

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Avaliação de Competências em Psicologia:

Perfil do Psicólogo, Psicólogo Docente e Docente não Psicólogo

Paula Catarina Lopes Couto Nogueira Fernandes nº 36135

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientadora: Professora Doutora Paula Vagos

Coorientadora: Professora Doutora Alexandra Araújo



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Do conhecimento à prática.

Agradecimentos

Agradecer aos meus pais, pois sem eles a concretização deste sonho, poder tornar-me psicóloga, nunca seria realizado. Agradecer por acreditarem em mim. Agradecer por todo o esforço que fizeram e ainda fazem por mim. Por todo o apoio emocional e motivação ao longo destes anos. Agradecer ao meu irmão, que desde sempre me apoiou em todos os momentos e os viveu comigo intensamente, fossem eles bons ou menos bons. Agradecer por todas as palavras de conforto. Agradecer ao meu namorado, que acompanhou desde o início todo o percurso da minha formação e que não só aguentou firme, como tantas vezes abdicou de si para mim. Por me apoiar mesmo quando parecia não ter forças para continuar. Agradecer aos meus amigos, pela compreensão dos meus momentos menos presentes, mas que ainda assim nunca deixaram de me apoiar.

Agradecer a todo o corpo docente da Universidade Portucalense que contribuíram para hoje poder ter chegado até aqui. Agradecer em especial à minha orientadora, Professora Doutora Paula Vagos e à minha coorientadora, Professora Doutora Alexandra Araújo, pelo apoio incansável e por estarem comigo em todos os desafios que surgiam. Agradecer por trabalharmos sempre em harmonia para que a concretização de cada etapa se realizasse. Agradecer por confiar e acreditar em mim e contribuírem não só para o meu crescimento profissional como pessoal. Agradecer por todo o apoio e motivação e ensinarem-me a ver soluções para o melhor caminho.

Agradecer a todos, que caminharam comigo neste longo e árduo percurso, mas que valeu tanto a pena.

Resumo

O presente estudo pretende contribuir para o desenvolvimento e avaliação psicométrica de um instrumento de avaliação de competências em psicologia (i.e., genéricas, de ensino e de investigação), e comparar a sua expressão em diferentes grupos (i.e., Psicólogos não docentes/investigadores, Psicólogos docentes/investigadores e Docentes/investigadores não Psicólogos). Apesar da valorização recente do como desenvolver competências em psicologia, continuam a ser escassas as diretrizes e meios para a sua avaliação rigorosa ao longo do percurso profissional do psicólogo. Foram recolhidos dados junto a 107 participantes, (59.8% do sexo feminino, M idade = 40.71, $DP = 12.2$), dos quais 42 eram psicólogos não docentes/investigadores, 31 eram psicólogos docentes/investigadores, e 34 eram docentes/investigadores não psicólogos. Via análise fatorial exploratória, foi possível concluir estarem em avaliação os constructos de Estratégia Profissional e Desenvolvimento Profissional Contínuo enquanto competências genéricas da prática de psicologia, bem como os constructos unidimensionais de Competências de Docência e Competências de Investigação; todas estas medidas se correlacionaram de forma positiva com percepção de autoeficácia e satisfação no trabalho. Os psicólogos docentes/investigadores apresentaram os valores mais elevados de competências genéricas em comparação com psicólogos não docentes/investigadores, bem como de competências de investigação quando comparados a docentes/investigadores não psicólogos. A disponibilização de um instrumento para a avaliação rigorosa de competências em psicologia poderá ser útil a uma avaliação contínua de competências, incluindo aquando do seu desenvolvimento e no que se refere à aprendizagem prática contínua ao longo da carreira do psicólogo, seja em contextos aplicados ou académicos.

Palavras-chave: Competências, Psicologia, Docência, Investigação, Autoeficácia, Satisfação no Trabalho.

Abstract

This study aims to contribute to the development and psychometric assessment of an instrument for assessing skills in psychology (ie, generic, teaching and research), and to compare its expression in different groups (ie, non-teaching psychologists / researchers, Psychologists teachers / researchers and non-psychologist teachers / researchers). Despite the recent appreciation of how to develop skills in psychology, guidelines and means for their rigorous evaluation throughout the professional career of the psychologist continue to be scarce. Data were collected from 107 participants (59.8% female, M age = 40.71, SD = 12.2), of which 42 were non-teaching psychologists / researchers, 31 were psychologists teachers / researchers, and 34 were non-psychologist teachers. Through exploratory factor analysis, it was possible to conclude that the Professional Strategy and Continuous Professional Development constructs are being evaluated as generic competences in the practice of psychology, as well as the one-dimensional constructs of Teaching Skills and Research Skills; all these measures correlated positively with perception of self-efficacy and job satisfaction. Teaching / research psychologists had the highest values of generic skills compared to non-teaching psychologists / researchers, as well as research skills when compared to non-teaching psychologists / researchers. The availability of an instrument for the rigorous assessment of competences in psychology can be useful for a continuous assessment of competences, including during their development and with regard to continuous practical learning throughout the psychologist's career, whether in applied or academic contexts.

Key Words: Skills, Psychology, Teaching, Research, Self-efficacy, Job Satisfaction.



Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

APA- American Psychological Association

APS- Australian Psychological Society

CPA- Canadian Psychological Association

DI- Docentes/ investigadores não psicólogos

EFPA- European Federation of Psychologists Associations (Federação Europeia de Associações de Psicólogos)

GSE- Escala de Autoeficácia Geral

MTC- Model Teaching Criteria

NCSPP- National Council of Schools and Programs in Professional Psychology

P- Psicólogos não docentes/investigadores

PDI- Psicólogos docentes/investigadores

STP- Society for the Teaching of Psychology

índice

1- Introdução.....	7
2- Método.....	11
2.1- Participantes e Amostragem	11
2.2- Instrumentos	14
2.2.1- Inventário de Competências em Psicologia.....	14
2.2.2- Questionário de Satisfação no Trabalho S20/23	14
2.2.3- Escala de Autoeficácia Geral	15
2.3- Procedimentos	16
3- Resultados	17
3.1- Análise Preliminar para Retenção de itens	17
3.2- Análise Fatorial Exploratória	18
3.3- Consistência interna (Alfa de Cronbach)	23
3.4- Comparação entre grupos	23
3.5- Correlações	24
3.5.1- Competências e Satisfação no Trabalho.....	24
3.5.2- Competências e Autoeficácia	24
4- Discussão	26
5- Referências bibliográficas.....	32
6- Anexos.....	37

Introdução

Nos últimos anos, temos assistido a uma valorização do desenvolvimento de competências que possam manter não só a empregabilidade dos recursos humanos, mas também garantir uma aprendizagem a longo prazo (Tien, Ven, & Chou, 2003). No caso da psicologia, e sabendo-se que o seu objetivo passa por desenvolver e aplicar princípios psicológicos, conhecimento, modelos e métodos de forma ética e científica, de modo a promover o desenvolvimento, bem-estar e eficácia de indivíduos, grupos, organizações e sociedade (EuroPsy, 2015), o conceito de competência diferenciar-se-á em vários tipos conforme o contexto em que o profissional exerce as suas funções (Kaslow et al., 2004). Ainda assim, no que será a aplicação da psicologia de uma forma geral, as competências são descritas como um conjunto de conhecimentos e habilidades direcionados à resolução de problemas, dando portanto, ênfase a competências que concernem à capacidade que o indivíduo tem de abstração, boa comunicação (oral ou escrita), raciocínio lógico e capacidade de resolução de problemas (Cruz & Schultz, 2009; Masetto, 2002). O desenvolvimento desta competência profissional em psicologia implica muito mais do que um agregado de conhecimentos, habilidades e atitudes (Escobar, 2011).

Um dos primeiros modelos de alto reconhecimento na educação e formação profissional em psicologia foi desenvolvido pelo National Council of Schools and Programs in Professional Psychology (NCSPP) em 1986 (Peterson, Peterson, Abrams, & Stricker, 1997). Este modelo identificou e definiu seis áreas de competências fundamentais relevantes para a formação dos profissionais de psicologia. Já em 2002 realizou-se a “Competencies Conference” de 2002, que marcou o início do “movimento de competência” com o objetivo de abordar as competências essenciais dos programas de educação e formação profissional em psicologia (Kaslow et al., 2004).

Desde então, vários foram os modelos que se propuseram conceptualizar as competências em Psicologia. Escobar (2011) salienta cinco modelos internacionais propostos para conceber competências em psicologia, a saber: o “Cube Model” da American Psychological Association (APA); o modelo proposto pela Canadian Psychological Association” (CPA); o modelo proposto pela “Australian Psychological Society” (APS); o modelo proposto pelo “New Zealand Psychological Board”; e o modelo “EuroPsy” proposto pela Federação Europeia de Associações de Psicólogos (EFPA - European Federation of Psychologists Associations) (ver Anexo 1 para informação detalhada sobre cada uma destas propostas).

No que se refere ao modelo de competências em psicologia utilizado em Portugal, este apoia-se no Modelo “EuroPsy”, que divide as competências em dois grandes grupos: as competências primárias e as competências transversais. As competências primárias estão relacionadas com processo da prática profissional específicas da psicologia (i.e., são exclusivas da Psicologia) e dividem-se em: competências de especificação de objetivos; competências de avaliação e diagnóstico; competências de desenvolvimento e plano de intervenção; competências de intervenção; competências de avaliação/ resultados; e competências de informação.

Já as competências transversais são partilhadas e comuns com outras profissões e prestadores de serviços e dividem-se em: estratégia profissional; desenvolvimento profissional contínuo; relações profissionais; investigação e desenvolvimento; marketing e vendas; gestão da responsabilidade profissional; gestão da prática; garantia de qualidade; autorreflexão (EuroPsy, 2015; Mendizabal, 2019) (ver Anexo 2 para descrição detalhada destas competências).

A par do valorizar da identificação das principais competências presentes e aplicáveis na psicologia profissional, surge a importância de garantir a qualidade da

formação em psicologia, da qual depende a aquisição dessas mesmas competências. Assim, verifica-se uma crescente preocupação com fornecer orientações de práticas de qualidade aos docentes do ensino superior. Com isto, o grupo de trabalho *Society for the Teaching of Psychology* (STP), criou uma lista de componentes, intitulada de *Model Teaching Criteria* (MTC), onde são descritas as práticas e atributos que caracterizam os melhores docentes universitários de Psicologia, tornando-se este modelo reconhecido pela APA (Richmond, et al., 2014). O MTC inclui três componentes: 1) os critérios, que constituem uma lista de objetivos a ser atingidos pelos estudantes (i.e., metas e objetivos de aprendizagem do estudante; avaliação da aprendizagem do estudante e resultados; reflexão sobre a avaliação do estudante, etc); 2) os processos para atingir os objetivos (e.g., planos para as aulas; métodos de avaliação e resultados; exemplos de mudanças nos conteúdos programáticos; etc); e por último, 3) as referências a documentos que apoiem esses critérios, que se consubstanciam em listas de referências onde os estudantes podem encontrar informação para executar as metas propostas (Richmond, et al., 2014).

O papel de docente deve existir em complementaridade com o de investigador, uma vez que o desenvolvimento curricular de alta qualidade depende da capacidade dos docentes em adotar uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino (i.e., *The research model*; Stenhouse, 1975; cit in Alarcão, 2001). Nunes (2001), salienta que hoje em dia são valorizados os conhecimentos científicos como componentes do conhecimento profissional do docente. Assim, importa descrever as competências em investigação que deverão fazer parte do papel de docente que, segundo Alarcão (2001) podem organizar-se em quatro grupos: atitudes de investigação; competências de ação; competências metodológicas e competências de comunicação (ver Anexo 3 para descrição detalhada).

Sendo, portanto, diversas as competências da prática, do ensino e da investigação em psicologia, é requerida uma abordagem multifacetada para a sua avaliação, que

considere a continuidade do desenvolvimento da competência, com início nos momentos/estágios iniciais da formação profissional, e que continua como uma aprendizagem prática contínua ao longo da carreira (Epstein & Hundert, 2002). Embora existam indicações sobre como avaliar o desenvolvimento inicial de competências (i.e., formação ao nível dos estágios; preparação para estágio observacional, preparação para estágio profissional e preparação para exercer a profissão; para informação mais detalhada ver Fouad et al., 2009; Kaslow et al., 2009) continuam a ser escassos os métodos para avaliar as competências em psicologia ao longo do desenvolvimento de carreira (Masetto, 2002).

Assim, urge o desenvolvimento e estudo psicométrico de instrumentos de avaliação de competências do psicólogo, enquanto simultaneamente psicólogo, docente do ensino superior e investigador, que sejam de fácil, acessível e rápida aplicação. No que concerne à aplicação de instrumentos concretos para a avaliação das competências em Psicologia, os resultados dos diversos estudos não têm sido consensuais, além de serem obtidos, nalguns casos, com instrumentos de autorrelato que foram desenvolvidos apenas para a finalidade do estudo em questão e não para uma aplicação mais generalizada (Cruz & Schultz, 2009; Beers, Hill, Thompson, & Tran, 2014; Treuer & Reynolds, 2017), não tendo, portanto, sido sujeitos a uma análise psicométrica apropriada.

O presente estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de um instrumento proposto para avaliar duas dimensões de competências profissionais em psicologia (i.e., competências de prática profissional generalizada, e competências de prática de docência e investigação em psicologia). O desenvolvimento dos itens que ora nos propomos analisar passou por várias fases que atestaram a sua compreensibilidade, pertinência e validade facial em relação aos constructos em análise, descritas no Anexo 4. Importa agora explorar os conteúdos que estes itens poderão estar a avaliar no âmbito do que tem sido definido como competências genéricas da prática de psicologia (e.g., modelo

Europsy (EuroPsy, 2015), e como competências de ensino (Richmond, et al., 2014) e de investigação (Alarcão, 2001). Ademais, pretendemos contribuir para as evidências da validade de constructo do instrumento, pela comparação de competências entre diferentes grupos (i.e., Psicólogos não docentes/ investigadores (P), Psicólogos docentes/ investigadores (PDI) e Docentes/ investigadores não psicólogos (DI) e pelo estudo da associação entre competências e variáveis externas (i.e., satisfação no trabalho e autoeficácia).

Dada a formação e experiência profissional dos grupos em estudo, esperamos que os PDI sejam comparáveis aos P nas competências genéricas de prática de psicologia e aos DI nas competências de docência e investigação. Ademais, é de esperar uma associação positiva entre competências profissionais e satisfação no trabalho, já que tal satisfação (i.e., estado emocional positivo e atitude positiva perante o trabalho e as experiências em contexto de trabalho; Locke, 1976, cit in Freixo, 2010) decorre de oportunidades de formação e melhoria de competências (Sarti 2014; Zumitzavan, 2014). Por fim, é expectável uma associação positiva entre competências profissionais e autoeficácia (i.e., crença ou confiança que uma pessoa tem da sua própria capacidade para completar uma determinada tarefa ou resolver um problema, Bandura, 1977; Scholz, Doña, Sud, & Schwarzer, 2002), já que a autoeficácia influencia o desenvolvimento de competências (Pajares, 1996; Simões & Ferrão, 2005) e está intimamente associada à motivação para que essas competências sejam traduzidas em comportamentos mensuráveis que permitam avançar com os próprios objetivos (Bandura, 1977, Simões & Ferrão, 2005).

Método

Participantes e Amostragem

A recolha de dados realizou-se através da plataforma *online*, Google forms, que foi divulgada *online* através de redes sociais como LinkedIn, Facebook, e através de contactos via e-mail. Os participantes foram informados de cuidados éticos como acerca dos objetivos do estudo e do carácter voluntário da participação, anonimato, e confidencialidade dos dados, bem como foi disponibilizado o contacto e-mail da equipa de investigação para eventuais esclarecimentos adicionais.

Participaram no presente estudo um total de 107 participantes, 43 (40.2%) do sexo masculino e 64 (59.8%) do sexo feminino. A idade dos participantes varia entre os 23 e os 79 anos ($M = 40.71$, $DP = 12.20$). No que respeita ao estado civil dos participantes, 42 (39.3%) são solteiros, 50 (46.7%) são casados/vivem em união de facto, 13 (12.1%) são divorciados e 2 (1.9%) são viúvos. Relativamente aos anos de prática profissional 36 (33.6%) têm entre 0 e 5 anos, 20 (18.7%) entre 5 a 10 anos, 12 (11.2%) entre 10 a 15 anos, 15 (14%) entre 15 a 20 anos e 24 (22.4%) têm 20 ou mais anos de prática profissional. De acordo com os objetivos do presente trabalho, estes participantes encontram-se divididos em três grupos: P, PDI e DI; as características sociodemográficas destes grupos está descrita na Tabela 1.

Tabela 1.

Características da Amostra por Grupos Profissionais.

	P	PDI	DI
Sexo			
Feminino	32 (29.9 %)	22 (20.6 %)	10 (9.3 %)
Masculino	10 (9.3 %)	9 (8.4 %)	24 (22.4 %)
Idade	31.76 (8.70)	46.26 (11.14)	46.71 (10.17)
Anos de prática profissional			
0 a 5	27 (25.2%)	5 (4.7%)	4 (3.7%)
5 a 10	7 (6.5%)	9 (8.4%)	4 (3.7%)
10 a 15	2 (1.9%)	5 (4.7%)	5 (4.7%)
15 a 20	4 (3.7%)	5 (4.7%)	6 (5.6%)
20 ou mais	2 (1.9%)	7 (6.5%)	15 (14%)
Estado civil			

Solteiro	31 (29 %)	4 (3.7 %)	7 (6.5 %)
Casado/ União de facto	9 (8.4 %)	20 (18.7 %)	21 (19.7 %)
Divorciado	2 (1.9 %)	5 (4.7 %)	6 (5.6 %)
Viúvo	0 (0%)	2 (1.9 %)	0 (0%)

Nota: Para género, anos de prática profissional e estado civil, os resultados são apresentados em formato n (%); para idade os resultados são apresentados em formato $M(DP)$. P = Psicólogos não docentes/ investigadores, PDI = Psicólogos docentes/ investigadores, DI = Docentes/ investigadores não psicólogos.

Os membros destes grupos não se distribuem uniformemente em relação ao sexo [$\chi^2_{(2)} = 19.36, p < .001$]. A diferença está localizada no grupo de DI, para o sexo masculino (resíduos estandardizados = 2.8) e para o sexo feminino (resíduos estandardizados = -2.3), indicando mais homens e menos mulheres neste grupo do que o estatisticamente esperado. Também em relação ao estado civil se verifica discrepância na distribuição por grupos [$\chi^2_{(6)} = 38.82, p < .001$]. A diferença está localizada no grupo de P, nos solteiros (resíduos estandardizados = 3.6; mais participantes do que o estatisticamente esperado) e nos casados/união de facto (resíduos estandardizados = -2.4; menos participantes do que o estatisticamente esperado) e no grupo dos PDI, nos solteiros (resíduos estandardizados = -2.3; menos participantes do que o estatisticamente esperado). O grupo de P é, ademais, significativamente mais jovem ($F(2,106) = 28.09; p = < .001$; Tabela 1) que o grupo de PDI ($p = < .001$) e de DI ($p = < .001$); estes dois últimos grupos não diferem entre si. Existe também disparidade na distribuição por grupos por anos de prática profissional, [$\chi^2_{(8)} = 38.72, p < .001$]. Verifica-se que a disparidade está localizada no grupo de P, entre os 0-5 anos (resíduos estandardizados = 3.4; mais participantes do que o estatisticamente esperado) e entre os 20 ou mais anos (resíduos estandardizados = -2.4; menos participantes do que o estatisticamente esperado) e no grupo de DI os entre os 0-5 anos (resíduos padronizados = -2.2; menos participantes do que o estatisticamente esperado) e

entre os 20 ou mais anos (resíduos padronizados = 2.7; mais participantes do que o estatisticamente esperado).

Instrumentos

Inventário de Competências em Psicologia

Trata-se de um instrumento desenvolvido com o objetivo de avaliar competências genéricas da prática da Psicologia, bem como do seu ensino e investigação na área. O seu desenvolvimento incluiu várias fases, detalhadas no Anexo 4, a saber: 1) Construção / redação de 129 itens que pretendiam avaliar competências genéricas em psicologia e competências de docência e investigação; 2) Avaliação da compreensibilidade dos 129 itens via *thinking aloud*, que resultou na retenção de 113 itens; 3) Avaliação da pertinência de 113 itens para avaliar competências em psicologia, que resultou na retenção de 101 itens; e 4) Avaliação da validade facial de 101 itens enquanto referentes a competências genéricas da prática profissional em psicologia ou referentes a competências de docência e investigação, que resultou na retenção de 87 itens. Cada item está redigido na primeira pessoa (e.g., ‘Mantenho-me atualizado em relação aos avanços científicos e teóricos na minha área profissional e científica’) e é pedido ao participante que refira o quanto está de acordo com a afirmação utilizando uma escala de 7 pontos, desde 1 (i.e., ‘discordo completamente’) até 7 (i.e., ‘concordo completamente’).

O presente trabalho pretende analisar e apresentar resultados referentes à análise psicométrica deste instrumento na sua constituição por 87 itens. Nomeadamente, será analisada a sua estrutura e consistência interna, bem como a sua utilidade na definição de perfis profissionais de três grupos profissionais (i.e., P, PDI e DI) e a sua relação com variáveis externas (i.e., satisfação no trabalho e autoeficácia).

Questionário de Satisfação no Trabalho S20/23

Este instrumento originalmente desenvolvido por Meliá e Peiró (1989) tem como propósito avaliar a satisfação no trabalho. A sua versão adaptada para a população portuguesa é de Pocinho e Garcia (2008 cit in Ferreira, Fernandes, Santos & Peiró, 2013) e inclui 23 itens organizados em cinco dimensões/fatores extraídos via análise fatorial exploratória: satisfação com a supervisão, satisfação com o ambiente físico de trabalho, satisfação com os benefícios e políticas da organização, satisfação intrínseca com o trabalho e satisfação com a participação. As alternativas de resposta são em escala de Likert de 5 pontos, desde muito insatisfeito a muito satisfeito. No que concerne à sua fidelidade (através da análise da consistência interna e da estabilidade teste-reteste) a escala total apresentou um alfa de Cronbach de .93; para as suas dimensões, os valores situam-se entre 0.78 e 0.89, sendo considerados bons valores de consistência interna (Pocinho & Garcia (2008 cit in Ferreira, et al.,2013). No presente estudo, o instrumento apresenta uma boa consistência interna para a escala total ($\alpha = .92$) e suas dimensões (i.e., $\alpha = .91$ para satisfação com supervisão, $\alpha = .93$ para satisfação com o ambiente físico de trabalho, $\alpha = .74$ para satisfação com os benefícios e políticas da organização, $\alpha = .75$ para satisfação intrínseca com o trabalho e $\alpha = .86$ para satisfação com a participação).

Escala de Autoeficácia Geral (GSE)

A Escala de Autoeficácia Geral foi originalmente desenvolvida por Schwarzer e Jerusalem (1995) e adaptada para a população portuguesa por Araújo e Moura (2011). Este instrumento de autorrelato permite avaliar o sentimento geral de competência pessoal para lidar eficazmente com uma variedade de situações stressantes, sendo constituída por 10 itens respondidos numa escala tipo Likert de 4 pontos, que variam entre “de modo nenhum é verdade” e “exatamente verdade”. Trata-se de uma escala unidimensional, em que os 10 itens se encontram significativamente correlacionados com o fator único. O ajustamento do modelo fatorial original da GSE na amostra portuguesa

foi confirmado via análise fatorial confirmatória. A amostra portuguesa apresenta um $\alpha = .87$, revelando uma boa consistência interna (Araújo & Moura, 2011). No presente estudo este instrumento obteve boa consistência interna ($\alpha = .82$).

Procedimentos

Para a análise de dados utilizou-se o programa SPSS Statistics 25 for Windows. Em concreto foi estudada a estrutura e consistência interna do instrumento por recurso a análise fatorial exploratória, correlação item-total e análise de consistência interna. Estas análises foram realizadas em grupos de dois, isto é, análises das competências genéricas foram realizadas utilizando os participantes psicólogos não docentes e psicólogos docentes, e análises de docência/investigação foram realizadas junto de psicólogos docentes e docentes não psicólogos. Para retenção de itens, foram considerados de forma sequencial dois critérios: 1) correlação item total superior a .30 (i.e., correlação pelo menos moderada, Field, 2017), sendo o total considerado como o conjunto de itens que demonstraram validade facial para avaliação de competências genéricas de prática em psicologia aplicada, por um lado, e de docência e investigação, por outro, e 2) valores de anti-imagem superiores a .50, indicativos de um padrão de correlações estável entre itens quando considerados os itens que demonstraram validade facial para avaliação de cada grupo de competências (Field, 2017).

Para o estudo da estrutura interna da escala, foi utilizada a metodologia de análise fatorial exploratória (AFE) com método de componentes principais com rotação oblíqua; dado reduzido tamanho da amostra, considerámos um valor de saturação mínimo de .50. Foi analisada a qualidade das correlações entre as variáveis pelo teste de Bartlett e pela estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). O teste Bartlett requer uma significância de $p < .05$, enquanto o KMO deverá ter valores superiores a 0.7 para se prosseguir com a análise fatorial. Este procedimento visa averiguar as correlações entre as variáveis

originais de modo a estimar os fatores comuns e as relações estruturais que ligam os fatores às variáveis. Para o estudo da consistência interna das medidas foi utilizado o Alfa de Cronbach. Para garantia da consistência interna na fase de validação de instrumentos os valores de Alfa de Cronbach deverão ser superiores a .70.

A validade do instrumento em relação a variáveis externas foi considerada, pela comparação de grupos, e correlação com satisfação no trabalho e autoeficácia. Tendo em conta a amostra reduzida e para coerência na apresentação dos resultados, optou-se por utilizar testes não paramétricos¹. Para a comparação entre grupos, procedeu-se ao Teste Mann-Whitney para 2 amostras independentes. As competências genéricas de Psicologia Aplicada foram comparadas entre P e PDI, e comparações a nível das competências de docência/investigação foram feitas entre PDI e DI. Para análise de correlações entre as competências genéricas e de investigação e docência, por um lado, e a satisfação no trabalho e autoeficácia, por outro, utilizou-se o teste não paramétrico de *Spearman*.

Resultados

Análise Preliminar Para Retenção de Itens

Para a avaliação de competências genéricas de prática de psicologia aplicada, de 49 itens iniciais, foram retidos 31 com base no critério de correlação item-total (i.e., foram 18 itens excluídos, a saber 2, 6, 7, 10, 11, 15, 17, 20, 21, 23, 27, 31, 36, 51, 52, 53, 57). Destes 31 retidos, foram retidos 18 itens com base no critério de anti-imagem (i.e., foram excluídos 13 itens, a saber 9, 18, 19, 24, 26, 29, 39, 41, 46, 50, 73, 74).

Para a avaliação de competências de docência/investigação de 38 itens iniciais, foram retidos 37 com base no critério de correlação item-total (i.e., foi excluído apenas o

¹ Teste de Normalidade Shapiro-Wilk: Genérica (F1: $W(92) = .852, p = .000$; F2: $W(92) = .810, p = .000$) ; Docência/ Investigação(F1: $W(57) = .645, p = .000$; F2: $W(57) = .810, p = .000$).

item 38). Destes 37 retidos, foram retidos 32 itens com base no critério de anti-imagem (i.e., foram excluídos os itens 4, 34, 77, 84, 85, num total de 5 itens).

Análise Fatorial Exploratória

Para as competências genéricas de aplicação em psicologia, a AFE com os 18 itens obteve $KMO = .760$ e Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ($\chi^2_{(153)} = 469.17, p < .001$). O critério de valor próprio ≥ 1 para retenção de fatores sugere a retenção de 5 fatores. No entanto, o *scree plot* indicava a retenção de apenas dois fatores, ao mesmo tempo que a solução rodada indicava 3 fatores em que saturavam apenas 2 itens. Assim, foi forçada a extração de 2 fatores, o que levou à eliminação de 7 itens (28, 32, 35, 47, 56, 59, 60) por apresentarem valores de saturação abaixo de .50 para os dois fatores. Assim, para um total de 11 itens a AFE apresentou um $KMO = .81$ e Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ($\chi^2_{(55)} = 243.48, p < .001$) e uma percentagem de variância cumulativa explicada de 55.01%.

O Fator 1 (valor próprio = 4.60) explica 41.77% de variância com pesos fatoriais entre .62 e .77, e parece referir-se a vários componentes da Competência de Estratégia Profissional. O Fator 2 (valor próprio = 1.46) explica 13.25 % de variância com pesos fatoriais entre .55 e .86, e parece referir-se a vários componentes da Competência Desenvolvimento Profissional Contínuo (Tabela 2).

Para as competências de docência/ investigação, a AFE com os 32 itens obteve $KMO = .83$ e Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ($\chi^2_{(496)} = 1923.09, p < .001$). O critério de valor próprio ≥ 1 para retenção de fatores e o *scree plot* sugerem a retenção de 2 fatores. O item 69 foi eliminado por apresentar valores de saturação abaixo de .50 nos dois fatores. Para os restantes 31 itens a AFE apresentou um $KMO = .86$ e Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ($\chi^2_{(465)} = 1801.63, p < .001$). Ainda assim, verificámos que o item 82, cuja validade facial apontava

para avaliação de investigação, saturou no fator de docência. Por ser um item dúbio, já que pode ser também interpretado como um item de docência², optou-se pela sua retirada, restando um total de 30 itens. Assim, para um total de 30 itens a AFE apresentou um $KMO = .87$ e Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ($\chi^2_{(435)} = 1713.04, p < .001$), o que pode ser considerado muito bom; a percentagem de variância cumulativa explicada tem o valor de 67.34%.

O Fator 1 (valor próprio = 17.94) explica 59.79% de variância com pesos fatoriais entre .56 e .96, e parece referir-se a vários componentes da Competência de Docência. O Fator 2 (valor próprio = 2.27) explica 7.55% de variância com pesos fatoriais entre .52 e .88, e parece referir-se a vários componentes da Competência de Investigação (Tabela 3).

² Item 82: “Procuro que os meus estudos tenham aplicabilidade prática no contexto em que são realizados.”

Tabela 2.

Análise Fatorial Exploratória das Competências Genéricas de Prática de Psicologia.

Itens	Fator 1 Estratégia Profissional ($\alpha = .82$)	Fator 2 Desenvolvimento Profissional Contínuo ($\alpha = .71$)	Comunalidades
16. Monitorizo sempre o meu trabalho para garantir o cumprimento dos meus objetivos.	.62	-.06	.35
43. Quando não domino um assunto da minha prática profissional procuro formação científica sobre ele.	.70	.09	.54
14. Em interações difíceis consigo comunicar de forma calma e objetiva.	.73	.03	.56
42. Procuo adaptar o meu comportamento e mensagem à identidade cultural do meu interlocutor.	.75	-.01	.55
30. Quando um acontecimento inesperado surge no decorrer das minhas funções adapto-me facilmente.	.77	.06	.63
45. Articulo os meus próprios objetivos profissionais aos objetivos que me são propostos.	.77	.03	.61
44. Solicito a avaliação do meu desempenho profissional aos meus pares.	.18	.55	.41
8. Utilizo critérios internos e externos para avaliar a qualidade do meu desempenho profissional.	.21	.58	.47
40. Costumo discutir com os meus pares dúvidas sobre a gestão de potenciais conflitos éticos.	.35	.63	.70
25. Reconheço e procuro gerir a interferência das minhas limitações profissionais (técnicas/teóricas) na minha prática.	.07	.74	.59
1. Mantenho-me atualizado em relação aos avanços científicos e teóricos na minha área profissional e científica.	-.28	.86	.63

Tabela 3.

Análise Fatorial Exploratória das Competências de Docência/investigação.

Itens	Fator 1 Competência de Docência ($\alpha = .97$)	Fator 2 Competência de Investigação ($\alpha = .92$)	Comunalidades
65. Avalio a aprendizagem dos alunos através de diferentes metodologias.	.56	.38	.73
55. A docência é uma parte importante do meu trabalho.	.58	.10	.41
86. A atualização científica assume um papel central na minha função docente.	.60	.37	.78
5. Procuro que os meus alunos adquiram outras competências para além da aprendizagem de conteúdos.	.61	.31	.70
66. Invisto na organização de materiais pedagógicos a utilizar nas aulas.	.67	.25	.72
71. Domino todos os conhecimentos que integram o programa curricular da disciplina que leciono.	.68	.05	.51
68. Faço corresponder os resultados de aprendizagem a atingir com os conteúdos programáticos.	.69	.24	.75
72. Exponho os conteúdos programáticos fazendo e promovendo uma análise crítica dos mesmos.	.71	.24	.80
64. Procuro investir parte do meu tempo na preparação de aulas e lecionação.	.74	.11	.67
87. Estou sempre disponível para atender às necessidades dos alunos.	.76	.12	.72
54. Tenho em consideração o feedback dos alunos ou colegas para melhorar as minhas estratégias de ensino.	.77	-.02	.57
76. Defino atempadamente os objetivos e competências a desenvolver na(s) unidade(s) curricular(es) que leciono.	.77	.16	.77
67. Defino critérios de avaliação da aprendizagem em função dos objetivos que estabeleço.	.82	.12	.81
61. Defino com clareza os objetivos que os alunos devem alcançar no seu processo de aprendizagem.	.82	.08	.77

78. Solicito feedback aos meus alunos sobre a compreensão dos conteúdos transmitidos.	.83	.02	.71
37. Ajusto as técnicas de avaliação aos objetivos de aprendizagem que defino.	.85	-.16	.57
3. Promovo o desenvolvimento pessoal dos alunos.	.85	-.04	.68
70. Promovo a interação e discussão com os alunos durante as aulas.	.89	-.11	.67
75. Utilizo as técnicas pedagógicas (ex.: discussão de artigos científicos, realização de exercícios práticos, etc.) mais adequadas aos conteúdos que estou a transmitir em cada aula.	.90	.02	.82
13. Procuo organizar os conteúdos e materiais pedagógicos de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos.	.91	-.19	.64
12. Faço a gestão do tempo de aula de forma a permitir as intervenções dos alunos.”	.96	-.14	.77
63. Na investigação, procuro compreender e integrar todos os resultados, mesmo que sejam inesperados	.41	.52	.71
48. Colaboro com diferentes agentes da comunidade no desenvolvimento e implementação da minha investigação.	.15	.57	.47
83. Procuo manter a minha investigação atualizada em função dos avanços mais recentes na minha área.	.41	.58	.81
81. Procuo divulgar os meus resultados de forma a dar visibilidade à minha instituição.	.34	.59	.74
33. Sou um consumidor crítico de investigação científica.	.24	.60	.61
62. Divulgo os resultados da minha investigação pela participação em encontros científicos, redação de artigos científicos, entre outros.	.10	.65	.53
49. Procuo apresentar os meus estudos no idioma mais utilizado na área, mesmo que não seja na minha língua materna	-.09	.72	.44
80. A investigação é uma parte importante do meu trabalho.	.09	.88	.88
79. Procuo investir muito do meu tempo na investigação.	-.09	.88	.68

Consistência Interna (Alfa de Cronbach)

Todas as medidas em análise no âmbito das competências genéricas (i.e., Estratégia Profissional e Desenvolvimento Profissional Contínuo) e das competências de docência e investigação apresentam valores de boa consistência interna; não houve indicação de que a exclusão de qualquer item fizesse aumentar de forma evidente o índice de consistência interna do total de cada medida (ver Anexo 5).

Comparação entre Grupos

A comparação do nível das competências genéricas de psicologia aplicada entre P e PDI, mostrou diferenças estatisticamente significativas em ambos os fatores (Estratégia Profissional, $U = 322.00$, $p = .001$; Desenvolvimento Profissional Contínuo, $U = 320.50$, $p = .005$). PDI parecem apresentar valores mais elevados de competências genéricas do que P (Tabela 4). Relativamente às comparações entre PDI e DI nas competências de docência/investigação, é possível verificar diferenças estatisticamente significativas apenas para Competência de Investigação ($U = 153.00$, $p = .001$). PDI parecem apresentar mais competências de investigação do que DI (Tabela 4). Já nas Competência de Docência parece não existirem diferenças ($U = 392.00$, $p = .663$).

Tabela 4.

Análises de Comparação entre Grupos a Nível das Competências.

	P	PDI	DI
Competências Genéricas de Psicologia Aplicada			
Estratégia Profissional	36.25 (3.27)	38.61 (3.24)	-
Desenvolvimento Profissional Contínuo	30.22 (2.96)	32.24 (2.18)	-
Competências de Docência/Investigação			
Competência de Docência	-	135.75 (8.87)	131.13 (20.76)
Competência de Investigação	-	58.48 (3.50)	50.93 (9.85)

Nota: Os resultados são apresentados em formato *M* (DP). P = Psicólogos não docentes/ investigadores, PDI = Psicólogos docentes/ investigadores, DI = Docentes/ investigadores não psicólogos.

Correlações

Competências e Satisfação no Trabalho

Verifica-se uma correlação positiva significativa entre as Competências Genéricas de Psicologia Aplicada e a Satisfação no Trabalho. Em concreto, a Estratégia Profissional e o Desenvolvimento profissional contínuo apresentam uma correlação positiva com a satisfação com a supervisão, a satisfação com benefícios, e satisfação intrínseca, indicando que quando maior for a competência maior a satisfação no trabalho nestes fatores. A Estratégia Profissional também se correlacionou se forma positiva e estatisticamente significativa com a satisfação com a participação. Verifica-se também uma correlação positiva significativa entre as Competências de Docência e a satisfação intrínseca e as Competências de Investigação apresentam uma correlação positiva com a satisfação com supervisão e com a satisfação intrínseca (Tabela 5).

Competências e Autoeficácia

Verifica-se uma correlação positiva significativa entre as competências genéricas e a autoeficácia, quer para as competências de Estratégia Profissional quer para as Competências de Desenvolvimento Profissional, indicando que quando maior por a competência genérica maior a autoeficácia. Também, existiu uma correlação positiva significativa entre as Competências de Docência/Investigação e a autoeficácia (Tabela 5).

Tabela 5.

Análise da Correlação de Spearman entre os Fatores das Competências, Satisfação no Trabalho e Autoeficácia.

	Satisfação com supervisão	Satisfação com ambiente físico de trabalho	Satisfação com benefícios e políticas de organização	Satisfação intrínseca no trabalho	Satisfação com participação	Autoeficácia
Competências Genéricas						
Estratégia Profissional	.46 ***	.01	.30**	.53***	.37***	.57***
Desenvolvimento Profissional Contínuo	.30**	.01	.27*	.44***	.23	.34***
Docência/Investigação						
Competência de Docência	.24	-.04	-.22	.38*	.08	.34**
Competência de Investigação	.38*	-.05	.13	.49***	.24	.50***

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Discussão

O objetivo primordial deste estudo consistiu na continuidade da construção de um instrumento de avaliação de competências em psicologia pela sua análise psicométrica, o qual se propõe avaliar as dimensões genéricas de psicologia aplicada e de docência/investigação. Neste sentido são visíveis as diversas competências da prática, do ensino e da investigação em psicologia, sendo necessária uma abordagem multifacetada para a sua avaliação, ainda que escassa. Os resultados obtidos permitem avançar com quatro constructos avaliados por este instrumento: Estratégia Profissional e Desenvolvimento Profissional Contínuo no âmbito das competências genéricas, e Docência e Investigação.

Quanto aos itens que correspondem às competências genéricas de psicologia aplicada, estes parecem alinhar-se com a estrutura de competências transversais segundo o modelo *EuroPsy* (2015). Sabe-se que as competências primárias antecedem as competências transversais, englobando-as, já que as competências primárias são um pré-requisito para o desenvolvimento de competências transversais (EuroPsy, 2015; Mendizabal, 2019). Neste sentido, no presente estudo, e porque não se pretendeu avaliar estágios iniciais de formação, surgiram duas competências transversais: a Estratégia Profissional e o Desenvolvimento Profissional Contínuo. A Estratégia Profissional reflete-se em estratégias para enfrentar problemas colocados no local de trabalho com base na reflexão acerca da situação profissional, o que está patente, por exemplo no item 16 (“Monitorizo sempre o meu trabalho para garantir o cumprimento dos meus objetivos”). O Desenvolvimento Profissional Contínuo, que consiste no atualizar de competências primárias, conhecimentos e habilidades de autoconsciência de acordo com os requisitos da profissão está manifesto por exemplo no item 1 (Mantenho-me atualizado em relação aos avanços científicos e teóricos na minha área profissional e científica).

A nível das Competências de Docência/Investigação, estas competências surgem em fatores como competências unidimensionais, pois apesar da docência implicar a investigação, já o mesmo não é necessário para a investigação, sendo que não é necessário ser docente para se fazer investigação. Neste sentido, as competências de docência parecem agregar todos os componentes do MTC (Richmond et al., 2014). Em concreto, os itens que se referem à docência parecem refletir todos os componentes descritos. Os critérios, que se referem a uma lista de objetivos que devem ser atingidos por parte dos estudantes por exemplo no item 61 (“Defino com clareza os objetivos que os alunos devem alcançar no seu processo de aprendizagem”). Os processos, para que os estudantes possam atingir os objetivos, por exemplo no item 13 (“Procuro organizar os conteúdos e materiais pedagógicos de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos”). As referências a documentos que apoiem esses critérios, que se consubstanciam em listas de referências onde estes estudantes podem encontrar informação para executar as metas propostas, por exemplo no item 66 (“Invisto na organização de materiais pedagógicos a utilizar nas aulas”).

As competências em investigação são também salientadas como parte do papel de docente e no presente estudo os itens que as definem parecem ir de encontro com os componentes, indicando quatro grupos de competências refletidos em Alarcão (2001). Assim sendo, as atitudes de investigação parecem estar presentes por exemplo no item 83 (“Procuro manter a minha investigação atualizada em função dos avanços mais recentes na minha área”). As competências de ação por exemplo, o item 48 (“Colaboro com diferentes agentes da comunidade no desenvolvimento e implementação da minha investigação”). As competências metodológicas como por exemplo no item 63 (“Na investigação, procuro compreender e integrar todos os resultados, mesmo que sejam inesperados”). As competências de comunicação por exemplo no item 49 (“Procuro

apresentar os meus estudos no idioma mais utilizado na área, mesmo que não seja na minha língua materna”).

No que se refere à comparação entre grupos, PDI parecem ter desenvolvido mais competências genéricas do que P. Neste sentido, poderemos estar perante um efeito de maior experiência profissional por parte dos primeiros, uma vez que a amostra de P encontra-se na sua maioria na faixa entre os 0 e 5 anos de experiência profissional, o mesmo não acontecendo com PDI. De facto, numa perspetiva de desenvolvimento contínuo de competências, mais anos de prática deveriam associar-se a mais competências. Em estudos futuros sugere-se explorar a interação entre os anos de prática e o grupo profissional. Também as exigências de docente podem trazer consigo uma maior autorreflexão no sentido de desenvolvimento de carreira, sendo que o PDI estará a formar futuros psicólogos (Larocca, 2000), o que poderá promover um maior desenvolvimento das competências em análise.

A nível das competências de docência/investigação também PDI parecem apresentar mais competências de investigação do que DI; o mesmo não acontece com as competências de docência. Toda a investigação impõe um rigoroso controlo das variáveis em estudo para que se possa falar em ciência (Romão, 2010); no caso da psicologia, as questões de investigação são normalmente sobre problemas, populações, e contextos que não são produzidos em laboratório. Deste modo, PDI poderão desenvolver mais competências de investigação tendo em conta a exigência acrescida no controlo de variáveis externas que podem influenciar no planeamento e desenvolvimento de investigações. Em estudos futuros sugere-se comparar PDI com outros grupos específicos de DI, no sentido de avaliar grupos profissionais mais focados na investigação e outros grupos profissionais não tão focados na investigação.

As competências em psicologia surgiram associadas à satisfação no trabalho. Esta satisfação por estar associada a aspetos motivacionais intrínsecos e/ou extrínsecos. Os fatores extrínsecos podem ter um efeito imediato e preponderante, no entanto este parece não ser um fator de grande duração, já que os fatores intrínsecos, relacionados com a qualidade de vida do trabalho, parecem ter um efeito mais duradouro por serem inerentes aos indivíduos e não impostos pelo exterior. Assim, os fatores intrínsecos podem associar-se a uma maior motivação para atingir melhores resultados levando ao aumento de competências (Herawan, Haryadi & Indyastuti, 2019), refletindo-de na satisfação com o ambiente pois não se correlaciona com nenhuma das competências.

A satisfação com a supervisão parece correlacionar-se com as competências genéricas de psicologia aplicada e as competências de investigação, já que a supervisão é considerada como um mecanismo de facilitação da formação profissional de qualidade dos Psicólogos e da prática segura da Psicologia; é, portanto, uma área especializada da sua atividade profissional e uma das competências chave dos psicólogos (Falender et al., 2004), que tem como base os seus próprios conhecimentos e competências e que pode ser aprendida e melhorada através de formação adequada (APA, 2015).

A satisfação com benefícios e políticas da organização parece correlacionar-se com ambos os fatores das competências genéricas de psicologia aplicada. Esta satisfação parece surgir, em parte, como conscientização da responsabilidade social das organizações, sendo que os profissionais cada vez mais a exigirem o aumento de benefícios para a realização do trabalho. Estes benefícios podem ser variados (e.g. formações, férias) e trazem consigo uma maior satisfação dos profissionais que, por sua vez, pode levá-los a procurar obter mais competências como reconhecimento na organização (Junior et al., 2013).

A satisfação com a participação parece correlacionar-se apenas com a Estratégia Profissional. Para Mendizabal (2019) as metodologias participativas são cada vez mais importantes na promoção da aprendizagem cooperativa e autonomia para tomar decisões, e sendo a estratégia profissional a capacidade de escolha da estratégia apropriada para enfrentar os problemas colocados no nível do trabalho, poderá surgir por isso correlacionada em particular com uma reflexão sobre a situação profissional.

No que se trata às correlações entre as competências e a autoeficácia, esta parece estar correlacionada com todas as dimensões de competências mencionadas neste estudo. Simões e Ferrão (2005) mencionam que a competência pessoal percebida está ligada ao conceito de apreciações que os indivíduos fazem sobre a sua capacidade pessoal, e consequentemente leva estes a modificarem os seus comportamentos e atitudes em relação à tarefa, ao modo como percebem a sua competência pessoal e à expectativa de sucesso, sendo assim a competência influenciada pela autoeficácia. Neste sentido, a percepção de autoeficácia está associada à motivação para que as competências sejam transpostas em comportamentos mensuráveis que permitam avançar com os próprios objetivos (Bandura, 1977, Simões & Ferrão, 2005).

Este estudo teve algumas limitações como o tamanho da amostra limitado para todas as análises. Neste sentido importa assumir os resultados apresentados com cautela e prever, para futuros estudos, a sua replicação em amostras maiores. Foram também excluídos PDI que estivessem a exercer a prática de psicologia, uma vez que se pretendia diferenciar o psicólogo enquanto profissional exclusivo da prática de psicologia e o PDI exclusivamente a exercer funções de docência/ investigação para uma comparação mais sistemática a relativamente às competências que estes têm, o que acabou por limitar também a recolha de amostra. Ademais, sugere-se fazer um aprofundamento da relação de competências com outros construtos como a autoeficácia profissional, sendo esta

referida com uma enorme relevância nas trajetórias vocacionais dos indivíduos (Ferreira, Gonçalves & Coimbra, 2009) ou a satisfação e desenvolvimento de carreira, sendo que o desenvolvimento de carreira leva ao aumento da vontade de evoluir nas suas competências (Fischer, 2002). Também para estudos futuros seria pertinente estudar a relação de competências com variáveis como, por exemplo, relação trabalho-família, sendo que a gestão entre os dois pode afetar a saúde mental por incompatibilidade de desempenho de papéis nos dois domínios compatíveis (Gallie, & Russell, 2009) levando, por exemplo, ao *burnout*, o qual por sua vez pode levar à diminuição de competências (Salyers, Flanagan, Firmin, & Rollins, 2015). Por fim, seria interessante estudar a relação entre competências e satisfação com a vida, como indicador global de bem-estar (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), sugerindo-se que maiores indicadores de bem-estar possam indicar um aumento de competências.

Os resultados obtidos neste estudo parecem suficientemente encorajadores, podendo servir também como ponto de partida para outros estudos que permitam o enriquecimento do conhecimento das competências em psicologia junto de amostras maiores. Nomeadamente no que concerne às qualidades psicométricas do Inventário de Competências em Psicologia, foi encontrada uma boa consistência interna nas suas quatro dimensões e evidências da sua validade de constructo (i.e., avaliação de construto previamente propostos como competências e que se relacionam no sentido esperado com satisfação com o trabalho e autoeficácia). A nível das comparações de grupos os PDI parecem apresentar mais competências em todos os domínios a avaliar, à exceção das competências de docência, mantendo-se numa posição neutra. O contributo deste estudo permite, em última análise, a discussão teórica sobre as diferentes competências, bem como a sua avaliação no sentido de compreender a sua relevância para a prática profissional do psicólogo a nível transversal e longitudinal.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2010). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- APA, American Psychological Association (2015). Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology. *American Psychologist, 70*, 1, 33-46.
- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Auto-Eficácia Geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia, 9* (1), 95-105.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Beers, M. J., Hill, J. C., Thompson, C. A., & Tran, P. (2014). La formation dans l'enseignement de la psychologie pour les étudiants de cycle supérieur: Les compétences essentielles pour les nouveaux enseignants. *Pratiques Psychologiques, 20*, 181-196. doi: 10.1016/j.prps.2014.06.004
- Cruz, R., & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 61*(3), 117-127.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment, 49*, 71-75.
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association, 287*, 226-235. doi: 10.1001/jama.287.2.226.
- Escobar, G. (2011). Más allá de la evaluación de las competencias del psicólogo colombiano: Necesidad de um modelo de formación básico y común a nivel

- nacional. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5(2), 121-133.
- EuroPsy (2015). Regulamento da EFPA sobre o EuroPsy e Apêndices. *European Federation of Psychologists Associations*.
- Falender, C., Cornish, J., Goodyear, R., Hatcher, R., Kaslow, N., Leventhal, G., Shafranske, E., & Sigmon, S. (2004). Defining Competencies in Psychology Supervision: A Consensus Statement. *Journal of Clinical Psychology*, 60 (7), 771-785.
- Ferreira, H., Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2009). O impacto do contexto de trabalho na auto-eficácia profissional. *Uma Década de Trabalho e Aprendizagens*, 149-155.
- Ferreira, J. A., Fernandes, R., Santos, E. R. & Peiró, J.M. (2013). Contributo para o estudo psicométrico da versão portuguesa do Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23. *Psychologica*, 2(52), 7-34.
- Fischer, A. L. (2002). Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. *As pessoas na Organização*, 9(1), 11-33.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using Ibm Spss Statistics* (5ª Edition). SAGE Publications.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J. Hutchings, P. S., Madson, M., Collins, F. L., Jr., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A developmental model for understanding and measuring competence in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 5-26. doi:10.1037/a0015832
- Freixo, L. (2010). *Das fontes de satisfação no trabalho à satisfação organizacional: Estudo em duas empresas do sector metalúrgico do norte do país*. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Psicologia Social e das Organizações, Porto.

- Gallie, D., & Russell, H. (2009). Work-family conflict and working conditions in western europe. *Social Indicators Research*, 93(3), 445-467.
- Garcia-Ramos, M., Luján-López, M., & Martínez-Corona, M. (2007). Satisfacción laboral del personal de salud. *Revista de enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 15(2), 63-72.
- Herawan, A. H., Haryadi & Indyastuti, A. L. (2019). The effect of compensation, job stress, and motivation on job satisfaction. *Journal of Research in Management*, 2 (1), 16-21.
- Junior, A., Santos, B., Ferreira, C., Oliveira, M., Souza, R., & Menezes, M. (2013). O papel dos benefícios e incentivos na satisfação do colaborador e nas estratégias das empresas. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, 1(17), 31-44.
- Larocca, P. (2000). O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(2), 60-65. doi: [10.1590/S1414-98932000000200009](https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000200009).
- Leigh, I. W., Smith, I. L., Bebeau, M., Lichtenberg, J., Nelson, P. D., Portnoy, S., Rubin, N. J., & Kaslow, N. J (2007). Competency assessment models. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 463–473. doi: 10.1037/0735-7028.38.5.463.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Jr., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., & Willmuth, M. E. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 699 –712. doi:10.1002/jclp.20016
- Kaslow, N., Campbell, L., Hatcher, R., Grus, C., Fouad, N., & Rodolfa, E. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and*

- Education in Professional Psychology*, 3(4), 27-45. doi:10.1037/a0015833.
- Masetto, M. (2002). Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In M. T. Masetto, *Docência na universidade* (vol. 4, pp. 9-26). Campinas: Papirus.
- Mendizabal, J. B. (2019). EuroPsy: Un modelo basado en competencias. ¿Es aplicable a la formación sanitaria especializada en Psicología Clínica? *Educación Médica*, 20(2), 154-162. doi: 10.1016/j.edumed.2018.05.017
- Nunes, C. M. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 74, 27-42.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Peterson, R. L., Peterson, D. R., Abrams, J. C., & Stricker, G. (1997). The National Council of Schools and Programs of Professional Psychology education model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28, 373-386.
- Richmond, A. S., Boysen, G. A., Gurung, R. A. R., Tazeau, Y. N., Meyers, S. A., & Scituito, M. J. (2014). Aspirational model teaching criteria for psychology. *Teaching of Psychology*, 41(4), 281-295. doi: 10.1177/0098628314549699
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 347-354. doi:10.1037/0735-7028.36.4.347
- Romão, R. (2010). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde* (2ª Edição). Lisboa: Placebo, Editora LDA.
- Salyers, M., Flanagan, M., Firmin, R., & Rollins, A. (2015). Clinicians' Perceptions of How Burnout Affects Their Work. *Psychiatric Services*, 66(2), 204-207. doi:

10.1176/appi.ps.201400138.

Sarti, D. (2014). Job Resources as antecedents of engagement at work: Evidence from a long-term care setting. *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 213–237. doi:10.1002/hrdq.21189.

Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.

Simões, F. & Ferrão, M. (2005). Competência pessoal percebida e desempenho escolar em matemática. *Estudos em Avaliação Educacional*, 16(32), 25-42.

Tien, C. J., Ven, J. H., & Chou, S. L. (2003). Using problem-based learning to enhance student's key competencies. *Journal of American Academy of Business*, 2(2), 456-458.

Treuer, K. M., & Reynolds, N. (2017). A competency model of psychology practice: Articulating complex skills and practices. *Frontiers in Education*, 2(54), 1-7. doi:10.3389/feduc.2017.00054

Zumitzavan, V. (2014). The impact of different styles of 'personal knowledge management' and 'leadership' on 'organisational performance': a case of healthcare industry in Thailand. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 11, 430-441.



ANEXOS

Anexo 1

Modelos Propostos por Escobar (2011) de Competências em Psicologia

O “Cube Model” divide as competências em fundamentais, que dizem respeito a competências base dos psicólogos ensinadas ao longo da sua formação como pós-graduação, doutoramento, estágios, etc. Estão então nestas competências a autoavaliação, o conhecimento de métodos científicos, padrões ético-legais e políticas, diversidade cultural e sistemas interdisciplinares. Estas competências fornecem as bases para que posteriormente sejam adquiridas as competências funcionais, que dizem respeito à avaliação, diagnóstico e conceptualização de caso; intervenção; consulta; pesquisa e avaliação; supervisão e ensino; e gestão de administração (Rodolfa et al., 2005). A “Canadian Psychological Association” (CPA) sugere diretrizes de competências em relações interpessoais, avaliação, intervenção, investigação, ética e padrões, consulta, administração e supervisão. A “Australian Psychological Society” (APS) sugere competências de conhecimento e compreensão da psicologia, métodos de pesquisa sobre psicologia, competências de pensamento crítico em psicologia, valores em psicologia, competências em comunicação e aprendizagem e aplicação de psicologia. O “New Zealand Psychological Board” divide-se em competências nucleares, competências nucleares adicionais para psicólogos em contextos clínicos e educacionais, competência cultural.

Anexo 2

Competências em Psicologia Segundo o Modelo “EuroPsy”

Competências Primárias	Competências Transversais
1) Competências de especificação de objetivos (i.e., análise de necessidades como anamnese, estabelecimento de objetivos);	1) Estratégia profissional (i.e., estratégias para enfrentar problemas colocados no local de trabalho, com base na reflexão da situação profissional);
2) Competências de avaliação e diagnóstico (i.e., avaliação individual, em grupo, organizacional ou situacional);	2) Desenvolvimento profissional contínuo (i.e., atualizar as competências primárias, conhecimentos e habilidades de autoconsciência de acordo com os requisitos da profissão);
3) Competências de desenvolvimento e plano de intervenção (i.e., definição da intervenção e análise de requisitos, desenho da intervenção, ensaio de intervenção e avaliação da intervenção);	3) Relações profissionais (i.e., estabelecer e manter relações adequadas com outros profissionais e organismos importantes);
4) Competências de intervenção (i.e., planificação da intervenção direta e orientada à pessoa e /ou ao contexto, intervenção indireta, implementação de outras intervenções);	4) Investigação e desenvolvimento (i.e., desenvolvimento de novas intervenções, serviços e técnicas que possam satisfazer as necessidades presentes ou futuras);
5) Competências de avaliação/resultados (i.e., planeamento da avaliação, cotação da avaliação, análise da eficácia da avaliação);	5) Marketing e vendas (i.e., informar os pacientes sobre serviços e programas desenvolvidos, tratamentos existentes e novos, facilitando a acessibilidade, tratamento e seguimento);
6) Competências de informação (i.e., dar resposta, feedback e preparação de relatórios).	6) Gestão da responsabilidade profissional (i.e., estabelecer e manter relações com pacientes e outros agentes de saúde, monitorizando as necessidades e satisfações);
	7) Gestão da prática (i.e., projetar e gerenciar a prática na prestação de serviços, gestão de pessoas, operações financeiras, administração e liderança de grupos de trabalho, participação de planos estratégicos, comissões, etc);
	8) Garantia de qualidade (i.e., estabelecer e manter um sistema de qualidade na prática profissional);
	9) Autorreflexão (i.e., autorreflexão crítica sobre a própria prática, contar com supervisão clínica que estimule a autoanálise e oportunidade de melhoria)

Anexo 3

Competências de Investigação que Deverão Fazer Parte do Papel de Docente, Segundo Alarcão (2001)

1) Atitudes de investigação	2) Competências de ação	3) Competências metodológicas	4) Competências de comunicação
-Espírito aberto e divergente	- Capacidade de decisão no desenvolvimento e na execução e na avaliação de projetos	- Observação	- Capacidade de clareza
-Compromisso e perseverança	- Capacidade de trabalhar em conjunto	- Levantamento de hipóteses	- Diálogo - argumentativo e interpretativo - e realce para os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo
- Respeito pelas ideias do outro	- Pedir colaboração e dar colaboração	- Formulação de questões de investigação	
- Autoconfiança		- Delimitação e foco das questões a investigar	
- Capacidade de lidar com a crítica		- Análise, sistematização e estabelecimento de relações temáticas	
- Sentido de realidade e espírito de aprendizagem ao longo da vida		- Monitorização	

Anexo 4

Fases de Desenvolvimento do Inventário de Competências em Psicologia

1 Construção/ redação de itens

Foram construídos / redigidos 129 itens, tendo por base uma revisão de literatura na área (e.g., APA, 2006, 2013, Fouad, 2009, Kaslow, 2004; Kaslow, Campbell, Hatcher, Grus, Fouad, & Rodolfa, 2009), que pretendiam abordar diversas áreas de competências no âmbito da psicologia aplicada, da docência e da investigação, a saber:

- 70 itens para avaliar de competências genéricas de psicologia aplicada, incluindo profissionalismo; prática refletida, autoavaliação e autocuidado; conhecimento e métodos científico; interações; diversidade individual e cultural; políticas e padrões ético-legais, e sistemas interdisciplinares.
- 31 itens para avaliar competências de docência, incluindo intrapessoais, interpessoais e pedagógicas.
- 28 itens para avaliar competências para a investigação, incluindo conhecimento científico, intra e interpessoais, e trabalho em equipa e desenvolvimento de redes.

2 Avaliação de compreensibilidade dos itens

Foi recrutado um grupo de cinco docentes do sexo feminino da uma universidade do centro do país, com o objetivo de, via *thinking aloud*, avaliar se o conteúdo dos 129 itens construídos era compreensível e estava redigido de forma apropriada à avaliação de competências. Foram retidos 113 itens, a saber:

- 72 itens para avaliar de competências genéricas de psicologia aplicada^a.
- 27 itens para avaliar competências de docência.
- 14 itens para avaliar competências de investigação.

3 Avaliação de pertinência de itens

Foram recrutados 11 avaliadores externos e independentes, de diferentes instituições do país, e foi pedido a cada avaliador que avaliasse o quanto cada item parecia pertinente para avaliação de competências em psicologia. Foram aplicados três critérios para a retenção de itens, a saber: i) Percentagem de acordo absoluto entre avaliadores de que o item é, pelo menos, moderadamente pertinente, ii) Média de resposta ao item que demonstram uma pertinência de pelo menos 3.50, e iii) Correlação do item com o total de itens que pretendem avaliar o mesmo grupo de competências (i.e., genéricas de psicologia aplicada, docência e investigação) superior a .35. Foram retidos 101 itens distribuídos da seguinte forma:

- 62 itens para avaliar de competências genéricas de psicologia aplicada.
- 25 itens para avaliar competências de docência.
- 14 itens para avaliar competências de investigação.

4 Avaliação de validade facial

Foram recrutados 5 cinco docentes do sexo feminino de uma universidade do norte do país, que serviram como avaliadoras externas e independentes. A cada uma foi pedido que, para cada item, referisse o constructo que julgava estar a ser avaliado, via escolha forçada entre competências genéricas de psicologia aplicada, competências de docência ou competências de investigação. Cada avaliador respondeu individualmente, por recurso a uma plataforma online (i.e., Google forms). Foram selecionados os itens que atingiram uma percentagem de acordo absoluto sobre o constructo avaliar de pelo menos 60% (i.e., 3 em 5 avaliadores). Foram retidos 87 itens, a saber:

- 49 itens para avaliar de competências genéricas de psicologia aplicada.
- 25 itens para avaliar competências de docência.
- 13 itens para avaliar competências de investigação.

Nota: Os participantes ativos em cada fase foram sempre independentes (i.e., não participaram em nenhuma outra fase); ademais, os participantes das fases 2 a 4 foram externos ao estudo e seus objetivos. Informação detalhada sobre as várias fases de desenvolvimento do instrumento podem ser obtidas mediante pedido fundamentado para pvagos@upt.pt.

^a Além de serem retidos os 70 itens inicialmente desenvolvidos, foram alocados 2 itens à avaliação de competências genéricas em psicologia aplicada que haviam sido inicialmente redigidos para avaliação de competências de investigação.

References

- American Psychology Association (2006). APA task force assessment of competence in professional psychology: Final report. Retrieved from <http://www.apa.org/education/grad/competency-revised.pdf>
- American Psychology Association (2013). Competencies for psychology in primary care: Report of the inteorganizational work group on competencies for primary care psychology practise. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/resources/competencies-practice.pdf>
- European Federation of Psychologists' Associations (2013). *Europsy: The european certificate in psychology*. Retrieved from <http://www.europsy-efpa.eu/sites/default/files/uploads/EuroPsy%20Regulations%20July%202013.pdf>
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J. Hutchings, P. S., Madson, M., Collins, F. L., Jr., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A developmental model for understanding and measuring competence in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 5-26. doi:10.1037/a0015832
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59, 774-781. doi: [10.1037/0003-066X.59.8.774](https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.774)
- Kaslow, N., Campbell, L., Hatcher, R., Grus, C., Fouad, N., & Rodolfa, E. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 27-45. doi:10.1037/a001583

Anexo 5

Análise da Consistência Interna dos Fatores das Duas Dimensões de Competências

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se item excluído
Competências Genéricas de Psicologia Aplicada		
Estratégia Profissional ($\alpha = .82$)		
Item 16	.40	.83
Item 43	.58	.80
Item 14	.62	.79
Item 45	.62	.79
Item 42	.64	.78
Item 30	.69	.77
Desenvolvimento Profissional Contínuo ($\alpha = .71$)		
Item 1	.38	.70
Item 8	.46	.67
Item 25	.47	.68
Item 44	.52	.67
Item 40	.67	.56
Competências de Docência/ Investigação		
Competência de Docência ($\alpha = .97$)		
Item 55	.57	.97
Item 86	.66	.97
Item 71	.69	.97
Item 54	.69	.97
Item 37	.70	.97
Item 13	.75	.97
Item 70	.75	.97
Item 3	.77	.97
Item 5	.78	.97
Item 64	.79	.97
Item 78	.79	.97
Item 65	.80	.97



Item 68	.81	.97
Item 12	.82	.97
Item 87	.83	.97
Item 61	.85	.97
Item 76	.85	.97
Item 72	.86	.97
Item 67	.87	.97
Item 75	.90	.97
Competência de Investigação ($\alpha = .92$)		
Item 49	.58	.93
Item 48	.59	.92
Item 62	.68	.92
Item 79	.73	.91
Item 33	.74	.91
Item 63	.77	.91
Item 81	.80	.91
Item 83	.83	.91
Item 80	.89	.90



Universidade Portucalense Infante D. Henrique | Rua Dr. António Bernardino
de Almeida, 541 4200-072 Porto | Telefone: +351 225 572 000 | email:
upt@upt.pt