
O AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: ESTUDO EMPÍRICO COM ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

N. LIMA SANTOS
LUÍSA FARIA¹

O presente estudo visa (1) avaliar o desenvolvimento do auto-conceito de competência em função do ano curricular, com uma amostra de 105 alunos, do 1º e 4º anos da Licenciatura em Psicologia Social e do Trabalho, da Universidade Fernando Pessoa, e (2) testar a hipótese de que o auto-conceito de competência está positivamente relacionado com a auto-avaliação do rendimento académico e com as expectativas de sucesso.

Os resultados apoiam uma evolução positiva (1) das dimensões cognitiva e social do auto-conceito, (2) das auto-avaliações do rendimento académico e (3) das expectativas de sucesso, favorecendo os alunos do 4º ano, bem como (4) relações positivas entre auto-conceito, auto-avaliação do rendimento académico e expectativas de sucesso.

This study aims to (1) evaluate the development of competence self-concept by college grade, using a sample of 105 students, 1st and 4th college graders, from the Social and Work Psychology degree of Fernando Pessoa University; and (2) test the hypothesis that competence self-concept is positively related with achievement self-evaluations and expectations of success.

The results support a positive evolution of (1) cognitive and social self-concepts, (2) achievement self-evaluations and (3) expectations of success across college grades, favouring 4th graders, as well as (4) positive relations among self-concept, achievement self-evaluations and expectations of success.

1. INTRODUÇÃO

O estudo do auto-conceito de competência, no contexto universitário, revela-se particularmente importante porque a universidade é um contexto de aprendizagem e desenvolvimento psicológico global, menos estruturado e com menos constrangimentos do que outros contextos de aprendizagem, exigindo aos sujeitos um elevado grau de auto-regulação (Man & Hrabal, 1989). Assim, o contexto universitário evidencia algum grau de incerteza e ambiguidade, potenciando também a manifestação de diferenças na motivação e no auto-conceito de competência: de salientar ainda que, pela sua posição de interface com o trabalho e a sociedade, reflecte as normas e

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

as expectativas destes, permitindo, simultaneamente, aos sujeitos experimentar e antecipar o futuro (Costa, 1991).

Os contextos que apresentam algum grau de incerteza e ambiguidade geram desequilíbrios e promovem o crescimento psicológico, porque as situações desafiantes, arriscadas e ambíguas fornecem mais oportunidades de desenvolvimento e promoção pessoal, de auto-conhecimento e de manifestação de sentimentos acerca da própria competência.

202

A faixa etária a que corresponde a população universitária, entre o fim da adolescência e o início da idade adulta, dispõe de uma auto-organização de grande plasticidade, em que a capacidade de mudança é, ainda, fácil e possível (Dias, 1994/95): diversos estudos longitudinais, realizados no domínio da identidade, demonstram que os estudantes universitários de ambos os sexos, nos últimos anos da universidade, se situam em níveis de desenvolvimento da identidade superiores àqueles em que se encontravam nos primeiros anos da sua formação universitária (Costa, 1991). De facto, com a idade parece surgir uma maior possibilidade de exploração de alternativas, de realização de investimentos e de aumento do conhecimento acerca de si mesmo e das suas capacidades.

Às dúvidas acerca das próprias capacidades, na transição do ensino secundário para um nível de ensino de maior exigência, comuns nos primeiros anos de frequência universitária, a par da indefinição quanto à carreira profissional, do medo do fracasso, das dificuldades em lidar com a competição e do receio de não corresponder às expectativas sociais e parentais (Dias, 1994/95; Dias & Almeida, 1991), deverão suceder-se, nos últimos anos da universidade, a consolidação e a estabilização do auto-conceito de competência, em que o sujeito se percebe como agente activo, capaz de lidar de forma eficaz com o ambiente, apto para capitalizar forças e compensar fraquezas.

Neste período do ciclo vital, os jovens já atingiram o pico do seu desenvolvimento intelectual, são capazes de auto-exploração e estão desejosos de preservar ou alcançar a independência e a autonomia (Dias, 1994/95). Trata-se, agora, de aprender a usar de forma eficaz os recursos pessoais e de saber rendibilizar os recursos do meio, utilizando de forma flexível as suas capacidades cognitivas, sociais e de criatividade. Não serve de muito ter competência se esta não for usada: não serve de muito pensar na competência como algo que se tem, mas sim como algo que se pode usar (Sternberg, 1993). Por outro lado, as auto-avaliações de competência parecem estar mais relacionadas com a forma como se interpreta a realização do que com a realização objectiva (Bandura, 1977; Nicholls, 1982; Novick, Cauce & Grove, 1996).

O estudo a seguir apresentado tem como objectivo avaliar a evolução do auto-conceito de competência, em estudantes universitários, do primeiro e último anos curriculares. A variável ano curricular parece-nos particularmente relevante pois, por um lado, pode espelhar diferenças desenvolvimentais com a idade e, por outro lado, pode conduzir a uma análise mais detalhada do contexto universitário como contexto social de desenvolvimento, capaz de desequilibrar e de exercer fortes pressões para a mudança.

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

Pretende-se, neste estudo, testar a hipótese de que o auto-conceito de competência sofre, nas suas dimensões, uma evolução durante o período de frequência universitária, não apenas devido à idade, mas também às características do meio universitário, enquanto facilitador do desenvolvimento do conceito de competência. De facto, o meio universitário encoraja a experimentação, o auto-conhecimento, o desempenho de papéis diversos (Costa, 1991), sem que seja necessário suportar os custos do comprometimento com uma imagem de si próprio estabilizada e finalizada. Refira-se, contudo, que devido ao facto deste estudo ser transversal, não será possível separar os efeitos de idade dos efeitos geracionais. No entanto, este estudo exploratório não deixará de constituir-se como base para a elaboração de hipóteses desenvolvimentais.

Pretendemos, também, testar a hipótese de que o auto-conceito de competência está intimamente relacionado com as auto-avaliações de competência, no que se refere quer à forma como os sujeitos avaliam o seu rendimento académico global actual, quer às suas expectativas de sucesso futuro no contexto universitário, pois algumas evidências 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).

Em síntese, podemos afirmar que a importância de estudar o auto-conceito de competência se prende com a sua capacidade para prever a realização académica, a integração social e o bem-estar psicológico global dos sujeitos (Byrne, 1986; Marsh, 1990).

2. DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA

204

O instrumento utilizado neste estudo compreende 31 itens, organizados em 6 subescalas, 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 cognitivas, 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 profundidade 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 acções; 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, sendo cada item 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 uma das seis subescalas, obtendo-se deste modo os respectivos resultados (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 anteriores testaram as qualidades psicométricas do instrumento, com alunos do 11º ano e estudantes universitários, as quais se revelaram satisfatórias (Faria, 1998; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Faria & Lima Santos, 1998).

3. ESTUDO DAS DIFERENÇAS NO AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA, NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO, EM FUNÇÃO DO ANO CURRICULAR

3.1. AMOSTRA E PROCEDIMENTO

O instrumento foi administrado colectivamente, durante o horário lectivo, 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, com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos, conforme se pode ver no Quadro nº 1.

✓
Co

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, auto-avaliação do rendimento académico global e previsão ou expectativas futuras quanto ao mesmo rendimento, usando em ambos os casos uma escala de 0 a 20 valores. A duração total da administração foi de cerca de 30 minutos.

Quadro nº 1 - Distribuição da amostra em função do ano e do sexo

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

3.2. RESULTADOS DIFERENCIAIS EM FUNÇÃO DO ANO CURRICULAR

Os resultados do estudo das diferenças, em função do ano curricular, revelaram a existência de diferenças significativas na dimensão social de "assertividade" e nas dimensões cognitivas de "prudência na aprendizagem" e de "sofisticação ou motivação para aprender", a favor do 4º ano (Quadros nº 2 e nº 3).

Quadro nº 2 - Análise de variância das subescalas do auto-conceito de competência em função do ano: valores de F, p e Teste de Scheffé para as diferenças significativas

	F	p	Scheffé
Subescalas			
Assertividade	6.34	.01	4º > 1º
Prudência	6.38	.01	4º > 1º
Sofisticação	5.99	.02	4º > 1º

Quadro nº 3 — Auto-conceito de competência em função do ano: média e desvio-padrão

SUBESCALAS	ANO								
	1º			4º			TOTAL		
	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N
ASSERTIVIDADE	17.61	2.71	57	18.95	2.74	48	18.22	2.79	105
PRUDÊNCIA	13.05	1.93	56	14.08	2.20	47	13.52	2.11	103
SOFISTICAÇÃO	16.64	2.82	57	17.95	2.57	47	17.24	2.77	104

206

3.3. RESULTADOS DIFERENCIAIS EM FUNÇÃO DA AUTO-AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO ACTUAL GLOBAL

Com o objectivo de estudar as diferenças no auto-conceito de competência, em função da auto-avaliação do rendimento académico actual global (realizada pelos alunos usando uma escala de 0 a 20 valores), foram constituídos três grupos, correspondentes a três níveis diferentes de auto-avaliação - baixa, média e elevada -, formados a partir dos valores inferiores a 12 ("auto-avaliação baixa") e superiores a 13 ("auto-avaliação elevada"), sendo o grupo de "auto-avaliação média" aquele que corresponde aos valores imediatamente inferior (12) e imediatamente superior (13) à média do grupo total (M = 12,3). No Quadro nº 4 encontra-se a constituição dos três grupos, quanto ao número e percentagem de sujeitos.

Quadro nº 4 — Grupos constituídos em função da auto-avaliação do rendimento académico e das expectativas de rendimento futuro

Auto-avaliação	Rendimento actual			Expectativas		
	Nota	N	%	Nota	N	%
Grupos	(min-max)			(min-max)		
Auto-aval. baixa-G1	5-11	25	23.8	10-13	30	28.5
Auto-aval.média-G2	12-13	49	46.7	14-15	48	45.7
Auto-aval. elevada-G3	14-18	31	29.5	16-20	27	25.8
Total		105	100.0		105	100.0

Os resultados do estudo das diferenças, em função dos três grupos, revelaram a existência de diferenças significativas na dimensão social de

"assertividade" e nas dimensões cognitivas de "resolução de problemas", de "prudência" e de "sofisticação", a favor do grupo de "auto-avaliação elevada" por comparação com os grupos de "auto-avaliação baixa" (excepto na escala social de "assertividade") e de "auto-avaliação média" (excepto na escala cognitiva de "prudência"), conforme se pode constatar nos Quadros nº 5 e nº 6.

Quadro nº 5 - Análise de variância das subescalas do auto-conceito de competência em função do rendimento académico (auto-avaliação): valores de F, p e Teste de *Scheffé* para as diferenças significativas

	F	p	<i>Scheffé</i>
Subescalas			
Assertividade	3.54	.03	G3 > G2
R. Problemas	8.89	.0003	G3 > G1, G2
Prudência	3.13	.05	G3 > G1
Sofisticação	8.52	.0004	G3 > G1, G2

Quadro nº 6 — Auto-conceito de competência em função do rendimento académico (auto-avaliação): média e desvio-padrão

Grupos	1			2			3			Total		
	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N
Assertividade	17.80	3.18	25	17.76	2.73	49	19.32	2.32	31	18.23	2.80	105
R. Problemas	23.92	3.60	25	24.27	3.07	49	27.03	2.97	30	24.98	3.41	104
Prudência	12.79	1.99	24	13.46	1.95	48	14.19	2.32	31	13.52	2.12	103
Sofisticação	16.04	2.70	25	16.90	2.33	49	18.80	2.91	30	17.24	2.78	104

Grupo 1 - "auto-avaliação baixa"; Grupo 2 - "auto-avaliação média"; Grupo 3 - "auto-avaliação elevada".

3.4. RESULTADOS DIFERENCIAIS EM FUNÇÃO DAS EXPECTATIVAS FUTURAS DE RENDIMENTO ACADÉMICO

Para o estudo das diferenças no auto-conceito de competência, em função das expectativas futuras de rendimento académico (avaliadas pelos sujeitos numa escala de 0 a 20 valores), constituíram-se igualmente três grupos, correspondentes a três níveis diferentes de expectativas - baixas, médias e elevadas -, formados a partir dos valores inferiores a 14 ("expectativas

baixas") e superiores a 15 ("expectativas elevadas"), sendo o grupo de "expectativas médias" aquele que corresponde aos valores imediatamente inferior (14) e imediatamente superior (15) à média do grupo total ($M = 14,4$). No Quadro nº 4 encontra-se a constituição dos três grupos, quanto ao número e percentagem de sujeitos.

O estudo das diferenças no auto-conceito, em função dos três grupos, revelou a existência de diferenças significativas na dimensão social de "assertividade" e nas dimensões cognitivas de "resolução de problemas", de "prudência" e de "sofisticação", favorecendo o grupo de "expectativas elevadas" em relação ao grupo de "expectativas baixas" e ao grupo de "expectativas médias" (apenas para a escala de "sofisticação"), e, também, o grupo de "expectativas médias" em relação ao de "expectativas baixas" (escalas de "assertividade" e de "sofisticação"), como nos evidenciam os Quadros nº 7 e nº 8.

Quadro nº 7 - Análise de variância das subescalas do auto-conceito de competência em função das expectativas futuras de rendimento académico: valores de F, p e Teste de *Scheffé* para as diferenças significativas

Subescalas	F	p	<i>Scheffé</i>
Assertividade	5.37	.006	G3, G2 > G1
R. Problemas	6.76	.002	G3 > G1
Prudência	3.18	.05	G3 > G1
Sofisticação	11.91	.0001	G3 > G2 > G1

G1 - "expectativas baixas"; G2 - "expectativas médias"; G3 - "expectativas elevadas".

Quadro nº 8 — Auto-conceito de competência em função das expectativas futuras de rendimento académico: média e desvio-padrão

Grupos	1			2			3			Total		
	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N
Assertividade	16.90	2.50	30	18.60	2.76	48	19.03	2.75	27	18.23	2.80	105
R. Problemas	23.60	2.98	30	24.85	3.53	47	26.74	2.97	27	24.98	3.41	104
Prudência	12.97	2.19	30	13.43	2.08	47	14.35	1.92	26	13.52	2.12	103
Sofisticação	15.70	2.76	30	17.25	2.51	48	19.00	2.26	26	17.24	2.78	104

Grupo 1 - "expectativas baixas"; Grupo 2 - "expectativas médias"; Grupo 3 - "expectativas elevadas".

3.5. DIFERENÇAS NO RENDIMENTO ACADÊMICO E NAS RESPECTIVAS EXPECTATIVAS FUTURAS, EM FUNÇÃO DO ANO CURRICULAR

O estudo das diferenças na auto-avaliação do rendimento académico actual global e nas respectivas expectativas no futuro, em função do ano curricular, revelou diferenças significativas a favor do 4º ano. Assim, os alunos do 4º ano apresentam auto-avaliações quanto ao rendimento académico actual global e quanto às respectivas expectativas no futuro mais elevadas do que os do 1º ano (Quadro nº 9).

Quadro nº 9 - Análise de variância do rendimento académico e das expectativas em função do ano: valores de F, P e Teste de *Scheffé* para as diferenças significativas

	F	p	<i>Scheffé</i>
Auto-avaliação			
Rendimento actual	22.81	.0001	4º > 1º
Expectativas futuras	13.83	.0003	4º > 1º

4. CONCLUSÃO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do estudo das diferenças no auto-conceito de competência, em função do ano curricular, confirmam as hipóteses formuladas, no que diz respeito às dimensões cognitivas de "prudência na aprendizagem" e de "sofisticação", bem como na dimensão social de "assertividade". Não se confirmaram as diferenças em função do ano curricular para a dimensão de criatividade ("pensamento divergente"), para a dimensão social de "cooperação" e para a dimensão cognitiva de "resolução de problemas".

Estes resultados parecem sugerir que há uma evolução positiva, no decurso da frequência universitária, nas dimensões ligadas à motivação, ao investimento e à precisão/profundidade nas aprendizagens, bem como na percepção de si próprio enquanto agente capaz de expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções. Deste modo, à medida que se desenvolvem, os estudantes universitários vão adquirindo maior auto-confiança nas suas capacidades, tornando-se menos defensivos e, conseqüentemente, mais tolerantes à ambiguidade e mais capazes de rendibilizar e promover as suas capacidades (Ferreira & Hood, 1990). Tornam-se, simultaneamente, mais activos e mais capazes de lidar de forma eficaz com o ambiente.

A presença de diferenças em dimensões cognitivas e na dimensão social de "assertividade" sugere que esta última se assemelha, em termos de processos desenvolvimentais, às dimensões cognitivas, o que apoia

resultados prévios obtidos no contexto escolar português, que salientam que a assertividade é interpretada de forma semelhante às dimensões cognitivas, sendo importante para o sucesso no contexto universitário e, mais globalmente, no contexto social português (Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Faria & Lima Santos, 1998).

210

A ausência de diferenças na dimensão social de "cooperação", em função do ano curricular, também parece consistente com os já referidos resultados anteriores, que evidenciam que esta dimensão é interpretada, quer por alunos do 11º ano, quer por estudantes universitários, como desejável, importante e, até, característica da personalidade dos portugueses, revelando-se uma tendência global para as avaliações positivas nesta dimensão, comum a sujeitos com diferentes características (Faria & Lima Santos, 1998; Lima Santos & Faria, 1997).

Por sua vez, a ausência de diferenças na dimensão de criatividade pode reflectir a falta de homogeneidade e de consistência interna de itens que avaliam competências muito diferenciadas entre si (manuais, físicas e musicais), também já evidenciada em estudos anteriores (Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Faria & Lima Santos, 1998).

Finalmente, no que se refere à dimensão cognitiva de "resolução de problemas", não houve qualquer tipo de diferenciação em função do ano curricular frequentado. Contudo, o estudo das diferenças na auto-avaliação, quanto ao rendimento académico actual global e às respectivas expectativas no futuro, revela que os alunos do 4º ano apresentam resultados mais positivos do que os alunos do 1º ano. Assim, para além de avaliarem o seu rendimento académico actual como mais positivo, esperam vir a realizar melhor no futuro, quando comparados com os alunos do 1º ano. Já a escala de "resolução de problemas" parece não ter sido sensível à evolução em função do ano curricular, embora, como veremos adiante, seja sensível às diferenças em função das auto-avaliações acerca do rendimento académico actual global (elevadas vs. baixas) e das respectivas expectativas no futuro (elevadas vs. baixas).

Esta aparente incongruência talvez possa explicar-se porque a escala de "resolução de problemas" não se refere apenas às percepções de competência no domínio cognitivo, mas também à capacidade de aplicação dos conhecimentos à prática. Este último aspecto, em particular, parece não ser uma característica suficientemente desenvolvida pelo ensino universitário no qual se valorizam mais os ensinamentos teóricos do que a sua aplicação prática. Assim, a educação universitária beneficiaria com a reformulação de algumas das suas práticas pedagógicas, enfatizando a aplicação dos conhecimentos à prática, sobretudo nos últimos anos dos cursos, a par da apresentação de conteúdos desafiantes, de modo a suscitarem o

desenvolvimento dos estudantes e a reformulação de esquemas de funcionamento cognitivo menos desenvolvidos e menos adaptativos.

De salientar ainda que, o desafio em que se constitui o contexto universitário deverá ser acompanhado de um maior apoio, pois o nível de desafios tolerados depende também do apoio disponibilizado pelo contexto em que estes ocorrem (Ferreira & Hood, 1990). Frequentemente, o contexto universitário é precário em apoios adequados, capazes de promoverem e de transformarem os desafios em situações potenciais de desenvolvimento pessoal. Os resultados de um inquérito, conduzido junto de alunos do ensino superior em Coimbra, evidenciam que "na opinião dos estudantes, urge proceder à reestruturação dos currículos no sentido de reforçar a sua componente de formação pré-profissional", salientando ainda a necessidade, no âmbito da planificação do percurso vocacional, "de apoiar as suas fases pós-decisionais, sobretudo no plano da transição para o mundo do trabalho, uma vez que é neste momento que os jovens antecipam maiores barreiras à concretização dos seus projectos pessoais" (Abreu, Leitão, Paixão, Brêda & Miguel, 1996, p. 59).

Acrescente-se que a intervenção psicológica deliberada, no contexto universitário, não se pode limitar ao treino de competências ou à resolução de problemas imediatos dos estudantes, devendo constituir-se como experiência promotora do auto-conhecimento do sujeito, enquanto indivíduo em desenvolvimento e estudante (Bastos & Gonçalves, 1996). Deve ser, também, promotora da flexibilidade pessoal, ou seja, da aquisição de padrões flexíveis de comportamento, preparando os jovens para um processo aberto de formação contínua (Abreu *et al.*, 1996) e aprendizagem permanente nos diversos contextos de existência.

As nossas hipóteses, que pressupunham que os sujeitos com um auto-conceito de competência mais elevado fazem auto-avaliações mais positivas de competência, acerca do seu rendimento actual, e têm expectativas mais positivas, quanto ao rendimento futuro, foram confirmadas. Assim, o grupo de "auto-avaliação elevada" o de "auto-avaliação média", quanto ao rendimento académico actual e quanto às respectivas expectativas futuras, apresentam resultados superiores na dimensão social de "assertividade" e nas dimensões cognitivas de "resolução de problemas", de "sofisticação" e de "prudência na aprendizagem", em relação ao grupo de "auto-avaliação baixa". Confirma-se, assim, a íntima relação entre o auto-conceito de competência, nos domínios cognitivos e no domínio da assertividade social, com a auto-avaliação acerca do rendimento académico e com as respectivas expectativas no futuro, bem como o facto dos alunos com maior auto-conceito de competência valorizarem mais as suas competências e, conseqüentemente, terem maiores probabilidades de as rendibilizar de forma eficaz, podendo assim obter melhores resultados académicos.

Os resultados deste estudo parecem demonstrar a importância do auto-conceito de competência enquanto variável preditiva da integração social, da realização académica e do bem-estar psicológico global dos sujeitos, portanto, também, como dimensão da personalidade fundamental no desenvolvimento do jovem adulto no contexto universitário, salientando, ainda, a necessidade de prosseguir o estudo das características do contexto universitário, não apenas como mero promotor do sucesso cognitivo e académico, mas fundamentalmente como contexto global de desenvolvimento psicológico.

212

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. V., LEITÃO, L. M., PAIXÃO, M. P., BRÊDA, M. S. J. & MIGUEL, J. P. . Aspirações e projectos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. *Psychologica*, 16, (1996): pp. 33-61.
- BANDURA, A. . Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, (1977): pp. 191-215.
- BASTOS, A. M. C. & GONÇALVES, O. F. . Intervenção psicológica no ensino superior: Construção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento pessoal. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, (1996): pp. 195-206.

- L
co
- **BYRNE, B. M.** . Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, (1986): pp. 173-186.
 - **COSTA, M. E.** . *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1991.
 - **DIAS, G. F.** . Psicoterapia breve com estudantes universitários: Alguns resultados exploratórios junto de uma população Portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, (1994/95): pp. 67-77.
 - **DIAS, G. F. & ALMEIDA, M. J. V.** . Prevenção e desenvolvimento num Centro Universitário de Consulta Psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, (1991): pp. 67-75.
 - **FARIA, L.** . 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*, Año 4, 1, (1998): pp. 23-41.
 - **FARIA, L., LIMA SANTOS, N. & BESSA, N.** . 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). Braga: APPORT, (1996): pp. 165-176.
 - **FARIA, L. & LIMA SANTOS, N.** . Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 3, 2, Ano 2, (1998): pp. 175-184.
 - **FERREIRA, J. A. & HOOD, A. B.** . Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, (1990): pp. 391-406.
 - **LIMA SANTOS, N. & FARIA, L.** . *Social representations of the national identity of the Portuguese*. Comunicação apresentada no Vth European Congress of Psychology, Dublin/Ireland, 6-11 de Julho, 1997.
 - **MAN, F. & HRBAL, V.** . 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*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B. V. (1989): pp. 309-316.
 - **MARSH, H. W.** . Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1990): pp. 646-656.
 - **NICHOLLS, J. G.** . Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* . New York: Academic Press. (1982): pp. 37-73.
 - **NOVICK, N., CAUCE, A. M. & GROVE, K.** . Competence self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* . New York: John Wiley & Sons, Inc. (1996): pp. 210-258.
 - **RATY, H. & SNELLMAN, L.** . Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20, (1992): pp. 23-34.
 - **STERNBERG, R.** . Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, (1985): pp. 607-627.
 - **STERNBERG, R.** . The princess grows up: A satiric fairy tale about intellectual development. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* . Cambridge: Cambridge University Press. (1993): pp. 381-394.
 - **STERNBERG, R., CONWAY, B., KETRON, J. & BERNSTEIN, M.** . People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, (1981): pp. 17-39.