

DESARROLLO DE HABILIDADES EN ADOLESCENCIA EN EL RÉGIMEN PRESENCIAL PRE-COVID-19: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Sónia Alexandre Galinha

ESE do IPSantarém; CIE-UMa- Universidade da Madeira, Portugal.

sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Manuel Joaquim Loureiro

Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

loureiro@ubi.pt

Olívia Carvalho

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.

olivia@uportu.pt

Cátia Fonseca

Agrupamento de Escolas do Loureiro, Portugal.

catiamfonseca@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta contribución es presentar una experiencia basada en el desarrollo de habilidades de adolescentes portugueses en un contexto extra académico utilizando una encuesta sociodemográfica, cuestionario de autoconcepto (SDQ I) y programa de intervención educativa. A nivel sociodemográfico, se destacó la influencia de la edad y el género. A través del SDQ I, hubo un aumento en el autoconcepto de los adolescentes que participan en el programa implementado en contexto. Estos nuevos datos relativos muestran el espacio de empoderamiento de los adolescentes al brindar una mirada reflexiva e inclusiva sobre la adolescencia y la construcción social de la escuela.

PALABRAS CLAVE:

Adolescencia, Intervención educativa, Entrenamiento de habilidades.

ABSTRACT

The purpose of this contribution is to present an experience based on the development of skills of Portuguese adolescents in an extra-academic context using a Sociodemographic survey, Self-concept questionnaire (SDQ I) and Educational intervention program. At the sociodemographic level, the influence of age and gender was highlighted. Through SDQ I, there was an increase in the self-concept of adolescents participating in the program implemented in context. These new relative data show the empowering space of adolescents by bringing an inclusive reflective look at adolescence and the social construction of the school.

KEY WORD

Adolescence, Educational Intervention, Skills Training.

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez más, la relación entre la capacitación y las intervenciones en los territorios escolares tiene recibido atención interdisciplinaria en las comunidades educativas debido al énfasis social que aportan (Aguilar, 2005, Viché, 2010). La función de la escuela, a través de la experiencia y la sostenibilidad, es socializar, educar en la convivencia y garantizar la inclusión social, contribuir al desarrollo de las estructuras comunitarias, además de ser una práctica liberadora para que las personas puedan lograr.

También hay varios estudios que apuntan a la triangulación sistémica y holística de la escuela adulto-joven, y la consiguiente necesidad de optimizar el bienestar para tener una mejor institución escolar y, por lo tanto, personas y contextos más saludables (Galinha, 2019; Lopes, 2019).

Según Paredes, Ugarte, Velázquez y Rivera-Holguín (2020) en el contexto de una investigación sobre la identificación de factores protectores en relación con el bienestar de un grupo de docentes de instituciones educativas en Lima - Perú que participan en el Diploma en Educación Socioemocional Para la Convivencia Escolar organizada por el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica del Perú, con una muestra de 62 docentes, se identificaron algunos factores de protección y experiencias significativas que afectaron su bienestar a través del análisis cualitativo de estas historias, tales como: redes de apoyo, motivación laboral y reconocimiento

positivo del trabajo docente.

También en una encuesta realizada por Rosa y Galinha (2015) con el objetivo de evaluar el sentimiento de los docentes en Portugal, cuáles son sus preocupaciones, sentimientos y dificultades, así como verificar sus niveles de motivación, estrés y autoconcepto a través de un modelo de análisis predominantemente mixto cualitativo, en una muestra de 15 docentes, los instrumentos utilizados en la recopilación de datos son una encuesta biográfica, entrevistas individuales semiestructuradas, escalas para medir el autoconcepto, la autoestima y la percepción del estrés, los resultados revelaron que los docentes en general eligieron la profesión intencionalmente, atribuyendo un papel fundamental en la formación. Con respecto a la colegialidad, mencionaron que existe pero que depende mucho de la constitución de grupos disciplinarios y uno de los problemas está asociado con los comportamientos disruptivos de algunos adolescentes.

Freire, Zenha, Tavares e Iglésias (2013), Jansen, Scherer y Schroeders (2015), OCDE (2013; 2017) y Simões (2001) señalan la importancia de estudiar el autoconcepto en la competencia de los adolescentes. El autoconcepto también encontró una base teórica en su relación con el desarrollo de habilidades, capacitación y motivación (Freire, Zenhas, Tavares e Iglésias, 2013). La aclaración de este constructo fue relevante considerando los estudios producidos en las últimas décadas entre este concepto y otros, como la autoestima, la motivación y la autoeficacia de los adolescentes (Galinha, 2017). Una creciente conciencia en las últimas décadas sobre la relevancia e interconexión del autoconcepto con la motivación ha llevado a numerosas investigaciones con el objetivo de descubrir cómo involucrar a los adolescentes en las tareas escolares de forma voluntaria y conscientes de su potencial e importancia para su proyecto de vida. Cia y Barham (2008) demostraron la relación inequívoca entre el fracaso escolar y el autoconcepto, la autoestima y la indisciplina (Amado y Freire, 2002).

Según Loureiro, el autoconcepto Ferrão, Dias, Navio, Tavares y Teles (2006) está claramente asociado con el rendimiento académico e inseparable de un estudio en el campo de las habilidades educativas. Según Silva (2020), adolescente - en latín significa "crecer" e indica un período de cambio, caracterizado por cambios secuenciales e interconectados, que van desde el cuerpo, al pensamiento, a la vida social y al Ser. Al comienzo de la adolescencia, es casi unánime que este período oscile entre los 10 y los 19 años. En esta línea, también según Silva (2020, p. 21) "las

relaciones afectivas emocionales de los niños son la base más importante para su desarrollo intelectual y social (...) estas relaciones le permitirán al niño aprender a pensar", ya que Las interrelaciones personales ayudan a los niños a distinguir qué comportamientos son más apropiados. En este contexto, el autoconcepto o yo comenzó a ser un concepto central del enfoque humanista designado como "todas las ideas, percepciones y valores que caracterizan al yo" (citado por Atkinson, Atkinson, Smith, Bem y Nolen-Hoeksema, 2009, p. 491). Shavelson, Hubner y Staton en 1976 proporcionaron la definición básica para la gran mayoría de los estudios (citado por Bong y Skaalvik, 2003). También según Vaz Serra (1988, p. 101), el autoconcepto se define como "la percepción del individuo de sí mismo y el concepto que, debido a eso, se forma a sí mismo". El autoconcepto es un conjunto de percepciones de uno mismo en una construcción multidimensional. Estudios recientes de autoconcepto que se centran en autoconceptos específicos de dominio han documentado que la globalidad no es necesariamente inherente a la definición de construcción (Peixoto, 2003).

En esta línea de la multidimensionalidad del autoconcepto Carita y Fernandes (1997) atribuyeron tres dimensiones, la cognitiva, la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y lo afectivo, la autoestima al evaluarnos a nosotros mismos y finalmente la conductual, la intención de actuar en un de acuerdo a nuestras capacidades. Carita y Fernandes (1997) señalaron que a pesar de una formación progresiva y lenta y sujeta a variaciones, el autoconcepto tiende a ser difícil de cambiar, y es más importante evitar la formación de un autoconcepto negativo para cambiar uno que ya es positivo. Para Amado y Freire (2002), el autoconcepto tiene dos dimensiones: una relacionada con las creencias y percepciones sobre uno mismo y otra con la forma en que evalúa su autoestima, sin consenso sobre cómo se relacionan estos dos. El concepto de sí mismo está evolucionando con las experiencias del adolescente y principalmente con las interacciones con los demás y la forma en que las interpreta e internaliza. Los adolescentes con un autoconcepto negativo se sienten perseguidos, perjudicados y creen que los demás tienen una imagen negativa de sí mismos, incluso si esta no es la realidad, reaccionando agresivamente (Amado y Freire, 2002). Estos factores se intensifican en la fase de la adolescencia, donde cambia toda la percepción de sí mismos y de la utilidad e interés de la escuela (Caldeira, 2007). Neves y Faria (2009) en la búsqueda de distinguir el autoconcepto de otras construcciones lo asociaron con la noción de competencia personal, refiriéndose a la

evaluación de las capacidades intelectuales globales y las competencias más específicas, organizándola como un juicio personal del "yo soy" "I tener". A su vez, Loureiro, Ferrão, Dias, Navio, Tavares y Teles (2006, p.2) enumeraron siete características capaces de ayudar a comprender esta construcción: "realidad organizada y estructurada, multifacética, jerárquica, estable, evolutiva, evaluativa y diferenciable". Neves y Faria (2009), Loureiro, Ferrão, Dias, Navio, Tavares y Teles (2006) y Jansen, Scherer y Schroeders (2015) defendieron el autoconcepto como una construcción relativamente estable, multidimensional, jerárquica y de dominio específico. Para aclarar y caracterizar esta construcción en 1997, Skaalvik elaboró una lista de antecedentes clave del autoconcepto enumerados por Bong y Skaalvik (2003) a saber, 1- Marcos de referencia: el autoconcepto está fuertemente influenciado por marcos de referencia o estándares contra los cuales se juzgarán los propios rasgos y logros, la comparación social es a menudo la fuente de información más influyente para el autoconcepto; 2- Atribuciones causales: los factores a los que las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen la posibilidad de influir en los aspectos descriptivos y afectivos de su autoconcepto, es decir, los éxitos y fracasos anteriores influyen en el autoconcepto posterior y el autoconcepto así formado afecta las atribuciones cuartos traseros; 3- Evaluaciones reflejadas de otras personas importantes: algunos estudiosos del autoconcepto consideran la posibilidad de que las personas se vean a sí mismas como creen que otros las ven; 4- Experiencias de dominio: los auto-esquemas se crean a partir de las experiencias pasadas del individuo en un dominio particular, la información relevante y las experiencias son procesadas posteriormente por estos auto-esquemas; 5- Centralidad psicológica: el autoconcepto se apoya en evaluaciones personales de los atributos que el individuo percibe como relevantes o psicológicamente fundamentales.

Según Simões (2001), la experiencia personal del Ser adquiere pertinencia e importancia a través del sentido de separación (separación) en relación con los demás, lo que implica una evaluación de uno mismo como un ser único, tanto desde un punto de vista emocional como desde un punto de vista emocional, puntos de vista físicos y cognitivos. Simões (2001) agregó la importancia de una identidad estable que permita al sujeto permanecer independientemente de los cambios que inevitablemente ocurren en su vida. En un análisis de la construcción, Cia y Barham (2008) consideraron que en la adolescencia temprana, al adquirir la capacidad de reflexionar sobre los

pensamientos de uno, el autoconcepto se volvió inestable debido a la influencia de la percepción que los demás tenían de sí mismos. Woolfolk (2000) aclaró el concepto al considerarlo cognitivo, con una evaluación positiva o negativa y una evolución constante que nos subyace para definarnos y entendernos, en aras de la autoestima, más afectivos. Las autoevaluaciones constantes que sufren los niños y los jóvenes, en las que analizan las reacciones verbales y no verbales de sus compañeros, padres y maestros, conducen a la evolución de su autoconcepto. Las comparaciones constantes con los compañeros también son relevantes en el desarrollo del autoconcepto académico. Vaz Serra (1988) informó que los resultados positivos de la escuela correspondieron a una autoimagen de aceptación y un mejor conocimiento de sí mismo. Teniendo en cuenta que gran parte del tiempo se pasa en la escuela, es natural que constituya una fuerte influencia para el desarrollo progresivo del autoconcepto. Otra asociación puede estar relacionada con la experiencia de enfocarse en el ajuste escolar, su participación en el sistema educativo es un filtro para la vida social, la disciplina y la socialización, lo que puede considerarse un gran desafío dentro de un modelo educativo, como un espacio de aprendizaje. y la capacitación de jóvenes que desean ser ciudadanos activos, participativos e integrados en una sociedad multicultural.

2. INTERVENCIÓN

En vista de este problema educativo, surgió el objetivo de implementar un programa educativo llamado Programa para el desarrollo motivacional de la autorrealización y observar las ganancias obtenidas por los adolescentes participantes usando el SDQI de Marsh en los momentos pre y post de la aplicación programada.

Todos los estudiantes participaron, autorizados por un nivel superior, de forma anónima y voluntaria, asegurando la confidencialidad de los datos. IBM SPSS –v.23 destacó que esta encuesta sociodemográfica incluyó una muestra aleatoria compuesta de $n = 86$ individuos (12-16 años; mediana de edad = 13 años con una desviación estándar = 0.87 años, sistema educativo portugués; 51 % hombres; 49% mujeres;). Tabla 1:

Tabla 1 - Prueba de chi-cuadrado para distribución de muestra / género

	valor	G1	Importancia asintótica (bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Chi-cuadrado de Pearson	,186	1	,666		
Corrección de continuidad	,047	1	,829		
Índice de probabilidad	,186	1	,666		
Prueba exacta de Fisher				,829	,415
AsLineal por asociación lineal	,184	1	,668		
Numero de casos validos	86				

Fuente: propia.

La prueba de chi-cuadrado se aplicó para evaluar cualquier asociación entre la variable sociodemográfica género y grupo (experimental y control), observándose la homogeneidad entre género y grupo. para un nivel de significancia (error) del 5%.

Dado que la repetición era un atributo relevante en este contexto, se encontró que según la Tabla 2: 29% (25 de los encuestados) eran repetitivos. Con respecto a la tasa de repetición, los datos fueron los siguientes: 61 no fueron repetitivos (70,9%; 70,9 acumulativos); 15 se repitieron 1 vez (17.4%; acumulativo 88.4); 5 se repitieron 2 veces (5,8%; acumulativo 94,2); 4 se repitieron 3 veces (4.7%; acumulativo 98.8); 1 fue repentinamente 4 veces (1.2%; acumulativo 100).

Tabla 2: Distribución de muestra / repetición

	No	1 vez	2 veces	3 veces	4 veces	Total
Grupo experimental	29	9	3	1	1	43
Grupo de control	32	6	2	3	0	43
Total	61	15	5	4	1	86

Fuente: propia.

Tabla 3. Prueba de chi-cuadrado para la distribución / repetición de muestras

	valor	G1	Importancia Asintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Chi-cuadrado de Pearson	,508	1	,476		
Corrección de continuidad	,226	1	,635		
Índice de probabilidad	,508	1	,476		
Prueba exacta de Fisher				,635	,218
Lineal por asociación lineal	,502	1	,479		
Numero de casos validos	86				

Fuente: propia.

De acuerdo con la Tabla 3, con base en el valor p, se puede concluir que considerando un nivel de significancia (error) del 5%, que hay homogeneidad, es decir, no hay diferencias entre los grupos con respecto a la variable de repetición.

Tabla 4: Prueba de Chi-cuadrado para repetición vs. género

	valor	G1	Importancia Asintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Chi-cuadrado de Pearson	3,999	1	,046		
Corrección de continuidad	3,105	1	,078		
Índice de probabilidad	4,072	1	,044		
Prueba exacta de Fisher				,059	,038
Lineal por asociación lineal	3,952	1	,047		
Numero de casos validos	86				

Fuente: propia.

De acuerdo con la tabla 4, al usar la prueba de chi-cuadrado para evaluar si había alguna asociación entre la repetición y el género, todos los estudiantes con una o más repeticiones se consideraron

estudiantes repetidos. De acuerdo con el valor p, concluimos que existe una asociación entre el género y la repetición, un hecho que es más visible en el género masculino, cuya repetición es aproximadamente el doble que en el género opuesto.

Tabla 5: Prueba de chi-cuadrado para distribución de muestra / grupo de edad

	valor	G1	Importancia Asintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Chi-cuadrado de Pearson	,000	1	1,000		
Corrección de continuidad	,000	1	1,000		
Índice de probabilidad	,000	1	1,000		
Prueba exacta de Fisher				1,000	,591
Lineal por asociación lineal	,000	1	1,000		
Numero de casos validos	86				

Fuente: propia.

En primer lugar, según la Tabla 5, se puede concluir mediante la prueba de ji al cuadrado que hay homogeneidad (proporción igual) de la clase de edad en cada grupo (experimental / control). En cuanto al análisis llevado a cabo teniendo en cuenta la edad de los individuos, se formaron dos clases: individuos de 13 años o menos y individuos mayores de 13 años. Por lo tanto, debido a la caracterización de la muestra, en el grupo experimental, 14 adolescentes pertenecían al grupo de edad mayor o igual a 14 años y 29 adolescentes del grupo de edad menor o igual a 13 años (total 43); también en el grupo control: 14 eran del grupo de edad superior o igual a 14 años y 29 del grupo de edad inferior o igual a 13 años (total 43).

El cuestionario de autodescripción: SDQ I, escala de Marsh (Faria y Fontaine, 1990; Faria y Duarte, 1999) y el programa de activación (Fonseca, Galinha y Loureiro, 2019) se utilizaron para el diseño pre-post. . Ese SDQ I se administró al grupo experimental (pre-post) y a un grupo de control (pre-post) para probar el poder y el no poder del programa, en su ausencia, respectivamente.

El SDQ I de Marsh (1988) utilizado fue adaptado por Faria y Fontaine a la población portuguesa en 1990 y se basa en la definición más consensuada de autoconcepto, es decir, como la percepción que

el sujeto tiene de sí mismo (Loureiro, Ferrão, Dias, Navio, Tavares y Teles, 2006; Neves y Faria, 2009). Optamos por este instrumento que analiza los diferentes dominios que conforman su multidimensión. SDQ I apoya la adaptación al contexto portugués, en sus versiones: adolescentes (SDQ I), adolescentes (SDQ II) y estudiantes universitarios (SDQ III). Se basa en el modelo de autoconcepto de Shavelson et al. (1976), de aplicación colectiva, con preguntas, distribuidas en ocho subescalas, de acuerdo con la Tabla 6: competencia física y deportiva, apariencia física, relaciones con los compañeros, relación con los padres, dominio de lectura / verbal, matemáticas, materias escolares en general, autoconcepto global, que se agrupan en cuatro resultados globales: autoconcepto físico total, autoconcepto académico, autoconcepto no académico, autoconcepto social total. Está dirigido a adolescentes entre los 4º y 6º años de escolaridad y puede usarse hasta el 9º año (Faria y Fontaine, 1990). Los 76 ítems se mezclan y se evalúan en una escala Likert para cuatro puntos, "totalmente de acuerdo" (4), "moderadamente de acuerdo" (3), "moderadamente en desacuerdo" (2), "totalmente en desacuerdo" (1).

Tabla 6 - Valores de Alpha Cronbach para varias subescalas de SDQI

Subescalas do SDQ I	Muestra Portuguesa
Matemáticas	,94
Lengua materna verbal	,90
Asuntos escolares generales	,84
Académico total	,91
Relaciones entre pares	,80
Relaciones con los padres	,84
Social total	,85
Aparencia física	,87
Competencia física	,89
Físico total	,90
No académico total	,91
Global	,70
Autoconcepto General	,93

Fuente: Faria & Fontaine, 1990 (5º ao 9º ano) (Faria & Duarte, 1999, p. 386)

A su vez, el Programa de desarrollo motivacional de autorrealización se desarrolló para desarrollar habilidades en los adolescentes con el fin de mejorar la identidad y la motivación frente a las tareas escolares y el comportamiento consecuente en el aula. El manual / plataforma en línea para la aplicación del programa planificado con una estructura modelo de 7 sesiones que dura 90 minutos / sesión y está disponible en la comunidad educativa como un recurso educativo innovador hizo uso de recursos digitales gratuitos, sin dispensar el papel del adulto para su administración, aplicación y desarrollo, en el sentido de desarrollar habilidades en educación con el público objetivo seleccionado.

Esta experiencia tuvo como objetivo el desarrollo de habilidades con adolescentes con carácter presencial, así como una garantía relevante, responsable y de calidad en el aprendizaje de nuevas situaciones en una gama de posibles manifestaciones de espacios de diálogo y mejora de contextos que son y marcan la diferencia en la vida de los ciudadanos (Lopes, Galinha y Loureiro, 2010; Pérez Serrano, 2010; Lima, 2019; Fonseca, Galinha, Carvalho y Loureiro, 2019).

La aplicación del programa se basó en una perspectiva constructivista con un enfoque en la dinámica de grupos y estrategias que fomentaron la participación activa a través de la discusión y la argumentación, la autorreflexión, la escucha activa de diferentes puntos de vista y el desarrollo inherente del respeto por los demás y el bien común.

3. RESULTADOS, IMPLICACIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Sociodemográficamente, los datos obtenidos del análisis estadístico IBM SPSS – v.23 nos permitieron destacar que el autoconcepto estaba influenciado por la edad y el género de los adolescentes encuestados. Hubo una mejora en el autoconcepto en el grupo de edad más joven de la muestra, 13 años. En ese grupo de edad, las estudiantes eran las que tenían una frecuencia relativa más alta, 55% (28 niñas). Los datos también nos permitieron observar que la muestra $n = 86$ mostró homogeneidad en su constitución inicial, sin diferencias estadísticamente significativas en su composición, entre el grupo experimental, $n = 43$ y el grupo de control, $n = 43$, lo que hizo posible la comparación en dos grupos homogéneos después del plan de intervención, con un grupo (control) que no tiene el programa y otro grupo (experimental) que tiene el programa. Con respecto a los

datos obtenidos con SDQ I (Faria & Fontaine, 1990), se verificó a través de la Prueba de normalidad del autoconcepto verbal variable GE / negativo Kolmogorov-Smirnova Shapiro-Wilk que la hipótesis nula de que se rechaza la mediana de las diferencias es nulo, es decir, existe evidencia estadística de que la intervención contribuye a minimizar el estigma del portugués en el grupo experimental.

Tabla 7 - GE / autoconcepto verbal negativo Kolmogorov-Smirnova Shapiro-Wilk

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Correlação de importancia de Lilliefors					
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
difAutoC_Verbal_neg_GE	,210	43	,000	,927	43	,009

Fuente: propia.

Como se rechaza la normalidad de la distribución de diferencias, de inmediato utilizamos una prueba no paramétrica para muestras pareadas (Wilcoxon o Sign). La hipótesis nula de que la mediana de las diferencias es nula no se rechaza, es decir, no hay evidencia estadística de que haya habido una minimización del estigma del portugués en el grupo de control, a pesar de las medidas de localización de la muestra (media / mediana) son negativos, ya que el nivel de significación es 0,05.

Basado en la comparación pre-post versus grupo experimental el grupo de control vio un aumento en el autoconcepto matemático, el autoconcepto escolar, el autoconcepto social de los compañeros, el autoconcepto de los padres y el autoconcepto global después de la intervención. Después de la finalización del programa, los resultados generales, teniendo en cuenta el autoconcepto, el valor medio del autoconcepto después del programa fue de 193 (DE = 25,9). Hubo un aumento en el autoconcepto no académico promedio total en el grupo experimental. Los resultados obtenidos en nuestra muestra no muestran significación estadística para los adolescentes repetitivos, abogando

por la acentuación de la activación de proximidad y el apoyo personalizado para estos casos, más en línea con sus intereses y caminos en un carácter diferenciador. También según Amado y Freire (2002), los estudiantes con un concepto negativo de sí mismos se sienten perseguidos, perjudicados y creen que los demás tienen una imagen negativa de sí mismos. Estos factores se intensifican en la fase de la adolescencia, donde cambia toda la percepción de sí mismos y de la escuela (Caldeira, 2007). Los valores medios del autoconcepto postprograma / repetición encontrados fueron los siguientes: 25 adolescentes repetitivos y 61 no repetitivos. Diferencias pre-post-programa: en la repetición 0.64 (valor $p = 0.901$) y en adolescentes no repetidos -3.75 (valor $p = 0.401$).

Según Veppo, el apoyo social de Perpétuo, Ribeiro y Veríssimo (2020) permite a las personas ampliar sus habilidades y conocimientos para lidiar mejor con el estrés, usar los recursos de sus compañeros, aumentar la sensación de bienestar, ser la relación entre la aceptación social y la salud moderada por la calidad de la relación de vinculación con la madre: una baja aceptación social no se refleja necesariamente en comportamientos de salud poco adaptativos, siempre que el vínculo con la figura materna sea seguro; las personas con un número reducido de relaciones sociales o con baja calidad en sus relaciones sociales tienen mayores riesgos de morbilidad y mortalidad” (p. 85).

Por otro lado, las personas que tienen buenas relaciones sociales se benefician de procesos que fomentan el crecimiento personal. Del mismo modo, los impactos duraderos asociados con los problemas de salud pública pandémicos pueden conducir a un aumento de los trastornos de salud mental, así como a un conjunto de reacciones adaptativas inherentes a la recuperación del bienestar de todos los interesados en la escuela en general (OPP, 2020) y al proceso de enseñanza-aprendizaje y aprendizaje en particular.

Este momento crítico pospandémico en Europa trae inquietudes y preguntas a la investigación en este campo educativo a los territorios escolares. Se encontró que el programa fue beneficioso; estudios de evaluación interna sobre El seguimiento (posterior) y ex post interno (final) mostraron altos niveles de satisfacción (adolescentes y adultos); la evaluación ex post (final) realizada por el maestro reveló una minimización de la indisciplina en el contexto escolar. mejoras, el programa demostró ser factible y favorable. Como factor protector para la adolescencia, la participación en programas de desarrollo y el aumento de las habilidades en la activación psicológica está emergiendo cada vez más a través del vínculo escuela-familia-adolescente.

La comunidad también lo ha evaluado positivamente para las instituciones de manera integral. Tenemos la intención de promover nuevas intervenciones, en la escuela con estudiantes en la escuela post-covid, enmarcadas en las preocupaciones de las instituciones educativas en una filosofía escolar inclusiva también (Galinha y Vaz, 2019; OPP, 2020; Ventosa, 2002, 2019).

Sin embargo, somos conscientes de que actuar frente a problemas dentro de la escuela no termina con las experiencias llevadas a cabo aquí. Existe la necesidad de una implementación generalizada de los programas de intervención como se defiende en los modelos de respuesta a la protección y el apoyo de niños y jóvenes con respecto al desarrollo de habilidades a la luz de una escuela inclusiva del siglo XXI. La intervención demostró ser beneficiosa y, según los supuestos, se sugiere la implementación amplia de los programas de evaluación e intervención con respecto al desarrollo de habilidades personales y sociales en el sentido de bienestar en este período de desarrollo.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. J. (2005). El Futuro de la animación sociocultural y su dimensión interdisciplinar. *Cuadernos de Animación*, n.º 8. Astúrias: Asociación cultural Asturactiva.
- Amado, J., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: ASA.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2009). *Introdução à psicologia de Hilgard* (13th ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382> ; Aceso: 31 mayo 2020.
- Caldeira, S. N. (2007). *Desordem na escola: mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula, como prevenir, como remediar*. Editorial Presença.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho académico de crianças escolares. *Psico*, 39 (1), 21–27. Disponible

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161441.pdf>; Acceso: 31 mayo 2020.

- Faria, L., & Duarte, A. M. (1999). Adaptação da versão portuguesa do SDQ I ao contexto Moçambicano. *Avaliação Psicológica: Formas E Contextos*, VI, 382–390.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). *Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa*. Disponible <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14864>; Acceso: 10 mayo 2020.
- Fonseca, C.; Galinha, S.A.; Carvalho, O., & Loureiro, M.J. (2019). Estudo de Autoconceito e Competências dos Alunos 3ºCEB. [Apresentação de poster]. In M. Pocinho; D. Lopes; D. Rodrigues; S. Garcês & E. Câmara (Ed.), *Abstract book do X Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Funchal, Associação Portuguesa de Psicologia, Portugal, 6-7. ISBN: 978-989-96606-5-6. Disponible https://appsicologia.org/Files_xSnip/Livro_de_resumos_-5-08_FINAL.pdf; Acceso: 31 mayo 2020.
- Fonseca, C., Galinha, S. A., & Loureiro, M. J. (2019). Programa de desenvolvimento motivacional e de auto-realização [Apresentação de poster]. In S. N. de Jesus (Ed.), *Book of Abstracts V Congresso Ibero-Americano e Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde / I Congresso Promoção da Saúde e do Bem-Estar no Ensino Superior*, Universidade do Algarve (p. 168). CIEO – Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics, Portugal. ISBN: 978-989-8859-73-0. Disponible <https://cieo15.wixsite.com/psaude2019/copy-of-galeria-fotos>; Acceso: 31 mayo 2020.
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), 329–342. <https://doi.org/10.14417/S0870-8231201300040005>; Acceso: 31 mayo 2020.
- Galinha, S.A. (2019). A diversidade de necessidades e as potencialidades de todos e de cada um para a inclusão, participação e desenvolvimento: Decreto Lei 54/2018 e 55/2018. In G.M. Oliveira; J.D. Pereira & M.S. Lopes (Coord.) *As Artes na Educação Especial: teorias, metodologias e práticas sociais, culturais e educativas para a inclusão* (pp. 79-88). Famalicão, Portugal: Intervenção. ISBN: 978-989-99835-3-3.

- Galinha, S. A. (2017). EBEPS-A Self-efficacy Subscale on Portuguese students. In Z. Bekirogullari; M. Y. Mina (Ed.), *Abstract Book Of The Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences (icCSBs)* (p.42). Czech Republic. Brno - Czech Republic, República Checa. ISSN: 2357-1292. [http://dx.doi.org/10.15405/icCSBs2017\(2357-1292\)](http://dx.doi.org/10.15405/icCSBs2017(2357-1292)); Acceso: 31 mayo 2020.
- Galinha, S. A., & Vaz, P. F. (2019). Programa de promoção de bem-estar em idade escolar para uma educação inclusiva. In C. Teixeira, V. Gonçalves; P. O. Fernandes; A. S. Rodrigues; C. Guerreiro & L. M. Santos (Eds), *Livro de Resumos da LUSOCONF - II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas* (p. 91). Escola Superior de Educação de Bragança, Portugal. ISBN: 978-972-745-267-5. Disponible <http://hdl.handle.net/10198/16528>; Acceso: 10 mayo 2020.
- Jansen, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.002> Acceso: ; 31 mayo 2020.
- Lima, P. (2019). Gestão escolar: contextos e perspectivas dialogais. Práxis e abordagens de gestão escolar: práticas inclusivas, plurais e complexas. *Laplage em Revista*, v.5. nºespecial set/dez. (p. 1-2). ISSN: 2446-6220. Disponible <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/772> Acceso: 12 junio 2020.
- Lopes, M. S. (2019). A animação sociocultural, a educação social e os desafios da contemporaneidade. *Laplage em Revista*, v.5. nº2 mai/ agosto (p. 61-74). ISSN: 2446-6220. Disponible <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/664/930>; Acceso: 12 junio 2020.
- Lopes, M. S.; Galinha, S.A., & Loureiro, M. J. (2010). *Animação e Bem-estar Psicológico: Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves, Portugal: Intervenção. ISBN: 978-972-99851-6-4.
- Loureiro, M. J., Ferrão, M. E., Dias, V. M., Navio, V. M., Tavares, A., & Teles, J. (2006). Conceito de si-próprio e realização escolar em matemática. Disponible

http://3em.ubi.pt/site3EM_artigos/10-Conceito%20de%20Si-proprio%20e%20Realizacao%20Escolar%20em%20Matematica.pdf; Acceso: 10 mayo 2020.

Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e autoeficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista Da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206–218.

OCDE (2013). Do students perform better in schools with orderly classrooms? *PISA Bülteni*. <https://doi.org/10.1787/888932343418>; Acceso: 31 mayo 2020.

OCDE (2017). *How much of a problem is bullying at school?* <https://doi.org/10.1787/728d6464-en>
Acceso: 31 mayo 2020.

OPP (2020). *Comentário técnico e contributo OPP - estratégia de resposta covid-19 - saúde mental*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Paredes, G., Ugarte, A., Velásquez, T., & Rivera-Holguín, M. (2020). Vivência escolar: Factores de protecção y riesgo frente a la violencia. Un estudio con docentes de Lima Metropolitana. In L. Maia, M.J. Loureiro, M. F. Simões, P.J. Rodrigues, F. Monteiro, C. Nascimento (Eds.) *Revista Psicologia e Educação*, Vol. 3, N° 1. (pp.24-39). Disponible <http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Files/Other/Artigos%20OnLine/2020V1/V3N1%20-%203.pdf>; Acceso: 31 mayo 2020.

Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho. Disponible <http://hdl.handle.net/10400.12/48> ; Acceso: 15 mayo 2020.

Pérez Serrano, G. (2010). *Pedagogía Social Educación Social construcción científica e intervención práctica*. 4ª ed. Madrid: Narcea.

Rosa, M. C., & Galinha, S. A. (2015). Identidade profissional: Como se veem os professores na escola atual. *Revista da UIIPS: Vol 3 n.º 5- 1-18*. ISSN: 2182-9608. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v3.i6.14395>; Acceso: 31 mayo 2020.

Serra, A. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, VI (2), 101–110.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>; Acceso: 31 mayo 2020.

- Silva, A. M. (2020). A importância do objeto transacional no desenvolvimento da criança através das gerações e culturas. In H. Pereira, S. Monteiro, G. Esgalhado, A. Cunha, & I. Leal (Orgs.), *Actas do 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. (pp 21-30). Covilhã: Faculdade de Ciências da Saúde, Portugal. Disponible http://wordpress.ubi.pt/13cnps/wp-content/uploads/sites/38/2020/02/13CongNacSaude-c_.pdf; Aceso: 31 mayo 2020.
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano.
- Veppo, F., Perpétuo, C., Ribeiro, O., & Veríssimo, M. (2020). Aceitação social e comportamentos de saúde: a vinculação como variável moderadora. In H. Pereira, S. Monteiro, G. Esgalhado, A. Cunha, & I. Leal (Orgs.), *Actas do 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Covilhã: Faculdade de Ciências da Saúde, Portugal. (pp 85-123). Disponible http://wordpress.ubi.pt/13cnps/wp-content/uploads/sites/38/2020/02/13CongNacSaude-c_.pdf; Aceso: 31 mayo 2020.
- Ventosa, V. (2019). Ócio, Deficiência e Jogo. In G.M. Oliveira; J.D. Pereira & M.S. Lopes (Coord.) *As Artes na Educação Especial: teorias, metodologias e práticas sociais, culturais e educativas para a inclusão* (pp. 281-287). Famalicão, Portugal: Intervenção. ISBN: 978-989-99835-3-3.
- Ventosa, V. (2002). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial CCS.
- Viché, M. (2010). *A Educação Sócio-cultural. Um indicador do desenvolvimento democrático*. Certeza; Zaragoza.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Galinha, Sónia A.; Loureiro, Manuel J.; Carvalho, Olivia; Fonseca, Cátia (2020); Desarrollo de habilidades en adolescencia en el régimen presencial pre-covid-19: una experiencia educativa; en <http://quadernsanimacio.net> ; nº 32; Julio de 2020; ISSN: 1698-4404