

ISSN: 2171-2069

Volumen 2
Número 1
Enero de 2011

**REVISTA IBEROAMERICANA
DE
PSICOLOGÍA Y SALUD**



Revista oficial de la
SOCIEDAD UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y SALUD

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA Y SALUD

Director

Ramón González Cabanach, Universidad de A Coruña. rgc@udc.es

Directores Asociados

Ramón Arce, Univ. de Santiago de Compostela. Coord. del Área de Psicología Social. ramon.arce@usc.es

Gualberto Buela-Casal, Univ. de Granada. Coordinador del Área de Salud. gbuela@ugr.es

Francisca Fariña, Univ. de Vigo. Coordinadora del Área de Intervención. francisca@uvigo.es

José Carlos Núñez, Univ. de Oviedo. Coordinador del Área de Evaluación. jcarlosn@uniovi.es

Antonio Valle, Univ. de A Coruña. Coordinador del Área de Educación. vallar@udc.es

Consejo Editorial

Rui Abrunhosa, Univ. de Minho (Portugal).

Leandro Almeida, Univ. de Minho (Portugal).

Luis Álvarez, Univ. de Oviedo.

Constantino Arce, Univ. de Santiago de Compostela.

Jorge L. Arias, Univ. de Oviedo.

Alfonso Barca, Univ. de A Coruña.

Jesús Beltrán, Univ. Complutense de Madrid.

María Paz Bermúdez, Univ. de Granada.

Alfredo Campos, Univ. de Santiago de Compostela.

Miguel Angel Carbonero, Univ. de Valladolid.

Juan Luis Castejón, Univ. de Alicante.

José Antonio Corraliza, Univ. Autónoma de Madrid.

Francisco Cruz, Univ. de Granada.

Fernando Chacón, Univ. Complutense de Madrid.

Jesús de la Fuente, Univ. de Almería.

Alejandro Díaz Mújica, Univ. de Concepción (Chile).

Francisca Expósito, Univ. de Granada.

Ramón Fernández Cervantes, Univ. de A Coruña.

Jorge Fernández del Valle, Univ. de Oviedo.

Manuel Fernández-Ríos, Univ. Autónoma de Madrid.

José Jesús Gázquez, Univ. de Almería.

Antonia Gómez Conesa, Univ. de Murcia.

Luz González Doniz, Univ. de A Coruña.

Julio A. González-Piñeda, Univ. de Oviedo.

Alfredo Goñi, Univ. del País Vasco.

María Adelina Guisande, Univ. de Santiago de Compostela.

Silvia Helena Koller, Univ. Federal de Rio Grande do Sul (Brasil).

Pedro Hernández, Univ. de La Laguna.

Juan E. Jiménez, Univ. de La Laguna.

Serafín Lemos, Univ. de Oviedo.

Matías López, Univ. de Oviedo.

María Ángeles Luengo, Univ. de Santiago de Compostela.

José I. Navarro, Univ. de Cádiz.

Miguel Moya, Univ. de Granada.

José Muñiz, Univ. de Oviedo.

Mercedes Novo, Univ. de Santiago de Compostela.

Eduardo Osuna, Univ. de Murcia.

Darío Páez, Univ. del País Vasco.

Wenceslao Peñate, Univ. de La Laguna.

Antonieta Pepe-Nakamura, Univ. Luterana do Brasil.

Manuel Peralbo, Univ. de A Coruña.

Luz F. Pérez, Univ. Complutense de Madrid.

María Victoria Pérez-Villalobos, Univ. de Concepción (Chile).

Isabel Piñeiro, Univ. de A Coruña.

Antonio Andrés-Pueyo, Univ. de Barcelona.

Luisa Ramírez, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Revuelta, Univ. de Huelva.

Susana Rodríguez, Univ. de A Coruña.

Francisco J. Rodríguez, Univ. de Oviedo.

José María Román, Univ. de Valladolid.

Manuel Romero, Univ. de A Coruña

Pedro Rosário, Univ. de Minho (Portugal).

Ramona Rubio, Univ. de Granada.

Marithza Sandoval, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Santolaya, Presidente del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Dolores Seijo, Univ. de Santiago de Compostela.

Juan Carlos Sierra, Univ. de Granada.

Jorge Sobral, Univ. de Santiago de Compostela.

Francisco Tortosa, Univ. de Valencia.

María Victoria Trianes, Univ. de Málaga.

Revista Oficial de la *Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud* (www.usc.es/suips)

Publicado por: SUIPS.

Volumen 2, Número, 1.

Suscripciones: ver www.usc.es/suips

Frecuencia: 2 números al año (semestral).

ISSN: 2171-2069

D.L.: C 13-2010

AMBIENTE ACADÉMICO Y ADAPTACIÓN A LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE 1º AÑO DE LA UNIVERSIDAD DO MINHO

Ana Paula C. Soares*, Leandro S. Almeida* y M. Adelina Guisande**

*Universidad do Minho (Portugal)

**Universidad de Santiago de Compostela (España)

(Recibido 10 de Mayo de 2010; revisado 4 de Octubre de 2010; aceptado 15 de Noviembre de 2010)

Abstract

This paper analyses how the students' perceptions about the quality of their classroom environment influence their adjustment and academic experiences. Additionally, it also explores whether their classroom perceptions vary by gender and/or field of studies. A sample of 667 first-year students from 16 different degree courses in University of Minho participated in this study. Students answered to the *Classroom Environment Scale* (CES; Moos & Trickett, 1974) and the *Questionnaire of Academic Experiences* (QAE; Almeida & Ferreira, 1997) at the beginning and at the end of the second semester, respectively. Results showed a quite positive pattern of students' classroom environment perceptions, although some significant differences by gender and field of studies have been observed. Furthermore, these perceptions influence positively and in a statically significant way the quality of students' academic experiences. These results point to the importance of contextual variables in the campus organization in order to promote students adjustment, learning and psychosocial development.

Keywords: Academic environment; College adjustment; Academic experiences; Academic success.

Resumen

Este artículo analiza en qué medida las percepciones de los alumnos acerca de la calidad del clima social dominante en su aula afectan a la calidad de su adaptación y de sus vivencias académicas. Adicionalmente, explora en qué medida esas percepciones se diferencian en función del sexo y el área de conocimiento de los estudiantes. Participaron en el estudio 677 estudiantes universitarios de primer año de 16 titulaciones de la Universidad do Minho. En el inicio del segundo semestre se administró la versión adaptada de la *Classroom Environment Scale* (CES; Moos y Trickett, 1974), y al final de ese semestre el *Questionário de Vivências Académicas* (QVA, Almeida y Ferreira, 1997). Los resultados muestran que a pesar de que los alumnos señalaban percepciones bastante positivas en relación al clima dominante en sus aulas, el sexo y el área de conocimiento hacen diferenciar los resultados de una forma estadísticamente significativa. A su vez, estas percepciones afectaron de forma positiva y estadísticamente significativa los resultados obtenidos en la calidad de las vivencias académicas de los estudiantes. Los resultados indican así la relevancia de estas variables contextuales en la construcción de *campus* promotores de ajuste, de aprendizaje y de desarrollo de los estudiantes.

Palabras clave: Clima social; Adaptación a la universidad; Vivencias académicas; Éxito académico.

Introducción

En las últimas décadas, las cuestiones de la transición y la adaptación de los jóvenes a las presiones y a los desafíos de la vida universitaria han sido objeto de gran interés en la literatura internacional (Astin, 1993; Baker y Siryk, 1984; Chickering y Reisser, 1993; Pascarella y Terenzini, 2005; Tinto, 1993). También en Portugal, desde finales de los 90, asistimos a un desarrollo de la investigación en esta área, con estudios que han tratado, por un lado, de identificar los factores asociados con el éxito de la transición de la Educación Secundaria a la Educación Superior y, por otro, evaluar el impacto de estos factores en el rendimiento, el abandono y/o el desarrollo psicosocial experimentado por los estudiantes durante los años universitarios (Almeida, Guisande, Soares, y Saavedra, 2006; Almeida, Soares, y Ferreira, 2000; Soares, Guisande, y Almeida, 2007; Soares, Guisande, Almeida, y Páramo, 2009; Soares, Guisande, Diniz, y Almeida, 2006).

En general, en estos estudios, la transición para la Educación Superior se define como un proceso complejo que implica la confrontación de los jóvenes con múltiples desafíos en los ámbitos emocional, social, académico e institucional. Sin embargo, aun reconociendo que la calidad de este proceso depende tanto de factores personales, relacionados con los estudiantes, como de factores ambientales, asociados con las características de las universidades y la calidad de las experiencias educativas que en ellas se ofrecen, lo cierto es que la mayoría de la investigación llevada a cabo ha descuidado estos últimos elementos (Fraser, 1991; Strange y Banning, 2001; Tinto, 1997). En efecto, aunque Sanford (1962) ya había alertado sobre la importancia de estas variables en el análisis del fenómeno y se tenga asistido a un progresivo reconocimiento de la influencia de los contextos universitarios en el comportamiento de los estudiantes, su incorporación en la investigación ha sido lenta y difícil debido a los problemas en su definición y operacionalización (Paúl, 1994; Soares y Almeida, 2002). Como señala Astin (1991) a pesar de su relevancia, la evaluación del contexto universitario “[...] *presents by far the most difficult and complex challenge in the field of assessment*” (pág. 81). En un sentido amplio este autor indicó “[...] *everything that happens to a student during the course of an educational program that might conceivably influence the outcomes under consideration*” (pág. 81), lo que puede incluir tanto los aspectos físicos y organizativos relacionados con la estructura y el tamaño del *campus*, la distribución

de los espacios y los recursos disponibles; como las características de los individuos que los integran o las interacciones formales e informales que los estudiantes establecen con los diferentes elementos de la comunidad académica dentro y fuera del aula (Baird, 1988; Kuh, 1993; Strange, 2003).

Rudolph Moos (1979, 1987) presentó una conceptualización del clima psicosocial de los entornos educativos haciendo hincapié en sus dimensiones relacionales, funcionales y organizativas. Estas dimensiones, a partir de las que los entornos educativos se pueden operacionalizar, no existen *per se*, sólo en la medida en que son percibidas y construidas por los sujetos. En otras palabras, es más importante analizar cómo los estudiantes perciben los contextos que disponer de medidas “objetivas” de evaluación de los mismos. Estas percepciones influyen en cómo los estudiantes se sienten y se comportan en los diferentes contextos (Astin, 1991; Moos y Trickett, 1987).

El clima social del aula se asume, progresivamente, como una medida de la calidad del entorno educativo (Cabrera et al., 2002; Fraser, 1991). Según Cabrera y colaboradores (2002) “[...] *the vitality of the classroom experience has regained recognition as one of the most important factors influencing college students’ cognitive, motivational, and affective development*” (pág. 20). Reconociendo su importancia, Tinto (1997) sitúa al aula, y lo que allí sucede, en el centro de la experiencia universitaria: “*The college classroom lies at the centre of the educational activity structure of institutions of higher education; the educational encounters that occur therein are a major feature of student educational experience*” (pág. 599). Para muchos estudiantes, el aula puede ser uno de los pocos lugares donde estudiantes y profesores se reúnen, donde el aprendizaje es experimentado y donde la integración académica y social puede ocurrir. Para Tinto (1997), lo que los alumnos realizan en ese contexto y el tipo de prácticas de enseñanza adoptadas por los profesores pueden constituir elementos clave en la comprensión del proceso de abandono/persistencia académica. Específicamente defiende que el recurso a prácticas de enseñanza que enfatizan el aprendizaje colaborativo puede contribuir, no sólo a una mayor integración académica de los estudiantes, sino también a la construcción de redes de apoyo social más amplias que pueden favorecer la integración de los estudiantes en las estructuras sociales de la Universidad. Esta integración académica y social podría ayudar, a su vez, al refuerzo de los compromisos institucionales y educativos inicialmente establecidos y su continuidad hasta la graduación. En resumen, el uso de estrategias activas de enseñanza que

fomenten la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, junto con los beneficios en términos de desarrollo cognitivo y rendimiento académico (Anaya, 1996; Braxton, Milem, y Sullivan, 2000), promueve la apertura de los estudiantes a la diversidad (Cabrera et al., 2002; Whitt, Edison, Pascarella, Terenzini, y Nora, 2001) y a sus relaciones interpersonales, de liderazgo y de trabajo en equipo (Cabrera, Colbeck, y Terenzini, 2001).

Por otro lado, la organización, la preparación y la claridad de la exposición de los profesores son ejemplos de dimensiones de la enseñanza que también han sido vinculadas a la motivación y al rendimiento académico de los estudiantes (Braxton, Bray, y Berger, 2000; Murray, 1991; Pascarella, Edison, Nora, Hagedorn, y Braxton, 1996), así como a su satisfacción con la experiencia universitaria (Graham y Gisi, 2000), y a la definición y desarrollo de proyectos vocacionales más consistentes (Cabrera et al., 2001). Por último, un clima relacional positivo y amistoso entre profesores y alumnos, que favorezca las relaciones de empatía y respeto mutuo, también contribuyen al aprendizaje y al desarrollo de los estudiantes (Fraser, 1991; Moos, 1987). Nos estamos refiriendo a ambientes educativos que combinen un clima relacional positivo, en un entorno ordenado y bien estructurado, con énfasis en el logro de tareas académicas específicas. En efecto, aunque las dimensiones relacionales del clima social, que incluyen la participación, el apoyo y la amistad entre profesores y alumnos, pueden no estar tan fuertemente asociadas al rendimiento académico, parecen favorecer la satisfacción de los estudiantes, su bienestar físico y psicológico, así como sus niveles de desarrollo personal e interpersonal. Las dimensiones más funcionales y organizativas, que incluyen el orden y la organización, la competición, la claridad de reglas y la orientación hacia las tareas, aunque puedan contribuir positivamente en los niveles de satisfacción y de bienestar de los estudiantes, consideramos que se pueden asociar de una manera más significativa al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico de los alumnos. En cualquier caso, a pesar de que las diferentes dimensiones del clima social pueden contribuir para resultados distintos, su combinación es la que parece potenciar la obtención de los mejores resultados (Cabrera et al., 2001; Moos, 1979; Moos y Trickett, 1987). También Chickering y Gamson (1987) hacen hincapié en estos aspectos, al sugerir que un clima que promueve el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes es el que favorece el contacto entre estudiantes y profesores, estimula la cooperación, utiliza estrategias activas de aprendizaje, comunica elevadas expectativas y respeta la diversidad.

En este contexto, y reconociendo la importancia del ambiente del aula en la calidad de los procesos de adaptación, aprendizaje y desarrollo de los jóvenes en el contexto universitario, realizamos este estudio con el objetivo de analizar el impacto que tienen las percepciones de los estudiantes sobre el clima del aula en la calidad de sus vivencias académicas. Adicionalmente, intentamos evaluar si tales percepciones y los resultados obtenidos a nivel de sus vivencias académicas difieren en función del sexo y del área de conocimiento a la que pertenecen los estudiantes.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 677 estudiantes de primer año de 16 titulaciones de graduación de la Universidad do Minho, organizados en cuatro grandes áreas de conocimiento en función de los intereses científicos o profesionales afines: (i) titulaciones en el área de las ciencias (biología aplicada, optometría y ciencias de la visión, química - rama textil y plásticos, matemáticas y ciencias de la computación); (ii) titulaciones en el área de las tecnologías (ingeniería civil, ingeniería mecánica e ingeniería de materiales); (iii) titulaciones en el área de la formación de profesores (portugués, portugués-francés, portugués-inglés, físico-química y matemática); y (iv) titulaciones en el área de las ciencias sociales y humanas (sociología, psicología y economía). La mayoría de los participantes era del sexo femenino (61,9%), y únicamente en las titulaciones en el área de las tecnologías se observó la tendencia inversa (74% hombres).

Las edades oscilaron entre los 17 y los 24 años ($M = 18,4$; $DE = 1,20$), no obteniéndose diferencias de edad estadísticamente significativas entre los grupos considerados. La totalidad de la muestra asistía por primera vez a la Universidad, situándose el 70% de los participantes en la titulación que habían elegido en primera opción en el Concurso Nacional de Acceso. Además, el 57% de la muestra también señaló que el ingreso en la universidad había implicado su salida del hogar familiar (i.e, desplazamiento de su residencia habitual para estudiar en la Educación Superior).

Instrumentos

Clima Social de Aula - se evaluó a través de la versión adaptada de la *Classroom Environment Scale* (CES; Moos y Trickett, 1974) para jóvenes que asisten a instituciones de Educación Superior portuguesas (Soares y Almeida, 2002). El CES, en su versión original, está constituida por 90 ítems en una escala de respuesta dicotómica (*verdadero/falso*), distribuidos en nueve subescalas (con 10 ítems en cada una) organizadas en torno a tres dimensiones: (i) la dimensión relacional, con tres subescalas (*Participación, Afiliación y Apoyo del profesor*); (ii) la dimensión de desarrollo personal o de orientación hacia objetivos, con dos subescalas (*Orientación para las tareas y Competición*); y (iii) la dimensión de mantenimiento/cambio del sistema, con cuatro subescalas (*Orden y organización, Claridad de normas, Control del profesor e Innovación*). Las diversas subescalas mostraron índices de consistencia interna *Kuder-Richardson*₂₀ (KR₂₀, dada la estructura dicotómica de la respuesta a sus ítems) bastante adecuados, oscilando entre ,67 (en la subescala *Competición*) y ,86 (en la subescala *Control del profesor*), así como de estabilidad temporal de los resultados (Moos, 1987; Moos y Trickett, 1974), observándose mayores dificultades en la verificación de la dimensionalidad propuesta en otros países. También en Portugal, los estudios desarrollados (Bastos, Paúl, y Sousa, 1996; Soares y Almeida, 2002) no consiguieron replicar la estructura factorial original, sin embargo Soares y Almeida (2002) evaluando una muestra amplia de estudiantes universitarios ($N = 910$), sí han replicado la estructura original de la escala aunque eliminando 19 de los 90 ítems y con algunas particularidades en comparación con la definición y composición original de las subescalas.

Los nueve factores identificados presentaron una definición propia en el ámbito de la teoría subyacente al modelo original, aunque dos de las subescalas de la versión original del CES (*Orientación para las tareas e Innovación*) se hayan aglutinado en un único factor, mientras que una dimensión no prevista en el modelo original haya emergido (*Inestabilidad*). Dadas las especificidades de estas dos subescalas y con el objetivo de asegurar una adecuada comparación de los resultados con la versión original de la escala, decidimos excluirlas de los análisis. Así que en este estudio se consideró únicamente el análisis de las siguientes siete subescalas: *Participación, Afiliación, Apoyo del profesor, Competición, Orden y organización, Claridad de normas, y Control del profesor*.

Vivencias académicas – se evaluaron mediante el *Questionário de Vivências Académicas* (QVA; Almeida y Ferreira, 1997). Se trata de un cuestionario de autoinforme constituido por 170 ítems, en un formato de respuesta tipo *likert* de cinco puntos, distribuidos en 17 subescalas que tratan de evaluar dimensiones personales, curriculares e institucionales de la adaptación académica de los estudiantes. Los estudios de validación del QVA muestran cualidades psicométricas adecuadas (Almeida, Soares, y Ferreira, 2000). Cabe señalar que en este estudio, sólo se han utilizado 11 de las 17 subescalas originales: cuatro más centradas en las percepciones/vivencias personales de los alumnos (*Bienestar físico, Bienestar psicológico, Percepción de competencia y Desarrollo vocacional*); cinco más centradas en sus percepciones/vivencias curriculares (*Adaptación a la titulación, Métodos de estudio, Gestión del tiempo, Ansiedad en la realización de exámenes y Bases de conocimientos*); y dos subescalas más centradas en sus percepciones/vivencias institucionales (*Adaptación a la institución, Participación en actividades extracurriculares*). Los índices de consistencia de estas 11 subescalas oscilan entre ,69 (*Participación en actividades extracurriculares*) y ,88 (*Bienestar psicológico*).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados por la primera autora en el contexto del aula en cada una de las 16 titulaciones de graduación implicadas en el estudio. Previamente a este momento, solicitamos la autorización correspondiente a los Decanatos de las diferentes titulaciones y su divulgación a los profesores de primer curso, con el objetivo de que nos cediesen un tiempo de sus aulas para la recogida de los datos.

En cada titulación, y después de la presentación de los objetivos de la investigación, se aseguró a los participantes la total confidencialidad de los resultados. También se hizo hincapié en el carácter voluntario del estudio, por lo que se dejó total libertad para que los alumnos aceptasen o no participar. La escala CES se administró al inicio del segundo semestre y el cuestionario QVA al final de ese mismo semestre. Los resultados han sido analizados mediante el SPSS (versión 18.0 para *Windows*).

Resultados

La Tabla 1 muestra los valores de la media, desviación estándar y el rango de variación de los resultados obtenidos en cada una de las subescalas del CES, tanto para la muestra global como para la muestra organizada en función del sexo.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar, y valores mínimos y máximos en el CES para la muestra global y según el sexo.

Subescalas CES	Nº Ítems	Muestra total			Sexo			
		M	DE	Mín-Máx	Masculino	Femenino	M	DE
Participación	7	1,17	1,54	0-7	1,18	1,54	1,17	1,54
Afiliación	10	6,76	2,42	0-10	6,95	2,27	6,64	2,50
Apoyo del profesor	12	3,91	2,74	0-12	3,41	2,46	4,20	2,85
Competición	5	2,72	1,59	0-5	2,17	1,49	3,03	1,56
Orden y organización	9	4,22	2,70	0-9	3,70	2,59	4,52	2,72
Claridad de normas	9	6,35	2,22	1-9	6,25	2,24	6,41	2,21
Control del profesor	10	5,14	2,28	0-10	5,72	2,15	4,82	2,29

Como puede observarse en la Tabla 1, los estudiantes de la muestra, en su conjunto, obtuvieron resultados superiores al punto medio en cualquiera de las subescalas, excepto en *Participación* ($M = 1,17$; $DE = 1,54$), *Apoyo del profesor* ($M = 3,91$; $DE = 2,74$) y *Orden y organización* ($M = 4,22$; $DE = 2,70$). Esta configuración de los resultados revela que los alumnos de la muestra señalaron percepciones bastante positivas con respecto a las relaciones de amistad y lealtad existentes entre los compañeros de la titulación, así como en lo referente a la claridad de las normas establecidas, y de los comportamientos manifestados por los estudiantes en el aula, y sobre los cuales los profesores parecen ejercer bastante control. Sin embargo, los alumnos también indicaron percepciones menos positivas en relación al interés e implicación en la titulación que estaban realizando y al tipo de apoyo facilitado por los profesores a los alumnos y al aprendizaje. También debemos señalar la existencia de un clima bastante competitivo entre los alumnos de cara a la obtención de los mejores resultados.

La Tabla 2 muestra los resultados descriptivos obtenidos en cada una de las subescalas del CES para la muestra organizada en función del área de conocimiento de las titulaciones de los alumnos.

Tabla 2. Medias y desviaciones estándar en el CES para la muestra en función del área de conocimiento.

Subescalas CES	Áreas de conocimiento							
	Ciencias		Formación de profesores		Tecnologías		Ciencias sociales y humanas	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Participación	1,33	1,54	1,02	1,52	1,10	1,47	1,26	1,62
Afiliación	7,09	2,39	6,28	2,62	6,93	2,18	6,80	2,41
Apoyo profesor	2,59	1,95	3,61	2,69	3,85	2,58	5,20	2,85
Competición	2,57	1,57	3,08	1,54	2,05	1,50	3,05	1,53
Orden y organización	4,86	2,73	4,88	2,53	3,22	2,32	3,98	2,84
Claridad normas	6,63	2,09	5,82	2,22	6,61	2,18	6,39	2,27
Control profesor	5,49	2,19	5,17	2,31	6,16	2,08	4,01	1,98

Para una evaluación de la significación estadística de las diferencias observadas en los resultados de las dimensiones del CES, en función del sexo y del área de conocimiento a la que pertenece el alumnado, se procedió con análisis de varianza (F-Manova: 3 X 2). Este análisis identificó efectos estadísticamente significativos de la interacción entre ambos factores (para la distribución de medias véanse las Tablas 1 y 2) en las subescalas *Participación*, $F(3,669) = 3,42$, $p < ,05$; *Apoyo del profesor*, $F(3,669) = 3,27$, $p < ,05$; *Competición*, $F(3,669) = 3,71$, $p < ,05$; y *Orden y organización*, $F(3,669) = 5,05$, $p < ,001$. En la subescala *Participación*, los estudiantes del sexo femenino mostraron percepciones más positivas en las áreas de formación de profesores y tecnologías, observándose un patrón inverso en las restantes áreas de conocimiento. En cuanto a las percepciones de los estudiantes sobre el *Apoyo proporcionado por los profesores* a la enseñanza y al aprendizaje, los resultados muestran que, a pesar de registrarse un patrón favorable a los estudiantes del sexo femenino en todas las áreas de conocimiento (a excepción del área de formación de profesores), estas diferencias se manifiestan de manera más significativa en el área de las ciencias sociales y humanas. En la subescala *Competición*, los estudiantes del sexo femenino obtuvieron las puntuaciones más elevadas, excepto en el área de las ciencias sociales y humanas,

donde se registró un patrón inverso aunque sin significación estadística. Estas diferencias fueron particularmente evidentes en las áreas de ciencias y de formación de profesores. Finalmente, con respecto a la subescala *Orden y organización*, los estudiantes del sexo femenino de las titulaciones de ciencias y de ciencias sociales y humanas, fueron los que indicaron percepciones de mayor organización del ambiente en el aula (observándose un patrón inverso en las otras áreas de conocimiento).

Además de estos efectos de interacción se pudo observar también un efecto principal de la variable género en la subescala *Control del profesor*, $F(1,669) = 20,76$; $p < ,001$, con una media más elevada para los estudiantes del sexo masculino. Del mismo modo, se verificó un efecto significativo del área de conocimiento en la subescala *Control del Profesor*, $F(3,669) = 26,72$, $p < ,001$, observándose que los alumnos de las titulaciones del área de las tecnologías señalaban una percepción de mayor control de los profesores especialmente en comparación con los alumnos de las áreas de formación de profesores y de ciencias sociales y humanas.

La Tabla 3 presenta los valores de media, desviación estándar y el rango de variación de los resultados obtenidos en cada una de las 11 subescalas utilizadas del QVA, tanto para la muestra global como para la muestra organizada en función del sexo.

Tabla 3. Medias, desviaciones estándar, y valores mínimos y máximos en el QVA para la muestra global y según el sexo.

Subescalas QVA	Nº Ítems	Muestra Global			Sexo			
		M	DE	Mín-Máx	M	DE	M	DE
Bienestar físico	13	48,5	7,02	13-64	47,9	7,37	48,9	6,80
Bienestar psicológico	14	46,0	9,96	14-70	46,7	9,96	45,6	9,96
Percepción competencia	10	33,4	4,91	10-50	34,2	5,16	33,0	4,72
Desarrollo vocacional	14	49,6	8,24	21-70	50,8	8,05	48,8	8,27
Adaptación a titulación	15	50,9	8,78	15-75	50,1	8,97	51,5	8,63
Métodos estudio	11	35,2	5,22	11-53	33,4	5,23	36,2	4,94
Gestión tiempo	8	26,2	4,62	8-40	24,8	4,61	27,0	4,44
Ansiedad exámenes	10	30,1	6,04	10-49	31,3	6,30	29,4	5,79
Base de conocimientos	6	19,9	4,09	6-30	20,3	4,14	19,7	4,06
Adaptación institución	11	41,7	6,09	11-55	41,6	6,48	41,8	5,86
Participación extracurricular	11	32,7	5,45	15-51	32,8	5,47	32,6	5,44

El análisis de la Tabla 3 permite constatar que los estudiantes obtuvieron resultados superiores al punto medio en todas las subescalas del QVA, excepto en la subescala *Participación en actividades extracurriculares* ($M = 32,7$; $DE = 5,45$). Por tanto, los estudiantes indicaron una percepción muy positiva sobre su bienestar físico y psicológico, su capacidad para resolver problemas, organizar y gestionar el tiempo, y el estudio de una forma eficaz. También mostraron que estaban satisfechos con su preparación académica previa, con la titulación y la institución en la que se habían matriculado, así como con su capacidad para cumplir sus objetivos/planes vocacionales de manera exitosa. No obstante, han señalado una escasa participación en actividades asociativas, deportivas o culturales que ofrece la Universidad en este primer año. De estos resultados se infiere un buen nivel de adaptación al contexto universitario.

Sin embargo, a pesar de este patrón global bastante positivo, es posible identificar algunas diferencias. Así, las estudiantes del sexo femenino mostraron valores inferiores a los obtenidos por los estudiantes del sexo masculino en las subescalas *Percepción de competencia*, $t(577) = 2,69$; $p < ,001$; *Desarrollo vocacional*, $t(582) = 2,83$; $p < ,001$; y *Ansiedad en la realización de exámenes*, $t(599) = 3,76$; $p < ,001$, y superiores en las subescalas *Métodos de estudio*, $t(591) = -6,51$; $p < ,001$; y *Gestión del tiempo*, $t(597) = -5,74$; $p < ,001$.

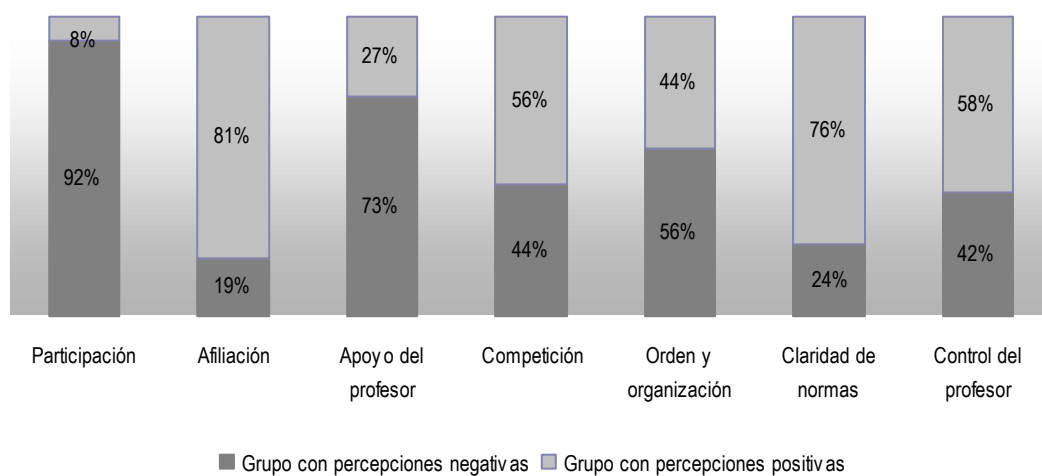
La Tabla 4 presenta los resultados descriptivos obtenidos en las subescalas del QVA, teniendo en cuenta el área de conocimiento de los alumnos. En base al análisis de varianza según el área de conocimiento (F-Oneway), y contrastando los cuatro grupos de alumnos, los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en las subescalas del QVA *Ansiedad en la realización de exámenes*, $F(3,673) = 10,55$, $p < ,001$; *Percepción de competencia*, $F(3,673) = 5,80$, $p < ,001$; *Desarrollo vocacional*, $F(3,673) = 3,71$, $p < ,05$; *Métodos de estudio*, $F(3,673) = 6,76$, $p < ,001$; *Adaptación a la titulación*, $F(3,673) = 5,74$, $p < ,001$; y *Gestión del tiempo*, $F(3,673) = 4,42$, $p < ,001$. Los contrastes *post-hoc*, considerando el índice de Bonferroni, informaron que los estudiantes del área de ciencias fueron los que indicaron una menor *Ansiedad en la realización de exámenes*, siendo también aquéllos que, cuando se comparan con los alumnos de las áreas de tecnologías, y de ciencias sociales y humanas demostraron una menor *Percepción de competencia*; y un menor *Desarrollo vocacional* que los del área de tecnologías.

Tabla 4. Medias y desviaciones estándar en el QVA para la muestra en función del área de conocimiento.

Subescalas QVA	Áreas de conocimiento							
	Ciencias		Formación de profesores		Tecnologías		Ciencias sociales y humanas	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Bienestar físico	48,0	7,53	49,5	6,58	48,2	6,68	48,3	7,26
Bienestar psicológico	44,2	10,52	45,5	9,91	47,5	9,12	46,6	10,09
Percepción de competencia	32,5	4,81	32,6	4,97	34,3	4,50	34,2	5,06
Desarrollo vocacional	48,3	9,14	49,4	8,41	51,4	7,56	49,2	7,69
Adaptación a la titulación	49,1	9,35	49,7	8,74	52,0	7,76	52,6	8,81
Métodos de estudio	34,6	5,20	36,3	5,35	33,8	4,95	35,7	5,08
Gestión del tiempo	25,5	4,82	27,3	4,77	25,7	4,10	26,1	4,61
Ansiedad exámenes	27,8	5,61	30,0	6,09	31,6	5,62	30,9	6,18
Base de conocimientos	18,4	4,45	19,6	4,00	20,7	3,49	20,7	4,04
Adaptación a la institución	42,3	6,36	42,2	5,51	40,4	6,27	42,0	6,11
Participación extracurricular	32,6	5,53	32,4	5,29	32,3	5,17	33,4	5,73

Por su parte, los alumnos del área de tecnologías mostraron peores percepciones en la subescala *Métodos de estudio* en comparación con los alumnos de las áreas de formación de profesores, y de las ciencias sociales y humanas. A su vez, los estudiantes del área de ciencias sociales y humanas indicaron una mayor *adaptación a la titulación* que los alumnos de las áreas de formación de profesores y de ciencias. Finalmente, la muestra de alumnos del área de formación del profesorado señaló que *gestiona mejor el tiempo* que los alumnos de ciencias y de tecnologías.

A continuación y sobre la base de los objetivos del estudio, se constituyeron dos grupos de estudiantes para cada una de las siete dimensiones del CES: *alumnos con percepciones positivas* (puntuaciones iguales o superiores al punto medio en cada subescala) y *alumnos con percepciones negativas* (puntuaciones inferiores al punto medio) sobre el clima social en el aula. El Gráfico 1 presenta la distribución de estos grupos en cada una de las siete dimensiones del CES.

Gráfico 1. Distribución de los grupos en cada una de las siete dimensiones del CES.

La Tabla 5 presenta los resultados descriptivos obtenidos por cada grupo en el CES para cada una de las dimensiones del QVA. Los resultados del análisis de comparación de medias (*t-student*) mostraron que este factor media diferencias en variables de las tres dimensiones del QVA (ver Tabla 6). Sucintamente y de forma global, podemos apreciar que estas diferencias parecen variar en función de la subescala del CES considerada, siendo generalmente más favorables para el grupo de alumnos que tienen una percepción más positiva del clima social en el aula, excepto en las subescalas *Competición* y *Control del profesor* donde los estudiantes con percepciones más negativas, en general, fueron los que obtuvieron los mejores resultados. Los valores obtenidos también permiten establecer claramente una asociación significativa entre las percepciones del clima social dominante en las aulas y los resultados obtenidos en las dimensiones personal, curricular e institucional de las vivencias académicas de los alumnos.

Más específicamente, los estudiantes con percepciones más positivas sobre el nivel de interés de las actividades ofrecidas en la facultad y de su participación en la titulación mostraron resultados superiores en todas las subescalas del QVA, excepto en las de naturaleza más institucional (*Adaptación a la institución* y *Participación en actividades extracurriculares* – en esta última se observa una relación negativa, aunque no significativa) y en las subescalas *Adaptación a la titulación* y *Desarrollo vocacional*. La percepción de la calidad relacional con los compañeros afectó, a su vez, a todas las

dimensiones del QVA, lo que confirma la importancia de las relaciones con sus compañeros como una fuente importante de los jóvenes en la adaptación al contexto universitario.

El *Apoyo del profesor* también parece afectar de modo significativo la forma como los jóvenes experimentan su vida universitaria, en particular en lo que se refiere a las dimensiones más curriculares e institucionales del QVA. Sin embargo, y a pesar de que la investigación sugiere una importante conexión entre la calidad de la relación con los profesores y la calidad del proceso de ajuste de los jóvenes al contexto universitario y el rendimiento académico obtenido, los datos de este estudio mostraron que los alumnos perciben poca disponibilidad por parte de los profesores para proporcionarles más apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 5. Medias y desviaciones estándar de los grupos del CES en los resultados en el QVA.

QVA SUBESCALAS	Percepción CES	CES													
		Participación		Afiliación		Apoyo profesor		Competición		Orden y organiz.		Claridad normas		Control profesor	
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Bienestar físico	+	52,0	5,32	48,9	6,77	49,2	7,36	48,2	6,85	48,9	7,44	49,0	6,57	47,8	7,00
	-	48,2	7,11	46,7	7,94	48,2	7,01	49,0	7,21	48,2	6,73	47,0	8,25	49,5	7,04
Bienestar psicológico	+	49,7	8,55	47,0	9,53	47,7	10,38	45,0	9,67	46,3	10,10	46,5	9,97	45,1	9,89
	-	45,6	10,05	41,4	10,08	45,1	9,85	47,3	10,11	45,5	9,90	44,0	9,73	47,4	9,95
Percepción de competencia	+	34,8	4,99	33,8	4,65	34,5	5,15	33,1	4,89	33,7	4,73	33,9	4,88	33,0	4,76
	-	33,3	4,92	32,2	5,73	33,1	4,82	33,9	4,89	33,2	5,10	32,4	4,89	34,1	5,12
Desarrollo vocacional	+	51,1	8,97	50,1	8,02	49,9	9,07	49,6	8,05	49,4	8,54	50,3	8,17	49,7	8,16
	-	49,4	8,22	47,6	8,75	49,4	7,93	49,6	8,51	49,7	8,14	47,4	8,16	49,6	8,26
Adaptación a la titulación	+	52,6	9,74	51,8	8,39	53,2	9,31	50,7	9,03	51,7	8,83	52,0	8,72	50,3	8,76
	-	50,8	8,72	47,2	9,51	50,0	8,47	51,2	8,50	50,2	8,76	47,7	8,43	52,2	8,53
Métodos de estudio	+	38,2	4,66	35,5	5,16	36,7	5,36	35,6	5,32	35,9	5,06	35,7	4,94	34,6	5,38
	-	34,9	5,21	33,8	5,27	34,6	5,10	34,8	5,06	34,6	5,30	33,5	5,67	36,3	4,85

Tabla 5 (Continuación). Medias y desviaciones estándar de los grupos del CES en los resultados en el QVA.

QVA SUBESCALAS	Percepción CES	CES													
		Participación		Afiliación		Apoyo profesor		Competición		Orden y organiz.		Claridad normas		Control profesor	
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Gestión del tiempo	+	28,8	3,81	26,4	4,65	27,2	4,48	26,5	4,73	26,7	4,48	26,5	4,38	25,8	4,82
	-	25,9	4,64	25,2	4,74	25,8	4,69	25,8	4,53	25,8	4,75	25,0	5,28	26,7	4,45
Ansiedad en la realización de exámenes	+	32,2	6,16	30,5	5,82	31,3	6,13	29,4	5,78	30,3	5,67	30,4	6,02	29,7	5,98
	-	29,9	6,02	28,7	6,59	29,7	6,02	31,0	6,16	29,9	6,36	29,4	6,27	30,9	6,03
Bases de conocimientos	+	21,3	3,73	20,2	4,04	20,9	3,93	19,7	4,10	20,2	4,02	20,2	4,14	19,6	4,09
	-	19,8	4,13	19,1	4,28	19,6	4,13	20,1	4,10	19,7	4,16	19,0	3,96	20,5	4,09
Adaptación a la institución	+	42,4	6,20	42,9	5,43	43,1	6,34	41,4	6,24	42,0	5,98	42,2	6,04	41,4	6,28
	-	41,7	6,07	37,2	6,33	41,3	6,02	42,1	5,94	41,4	6,22	40,4	6,21	42,5	5,85
Participación extracurricular	+	32,5	5,64	33,4	5,30	34,1	5,37	32,8	5,40	32,7	5,46	32,8	5,30	32,8	5,38
	-	32,7	5,64	29,9	4,67	32,2	5,48	32,6	5,50	32,6	5,40	32,4	5,58	32,9	5,44

Tabla 6. Resultados de las pruebas *t-Student* y su significación de los grupos del CES en los resultados en el QVA.

QVA	CES							
	SUBESCALAS	Relación			Desarrollo personal		Mantenimiento/ Cambio del sistema	
		Participación	Afiliación	Apoyo profesor	Competición	Orden y organización	Claridad normas	Control profesor
Personal	Bienestar físico	t(580)=-3,60***	t(559)=-2,98**	t(545)=-1,56	t(574)=1,38	t(570)=-1,28	t(566)=-2,86**	t(545)=2,90**
	Bienestar psicológico	t(578)=-2,76**	t(558)=-5,40***	t(545)=-2,73**	t(571)=2,78**	t(568)=-,95	t(566)=-2,56*	t(543)=2,66**
	Percepción competencia	t(570)=-2,02*	t(551)=-3,09**	t(540)=-2,84**	t(565)=1,90	t(561)=-1,19	t(559)=-3,02**	t(539)=2,46*
	Desarrollo vocacional	t(574)=-1,38	t(551)=-2,87**	t(544)=-,67	t(566)=,09	t(562)=,36	t(562)=-3,61***	t(541)=-,06
Curricular	Adaptación titulación	t(579)=-1,36	t(558)=-5,03***	t(546)=-3,80***	t(573)=,59	t(571)=-2,07*	t(566)=-5,04***	t(545)=2,43*
	Métodos de estudio	t(584)=-4,27***	t(564)=-3,22**	t(553)=-4,26***	t(578)=-1,86	t(573)=-3,12**	t(569)=-4,38***	t(550)=3,89***
	Gestión tiempo	t(589)=-4,28***	t(568)=-2,45*	t(556)=-3,19**	t(583)=-1,77	t(578)=-2,30*	t(575)=-3,39**	t(554)=2,27*
	Ansiedad exámenes	t(591)=-2,61**	t(569)=-2,78**	t(558)=-2,67**	t(583)=3,16**	t(579)=-,82	t(576)=-1,615	t(556)=2,43*
	Bases conocimient	t(589)=-2,49*	t(566)=-2,38*	t(554)=-3,31**	t(581)=1,18	t(577)=-1,50	t(574) = -2,94**	t(553)=2,67**
Institucional	Adaptación institución	t(583)=-,77	t(563)=-9,31***	t(552)=-3,06**	t(576)=1,29	t(573)=-1,19	t(570)=-3,01**	t(552)=2,14*
	Participación extracurricular	t(578)=,23	t(557)=-6,26***	t(547)=-3,55***	t(571)=-,48	t(569)=-,08	t(565)=-,85	t(546)=,06

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

Discusión y conclusiones

En general, los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes señalaron percepciones positivas sobre la mayoría de los dominios del clima social de aula evaluados por el CES. Debido al origen sociocultural bajo y medio-bajo dominante en los alumnos que acceden a la Universidad do Minho (Almeida et al., 2006), es posible que estos estudiantes realicen una evaluación intuitivamente bastante favorable frente a las posibles oportunidades de promoción personal y profesional derivadas de su acceso a la Educación Superior. Esta deducción puede estar reforzada por el hecho de que la

mayoría del alumnado de esta Universidad no tiene en su núcleo familiar personas con un historial previo de asistencia a la Educación Superior (Almeida, 2007). Sus percepciones más negativas incidieron sobre el grado de participación de los alumnos en las actividades académicas de la titulación y en el apoyo prestado por los profesores para su aprendizaje, lo que parece asumirse como las áreas más críticas del clima social de aula. Como estas dos subescalas pertenecen a la dimensión relacional del CES, podemos anticipar que con la transición a la universidad, los estudiantes de primer año parecen ser bastante dependientes del apoyo de profesores y compañeros. Algunas investigaciones recientes sugieren, en efecto, la importancia del apoyo social percibido en la adaptación y ajuste de los alumnos (Buote, Pancer, y Pratt, 2007; Mattanah, Ayers, Brand, Brooks, Quimby, y McNary, 2010; Sarason y Sarason, 2009; Yazedjian, Purswell, Sevin, y Toews, 2007).

Los resultados obtenidos mostraron también que las alumnas señalaron percepciones más positivas en las subescalas *Apoyo del profesor*, *Competición*, y *Orden y organización*, mientras que los alumnos indicaron percepciones más positivas en la subescala *Control del profesor*. Estas diferencias de género sobre el clima dominante en el aula y la percepción del apoyo social se han observado en otros estudios (Frey, Bresley, y Miller, 2006; Weckwerth y Flynn, 2006), lo que también podría estar asociado a la diferencia a favor de los alumnos de humanidades (titulaciones predominantemente frecuentadas por estudiantes del sexo femenino). Por otra parte, los resultados muestran algunos efectos de interacción sexo x área de conocimiento. Así, se observa una mayor participación en las actividades del aula de las alumnas de las titulaciones de formación de profesores y tecnologías, o una mayor percepción de participación por parte de los alumnos en las áreas de ciencias sociales y humanas, y de ciencias.

En cuanto a las vivencias académicas, en base a los resultados en el QVA, los estudiantes también evaluaron de forma bastante positiva sus experiencias en el contexto universitario. Una vez más se puede pensar que un cierto deslumbramiento con la llegada a la universidad por parte de estos alumnos de 1º año explica los resultados obtenidos (Soares, 2003). Del mismo modo, dado que se trata de alumnos de primer año, y desconociendo aún las actividades que ofrece la Universidad, no sorprenden las bajas puntuaciones en la subescala *Participación en actividades extracurriculares*.

De nuevo, se observaron algunas diferencias en función del género de los estudiantes, obteniéndose por parte de las alumnas resultados más bajos en diversas

dimensiones de la adaptación académica (especialmente en la adaptación personal e institucional), excepto en su autoevaluación en el área de la organización del estudio y gestión del tiempo (dimensiones más curriculares de la adaptación académica). También se registraron algunas diferencias en el cuestionario de vivencias académicas en función del área de conocimiento de los estudiantes. Por ejemplo, los alumnos de ciencias se autoevaluaron más negativamente en las subescalas *Ansiedad en la realización de exámenes*, *Percepción de competencia*, y *Desarrollo vocacional* (dimensiones personal y curricular de la adaptación académica), siendo esta autoevaluación negativa más común en los alumnos del área de tecnologías en las subescalas *Métodos de estudio*, y *Adaptación a la institución* (dimensiones curricular e institucional de la adaptación académica). A su vez, los estudiantes de ciencias sociales y humanidades mostraron mejores resultados en la subescala *Adaptación a la institución*, mientras que el alumnado de las titulaciones de formación de profesores señaló mejores competencias en la *Gestión del estudio*. Debemos destacar, en todo caso, que estos resultados pueden también estar afectados por la distribución sexual de los alumnos en las titulaciones.

Por último, mediante el análisis de las vivencias académicas de los alumnos teniendo en cuenta sus percepciones sobre el clima en el aula, se pudo verificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con percepciones positivas *versus* los alumnos con percepciones negativas en cada una de las siete subescalas del clima social en las dimensiones del QVA. Como era de esperar, y exceptuando los resultados en las subescalas *Competición* y *Control del profesor*, mejores vivencias de adaptación académica se asociaron con percepciones más positivas en las diversas subescalas del CES. Por lo tanto, los resultados obtenidos indicaron que la percepción de la calidad relacional con sus compañeros afectó significativamente a todas las dimensiones del QVA, lo que sugiere la importancia que tienen las relaciones con sus colegas para la adaptación académica de los estudiantes en general (Astin, 1993; Soares, 2003; Tinto, 1993).

En efecto, coincidiendo con los cambios que tienen lugar en esta nueva etapa del desarrollo psicosocial, el acceso a la Educación Superior confronta a estos jóvenes, en muchos casos, con la separación de la familia y de los amigos, la necesidad de establecer nuevas amistades y relaciones interpersonales, a menudo impuestas sólo por compartir espacios comunes en el *campus* y en las residencias, y las exigencias de mayor autonomía (Brooks y Dubois, 1995; Soares et al., 2007). La mayoría de las investigaciones en el área sugiere que los alumnos con mayores redes de apoyo social

acaban por adaptarse mejor a la Universidad (Buote et al., 2007; Chickering y Reisser, 1993; Fass y Tubman, 2002; Mattanah et al., 2010; Sarason y Saranson, 2009; Yazedjian et al., 2007).

Del mismo modo, percepciones más positivas en relación con el *Apoyo del profesor* se asociaron con mejores resultados de los alumnos en las subescalas del QVA relacionadas con las dimensiones más curriculares e institucionales de las vivencias académicas. Este resultado, y en particular la constatación de la percepción generalizada entre los estudiantes de la poca disponibilidad de los profesores para el acompañamiento de su aprendizaje y el seguimiento de los alumnos, requieren cierta atención por parte de las autoridades académicas. Modelos más activos y autónomos de aprendizaje por parte de los alumnos, como se pone de manifiesto en las directrices de la Declaración de Boloña que se siguen en Portugal, reclaman un acompañamiento y supervisión más asiduos por parte de los profesores.

Referencias

- Almeida, L.S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e Educação*, 14, 203-215.
- Almeida, L.S., y Ferreira, J.A. (1997). *Questionário de vivências académicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L.S., Guisande, M.A., Soares, A.P., y Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 507-514.
- Almeida, L.S., Soares, A.P., y Ferreira, J.A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XIX, 189-208.
- Anaya, G. (1996). College experiences and student learning: The influence of active learning, college environments and cocurricular activities. *Journal of College Student Development*, 37, 1-12.
- Astin, A.W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in Higher Education*. New York, NY: MacMillan.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

- Baird, L.L. (1988). The college environment revisited: A review of research and theory. En J.C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (Vol. 4, pp. 1-52). New York, NY: Agathon Press.
- Baker, R.W., y Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Bastos, A., Paúl, C., y Sousa, L. (1996). Ambiente social na escola: Um estudo exploratório. En L.S. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado, y M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 585-596). Braga: APPORT.
- Braxton, J.M., Bray, N.J., y Berger, J.B. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, 41, 215-224.
- Braxton, J.M., Milem, J.F., y Sullivan, A.S. (2000). The influence of active learning on college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 71, 569-590.
- Brooks, J.H, y Dubois, D.L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Buote, V.M., Pancer, S.M., y Pratt, M.W. (2007). The importance of friends among 1st year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22, 665-689.
- Cabrera, A.F., Colbeck, C.L., y Terenzini, P.T. (2001). Developing performance indicators for assessing teaching practices and student learning. *Research in Higher Education*, 2, 327-352.
- Cabrera, A.F., Nora, A., Crissman, J., Bernal, E., Pascarella, E., y Terenzini, P. (2002). Collaborative learning: Its impact on college students' development and diversity. *Journal of College Student Development*, 43, 20-35.
- Chickering, A.W., y Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39, 3-7.
- Chickering, A.W., y Reisser (1993). *Education and identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fass, M.E., y Tubman J.G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39, 561-573.

- Fraser, B.J. (1991). Two decades of classroom environment research. En B.J. Fraser y H.J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences* (pp. 3-27). Oxford: Pergamon.
- Frey, L., Beesley, D., y Miller, M. (2006). Relational health, attachment and psychological distress in college women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 303-311.
- Graham, S., y Gisi, S.L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41, 279-291
- Kuh, G.D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30, 277-304.
- Mattanah, J.F., Ayers, J.F., Brand, B.L., Brooks, L.J., Quimby, J.L., y McNary, S.W. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development*, 51, 93-108.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, methods, findings and policy implication*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moos, R.H. (1987). *Evaluating educational environments: Procedures, methods, findings and policy implication* (2ª ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moos, R.H., y Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R., y Trickett, E. (1987). *Classroom environment scale manual* (2ª ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Murray, H.G. (1991). Effective teaching behaviors in the college classroom. En J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. VII, pp. 135-172). New York, NY: Agathon Press.
- Pascarella, E.T., Edison, M., Nora, A., Hagedorn, L.S., y Braxton, J. (1996). Effects of teacher organization/preparation and teacher skill/clarity on general cognitive skills in college. *Journal of College Student Development*, 37, 7-19.
- Pascarella, E.T., y Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paúl, C. (1994). Investigación em psicologia ambiental: Avaliação do ambiente social de um estabelecimento do Ensino Superior. En L.S. Almeida e I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 101-108). Braga: APPORT.

- Sanford, N. (1962). Developmental status of the entering freshmen. En N. Sanford (Ed.), *The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning* (pp. 253-282). New York, NY: John Wiley y Sons.
- Sarason, I.G., y Sarason, B.R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 113-120.
- Soares, A.P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tesis doctoral no publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Soares, A.P., y Almeida, L.S. (2002). Ambiente académico e adaptação à universidade: Contributos para a validação do *Classroom Environment Scale* (CES; Moos y Trickett, 1987). En A.S. Pouzada, L.S. Almeida, y R.M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 175-193). Guimarães: Universidade do Minho.
- Soares, A.P., Guisande, M.A., y Almeida, L.S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 753-765.
- Soares, A.P., Guisande, M.A., Almeida, L.S., y Páramo, M.F. (2009). Academic achievement on first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44, 204-212.
- Soares, A.P., Guisande, M.A., Diniz, A.M., y Almeida, L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, 249-255.
- Strange, C.C. (2003). Dynamics of campus environments. En S.R. Komives, D.B. Woodard, y Associates (Eds.), *Student services: A handbook for the profession* (4^a ed., pp. 297-316). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Strange, C.C., y Banning, J.H. (2001). *Educating by design: Creating campus learning environments that work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^a ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.

- Weckwerth, A.C., y Flynn, D.M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40, 237-246.
- Whitt, E.J., Edison, M.I., Pascarella, E.T., Terenzini, P.T., y Nora, A. (2001). Influences on students' openness to diversity and challenge in the second and third years of college. *Journal of Higher Education*, 72, 172-204.
- Yazedjian, A., Purswell, K., Sevin, T., y Toews, M.L. (2007). Adjusting to the first year of college: Students' perceptions of the importance of parental, peer, and institutional support. *Journal of the First-Year Experience y Students in Transition*, 19, 29-46.

Instrucciones

Envíos de artículos

La *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* publica artículos en español o inglés de carácter científico en cualquier temática de la Psicología y Salud. Es, por tanto, el objetivo de la revista la interdisciplinariedad. Los artículos han de ser originales (los autores se responsabilizan de que no han sido publicados ni total ni parcialmente) y no estar siendo sometidos para su evaluación o publicación a ninguna otra revista. Las propuestas de artículos han de ser enviadas en formato electrónico por medio de correo electrónico al director o a los editores asociados acorde a la temática que coordinan. El envío por correo postal sólo se admitirá en casos debidamente justificados a la dirección de la revista (Ramón González Cabanach, Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, Universidad de A Coruña, Escuela Universitaria de Fisioterapia, Campus de Oza, 15006, A Coruña, España).

Revisión

Los trabajos serán revisados en formato de doble ciego, siendo los revisores anónimos para los autores y los autores para los revisores. Los revisores serán externos e independientes de la revista que los seleccionará por su experiencia académica, científica o investigadora en la temática objeto del artículo.

Copyright

El envío de trabajos a la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* lleva implícito que los autores ceden el copyright a la revista para su reproducción por cualquier medio, si éstos son aceptados para su publicación.

Permisos y responsabilidad

Las opiniones vertidas así como sus contenidos de los artículos publicados en la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan la opinión ni la política de la revista. Asimismo, los autores se responsabilizan de la obtención del permiso correspondiente para incluir material ya publicado. Del mismo modo, los autores se responsabilizan de que los trabajos publicados estén realizados conforme a los criterios éticos que rigen la investigación o experimentación con humanos y animales, y sean acordes a la deontología profesional.

Estilo

Los trabajos deberán ajustarse a las instrucciones sobre las referencias, tablas, figures, abstract, formato, estilo narrativo, etc. descritas la 6ª edición del Publication Manual of the American Psychological Association (2009). Los manuscritos que no se ajusten al estilo APA no se considerarán para su publicación.

CONTENIDOS / CONTENTS

Artículos / Articles

- Estudio de la eficacia de las categorías de realidad del testimonio del Sistema de Evaluación Global (SEG) en casos de violencia de género.
(Study of the efficacy of the testimony reality categories of the Global Evaluation System (GES) in violence against women cases)
Manuel Vilariño, Mercedes Novo y Dolores Seijo 1
- Estilo de vida y el peso corporal en una comunidad portuguesa en transición: Un estudio de la relación entre la actividad física, los hábitos alimentarios y el índice de masa corporal
(Lifestyles and body weight in a portuguese community under transition: Study of the relation among physical activity, eating habits and body mass index)
Catarina Almeida, João Salgado y Daniela Nogueira 27
- Some relevant factors in the consumption and non consumption of nicotine in adolescence
Elena Gervilla, Berta Cajal, and Alfonso Palmer 57
- Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española
(School violence in secondary students of Valparaíso (Chile): Comparison with a spanish sample)
Cristóbal Guerra, David Álvarez-García, Alejandra Dobarro, José Carlos Núñez, Lorena Castro y Judith Vargas 75
- Ambiente académico y adaptación a la universidad:
Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho
(Academic environment and adaptation to university:
A study with 1st-year students from the University of Minho)
Ana Paula C. Soares, Leandro S. Almeida y M. Adelina Guisande 99