

# **ESCALA DE AVALIAÇÃO DO AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA: ESTUDOS DE VALIDAÇÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

***Luísa Faria***

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.*

***Nelson Lima Santos***

*Universidade Fernando Pessoa - Porto.*

## **RESUMO**

Este estudo tem como objectivo prosseguir a adaptação de uma escala de avaliação do auto-conceito de competência, junto de uma amostra de 105 estudantes universitários, do 1º e 4º anos, do curso de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade Fernando Pessoa, no Porto. O instrumento, já adaptado a estudantes portugueses do 11º ano, compreende seis subescalas, num total de 31 itens, que avaliam o auto-conceito de competência social de “cooperação” e de “assertividade”, o auto-conceito de competência cognitiva de “resolução de problemas”, de “sofisticação ou motivação para aprender” e de “prudência na aprendizagem” (precisão e profundidade) e, finalmente, o auto-conceito de competência no domínio da criatividade (“pensamento divergente”). Os resultados do estudo das qualidades psicométricas do instrumento, junto dos estudantes universitários, bem como a sua comparação com os resultados do estudo com alunos do 11º ano, revelaram-se satisfatórios e estáveis, autorizando a sua utilização, quer no contexto do ensino secundário, quer no contexto universitário português.

O auto-conceito de competência refere-se às percepções de capacidade para lidar de forma eficaz com o ambiente, relacionando-se deste modo com comportamentos de acção, persistência e esforço, que têm subjacentes objectivos de realização centrados na aprendizagem. Os objectivos de realização centrados na aprendizagem, caracterizados pela capacidade para apreciar os sucessos e lidar adequadamente com os fracassos, beneficiando igualmente com ambos, parecem promover o desenvolvimento da competência pela aprendizagem, desencadeando mecanismos cognitivos e afectivos que promovem a persistência, a procura de desafios e a realização, estando mais associados a um elevado conceito de competência própria do que os objectivos centrados no resultado, caracterizados pela vulnerabilidade ao fracasso e por padrões de realização de desistência (Dweck & Leggett, 1988).

As auto-avaliações de competência parecem estar mais relacionadas com a forma como interpretamos a realização do que com a realização objectiva (Bandura, 1977; Nicholls, 1982; Novick, Cauce & Grove, 1996). Por outro lado, algumas evidências empíricas apontam para o facto dos sujeitos com elevado auto-conceito de competência utilizarem de forma mais eficaz as suas capacidades intelectuais, obtendo assim melhores resultados escolares (Man & Hrabal, 1989). O auto-conceito de competência permite deste modo prever a realização escolar, a integração social e o bem estar psicológico global dos sujeitos (Byrne, 1986; Marsh, 1990).

Neste estudo pretende-se prosseguir o trabalho de adaptação de um instrumento de avaliação do auto-conceito de competência nos domínios cognitivo, social e da criatividade, junto de uma amostra de 105 estudantes universitários portugueses. A opção de prosseguir os estudos de adaptação da escala com estudantes universitários, após o seu estudo com alunos do 11º ano de escolaridade (Faria, Lima Santos & Bessa, 1996), relaciona-se com o facto da universidade se caracterizar como um contexto de aprendizagem e desenvolvimento psicológico global, relativamente pouco estruturado e com menos constrangimentos do que outros contextos de aprendizagem, exigindo aos sujeitos um elevado grau de auto-regulação (Man & Hrabal, 1989). Os contextos que envolvem algum grau de incerteza e ambiguidade, fornecem igualmente oportunidades para a manifestação de diferenças nas capacidades de auto-regulação e nos processos motivacionais, constituindo-se, também, como contextos de promoção do desenvolvimento psicológico global e do auto-conceito de competência em particular.

## **AValiação DO AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA**

O auto-conceito de competência, aqui em análise, refere-se à percepção de si próprio relativamente às competências cognitivas, sociais e de criatividade, embora as competências cognitivas sejam consideradas como mais representativas da competência (Räty & Snellman, 1992; Sternberg, 1985; Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981).

O instrumento adaptado compreende 6 subescalas, num total de 31 itens, avaliados através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, que avalia o grau em que os sujeitos possuem características definidoras do auto-conceito (variando entre “não tenho mesmo nada” e “tenho mesmo muito”). As subescalas designam-se por: (i) *resolução de problemas* (7 itens), que avalia a percepção de competência no domínio das aprendizagens, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática; (ii) *sofisticação ou motivação para aprender* (5 itens), que avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem; (iii) *prudência na aprendizagem* (4 itens), que avalia a percepção de competência no domínio da precisão e profun-

didade na aprendizagem; (iv) *cooperação social* (6 itens), que avalia a percepção de competência no domínio da cooperação com os outros; (v) *assertividade social* (5 itens), que avalia a percepção de competência no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar ações; e, finalmente, (vi) *pensamento divergente* (4 itens), que avalia a percepção de competências manuais, físicas e musicais, isto é, competências ligadas à criatividade. Os itens pertencentes à mesma subescala são distribuídos de forma não consecutiva pelo instrumento. Cada item é cotado numa escala de 1 a 5, indicando 1 “baixo auto-conceito de competência” e 5 “elevado auto-conceito de competência”. Os valores são somados para cada subescala, obtendo-se assim os respectivos resultados de cada uma das seis subescalas (Faria, Lima Santos & Bessa, 1996).

O instrumento de avaliação destina-se a adolescentes (a partir do 9º ano) e a adultos, podendo ser administrado individual ou colectivamente.

## ESTUDOS PRELIMINARES DE ADAPTAÇÃO DO INSTRUMENTO

O estudo de adaptação do instrumento ao contexto português pretendia, não apenas garantir a compreensão unívoca dos itens e avaliar a sua relevância, como também estudar as respectivas qualidades psicométricas, nomeadamente: (i) a consistência interna dos itens, através do *alpha* de Cronbach e da estrutura factorial; (ii) o poder discriminativo dos itens; (iii) a validade preditiva da escala, através do estudo da correlação com os resultados escolares; e (iv) o estudo da fidelidade teste-reteste, com um mês de intervalo. Na tabela I apresentam-se, resumidamente, os resultados do estudo das qualidades psicométricas do instrumento, junto de uma amostra de 308 alunos do 11º ano, que se revelaram satisfatórios, apoiando, assim, a sua utilização no contexto português e com outras amostras (Faria, 1998; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996).

Tabela I - Qualidades psicométricas do instrumento de avaliação do auto-conceito de competência (in Faria, 1998; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996)

<u>Consistência interna</u> . <i>Alpha</i> de Cronbach	Entre .47 e .79 Escala mais consistente: “Resol. de Problemas” Escala menos consistente: “Pens. Divergente”
<u>Análise Factorial</u>	Estrutura de factores mistos: 6 Factores - 48.2% da variância total (V. T.). F1 - 21.2% V. T. - dimensões cognitivas; F2 - 7.5% V. T. - dimensões social, cognitiva e de criatividade; F3 - 6.8% V. T. - “Cooperação Social”; F4 - 4.5% V. T. - dimensões social e de criatividade; F5 - 4.3% V. T. - dimensões cognitiva e de criatividade, F6 - 3.9% V. T. - dimensões cognitiva e social.
<u>Poder Discriminativo</u>	Satisfatório (% de escolha, em geral, inferior a 55% para as alternativas de baixa, média e elevada percepção de si próprio, respectivamente). Constitui excepção a escala de “Cooperação”, em que predomina a escolha de alternativas de elevada percepção de si próprio (> 72%).
<u>Validade Preditiva</u> (correlação com os resultados escolares)	Correlações positivas e significativas entre as subescalas da dimensão cognitiva e os resultados na Matemática (entre .21 e .31) e, também, no Português para a subescala de “Resolução de Problemas” (.28). Correlações negativas e significativas entre a subescala da dimensão de criatividade e as notas de Matemática (-.33) e de Português (-.21).
<u>Fidelidade</u> (1 mês de intervalo; N = 66)	A correlação teste-reteste varia entre .37 para a escala de “Assertividade” (o valor mais baixo) e .86 para a escala de “Pensamento Divergente” (o valor mais elevado), passando por .61 para a de “Cooperação”, .72 para a de “Prudência” e .79 para as escalas de “Resolução de Problemas” e “Sofisticação”.

## ADAPTAÇÃO DA ESCALA A ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Com o objectivo de estudar as qualidades psicométricas da escala no contexto universitário, a versão portuguesa da escala foi administrada colectivamente, durante o horário escolar normal, junto de uma amostra de 105 estudantes universitários, do curso de Psicologia Social e do Trabalho (PST), da Universidade Fernando Pessoa (UFP) - Porto, do 1º ano (54,3%) e do 4º ano (45,7%), sendo 78,1% do sexo feminino e 21,9% do sexo masculino, a que corresponde sensivelmente a distribuição em função do sexo em todo o curso (Tabela II), com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos.

Os resultados a seguir apresentados, relativos ao estudo das qualidades psicométricas da escala, serão discutidos e comparados, sempre que se justifique, com os da adaptação efectuada junto de alunos do 11º ano.

Tabela II - Amostra em função do ano e do sexo

	ANO		Total
SEXO	1º	4º	
Feminino	42	40	82
Masculino	15	8	23
Total	57	48	105

## QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Os valores do coeficiente *alpha* para as seis subescalas, calculados com base nas escalas originais, situaram-se entre .48 e .81 (Tabela III). A subescala mais consistente é a de “resolução de problemas”, que representa uma dimensão cognitiva do auto-conceito de competência, e a menos consistente é a de “pensamento divergente”, relacionada com os aspectos da criatividade, tal como no estudo com alunos do 11º ano, apresentando valores muito aproximados em ambos os estudos. A subescala de “sofisticação”, que representa uma dimensão cognitiva do auto-conceito, apresenta um valor de *alpha* bastante superior ao do 1º estudo, que consideramos razoável, tendo em conta o seu reduzido número de itens. A subescala de “cooperação social” apresenta um *alpha* aceitável, embora ligeiramente inferior ao do 1º estudo e a subescala de “assertividade” evidencia um valor menos aceitável de *alpha*, muito inferior ao do 1º estudo, mas este valor sobe para .65 se eliminarmos desta escala o item 27, “tenho sentido de humor”. Estas duas subescalas representam a dimensão social do auto-conceito. Refira-se, finalmente, que a subescala de “prudência”, que é uma dimensão cognitiva do auto-conceito, apresenta um *alpha* ligeiramente superior neste estudo.

A baixa consistência interna da subescala de “pensamento divergente” reflecte, de algum modo, a dificuldade em operacionalizar a dimensão de criatividade, que é aqui representada por itens referentes a diferentes habilidades - físicas, musicais e desportivas -, representando assim um conjunto pouco homogéneo (Faria, Lima Santos & Bessa, 1996), para além de apresentar um reduzido número de itens: sabemos que o coeficiente *alpha* também depende do número de itens que compõem as subescalas.

O estudo da consistência interna das subescalas, junto de uma amostra de estudantes universitários, parece apresentar-se relativamente semelhante aos resultados obtidos no estudo com alunos do 11º ano. Saliente-se, contudo, os valores mais elevados do *alpha* para as escalas cognitivas, enquanto que no 1º estudo se salientavam as escalas sociais, com a excepção da subescala cognitiva de “resolução de problemas” que apresenta o *alpha* mais elevado em ambos os estudos. Por sua vez, a subescala de “pensamento divergente” apresenta um *alpha* pouco aceitável em ambos os estudos.

Tabela III - Coeficientes *alpha* para as seis subescalas em dois estudos de adaptação no contexto português

Subescalas	Nº Itens	<i>alpha</i> (11º ano)	<i>alpha</i> (universitários)
Resolução de Problemas	7	.79	.81
Assertividade	5	.71	.61
Cooperação	6	.69	.66
Sofisticação	4	.61*	.74
Prudência	4	.58	.61
Pensamento Divergente	4	.47	.48

\* Eliminando o item 11 “Tenho bons conhecimentos gerais”.

### **ESTRUTURA FACTORIAL**

A análise factorial da versão portuguesa revelou, após rotação *varimax*, uma estrutura de factores mistos, reflectindo uma baixa diferenciação de algumas das dimensões do auto-conceito de competência. Os seis factores extraídos explicam, no seu conjunto, 53.3% da variância total dos resultados.

Assim, o Factor 1 (Tabela IV), que explica 24.7% da variância total dos resultados, representa a dimensão cognitiva do auto-conceito, apresentando uma mistura de itens das subescalas originais de “resolução de problemas” (6 itens), de “sofisticação ou motivação para aprender” (5 itens) e de “prudência na aprendizagem” (3 itens), bem como 1 item da dimensão social de “assertividade”. Apresenta-se, assim, muito semelhante ao Factor 1 do 1º estudo, que era saturado por itens das 3 subescalas cognitivas. O Factor 2 explica 7.6% da variância total dos resultados e representa a dimensão de “assertividade social”, com 3 itens, e apenas um item da dimensão de “resolução de problemas”. No 1º estudo, o Factor 2, apesar de ser misto (dimensões social, cognitiva e de criatividade), também apresentava uma predominância de itens de “assertividade social”. O Factor 3 pode ser designado de “cooperação social”, pois é saturado exclusivamente por 4 itens da subescala original de “cooperação social”, e explica 6.5% da variância total dos resultados, apresentando-se semelhante ao Factor 3 no 1º estudo. O Factor 4 explica 5.2% da variância total dos resultados, sendo saturado por dois itens da dimensão de “pensamento divergente”. No 1º estudo o Factor 4 apresentava uma mistura de itens das subescalas originais de “pensamento divergente” (2 itens) e de “assertividade social” (2 itens). O Factor 5 explica 4.8% da variância total dos resultados, sendo saturado por dois itens da subescala original de “pensamento divergente”, um da dimensão de “cooperação” e outro item com saturação negativa na dimensão de “prudência” (“sou preciso(a) nas minhas actividades”: será que a precisão nas actividades contraria a criatividade?). O Factor 5 no

1º estudo apresentava dois itens, um da subescala original de “pensamento divergente” e o outro da subescala original de “sofisticação”. Finalmente, o Factor 6, que explica 4.6% da variância total dos resultados, apresenta dois itens, um da subescala original de “assertividade” e outro, com saturação negativa, na subescala de “cooperação social” (“sou empático(a)”: a empatia parece opor-se à capacidade para fazer valer a sua opinião). No 1º estudo, o Factor 6 apresentava dois itens, um da subescala original de “sofisticação” e o outro da subescala original de “cooperação”.

A estrutura factorial obtida revela factores mistos que não correspondem às seis subescalas originais. Salienta-se, assim, a mistura de itens representando as três dimensões cognitivas do auto-conceito no Factor 1, que é aquele que evidencia o maior poder explicativo; a mistura de itens da dimensão social de “assertividade” com 1 item da dimensão cognitiva de “resolução de problemas” no Factor 2 e com as 3 dimensões cognitivas no Factor 1; a presença de um factor de “cooperação social” - Factor 3 - e de um factor de “pensamento divergente” - Factor 4 -, bem como a presença de itens desta última dimensão no Factor 5.

Os resultados das análises factoriais, em ambos os estudos, demonstram que a dimensão cognitiva do auto-conceito de competência é dominante, e que a dimensão de assertividade social se mistura predominantemente com as subescalas cognitivas, salientando que a assertividade, no contexto português, é interpretada de forma semelhante às dimensões “cognitivas”.

A consistência interna da escala, avaliada através do *alpha* de Cronbach e da análise factorial, não se revelou totalmente satisfatória, nem convergente com as subescalas originais propostas, embora tenha apresentado aspectos comuns aos do 1º estudo, o que apoia a estabilidade das conclusões apresentadas no contexto português.

O estudo do poder discriminativo dos itens, que apresentaremos de seguida, poderá fornecer dados acerca de possíveis tendências ou viés nas respostas.

### **PODER DISCRIMINATIVO DOS ITENS**

O poder discriminativo dos itens das várias subescalas foi avaliado a partir do cálculo das percentagens de escolha pelos sujeitos, das várias alternativas de resposta, conforme se pode observar na Tabela V.

As alternativas de resposta variam entre “não tenho mesmo nada desta característica” (1) e “tenho mesmo muito desta característica” (5). Na Tabela V apresentam-se, para além das percentagens de escolha das 5 alternativas, os totais para a soma das alternativas de menor percepção de competência (1+2) e de maior percepção de competência (4+5), respectivamente.

De um modo geral, podemos observar que os sujeitos evitam a escolha de alternativas extremas (1, 2 e em menor grau 5), escolhendo com maior intensidade as alternativas 3 e 4. Apresentam, assim, uma percepção de si próprios, predominantemente positiva, moderada ou boa. Os itens da subescala original de “cooperação social” (1, 7, 13, 14, 19, 25 e 29) constituem excepção, pois nestes predominam as escolhas de alternativas de elevada percepção de si próprio (4 e 5: > 72%), demonstrando que os sujeitos se percebem de forma muito positiva nesta dimensão. Estes itens diferenciam pouco os sujeitos, quer porque traduzem crenças partilhadas pelo conjunto de alunos, quer porque são influenciados pela desejabilidade social. Esta conclusão apresenta-se comum à obtida no 1º estudo, demonstrando, assim, uma certa estabilidade. Os restantes itens apresentam

Tabela IV - Análise factorial do instrumento, após rotação *varimax*

Ítems	Factor 1	Comunalidade
11. Tenho bons conhecimentos gerais (S)	.72	.55
14. Aprendo coisas novas com facilidade (RP)	.68	.71
8. Compreendo as coisas rapidamente (RP)	.68	.66
2. Encontro facilmente o essencial dos assuntos (RP)	.63	.56
23. Mantenho-me atualizado(a) quanto aos conhecimentos correntes (S)	.60	.48
17. Leio muito (S)	.60	.39
22. Tenho um conhecimento detalhado das coisas (P)	.58	.65
5. Interesse-me por assuntos que exigem reflexão (S)	.58	.58
28. Sou ávido(a) (desejo(a)) por aprender (S)	.54	.54
9. Tenho iniciativa própria (A)	.54	.56
20. Consigo aplicar os conhecimentos na prática (RP)	.54	.61
16. Analiso os problemas com profundidade (P)	.52	.52
10. Faço planos detalhados antes de agir (P)	.47	.57
31. Sou capaz de integrar coisas distintas (RP)	.47	.44
30. Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista (RP)	.38	.48
<b>VAL. PRÓPRIO 7.65</b>		<b>% VAR. 24.7</b>
Ítems	Factor 2	Comunalidade
27. Tenho sentido de humor (A)	.73	.55
21. Sou uma pessoa com vivacidade (A)	.71	.66
26. Resolvo problemas rapidamente (RP)	.58	.49
15. Travo novos conhecimentos facilmente (A)	.55	.58
<b>VAL. PRÓPRIO 2.35</b>		<b>% VAR. 7.6</b>
Ítems	Factor 3	Comunalidade
29. Não desvalorizo os outros (C)	.77	.56
1. Tenho em consideração os outros (C)	.76	.62
19. Sou uma pessoa amigável (C)	.64	.53
7. Sou capaz de escutar os outros (C)	.39	.20
<b>VAL. PRÓPRIO 2.03</b>		<b>% VAR. 6.5</b>
Ítems	Factor 4	Comunalidade
24. Sou bom (boa) em desportos (PD)	.74	.60
6. Sou habilidoso(a) no que faço (por exemplo manualmente, etc.) (PD)	.61	.47
<b>VAL. PRÓPRIO 1.61</b>		<b>%VAR. 5.2</b>
Ítems	Factor 5	Comunalidade
12. Tenho imaginação criativa (PD)	.72	.69
4. Sou preciso(a) nas minhas actividades (P)	-.43	.44
18. Sou uma pessoa com aptidões musicais (por exemplo, bom ouvido para a música, jeito para tocar, etc.) (PD)	.42	.20
13. Sinto-me preparado(a) para ajudar os outros (C)	.39	.39
<b>VAL. PRÓPRIO 1.48</b>		<b>% VAR. 4.8</b>
Ítems	Factor 6	Comunalidade
3. Arrisco-me a fazer valer a minha opinião (A)	.66	.60
25. Sou empático(a) (C)	-.46	.60
<b>VAL. PRÓPRIO 1.42</b>		<b>% VAR. 4.6</b>

S - Sofisticação na aprendizagem; RP - Resolução de problemas; P - Prudência na aprendizagem; A - Assertividade; C - Cooperação; PD - Pensamento divergente.

Tabela V - Percentagem de escolha de cada alternativa de resposta e totais para as alternativas de menor e de maior intensidade

ITENS	1	2	1+2	3	4	5	4+5	Omissão
1	0.0	1.0	1.0	16.2	62.9	20.0	82.9	...
2	1.0	7.6	8.6	45.7	41.0	4.8	45.8	...
3	1.9	10.5	12.4	41.9	34.3	11.4	45.7	...
4	0.0	4.8	4.8	31.4	55.2	7.6	62.8	1.0
5	1.0	6.7	7.7	30.5	45.7	15.2	60.9	1.0
6	2.9	21.0	23.9	35.2	26.7	14.3	41.0	...
7	0.0	1.0	1.0	13.3	41.0	43.8	84.8	1.0
8	0.0	1.9	1.9	36.2	53.3	7.6	60.9	1.0
9	0.0	5.7	5.7	34.3	44.8	15.2	60.0	...
10	2.9	24.8	27.7	35.2	24.8	11.4	36.2	1.0
11	0.0	5.7	5.7	61.9	31.4	1.0	32.4	...
12	0.0	10.5	10.5	35.2	36.2	18.1	54.3	...
13	0.0	1.9	1.9	20.0	52.4	25.7	78.1	...
14	0.0	1.0	1.0	26.7	54.3	18.1	72.4	...
15	1.9	11.4	13.3	31.4	29.5	25.7	55.2	...
16	0.0	3.8	3.8	41.9	41.0	13.3	54.3	...
17	5.7	15.2	20.9	47.6	24.8	6.7	31.5	...
18	24.8	35.2	60.0	20.0	14.3	5.7	20.0	...
19	0.0	1.9	1.9	19.0	56.2	22.9	79.1	...
20	0.0	6.7	6.7	43.8	41.9	7.6	49.5	...
21	0.0	4.8	4.8	34.3	43.8	17.1	60.9	...
22	0.0	16.2	16.2	64.8	18.1	0.0	18.1	1.0
23	1.0	11.4	12.4	51.4	30.5	5.7	36.2	...
24	8.6	32.4	41.0	27.6	21.0	10.5	31.5	...
25	0.0	4.8	4.8	22.9	53.3	19.0	72.3	...
26	0.0	9.5	9.5	47.6	36.2	6.7	42.9	...
27	1.0	7.6	8.6	29.5	42.9	19.0	61.9	...
28	0.0	1.9	1.9	29.5	47.6	21.0	68.6	...
29	0.0	2.9	2.9	15.2	47.6	33.3	80.9	1.0
30	0.0	3.8	3.8	35.2	52.4	8.6	61.0	...
31	1.0	6.7	7.7	41.9	44.8	5.7	50.5	...

1 - "não tenho mesmo nada desta característica"; 2 - "tenho um pouco"; 3 - "tenho moderadamente"; 4 - "tenho bastante"; 5 - "tenho mesmo muito".

distribuições aceitáveis entre as várias alternativas, salientando-se pelo seu bom poder discriminativo os itens 2, 3, 6, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 26 e 31. Globalmente, podemos afirmar que o poder discriminativo dos itens é satisfatório.

### **VALIDADE PREDITIVA DA ESCALA**

A escala de avaliação do auto-conceito de competência foi administrada em conjunto com um pequeno questionário demográfico, onde se pediam informações relativas ao sexo, ano frequentado e auto-avaliação do rendimento académico global e previsão ou expectativas futuras quanto ao rendimento académico global, usando em ambos os casos uma escala de 0 a 20 valores. Assim, foram calculadas as correlações entre as subescalas do auto-conceito e as auto-avaliações de rendimento académico global e as expectativas futuras, que servirão de indicadores da validade preditiva da escala do auto-conceito de competência. Calculou-se, ainda, a correlação entre a auto-avaliação e as expectativas futuras quanto ao rendimento académico global.

Podemos prever alguns resultados, nomeadamente a existência de correlações positivas entre as subescalas cognitivas e a auto-avaliação e expectativas. No que se refere às subescalas relacionadas com a dimensão social (“cooperação” e “assertividade”) e com a dimensão de criatividade (“pensamento divergente”), não esperamos encontrar relações significativas com aquelas variáveis. Tais previsões, baseiam-se no facto das auto-avaliações e expectativas quanto ao rendimento académico global exigirem auto-avaliações de competência no domínio cognitivo, exigindo em menor grau competências sociais ou de criatividade, que desempenharão um papel mais importante na integração e adaptação aos contextos de relacionamento interpessoal (nomeadamente a percepção de competência social). Os sujeitos com elevado auto-conceito de competência parecem utilizar de forma mais eficaz as suas capacidades intelectuais, obtendo assim melhores resultados escolares, que, por seu lado, afectam positivamente as auto-avaliações e expectativas quanto ao rendimento académico global futuro.

Na Tabela VI encontram-se as correlações significativas, entre as subescalas e a auto-avaliação e expectativas futuras quanto ao rendimento académico global, para a amostra total. Podemos observar, tal como previmos, que duas subescalas da dimensão cognitiva (“resolução de problemas” e “sofisticação”) se correlacionam positivamente com a auto-avaliação e com as expectativas, e que a escala cognitiva de “prudência” apenas se correlaciona positivamente com as expectativas. Tal como previmos, as subescalas da dimensão social de “cooperação” e de “pensamento divergente” não se correlacionam com a auto-avaliação e com as expectativas. Contudo, no que se refere à dimensão social de “assertividade”, e contrariamente ao previsto, esta correlaciona-se positivamente com a auto-avaliação e com as expectativas. Assim, confirmam-se os resultados da análise factorial, que indicavam uma associação entre os itens desta subescala e os itens das dimensões cognitivas, indicando que no contexto português esta dimensão é interpretada, e mesmo associada, às dimensões cognitivas. Refira-se, também, que as correlações entre a subescala de “assertividade” e a de “resolução de problemas” ( $r = .61$ ;  $p < .0001$ ), bem como entre a de “assertividade” e a de “sofisticação” ( $r = .40$ ;  $p < .0001$ ), se revelam positivas e significativas.

Globalmente, os resultados parecem confirmar a validade preditiva do instrumento revelando, ainda, algumas especificidades do contexto português, no que se refere à dimensão de assertividade social.

Tabela VI - Correlações entre as subescalas, a auto-avaliação quanto ao rendimento académico global e as expectativas futuras

	Auto-avaliação	Expectativas
Assertividade	.20*	.36***
Resol. Problemas	.26**	.38***
Sofisticação	.32***	.43***
Prudência		.27**
Auto-avaliação		.54***

\*p < .05; \*\*p < .01 \*\*\*p < .001

## DISCUSSÃO

A adaptação da escala de avaliação do auto-conceito de competência ao contexto português tem sido objecto de várias etapas, que se iniciaram com o estudo das suas qualidades psicométricas junto de uma amostra de 308 estudantes do 11º ano, tendo prosseguido com este estudo junto de uma amostra de 105 estudantes universitários do 1º e 4º anos.

Tal adaptação tem evidenciado os seguintes resultados: (1) valores mais elevados de *alpha* para as escalas cognitivas neste estudo, enquanto que no primeiro se salientavam as escalas sociais, com a excepção da subescala cognitiva de “resolução de problemas” que apresenta o mais elevado *alpha* em ambos os estudos. A subescala de “pensamento divergente” apresenta um *alpha* pouco aceitável em ambos os estudos, exigindo reformulação ou, mesmo, eliminação; (2) os resultados das análises factoriais, em ambos os estudos, demonstram que a dimensão cognitiva do auto-conceito de competência é dominante, e que a dimensão de assertividade social se mistura predominantemente com as subescalas cognitivas, salientando que a assertividade, no contexto português, é interpretada de forma semelhante às dimensões “cognitivas”. A consistência interna da escala, avaliada através do *alpha* de Cronbach e da análise factorial, em ambos os estudos, apoia a estabilidade das conclusões apresentadas no contexto português; (3) o poder discriminativo dos itens apresenta-se globalmente satisfatório, com a excepção dos itens da subescala original de “cooperação”, que revelam, em ambos os estudos, uma tendência para as avaliações positivas nesta dimensão, reflectindo quer crenças partilhadas pelos sujeitos, quer a influência do viés da desejabilidade social. Este resultado pode ser interpretado como uma especificidade do contexto português, onde a cooperação com os outros é considerada importante, desejável e, de certa forma, uma característica da personalidade dos portugueses (hospitaleiros, amigáveis) (Lima Santos & Faria, 1997); (4) dados que confirmam a validade preditiva da escala, nomeadamente para as subescalas relacionadas com as dimensões cognitivas (“resolução de problemas”, “sofisticação” e “prudência”), que apresentam correlações positivas e significativas, quer com a auto-avaliação, quer com as expectativas quanto ao rendimento académico global. Resultados inesperados evidenciam a existência de correlações positivas e significativas entre a subescala de “assertividade social” e a auto-avaliação e expectativas, confirmando que no contexto português esta dimensão é interpretada, e mesmo associada, às dimensões cognitivas.

Podemos concluir que as dimensões cognitivas do auto-conceito de competência se revelaram, mais uma vez, as mais importantes, quer pela consistência interna das suas subescalas, quer pelas evidências de validade preditiva, através das correlações com a auto-avaliação e as expectativas. A dimensão social de assertividade apresenta-se, também, muito associada às dimensões cognitivas, demonstrando, especificidades características do contexto português. Parece assim confirmar-se a ideia de que as competências cognitivas são protótipos de inteligência, tal como a assertividade social, enquanto capacidade para expressar opiniões, travar

conhecimentos e iniciar acções, sendo muito importantes para o sucesso no contexto universitário e, mais globalmente, no contexto social português. Este instrumento revelou, assim, potencialidades de utilização, quer no contexto do ensino secundário, quer no contexto universitário português.

## REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Faria, L. (1998). Estudo diferencial do auto-conceito de competência em função do sexo, do nível sócio-económico e do agrupamento de estudos escolares. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica* (no prelo).
- Faria, L., Lima Santos, N. & Bessa, N. (1996). Auto-conceito de competência: Adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. IV, pp. 165-176). Braga: APPORT.
- Lima Santos, N. & Faria, L. (1997). *Social representations of the national identity of the Portuguese*. Comunicação apresentada no *Vth European Congress of Psychology*, Dublin/Ireland, 6-11 de Julho.
- Man, F. & Hrabal, V. (1989). Self-concept of ability, social consequences anxiety, and attribution as correlates of action control. In F. Halish, J. H. L. Van den Bercken & S. Hazlett (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation* (pp. 309-316). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B. V. .
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Nicholls, J. G. (1982). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 37-73). New York: Academic Press.
- Novick, N., Cauce, A. M. & Grove, K. (1996). Competence self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 210-258). New York: John Wiley & Sons, Inc. .
- Räty, H. & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20, 23-34.
- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- Sternberg, R., Conway, B., Ketron, J. & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 17-39.