

O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo

Vítor Coelho*, Vanda Sousa**, e Ana-Paula Figueira*

*FPCE - Universidade de Coimbra, **Académico Torres Vedras

Resumo

Este estudo investiga se um programa escolar universal de aprendizagem socioemocional, implementado em dois anos escolares consecutivos, promove melhorias no autoconceito académico, social e emocional de alunos de 3º ciclo. O estudo também analisa a influência do género e dos níveis iniciais de competência sobre os resultados. No total, 630 alunos participaram no estudo: 474 alunos (25 turmas) integrados no programa «Atitude positiva» e 156 (8 turmas) como parte dos grupos de controlo. Foram aplicados questionários de autorrelato antes e depois do Programa. Os resultados mostram ganhos significativas no autoconceito social, emocional e total, que foram estáveis nos dois anos de intervenção e para ambos os géneros, com exceção do autoconceito emocional, no qual apenas os rapazes apresentam ganhos. Adicionalmente, os alunos com níveis mais baixos de autoconceito beneficiam mais da intervenção no autoconceito académico e social. Estes resultados apoiam a efetividade dos programas de aprendizagem socioemocional.

Palavras-chave: Autoconceito, aprendizagem socioemocional, 3º ciclo

Abstract

This controlled pre-post study investigates whether a universal, school-based, socio-emotional learning program implemented in two consecutive years, would promote an increase in *academic, social and emotional autoconceito* of Portuguese middle school students. It also analyzes if there are differential results by gender and among students with lower autoconceito. There were 630 participants ($M_{age} = 13.54$; $SD = 1.36$), 474 students (25 classes) integrated program «Positive Attitude» and 156 (8 classes) in control groups. Self-report questionnaires were administered before and after intervention. There are significant intervention increases in *social, emotional and total autoconceito*, which are stable along the two years and across genders, except for *emotional autoconceito* where only boys show benefits. Intervention students with initial lower levels of autoconceito profit more than their colleagues in *academic and social autoconceito*. These results indicate that the intervention positively impacts the autoconceito of middle school students, supporting the effectiveness of socio-emotional learning programs.

Keywords: Self-Concept, social and emotional learning, middle school.

Correspondência: Vítor Coelho, Académico de Torres Vedras, Largo Eugénio Trigueiros, 17-21, 2560-937 Torres Vedras. E-mail: vitorpcoelho@gmail.com

Introdução

Existe um amplo consenso internacional entre educadores, decisores políticos, e o público em geral de que os sistemas educativos devem formar alunos que sejam proficientes não só ao nível académico, mas que sejam também capazes de trabalhar adequadamente com outros, de diferentes proveniências, que se envolvam em comportamentos saudáveis e que se comportem com responsabilidade e respeito, de uma forma social e emocionalmente ajustada (Coelho e Figueira, 2011; Greenberg et al., 2003; Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa, e Ruiz-Esteban, 2012).

Knapp, McDaid e Parsonage (2011) apresentaram um estudo que identificava os programas de Aprendizagem SocioEmocional (*Social and Emotional Learning*, SEL) como as intervenções com um melhor rácio custo/benefício na área da promoção da saúde mental. Os programas SEL conduziam a efeitos positivos nas competências socioemocionais alvo, mas também nas atitudes sobre o próprio, os outros e a escola. Estes também promoviam o ajustamento comportamental dos alunos, sob a forma de aumentos do comportamento pró-social e da redução dos problemas internalizados de comportamento, e uma melhoria do desempenho académico, medido por testes de desempenho e por notas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, e Schellinger, 2011; Greenberg et al., 2003).

Também, presentemente, a investigação sobre o autoconceito e au-

toestima tem ganho relevância dentro do contexto da identificação de fatores protetores contra o desenvolvimento de problemas psicológicos (Garaigordobil, Pérez, e Mozaz, 2008; O'Mara, Marsh, Craven, e Debus, 2006). De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), o autoconceito «apresenta benefícios importantes para a motivação e para a forma como os alunos abordam as tarefas de aprendizagem» (OCDE, 2003, p. 11).

Numa meta-análise, Haney e Durlak (1998) reportaram que mesmo os programas de prevenção primária que não sejam focados sobre o autoconceito podem ainda ter impacto sobre esta variável. Assim, o objetivo deste estudo será analisar a eficácia de um programa de prevenção baseado na escola, cujo objetivo é a promoção do *autoconceito académico, social e emocional* de forma a facilitar a integração social dos alunos envolvidos, especialmente daqueles com menores níveis de autoconceito no pré-teste.

Autoconceito

O autoconceito, definido por Shavelson, Hubner e Stanton (1976) como um conjunto de percepções que um indivíduo apresenta sobre si mesmo, baseadas na avaliação pessoal e no *feedback* de outros significativos, reforços e atribuições sobre o comportamento do próprio, tem sido amplamente estudado no campo da Psicologia devido ao seu envolvi-

mento direto na autorregulação individual dos comportamentos presentes e futuros (Delgado, Inglés, e García-Fernández, 2013). Estes autores consideram-nos um elemento central na formação da personalidade, bem como um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico.

O autoconceito é amplamente reconhecido como um construto importante, particularmente na área da Psicologia Educacional (Marsh e Craven, 2006), devido à sua contribuição para a explicação do comportamento ajustado e adaptativo na adolescência (Fuentes, Garcia, Gracia, e Lila, 2011a) e a sua relação de proximidade com o ajustamento psicossocial na adolescência (Fuentes, Garcia, Gracia, e Lila, 2011b; Rodríguez-Fernández, Droguett, e Revuelta, 2012). Como tal, tem sido associado, através de vários estudos empíricos, a variáveis comportamentais, académicas e psicológicas. Desta forma, o autoconceito influencia uma diversidade de respostas sociais adaptativas, como a competência social (Cava e Musitu, 2000; Fuentes et al., 2011b), o envolvimento escolar (Guay, Marsh, e Boivin, 2003), o comportamento pró-social (Inglés et al., 2012) e os estilos de vida saudáveis (Pastor, Balaguer, e García-Merita, 2006), e é um indicador importante da qualidade das relações entre pais e filhos (Rodrigues, Veiga, Fuentes, e García, 2013; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Outros autores afirmam que níveis mais altos de autoconceito estão relacionados com uma menor expressão de

sintomas psicopatológicos, de impulsividade e de agressividade face aos pares (Garaigordobil et al., 2008). Adicionalmente, a promoção do autoconceito está associada a muitos benefícios educacionais, como um aumento do envolvimento escolar (Cava e Musitu, 2000), melhorias no desempenho académico e redução do abandono escolar (Marsh e Craven, 2006). Assim, a promoção do autoconceito é frequentemente sugerida como um objetivo da educação (O'Mara et al., 2006).

Alguns autores (Marsh e Craven, 2006; O'Mara et al., 2006) advertem que muitos investigadores empíricos tipicamente não disponibilizavam, nem seguiam uma definição teórica de autoconceito e adotavam uma perspetiva unidimensional na qual as autoconceções eram vistas como relativamente consistentes e indiferenciadas nos domínios social, académico, físico entre outros (Byrne, 1984). Presentemente, a maioria dos investigadores utiliza uma perspetiva multidimensional do autoconceito (Marsh e Craven, 2006). O modelo hierárquico multidimensional do autoconceito, proposto por Shavelson et al. (1976), sugere que as perceções do comportamento em situações específicas estão localizadas na base da hierarquia, as inferências sobre o *self* em domínios mais gerais (social, emocional e académico) encontram-se a meio da hierarquia, enquanto um autoconceito global, geral ou autoestima pode ser encontrado no topo. Mesmo assim, existe alguma discussão sobre se o construto do autocon-

ceito geral existe e se pode ser identificado com a autoestima. Marsh e Hattie (1996) argumentam que tanto a concepção teórica, como os instrumentos baseados nestes, enfatizam um autoconceito geral, ou global, construto que implicitamente incorpora vários componentes específicos. De acordo com Cava e Musitu (2000), este construto dependerá dos componentes secundários, que seriam determinados pelos componentes de nível inferior, representando competências mais específicas.

No contexto escolar o *autoconceito académico* é um componente central do sucesso educativo, constituindo um preditor direto e indireto do desempenho académico (Miñano e Castejón, 2011), e com uma influência particularmente forte sobre o ajustamento escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Guay et al., 2003), suportado na noção de que o desempenho tem um efeito sobre o autoconceito e de que o *autoconceito académico* tem um efeito sobre o desempenho. No entanto, outros estudos demonstraram que a promoção não só do *autoconceito académico*, mas também da dimensão social do autoconceito contribuem para um melhor envolvimento com a escola (Cava e Musitu, 2000), particularmente entre os alunos que eram rejeitados pelos seus pares.

Nas últimas duas décadas tem existido um aumento do número de estudos empíricos sobre diferenças de género nas várias dimensões do autoconceito (Amezcuca e Pichardo, 2000). No entanto, Haney e Durlak

(1998) reportaram não ter existido o mesmo desenvolvimento na elaboração de estudos relativamente à análise dos efeitos diferenciais do género nos resultados de eficácia dos programas criados para a promoção do autoconceito. Estes autores relembram que poucos estudos sobre intervenções reportam resultados separados por género, o que impede uma análise adequada relativamente a se estes programas apresentam efeitos diferenciais entre rapazes e raparigas.

Apesar de existirem estudos que não encontraram quaisquer diferenças significativas entre géneros em qualquer dimensão do autoconceito (Musitu, Garcia, e Gutiérrez, 1997), a maioria deles concluem que existem diferenças de género em várias dimensões do autoconceito (Amezcuca e Pichardo, 2000; Rodrigues et al., 2013).

Existem estudos que analisam as diferenças no autoconceito entre géneros em vários contextos e populações utilizando o mesmo instrumento do presente estudo, alguns dos quais apresentam resultados contrastantes. Musitu e colegas (1997), nos estudos de validação do *Auto-Concepto Forma-A* não encontraram quaisquer diferenças significativas entre géneros, em qualquer das dimensões analisadas. No entanto, Musitu, Garcia e Gutiérrez (2001), na adaptação Portuguesa do mesmo instrumento, relatam que as raparigas apresentam níveis mais altos de *autoconceito académico* e *familiar*, enquanto os rapazes apresentam níveis mais altos de *autoconceito emocional*. Também,

Amezcu e Pichardo (2000), ao aplicar o mesmo instrumento a uma população com uma idade similar à do presente estudo, relatam resultados similares com raparigas a apresentarem níveis mais altos de *autoconceito familiar* e os rapazes a apresentarem níveis mais altos *autoconceito emocional*.

Apoio adicional para a necessidade de se considerarem as diferenças autoconceito pode ser encontrado em Fuentes e colegas (2011a). Estes autores reportam que, apesar de existir uma correlação positiva entre *autoconceito social* e o uso de drogas, a significância desta relação deixa de existir assim que se controla estatisticamente a idade e o género dos adolescentes.

Outra questão que necessita de ser analisada é de que forma os níveis iniciais de autoconceito influenciam os resultados das intervenções de promoção do autoconceito, visto que Haney e Durlak (1998) advertem que os alunos que neles participam não beneficiam igualmente da intervenção, apesar de todos apresentarem algumas melhorias. Intervenções que se dirigem a participantes com problemas identificados (i.e., aqueles diagnosticados com problemas prévios como baixa autoestima, problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem) são mais eficazes do que intervenções preventivas. O'Mara e colegas (2006) também identificaram este padrão e consideram que os grupos de «maior risco» apresentam um maior potencial de aumento do au-

toconceito, enquanto os grupos sem problemas prévios identificados não beneficiam tanto das intervenções de promoção do autoconceito. Estes autores também argumentaram que, dada a relação recíproca entre autoconceito e desempenho académico, seria útil garantir que os grupos «de risco» experienciem, simultaneamente, o desenvolvimento do autoconceito e de competências socioemocionais de forma a reduzir o desfasamento.

Em teoria, os programas SEL universais deveriam promover as competências socioemocionais de todos os alunos numa turma. No entanto, dois estudos de grande dimensão realizados pelo *Conduct Problems Prevention Research Group* (2010, 2011) para avaliar o programa *Fast Track* do curriculum PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) relatam que os efeitos eram maiores entre os alunos que apresentavam níveis mais altos de agressividade no pré-teste (CPPRG, 2010) e que a intervenção preveniu a prevalência ao longo da vida de todos os problemas internalizados e externalizados, mas apenas entre os grupos de alunos que apresentavam níveis mais altos de risco inicial (CPPRG, 2011). Assim, será necessária uma avaliação mais cuidada sobre os efeitos destes programas já que eles, por vezes, podem apresentar efeitos diferenciados nos alunos dependendo dos seus níveis iniciais de competência.

Desta forma, o principal objetivo desta investigação será analisar a efetividade de um programa de desen-

volvimento socioemocional (SEL) sobre o *autoconceito académico, social e emocional* de alunos do 3º ciclo, dado que a maioria dos estudos sobre resultados de programas SEL são estudos de eficácia e, como tal, não reportam resultados obtidos sob as circunstâncias de implementação quotidianas normais (CPRG, 2010). A falta de estudos de efetividade é particularmente notória entre alunos de 3º ciclo porque a maioria dos estudos publicados foram conduzidos com alunos da primária (Durlak et al., 2011). De facto, em Portugal não existem estudos de efetividade de programas SEL entre alunos de 3º ciclo. Neste contexto, uma questão importante a ser analisada neste estudo será quais são os efeitos do programa entre os alunos com níveis mais baixos de autoconceito, já que são aqueles que mais necessitam da intervenção, apesar de a intervenção envolver toda a turma. Outro objetivo do estudo será a tentativa de clarificar se o programa apresenta resultados diferentes em função do género, dados os resultados contraditórios presentes na literatura.

Dados estes objetivos, este estudo propõe as seguintes hipóteses: (a) os alunos dos grupos de intervenção, quando comparados com os alunos do grupo de controlo, irão melhorar o seu *autoconceito académico, social e emocional* (Hipótese um); (b) que esta melhoria é constante em ambos os *cohorts* de implementação do programa (Hipótese dois); (c) alunos com menores níveis de autoconceito irão beneficiar mais da inter-

venção (Hipótese três). Foi também formulada uma questão de investigação: Serão os benefícios da intervenção iguais para ambos géneros?

Método

Participantes

Participaram neste estudo 630 alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, dos quais 319 eram raparigas e 311 rapazes, com idades entre os 11 e os 17 anos ($M_{idade} = 13.54$; $DP = 1.36$), que pertenciam a seis escolas do ensino público Português, no Concelho de Torres Vedras. Os grupos de intervenção eram compostos por 474 alunos (25 turmas; 228 rapazes e 246 raparigas) e os grupos de controlo por 156 alunos (8 turmas; 83 rapazes e 73 raparigas). Em Portugal, o 9º ano é o último ano do 3º ciclo. O número total de alunos por turma variava entre os 16 e os 25 ($M = 19.03$). A taxa de *dropout* foi baixa, apenas 11 estudantes (seis do grupo de intervenção, dos quais cinco eram rapazes; e cinco do grupo de controlo, dos quais dois eram rapazes) que preencheram os questionários no pré-teste, saindo de escola antes do fim do programa. As escolas eram extremamente homogêneas relativamente à etnicidade (1.3% de estudantes brasileiros e 0.9% da Europa de Leste). Os grupos de intervenção e de controlo são homogêneos relativamente ao género [$\chi^2(1) = 1.32$; $p > .05$] e à idade [$t(628) = -2.19$; $p > .01$].

Instrumentos

As variáveis foram analisadas através de questionários de autorrelato, antes e depois da implementação dos programas. Merrell (2001) considera que os instrumentos de autorrelato são mais úteis para a avaliação do autoconceito, dado que este construto depende totalmente da perspectiva do próprio sujeito.

Autoconceito. A avaliação do autoconceito foi realizada através do Auto-Conceito Forma - A (AFA; Musitu et al., 1997; Musitu et al., 2001), instrumento composto por 36 itens, que avalia o *autoconceito total* (Cronbach's $\alpha = .82$ para a versão original; $.73$ na presente amostra; o coeficiente de correlação de Pearson é de $.66$ para o teste-reteste com três meses de intervalo), e quatro das suas dimensões: *Académico* (11 itens; ex: «Sou lento(a) a acabar os trabalhos escolares»); *Social* (5 itens; ex: «Faço amigos facilmente»); *Emocional* (9 itens; ex: «Preocupo-me muito com tudo») e *Familiar* (6 itens; ex: «A minha família está decepcionada comigo»). Na presente amostra a consistência interna foi adequada para todas as dimensões com o α de Cronbach a situar-se entre $.66$ (para o *autoconceito familiar*) e $.76$ (para o *autoconceito emocional*). Os itens são apresentados em frases declarativas e respondidos numa escala de três pontos (1 - sempre; 2 - às vezes; 3 - nunca). O resultado de cada dimensão é dado pela soma da pontuação dos seus itens. O autoconceito total é calculado pela

soma dos resultados das quatro dimensões.

Procedimento

Plano de investigação

A presente investigação utiliza um plano quasi-experimental, dado que as escolas não aceitaram a randomização da amostra, e assim nem todos os efeitos de escola e de turma puderam ser controlados. No entanto, no segundo ano de implementação do programa, as escolas aceitaram o estabelecimento de um maior número de grupos de controlo. Tanto os grupos de controlo como os de intervenção foram selecionados entre as turmas que apresentavam menores níveis de envolvimento e gosto pela escola. As turmas foram escolhidas tendo em consideração a semelhança de características (meio rural ou urbano, dimensão da turma, distribuição de género e as notas escolares).

O plano de investigação utilizado consiste num plano 2 (pré vs. pós-intervenção) X 2 (intervenção vs. controlo), com os dados a serem recolhidos como parte um estudo longitudinal mais abrangente utilizando-se um plano por *cohorts* sequenciais. O teste e reteste para ambos os grupos foram realizados sob as mesmas condições.

Procedimento de implementação

O Projeto Atitude Positiva foi concebido como parte do Plano Mu-

nicipal de Promoção para a Saúde e Prevenção de Comportamentos de Risco, em parceria com três agrupamentos de escolas. Após um ano de implementação, a autarquia e os outros agrupamentos de escolas solicitaram ao Projeto Atitude Positiva a sua extensão aos restantes três agrupamentos. Nesta altura, foram criados outros programas dirigidos ao 1º ciclo. Estes também se baseiam no referencial teórico proposto pelo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2005) para a Aprendizagem Socioemocional. Desta forma, no segundo ano de implementação (2006), Todos os seis agrupamentos de escolas públicas abrangidos aderiram ao programa para o terceiro ciclo e nenhum deles estava a aplicar qualquer outro programa SEL.

Como sugerido pelo CASEL (2005), foram realizadas reuniões com diretores e professores dos agrupamentos de escolas de forma a melhor compreender as características sociais e comportamentais de cada escola. No sentido de corresponder aos aspetos desenvolvimentistas e culturais, e criar um protótipo de programa e respetivo manual de formação, no primeiro ano de implementação (2005) foram desenvolvidos e testados vários conteúdos e atividades.

Atualmente, o programa «Atitude Positiva» para o 3º ciclo é um programa universal, composto por 13 sessões semanais de 60 minutos, aplicado por um psicólogo com treino específico na sua aplicação

(e na presença do diretor de turma), segundo o manual que contém os planos detalhados de cada sessão. A sua aplicação inclui todos os alunos da turma, sendo embebido no currículo escolar e estando integrado num projeto multi-anual (Projeto Atitude Positiva). As principais referências teóricas, metodologias e atividades utilizadas na construção e desenvolvimento do programa estão descritas detalhadamente em Coelho e Figueira (2011).

Procedimento experimental

O programa foi aplicado como parte integrante do currículo escolar de uma disciplina denominada *Formação Cívica*. Não foram abordados conteúdos SEL nos grupos de controlo.

Os psicólogos que implementavam o programa estavam presentes nas reuniões de pais de início de ano, de forma a explicar o programa e a responder a questões. Apenas uma escola utilizou o consentimento ativo (e apenas para o 7º ano), e as outras cinco usaram o consentimento informado passivo, dado que o programa fazia parte do currículo escolar, indo ao encontro da legislação nacional.

Os autorrelatos foram recolhidos no início do programa, no fim do programa e seis meses depois, enquanto os dados demográficos foram recolhidos no pré-teste. Os questionários foram aplicados na segunda (depois de uma primeira sessão de apresentação) e última sessão do programa. As instruções eram lidas em voz alta para os

alunos. Quando necessário, os diretores de turma (professores que coordenam o grupo de professores para cada turma específica), liam os questionários para aqueles alunos cujas competências de leitura podiam impedir a sua compreensão dos itens. Se um aluno não estava presente aquando da avaliação, esta era realizada no espaço máximo de uma semana.

Resultados

Análise preliminar

Dada a grande dimensão da amostra, os níveis de significância foram fixados em .01 para todos os testes. O *dropout* foi muito baixo, desta forma a atribuição não era susceptível de distorcer os efeitos da intervenção.

Testes T de Student para amostras independentes foram utilizados para comparar os níveis iniciais das várias dimensões do autoconceito nos grupos de intervenção e de controlo. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do *autoconceito social* [$t(628) = 2.86; p < .01; d = 0.28$], *autoconceito emocional* [$t(628) = 3.55; p < .001; d = 0.32$] e do autoconceito total [$t(628) = 3.60; p < .001; d = 0.33$]. Não se observaram diferenças significativas nas dimensões do *autoconceito académico* [$t(628) = 0.73; p > .01$] e *familiar* [$t(628) = 1.40; p > .01$]. Cohen (1988) sugere que valores d de .20, .50 e .80 devem ser interpretados como pequenos, médios e grandes

efeitos. Desta forma, todos os efeitos encontrados podem ser considerados pequenos.

Two-way mixed repeated measures analyses of variance (ANOVA) were employed to explore pre-post intervention increases according to the group conditions. First, intervention effects are reported, followed by findings regarding the consistency of the results during the first two years of implementation. Finally, the analysis about differences according to gender and initial levels of skills are presented. The measure of effect size (ES) used was derived from ANOVA as partial eta-squared (η_p^2). Cohen (1988) suggests that eta-squared values of .01, .06, and .14 should be interpreted as small, medium and large effects, respectively.

Foram utilizadas análises de variância (ANOVA) de medidas repetidas 2×2 , para se analisar as diferenças entre o pré e pós-teste derivadas da intervenção, em função dos grupos. Serão primeiramente apresentados os efeitos da intervenção, seguidos dos dados relativos à consistência dos resultados durante os dois primeiros anos de implementação. Por fim, serão apresentadas as análises das diferenças no resultados da intervenção em função do género e dos níveis iniciais de competências. A medida do tamanho do efeito usada foi o eta quadrado parcial (η_p^2) derivado da ANOVA. Cohen (1988) sugere que os valores de .01, .06 e .14 devem ser interpretados como efeitos pequenos, médios e grandes, respectivamente.

Efeitos do programa sobre o autoconceito

Foram realizadas ANOVAs de medidas repetidas com o «tempo» (pré-teste vs. pós-teste) como fator intrasujeitos e o «grupo» (intervenção vs. controlo) como fator intersujeitos. As diferenças nos aumentos em todas as variáveis estudadas foram analisadas separadamente e estão sumariadas na Tabela 1, juntamente com as estatísticas descritivas. Os resultados demonstram um efeito de interação significativo, com uma vantagem significativa para o grupo de

intervenção no *autoconceito social e emocional*. Verifica-se, igualmente, uma interação significativa no *autoconceito total*. Os tamanhos dos efeitos encontrados podem ser considerados pequenos para o *autoconceito emocional e total*, e médios para o *autoconceito social*. Foi encontrado também um efeito principal de tempo relativamente ao *autoconceito académico*, significando que ambos os grupos diminuíram no seu *autoconceito académico* do pré-teste para o pós-teste. Não foram encontrados outros efeitos principais significativos de grupo ou tempo.

Tabela 1

*Médias e Desvios-Padrão das Medidas Pré e Pós-Teste do Grupo de Controlo e de Intervenção, Valores F e Tamanhos do Efeito para a Interação Tempo*Grupo*

	Grupo de Controlo (N = 151)		Grupo de Intervenção (N = 468)		F	p	η_p^2
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)			
Autoconceito académico	19.26 (2.54)	18.97 (2.44)	19.07 (2.51)	18.86 (2.34)	0.18	.676	.000
Autoconceito social	18.62 (2.16)	17.91 (2.21)	18.05 (2.34)	18.50 (2.09)	36.19	<.001	.055
Autoconceito emocional	18.81 (2.47)	18.56 (2.18)	18.03 (2.46)	18.31 (2.34)	7.17	.008	.011
Autoconceito familiar	17.22 (2.36)	17.03 (2.25)	16.88 (2.24)	16.95 (2.05)	2.47	.116	.004
Autoconceito total	73.95 (5.96)	72.48 (6.11)	72.07 (5.56)	72.66 (5.62)	28.15	<.001	.044

Consistência dos efeitos do programa sobre o autoconceito ao longo dos 2 anos de implementação

De forma a analisar se houve diferenças nas classificações médias no pós-teste, foi realizada uma ANOVA de medidas repetidas $2 \times 2 \times 2$, com «tempo» (pré-teste vs. pós-teste) como fator intrasujeitos e «grupo» (intervenção vs. controlo) e «ano de implementação» (0 vs. 1) como fatores intersujeitos. Os resultados encontram-se na Tabela 2.

Não foram encontrados efeitos de interação significativos entre tempo, grupo e ano de imple-

mentação. Contudo, foi encontrado um efeito principal do ano de implementação, no autoconceito familiar [$F(1, 615) = 23.39; p < .001; \eta_p^2 = .037$], o que significa que o padrão de resultados foi distinto entre o Ano 0 e o Ano 1, com os grupos de intervenção e de controlo a seguir diferentes trajetórias durante os dois anos de implementação. No meadamente, o grupo de controlo apresentou um aumento não significativo no Ano 0 e uma diminuição não significativa no Ano 1, enquanto o grupo de intervenção apresentou uma diminuição não significativa no Ano 0 e um aumento não significativo no Ano 1.

Tabela 2

Médias e Desvios-Padrão das Medidas Pré e Pós-Teste para os Grupos de Controlo e de Intervenção, por Ano de Implementação

	Ano 0 (N = 182)				Ano 1 (N = 437)			
	Grupo de Controlo (n = 61)		Grupo de Intervenção (n = 121)		Grupo de Controlo (n = 90)		Grupo de Intervenção (n = 347)	
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)
Autoconceito académico	19.54 (2.45)	19.31 (2.19)	19.09 (2.16)	18.60 (1.90)	19.07 (2.60)	18.73 (2.58)	19.06 (2.63)	18.95 (2.47)
Autoconceito social	18.67 (2.32)	18.16 (1.92)	18.50 (2.11)	18.84 (1.88)	18.59 (2.06)	17.73 (2.38)	17.89 (2.40)	18.38 (2.16)
Autoconceito emocional	18.64 (2.58)	18.18 (1.85)	17.70 (2.66)	18.42 (2.04)	18.92 (2.40)	18.81 (2.35)	18.14 (2.37)	18.27 (2.44)
Autoconceito familiar	17.80 (2.44)	17.90 (2.00)	17.44 (2.13)	17.35 (1.84)	16.82 (2.24)	16.43 (2.22)	16.69 (2.24)	16.81 (2.10)
Autoconceito total	74.66 (6.35)	73.56 (6.04)	72.71 (5.53)	73.28 (5.04)	73.47 (5.67)	71.74 (6.09)	71.85 (5.57)	72.44 (5.80)

Análise dos resultados do programa sobre o autoconceito, por género

Para analisar se a participação no programa apresenta um padrão de resultados similar no autoconceito em ambos os géneros, conduziu-se, para cada uma das variáveis do autoconceito, uma ANOVA de medidas repetidas com três factores ($2 \times 2 \times 2$), sendo 'tempo' (pré-teste vs. pós-teste) o fator intrasujeitos, 'grupo' (intervenção vs. controlo) e 'género' (masculino vs. feminino) os fatores intersujeitos. As estatísticas descritivas encontram-se na Tabela 3.

Observou-se um efeito de interação significativo entre os fatores 'tempo' e 'grupo' em três di-

mensões: *autoconceito social* [$F(1, 615) = 35.32; p < .001; \eta_p^2 = .054$], *autoconceito emocional* [$F(1, 615) = 7.18; p < .01; \eta_p^2 = .012$] e *autoconceito total* [$F(1, 615) = 27.13; p < .001; \eta_p^2 = .042$].

Também foi encontrado um efeito principal de género para duas dimensões do autoconceito: *autoconceito emocional* [$F(1, 615) = 21.86; p < .001; \eta_p^2 = .034$] e *autoconceito familiar* [$F(1, 615) = 11.92; p = .001; \eta_p^2 = .019$]. Estes resultados identificam diferenças nestas duas dimensões em função do género. Para melhor clarificar estes resultados, foram realizadas ANOVAs de medidas repetidas a dois fatores, num plano misto 2×2 (intrasujeitos: 'tempo'; intersujeitos: 'grupo'), para cada um

Tabela 3

Médias e Desvios-Padrão para os Grupos de Controlo e de Intervenção, por Género

	Grupo de Controlo (N = 151)				Grupo de Intervenção (N = 468)			
	Rapazes (n = 70)		Raparigas (n = 81)		Rapazes (n = 223)		Raparigas (n = 245)	
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)
Autoconceito académico	19.30 (2.73)	18.74 (2.61)	19.21 (2.33)	19.23 (2.21)	18.91 (2.53)	18.70 (2.54)	19.22 (2.49)	19.00 (2.14)
Autoconceito social	18.56 (2.10)	17.77 (2.23)	18.70 (2.24)	18.07 (2.18)	18.16 (2.08)	18.49 (1.99)	17.95 (2.55)	18.51 (2.19)
Autoconceito emocional	19.15 (1.87)	18.89 (1.98)	18.41 (2.29)	18.17 (1.85)	18.57 (2.40)	18.91 (2.35)	17.54 (2.41)	17.76 (2.31)
Autoconceito familiar	17.09 (2.51)	16.80 (2.40)	17.37 (2.19)	17.29 (2.04)	16.41 (2.26)	16.50 (2.08)	17.31 (2.13)	17.36 (1.94)
Autoconceito total	74.09 (6.43)	72.22 (6.49)	73.79 (5.41)	72.77 (5.68)	72.07 (5.37)	72.62 (5.60)	72.07 (5.75)	72.69 (5.65)

dos géneros no *autoconceito emocional*, dado que para esta variável encontrou-se um efeito principal de género e um efeito de interação entre ‘grupo’ e ‘tempo’.

No pré-teste encontraram-se diferenças significativas entre ambos os géneros e entre ambos os grupos, com os rapazes do grupo de controlo a apresentarem níveis significativamente mais altos de *autoconceito emocional* que as raparigas do grupo de controlo e do que os rapazes do grupo de intervenção, enquanto as raparigas do grupo de intervenção apresentavam níveis significativamente mais baixos de *autoconceito emocional* do que tanto as raparigas dos grupos de controlo como os rapazes dos grupos de intervenção. No grupo de intervenção, apenas nos rapazes se observou um aumento significativo dos níveis de *autoconceito emocional* [$F(1, 302) = 3.80; p = .05; \eta_p^2 = .012$].

Análise dos resultados do programa sobre os alunos com níveis mais baixos de autoconceito

Um dos propósitos deste estudo era analisar se existiam diferenças resultantes da intervenção em função dos níveis iniciais de autoconceito. Para este efeito, o grupo de intervenção foi dividido em três grupos: (a) baixo, composto pelos alunos que se situaram no quartil mais baixo para aquela dimensão do autoconceito; (b) médio, que incluía alunos que se encontrava no 2º e 3º quartil para aquela dimensão do autoconceito;

e (c) alto, que incluía os alunos situados no quartil mais elevado para aquela dimensão do autoconceito.

Após este procedimento, foi realizada, para o grupo ‘baixo’, uma ANOVA de medidas repetidas com um plano misto 2 X 2 com ‘tempo’ (pré-teste vs. pós-teste) como fator intrasujeitos e ‘grupo’ (intervenção vs. controlo) como fator intersujeitos. As estatísticas descritivas e efeitos de interação encontram-se sintetizados na Tabela 4.

Como pode ser observado na Tabela 4, os alunos com os níveis mais baixos de autoconceito do grupo de intervenção beneficiaram mais da intervenção do que os alunos do grupo de controlo no *autoconceito social and académico*. O aumento nestas duas dimensões do autoconceito foi suficiente para também desencadear um aumento significativo do *autoconceito total*. Quando comparados com a amostra total, observou-se um aumento significativo no *autoconceito académico* nos alunos do grupo ‘baixo’ que não se observou na amostra total e, adicionalmente, o tamanho do efeito é maior para o *autoconceito social*, o qual é considerado um grande efeito para o grupo ‘baixo’ ($\eta_p^2 = .164$) e um efeito médio para a amostra total ($\eta_p^2 = .055$).

Discussão

Este estudo analisou o impacto de um programa de Aprendizagem SocioEmocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo, nomeada-

Tabela 4

*Médias e Desvios-Padrão Pré e Pós-Teste para o nível de competência 'Baixo' nos Grupos de Controlo Intervenção Group, valores de F e Tamanho do Efeito para a Interação Grupo*Tempo*

	Grupo de Controlo		Grupo de Intervenção		F	p	η_p^2
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)			
	n = 37		n = 116				
Autoconceito académico	16.30 (0.78)	16.54 (1.41)	16.14 (1.07)	17.13 (1.83)	4.96	.027	.032
	n = 43		n = 106				
Autoconceito social	15.79 (1.28)	15.95 (1.59)	14.58 (1.66)	17.01 (2.34)	28.76	.000	.164
	n = 43		n = 115				
Autoconceito emocional	15.81 (1.20)	16.86 (1.91)	14.81 (1.37)	16.22 (2.08)	.92	.338	.060
	n = 33		n = 114				
Autoconceito familiar	13.70 (1.08)	14.58 (1.77)	13.82 (1.36)	15.09 (1.88)	1.06	.305	.007
	n = 32		n = 123				
Autoconceito total	65.84 (2.59)	66.47 (3.99)	65.05 (2.90)	67.54 (4.37)	5.00	.027	.032

mente no *autoconceito social, emocional e académico*. Igualmente importante era a clarificação das questões levantadas na literatura sobre resultados diferenciais deste tipo de programas por género e se este tipo de programas apresenta resultados mais potentes entre os alunos que apresentavam níveis mais baixos de competência inicial (CPPRG, 2010; O'Mara et al., 2006) no caso específico do autoconceito.

Os resultados permitem concluir que a primeira hipótese é parcialmente confirmada. A implementação do programa SEL «Atitude Positiva» levou a um aumento do *autoconceito social e emocional* nos alunos de 3º ciclo, mas não do *autoconceito académico*.

Pode concluir-se que os alunos que participaram no programa, quando comparados com os alunos dos grupos de controlo, apresenta-

ram aumentos similares em ambos os anos de implementação. Assim, a segunda hipótese é confirmada visto que os resultados positivos do programa (aumentos no grupo de intervenção significativamente superiores ao ocorrido no grupo de controlo) nas dimensões social e emocional do autoconceito foram estáveis durante os dois anos de implementação analisados. Adicionalmente, como a intervenção foi eficaz de forma estável durante ambos os anos no aumento do *autoconceito social* e *emocional*, este aumento traduziu-se num aumento do *autoconceito total*. A dimensão dos efeitos encontrados pode ser considerada pequena no *autoconceito emocional* e *autoconceito total*, e média no *autoconceito social*.

Relativamente ao *autoconceito académico*, ambos os grupos apresentaram diminuições não significativas. Os resultados do presente estudo são consistentes com as considerações de Guay e colegas (2003) de que existe uma análise constante sobre o desempenho escolar ao longo do ano escolar, que frequentemente leva a uma diminuição do *autoconceito académico* ao longo do ano escolar. Não existiram alterações significativas no *autoconceito familiar*. Será importante notar que o programa promoveu um aumento no *autoconceito total* apesar de terem existido decréscimos no *autoconceito académico* em ambos os grupos, o que significa que o efeito da intervenção foi suficiente para afetar o *autoconceito total*.

Para analisar o impacto do programa de acordo com o género é ne-

cessário tomar em consideração os níveis iniciais de autoconceito, nos quais os rapazes apresentavam níveis superiores de *autoconceito emocional* e as raparigas níveis superiores de *autoconceito familiar*. Estes resultados estão de acordo com outros estudos em que foi utilizado o mesmo instrumento (Amezcuca e Pichardo, 2000; Musitu et al., 2001), excepto que no presente estudo não foram encontradas diferenças no *autoconceito académico*. Mesmo com níveis iniciais superiores de *autoconceito emocional*, apenas os rapazes apresentaram aumentos nesta dimensão com a participação no programa, o que leva à conclusão de que será necessário ajustar o programa para melhor promover o *autoconceito emocional* nas raparigas. Desta forma, a participação no programa produz um aumento de *autoconceito social* em ambos os géneros, do *autoconceito emocional* nos rapazes, e também contribui para impactar positivamente os níveis de *autoconceito total*, que apresentou um aumento significativo para ambos os géneros.

Os resultados da intervenção entre os alunos no quartil mais baixo do autoconceito apresentaram alguns efeitos de maior dimensão do que os da amostra total, o que significa que estes alunos beneficiaram mais da intervenção no *autoconceito académico* e *social* do que a amostra total. No *autoconceito académico* observaram-se aumentos significativos para os alunos do grupo de intervenção que se encontrava no quartil mais baixo, apesar de não

ter existido um aumento significativo para o grupo de intervenção sobre o grupo de controlo como um todo, enquanto no *autoconceito social* a dimensão do efeito da intervenção foi grande, quando para a amostra total foi médio. Como um todo, os resultados apoiam as conclusões de Haney e Durlak (1998) de que nem todos os participantes nas intervenções de promoção de autoconceito beneficiam igualmente destas, sendo que quanto maior a evolução que as crianças necessitam de atingir em termos de autoconceito e ajustamento socioemocional, maior a evolução observada. Embora os alunos com níveis mais altos de autoconceito não tenham beneficiado diretamente do programa, estes, todavia, podem ter beneficiado indiretamente do programa, visto que agora estão a lidar com colegas que apresentam níveis mais elevados de autoconceito.

O aumento do autoconceito concentrou-se nas dimensões onde era expectável que estas ocorressem, já que não existiam atividades no programa diretamente direcionadas à promoção do *autoconceito familiar*. Estes resultados diferenciais apoiam a importância de contemplar a multidimensionalidade do autoconceito (Marsh e Hattie, 1996; O'Mara et al., 2006) e que esta multidimensionalidade deve ser tida em conta aquando da criação de programas para a promoção do autoconceito (Cava e Musitu, 2000; Coelho e Figueira, 2011).

Os resultados também confirmam a conclusão de Haney e Durlak (1998)

de que os programas, mesmo não sendo dirigidos diretamente à promoção do autoconceito, podem efetivamente promovê-lo. Assim sendo, este estudo ajuda a compreender o impacto de um programa SEL na promoção de várias dimensões do autoconceito e de como algumas características pessoais dos alunos (género e níveis iniciais de autoconceito) influenciam os resultados dos programas.

Limitações do estudo

Neste estudo faltou uma medida da dimensão física do *autoconceito*. Apesar de não ser suposto que este programa influencie o *autoconceito físico*, isto permitiria aprofundar a análise sobre se o programa está a promover dimensões específicas do autoconceito ou se está a atingir uma melhoria geral, que depois vai promover melhorias nas dimensões específicas do autoconceito.

Também a validade dos resultados poderia ser melhorada pela utilização de uma escala com um formato de resposta mais diversificado. Desta forma, seria importante a utilização da versão do questionário atualmente disponível, que tem sido amplamente utilizada devido à sua boa fiabilidade, validade e invariância transcultural, comprovada em vários estudos empíricos realizados em Portugal (García, Musitu, e Veiga, 2006), Espanha (Fuentes et al., 2011a, 2011b), Chile (García, Musitu, Riquelme, e Riquelme, 2011) e nos Estados Unidos da América (García, Gracia, e Zeleznova, 2013).

Direções futuras

Futuras investigações deveriam debruçar-se sobre a prevalência temporal dos resultados positivos identificados neste estudo, especialmente entre os alunos que apresentavam níveis mais baixos de autoconceito.

Esta análise permitiria analisar se existem efeitos cumulativos da participação no programa quando este é aplicado ao longo de vários níveis escolares, como defendido por Greenberg e colegas (2003), na sua sugestão de que estes programas devem ser longitudinais.

Referências

- Amezcu, J. A., e Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconceito en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic autoconceito nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427-456.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programas—Illinois edition*. Chicago: Author.
- Cava, M., e Musitu, G. (2000). Evaluation of an intervention programme for the empowerment of self-esteem. *Psychology in Spain*, 4(1), 55-63.
- Coelho, V., e Figueira, A. (2011). Project «Positive Attitude»: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 185-192.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156-168. doi: 10.1037/a0018607
- Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The effects of the «fast track» preventive on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development*, 82, 331-345. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01558.x
- Delgado, B., Inglés, C. J., e García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and autoconceito in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6411
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., e Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., e Lila, M. (2011a). Autoconceito and drug use in adolescence. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., e Lila, M. (2011b). Autoconceito y

- ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., e Mozaz, M. (2008). Autoconceito, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- García, F., Gracia, E., e Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Autoconceito Questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555. doi: 10.7334/psicothema2013.33
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., e Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the «Autoconceito Forma 5» questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648-658. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13
- García, J. F., Musitu, G., e Veiga, F. (2006). Autoconceito in adults from Spain and Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., e Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- Guay, F., Marsh, H. W., e Boivin, M. (2003). Academic autoconceito and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124
- Haney, P., e Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423-433.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., e Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behaviour and autoconceito of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Knapp, M., McDaid, D., e Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. London: Department of Health.
- Marsh, H. W., e Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of autoconceito and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W., e Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of autoconceito. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of autoconceito* (pp. 38-90). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Merrell, L. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1-2), 3-18. doi: 10.1080/09362835.2001.9666988
- Musitu, G., García, F., e Gutiérrez, M. (1997). *A.F.A - Autoconceito forma A: Manual*. [AFA - Autoconceito form A: Manual]. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., García, F., e Gutiérrez, M. (2001). *AFA: Auto-conceito forma A [AFA: Autoconceito form A]* (3rd ed.). Lisbon, Portugal: CEGOC-TEA.
- Miñano, P., e Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2003). *Learners for Life: Student Approaches to Learning*. Paris: OECD.
- O'Mara, A. J., Marsh H. W., Craven, R. G., e Debus, R. (2006). Do autocon-

- ceito interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- Pastor, Y., Balaguer, I., e Garcia-Merita, M. (2006). Relaciones entre el auto-concepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: Un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., e García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 395-416. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6842
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., e Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic autoconceito and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Shavelson, J., Hubner, J. J., e Stanton, G. C. (1976). Autoconceito: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442.

Vítor Coelho é aluno de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Na sua tese de doutoramento a principal linha de investigação tem sido o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção do ajustamento escolar na transição para o 2º ciclo. Anteriormente, desenvolveu investigação na área do estilo atribucional e sua relação com o autoconceito. Também apresenta vários artigos publicados sobre o desenvolvimento profissional dos psicólogos em Portugal.

Vanda Sousa é mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Realizou investigação sobretudo na área do stress e bem estar. Atualmente tem pesquisado sobre programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como sobre o desenvolvimento de instrumentos de avaliação para intervenções nessa área. Também tem vários artigos publicados sobre o desenvolvimento profissional dos psicólogos em Portugal.

Ana P. Figueira, é Professora de Psicologia Educacional na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem 65 artigos e 4 livros publicados no campo da Psicologia Educacional. O seu foco de investigação é a avaliação e intervenção com crianças e adolescentes nos seus diferentes domínios e contextos de desenvolvimento.

Fecha de recepción: 14-01-2014

Fecha de revisión: 18-03-2014

Fecha de aceptación: 28-05-2014

