IBM SPSS (versão 22.0).

Resultados

Num primeiro momento, apresentamos as estatísticas descritivas para as variáveis em análise, tomando como referência o domínio científico (Ciências Humanas e Sociais, CH&S, e Ciências e Tecnologias, C&T), o ano e o sexo dos estudantes (ver Tabela 1). A par das pontuações dos estudantes nas três abordagens ao estudo, a análise inclui o número de UCs em atraso, como um indicador de sucesso acadêmico.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas para as abordagens à aprendizagem e UCs em atraso.

Domínio	Ano	Sexo	Abordagens à Aprendizagem			UCs em atraso
			AP	ASA	AE	M (DP)
			M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
CH&S	1º	M (n=56)	49.93 (6.23)	39.28 (8.01)	56.33 (7.85)	1.29 (1.58)
		F (n=97)	51.09 (5.95)	36.67 (7.69)	60.60 (8.44)	0.72 (1.26)
	4º	M (n=20)	51.23 (4.78)	41.47 (7.12)	58.83 (8.96)	4.60 (2.46)
		F (n=58)	50.06 (4.59)	39.71 (7.87)	58.89 (7.66)	3.05 (2.05)
C&T	1º	M (n=43)	49.88 (5.43)	37.50 (6.65)	55.54 (7.58)	1.95 (1.36)
		F (n=51)	50.14 (4.52)	36.18 (6.21)	59.52 (6.98)	1.90 (1.17)
	4º	M (n=51)	50.56 (4.24)	37.18 (6.26)	55.53 (7.14)	4.00 (2.47)
		F (n=53)	50.02 (4.80)	37.31 (7.61)	59.27 (9.43)	3.11 (1.92)

Nota: **AP**=Abordagem Profunda; **ASA**=Abordagem Superficial Apática; **AE**=Abordagem Estratégica; **CH&S**=Ciências Humanas e Sociais; **C&T**=Ciências e Tecnologias.

Analisando as oscilações nas médias das três abordagens ao estudo, e não sendo possível uma comparação direta entre as três dimensões dado estarem baseadas num número diferente de itens, é possível observar uma relativa proximidade das médias obtidas na *Abordagem Profunda* (AP), considerando simultaneamente o domínio dos cursos, o ano escolar e o sexo dos estudantes. Ainda assim, nos estudantes de CH&S, as raparigas suplantam os colegas do sexo masculino no 1º ano do curso, havendo uma oscilação em sentido contrário nos estudantes do 4º ano (favorável às raparigas). Na *Abordagem Superficial Apática* (ASA), observamos uma maior oscilação nas médias obtidas (entre 36.18 e 41.47), sendo que os estudantes do sexo masculino pontuam mais elevado na escala ASA. Este resultado é observado, quer junto dos estudantes do 1º e do 4º ano de CH&S, quer nos estudantes de C&T do 1º ano (esta diferenciação já não ocorre nos estudantes do 4º ano).

Também na *Abordagem Estratégica* (AE) se observam discrepâncias nas médias (variam entre 55.53 e 60.60), verificando-se médias mais elevadas nos estudantes do sexo feminino, quer nos cursos de C&T (1º e 4º anos), quer nos cursos de CH&S (embora, neste caso, apenas nos alunos do 1º ano, pois no 4º ano ambos os sexos apresentam médias muito próximas).

Relativamente aos resultados no número de UCs em atraso, como seria esperado, a discrepância situa-se na passagem do 1º para o 4º ano, independentemente do sexo e do domínio dos cursos. Podemos dizer que no 1º ano esse número oscila entre 1 e 2 UCs, respetivamente na áreas das CH&S e nas C&T, enquanto que nos estudantes do 4º ano se observa uma maior proximidade nestas duas áreas de estudo. Há, no entanto, um maior número de UCs em atraso junto dos estudantes do sexo masculino. Esta mesma diferença segundo o sexo ocorre em todas as situações, sendo mais expressiva nos estudantes do 4º ano, na área das CH&S (mais 1.5 UCs em atraso por parte dos rapazes).

Na Tabela 2 apresentamos as correlações entre as três abordagens ao estudo e o número de UCs em atraso. Pelas razões já apresentadas, esta análise toma separadamente os estudantes do 1º e 4º ano, aproveitando-se para apresentar a média e o desvio-padrão (a par do valor mínimo e máximo) dos resultados nestas variáveis para as duas subamostras consideradas.

Tabela 2 – Médias, desvios-padrão e coeficientes de correlação entre as variáveis em análise.

Ano	Variáveis	1	2	3	Mín-Máx	M	DP
1º	1. Abordagem Profunda	–			28-65	50.40	5.70
	2. Abordagem Superficial Apática	-.34***	–		21-56	37.28	7.41
	3. Abordagem Estratégica	.36***	-.43***	–	29-79	58.72	8.06
	4. UCs em atraso	-.20*	.27***	-.25***	0-6	1.31	1.43
4º	1. Abordagem Profunda	–			32-64	50.59	4.89
	2. Abordagem Superficial Apática	-.39***	–		18-62	37.51	7.69
	3. Abordagem Estratégica	.37***	-.31***	–	35-80	58.93	8.50
	4. UCs em atraso	-.04	.17*	-.15*	1-10	3.51	2.24

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Analisando as correlações em função dos anos académicos, observamos o mesmo padrão de coeficientes relativamente aos resultados nas três abordagens ao estudo. A AP e a AE correlacionam entre si de forma moderada e em sentido positivo, enquanto estas duas abordagens apresentam correlações moderadas, mas em sentido negativo, com a escala ASA.

Estes valores sugerem alguma estabilidade nas intercorrelações das abordagens, aproximando a AP com a AE (teoricamente espectável) e diferenciando-as da ASA. Esta estabilidade verifica-se quando consideramos as médias obtidas nas três abordagens nos dois anos curriculares considerados.

Relativamente à correlação entre as abordagens e o sucesso académico (número de UCs em atraso), verificamos que nos estudantes do 4º ano tais coeficientes são apenas residuais, enquanto que nos alunos do 1º ano oscilam entre .20 e .27. Neste último grupo de estudantes, e de acordo com o que seria esperado, a AP e AE correlacionam negativamente com o número de UCs em atraso, invertendo-se o sentido dessa associação na ASA.

Apresentamos, de seguida, os resultados da análise de regressão considerando a variável sucesso académico (número de UCs em atraso) como dependente. Dois tipos de variáveis independentes são consideradas: características do estudante (ano curricular do curso, domínio científico e sexo) e abordagens ao estudo (pontuações nas três escalas). A Tabela 3 apresenta os resultados da análise de regressão hierárquica, considerando três blocos: em primeiro lugar, assumindo a variável ano de curso, pois é a variável que se antecipa como mais determinante do número de UCs em atraso; num segundo bloco, integramos o domínio científico do curso e o sexo dos estudantes; em terceiro lugar, consideramos as três abordagens ao estudo. O modelo, integrando o conjunto destas seis variáveis, apresentou-se estatisticamente significativo ($F = 34.46; p < .001$).

Tabela 3 – Sumário da regressão hierárquica para a variável sucesso académico ($N=401$).

Preditores	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² Ajustado	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Bloco 1	.51	.26	.26			
Ano				.47	11.31	.000
Bloco 2	.55	.31	.30			
Do múnio científico				.16	3.66	.000
Sexo				-.11	-2.69	.008
Bloco 3	.59	.34	.33			
Abordagem Profunda				.00	.09	.927
Abordagem Superficial				.16	3.52	.000
Abordagem Estratégica				-.08	-1.66	.097



Os resultados obtidos permitem-nos explicar, com base no conjunto das seis variáveis, 33% da variância observada no número de UCs em atraso, sendo que esta percentagem está essencialmente associada ao ano escolar em que os estudantes se encontram (26%). Analisando os valores estandardizados dos betas, observamos um efeito estatisticamente significativo das variáveis ano, domínio científico, sexo e ASA. Enquanto a variável sexo tem um impacto de sentido negativo (menor número de UCs em atraso por parte dos estudantes do sexo feminino), nas restantes variáveis, estudantes do 4º ano, de C&T e recorrendo com maior frequência à abordagem ASA, apresentam um maior número de UCs em atraso.

Discussão

Neste estudo analisamos o efeito preditor das abordagens ao estudo no sucesso académico (avaliado através do número de unidades curriculares em atraso), após a consideração de algumas variáveis pessoais e académicas dos estudantes (ano do curso, área científica do curso e sexo). Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que o conjunto das variáveis consideradas explica aproximadamente 33% da variância observada na variável sucesso académico, ainda que se destaque, sobretudo, o peso da variável ano frequentado pelos estudantes. Como se poderia antecipar, os alunos do 4º ano apresentam maior número de UCs em atraso, ou seja, com o avançar no curso os estudantes vão aumentando o número de UCs que têm por realizar.

Num segundo momento da análise de regressão verificamos um efeito significativo da área científica do curso e do sexo. Neste estudo, os alunos da área das C&T, assim como os estudantes do sexo masculino, apresentam pior rendimento académico, traduzido num maior número de UCs em atraso. As diferenças de género no sucesso académico no Ensino Superior estão bastante documentadas na literatura, apontando-se para uma vantagem das mulheres comparativamente aos homens, quer no acesso quer no rendimento e persistência (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Buchmann & DiPrete, 2006; Ewert, 2012), parecendo que esta vantagem está em grande medida associada a uma distribuição desigual de homens e mulheres pelos domínios das C&T e CH&S (Alon & Gelbgiser, 2010; Severiens & Ten Dam, 2012). Os resultados do estudo parecem ir ao encontro dos resultados de estudos prévios, sendo que a análise de regressão sugere também um efeito da área científica do curso, apresentando os alunos de C&T um número superior de UCs em atraso.



Entrando na regressão com as abordagens ao estudo, verificamos um efeito significativo da ASA. Neste caso concreto, alunos que recorrem com maior frequência ou intensidade a estratégias próximas da ASA apresentam um maior número de unidades curriculares em atraso, sendo esta aliás a única abordagem ao estudo que permite, efetivamente, diferenciar o rendimento académico dos estudantes, à semelhança do que observámos em outros estudos (Watkins, 2001; Liem, Lau, & Nie 2008). A literatura sugere que, efetivamente, existe alguma diferenciação entre os estudantes nas suas abordagens ao estudo (Ramsden, 1988; Eley, 1992; Booth, Luckett, & Mladenovic, 1999), sendo que os estudantes que adotam sobretudo abordagens superficiais parecem caracterizar-se por uma ausência de objetivos em termos do que pretendem com a frequência de um determinado curso e por maiores dificuldades de compreensão das matérias. Estes estudantes são descritos como fazendo depender o seu estudo de um ensino “tipo sebenta”, optando pela memorização de factos e conceitos (Entwistle, 1995). Nestes casos, a tarefa é considerada como uma imposição do exterior e o estudante, com conceções essencialmente reprodutivas, prefere um ensino fundamentalmente transmissivo, em que a aprendizagem é dirigida para as exigências da avaliação. Não obstante este resultado, importa considerar a natureza das unidades curriculares e dos cursos em questão, mas também as conceções e metodologias de ensino e de avaliação utilizadas. Uma abordagem superficial (ou orientação reprodutiva) está habitualmente relacionada com um currículo e com métodos de avaliação que enfatizam as características superficiais do material que está a ser aprendido (Dahlgren & Marton, 1978).

A terminar, importa destacar que investigações futuras deverão considerar outras fontes informativas para descrever o rendimento académico dos estudantes pois nos parece bastante circunstancial a consideração do número de unidades curriculares em atraso. Por outro lado, analisando as abordagens ao estudo, importa incluir informações relativas ao tipo de ensino e modalidades de avaliação adotadas pelos professores, procurando fazer incidir o estudo das diversas abordagens por parte dos estudantes às dinâmicas de ensino, aprendizagem e avaliação das unidades curriculares em que vai incidir a avaliação do desempenho académico.



Bibliografia

- Abhayawansa, S., & Fonseca, L. (2010). Conceptions of learning and approaches to learning – A phenomenographic study of a group of overseas accounting students from Sri Lanka. *Accounting Education: An international Journal*, 19(5), 527-550.
- Almeida, L.S., Guisande, M.A., Soares, A.P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Alon, S., & Gelbiger, D. (2011). The female advantage in college academic achievements and horizontal sex segregation. *Social Science Research*, 40(1), 107-119.
- Ballantine, J., Duff, A., & Larres, P. (2008) Accounting and business students' approaches to learning: A longitudinal study. *Journal of Accounting Education*, 26, 188-201.
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J.B. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach?. In R. Sternberg, & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp.73-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J.B., & Moore, P.J. (1993). *The process of learning* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Biggs, J.B., & Watkins, D. (Eds.) (1995). *Classroom learning: Educational psychology for the Asian teacher*. Singapore: Prentice Hall.
- Booth, P., Luckett, P., & Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: The impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education: An International Journal*, 8(4), 277-300.
- Buchmann, C., & DiPrete, T. (2006). The growing female advantage in college completion. *American Sociological Review*, 71, 515-541.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (1999). Approaches to learning: Irish students of accounting. *Irish Accounting Review*, 6(2), 1-29.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: A study of Irish accounting students. *Accounting Education*, 11, 27-42.



- Cabrera, A.F., Nora, A., & Castañeda, M.B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64, 123-139.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596-1603.
- Clifton, R.A., Perry, R.P., Stubbs, C.A., & Roberts, L.W. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 45(8), 801-828.
- Dahlgren, L.O., & Marton, F. (1978). Students' conceptions of subject matter: An aspect of learning and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 3, 25-35.
- Daly, A.L., & Pinot de Moira, A. (2010). Students' approaches to learning and their performance in the Extended Project Pilot. *Curriculum Journal*, 21(2), 179-200.
- Dart, B., Burnett, B., Boulron-Lewis, G., Campbell, J., Smith, D., & McCrindle, A. (1999). Classroom learning environments and students' approaches to learning. *Learning Environments Research*, 2, 137-156.
- Davidson, R.A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education*, 20(1), 29-44.
- Diseth, A. (2001). Validation of a Norwegian version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST): An application of structural equation modeling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 381-394.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Dunkin, M.J., & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Eley, M. (1992). Differential approach of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23, 231-254.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance. A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- English, L., Luckett, P., & Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education: An International Journal*, 13(4), 461-488.



- Entwistle, N.J., & McCune, V.S. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories in higher education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Entwistle, N.J. (1995). Introduction: Influences of instructional settings on learning and cognitive development – Findings from European research programs. *Educational Psychologist*, 30, 1-3.
- Entwistle, N.J. (1997a). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33, 213-218.
- Entwistle, N.J. (1997b). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D.J. Hounsell, & N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp.3-22). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N.J. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B.C. Dart, & G.M. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp.72-101). Melbourne, Vic: Australian Council for Educational Research.
- Entwistle, N.J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. In J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol.15, pp.156-218). New York: Agathon Press.
- Entwistle, N.J. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30(5/6), 593-602.
- Entwistle, N.J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 33-48.
- Ewert, S. (2012). Fewer diplomas for men: The influence of college experiences on the gender gap in college graduation. *Journal of Higher Education*, 83(6), 824-850.
- Fenollar, P., Roman, S., & Cuestas, P.J. (2007). University students' academic performance. An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Gębka, B. (2013). Psychological determinants of university students' academic performance: An empirical study. *Journal of Further and Higher Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2013.765945>.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F., & Van den Bossche P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- Hativa, N., & Marincovich, M. (Eds.) (1995). *New directions for teaching and learning, no. 64 – Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.



- Hayes, K., & Richardson, J.T. (1995) Gender, subject and context as determinants of approaches to studying in higher education. *Studies in Higher Education*, 20(2), 215-221.
- Howell, D.C. (2008). *Fundamental statistics for the behavioral sciences* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1: 2005 Technical Specifications*. Haygroup: Experience Based Learning Systems Inc.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Leung, S.F., Mok, E., & Wong, D. (2008). The impact of assessment methods on the learning of nursing students. *Nurse Education Today*, 28(6), 711-719.
- Liem, A.D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies: Task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Mansouri, P., Soltani, F., Rahemi, S., Nasab, M.M., Ayatollahi, A.R., & Nekooeian, A.A. (2006). Nursing and midwifery students' approaches to study and learning. *Journal of Advanced Nursing*, 54, 351-358.
- Marton, F. (1976). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. In N.J. Entwistle (Ed.), *Strategies for research and development in higher education* (pp.32-42). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 115-127.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D.J. Hounsell, & N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp.39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- May, W., Chung, E.K., Elliott, D., & Fisher, D. (2012). The relationship between medical students' learning approaches and performance on a summative high-stakes clinical performance examination. *Medical Teacher*, 34(4), 236-241.



- McCune, V.S. (2003, October). Promoting high-quality learning: Perspectives from the ETL project. Paper presented at the 14th Conference on University and College Pedagogy of the Norwegian Network in Higher Education, Fredrikstad, Norway.
- Phan, H.P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology, 30*, 297-322.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Ramburuth, P., & Mladenovic, R. (2004). Exploring the relationship between students' orientations to learning, the structure of students' learning outcomes and subsequent academic performance. *Accounting Education, 13*, 507-527.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education, 8*, 411-427.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D.J. Hounsell, & N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp.198-216). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Reid, W.A., Duvall, E., & Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. *Medical Education, 41*, 754-762.
- Richardson, J.T. (1993) Gender differences in responses to the Approaches to Studying Inventory. *Studies in Higher Education, 18*(1), 3-13.
- Richardson, J.T. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education, 27*(4), 449-468.
- Richardson, J.T. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences, 21*, 288-293.
- Richardson, J.T. (2013). Approaches to studying across the adult life span: Evidence from distance education. *Learning and Individual Differences, 26*, 74-80.
- Richardson, J.T., & King, E. (1998). Adult students in higher education: burden or boon?. *Journal of Higher Education, 69*(1), 65-88.
- Richardson, J.T., & Remedios, R. (2014). Achievement goals, approaches to studying and academic achievement. In D. Gijbels, V. Donche, J.T. Richardson, & J.D. Vermunt (Eds.), *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives. New perspectives on learning and instruction* (pp.125-140). London: Routledge.



- Rodriguez, L., & Cano, F. (2006). The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. *Studies in Higher Education*, 31(5), 617-636.
- Rodriguez, L., & Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: A cross-sectional and longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 32(5), 647-667.
- Salamonson, Y., Weaver, R., Chang, S., Koch, J., Bhathal, R., Khoo, C., & Wilson, I. (2013). Learning approaches as predictors of academic performance in first year health and science students. *Nurse Education Today*, 33, 729-733.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective: I. Some common-sense conceptions* (Report from the Institute of Education, University of Gothenburg, Sweden, No. 35:76). Gothenburg: University of Gothenburg.
- Säljö, R. (1982). *Learning and understanding: A study of differences in constructing meaning from a text*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Samarakoon, L., Fernando, T., & Rodrigo, C. (2013). Learning styles and approaches to learning among medical undergraduates and postgraduates. *BMC Medical Education*, 13(1), 42.
- Severiens, S., & Ten Dam, G. (1994). Gender differences in learning styles: A narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, 27, 487-501.
- Severiens, S., & Ten Dam, G. (1998). A multilevel meta-analysis of gender differences in learning orientations. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 595-608.
- Smith, S.N., & Miller, R.J. (2005). Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53.
- Sun, H., & Richardson, J.T. (2012). Perceptions of quality and approaches to studying in higher education: A comparative study of Chinese and British postgraduate students at six British business schools. *Higher Education*, 63(3), 299-316.
- Szafran, R.F. (2001). The effect of academic load on success for new college students: Is lighter better?. *Research in Higher Education*, 42(1), 27-50.
- Tait, H., Entwistle, N.J., & McCune, V.S. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving students as learners* (pp.262-271). Oxford: Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Tarabashkina, L., & Lietz, P. (2011). The impact of values and learning approaches on student achievement: Gender and academic discipline influences. *Issues in Educational Research*, 21(2), 210-231.
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Suhre, C. (2013). Predicting undergraduates' academic achievement: The role of the curriculum, time investment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1393-1406.



- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991a). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, *61*, 265-275.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991b). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, *22*, 251-266.
- Ullah, R., Richardson, J.T., & Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Compare*, *41*(1), 113-127.
- Valadas, S., Gonçalves, F.R., & Faisca, L.M. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: A Portuguese version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). *Higher Education*, *59*(3), 259-275.
- Van Rossum, E.J., & Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy, and learning outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, *54*, 73-83.
- Van Rossum, E.J., & Taylor, I. P. (1987, April). The relationship between conceptions of learning and good teaching: A scheme of cognitive development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington D.C., USA.
- Van Rossum, E.J., Deijkers, R., & Hamer, R. (1985). Students' learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. *Higher Education*, *14*, 617-641.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis. In R. Sternberg, & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp.165-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zea, M.C., Reisen, C.A., Beil, C., & Caplan, R.D. (1997). Predicting intention to remain in college among ethnic minority and non-minority students. *Journal of Social Psychology*, *137*, 149-160.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(1), 115-132.
- Zhang, L.F. (2000). University students' learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs's 3P Model. *Journal of Psychology*, *134*(1), 37-55.



Approaches to Studying and Academic Success in Higher Education

Abstract

Academic success in Higher Education has been linked to the quality of students' engagement in learning. One way to analyze this engagement is to focus on students' approaches to learning and studying, namely deep, surface and strategic approaches. This study examines the predictive power of students' approaches to studying, after controlling for personal and academic variables. Participants included 429 students, attending the first and the fourth years of degrees in Social Sciences and Humanities (SS&H) and Sciences and Technologies (S&T), who completed the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), and reported on the number of failed courses. Results suggest that the number of failed courses is related to students' year in their degree, and to their scientific domain of studies (higher levels of school failure for S&T), gender (men failing more frequently) and surface approach (more failure for students who adopt surface cognitive and motivational strategies).

Keywords: Higher Education; approaches to studying; academic success; ASSIST.

Como citar este artigo: Valadas, S.T., Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso acadêmico no ensino superior. *Revista E-Psi*, 4(1), 47-67.

Received: November 4, 2013

Revision received: March 14, 2014

Accepted: April 9, 2014