

## O Enfoque Qualitativo na Avaliação de Programas Psicoeducativos: Aplicações e Contributos da Metodologia Qualitativa

Ana P. Antunes<sup>1</sup>, Joana O. Xavier<sup>1</sup>, Africa Borges<sup>2</sup>, Manuela Rodríguez-Dorta<sup>2</sup>, Elena Rodríguez-Naveiras<sup>2</sup>, Maria Cadenas<sup>2</sup>, Ana T. Almeida<sup>3</sup> e Cláudia Miranda<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade da Madeira, Portugal. aantunes@uma.pt; joanaoliveiraxavier@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad de la La Laguna, Espanha. aborges@ull.edu.es; m.rodriguez.dorta83@gmail.com; naveiras@ull.es; mcadbor@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade do Minho, Portugal. aalmeida@ie.uminho.pt; claudiassmiranda@gmail.com

**Resumo.** Os programas psicoeducativos surgem, nas mais diversas áreas, como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, verificando-se uma demanda crescente de propostas baseadas na evidência. Na avaliação destes programas assiste-se porém a alguma insatisfação com a metodologia quantitativa, sobretudo, quando não permite perceber profundamente os processos de mudança. O objetivo deste trabalho é ilustrar o contributo da metodologia qualitativa à investigação desenvolvida, através da apresentação de três processos distintos: a) entrevista semiestruturada (construída a partir da abordagem fenomenológica e utilizada como avaliação pré-teste, pós-teste e *follow-up* num programa de educação parental); b) metodologia observacional (útil para avaliação formativa de programas e análise do processo de mudança de comportamentos ao longo dos programas); e c) *Q-set* da Resiliência Familiar (método misto, originalmente construído para a avaliação do funcionamento resiliente das famílias em risco psicossocial). Apresentam-se os resultados alcançados em estudos realizados e discute-se a pertinência da sua aplicação no âmbito da avaliação da intervenção psicoeducativa.

**Palavras-chave:** metodologia qualitativa, programa psicoeducativo, instrumentos, avaliação, eficácia.

### Qualitative Approach on Psychoeducational Programmes Assessment: Applications and Contributions of Qualitative Methodology

**Abstract.** Psychoeducational programmes appear, in several areas, as an opportunity for personal development, and there is a growing demand for evidence-based interventions. Yet, in its evaluation framework has been recognized some dissatisfaction with the quantitative methodology, especially when it does not contribute to deeply understand the processes of change. The objective of this paper is to illustrate the contribution of qualitative methodology to research, presenting three different processes: a) semi-structured interview (it was built considering the phenomenological approach and was used for a pre-test, post-test and follow-up assessment in a parenting educational programme); observational method (useful for training programmes assessment and analysis of the process of behavior change occurred over the programmes); and c) *Q-set* of family resilience (mixed method, originally built for the evaluation of the resilient functioning of psychosocial risk families). We present the results obtained and we discuss the relevance of its application in the assessment of psychoeducational intervention.

**Keywords:** qualitative methodology, psychoeducational programme, instruments, assessment, effectiveness.

## 1 Introdução

Recentemente, tem-se assistido não só na prática psicológica e educativa, mas também no exercício profissional noutros domínios do saber, à adoção do modelo da prática baseada em evidência. Este modelo, no âmbito da Psicologia, procura a melhoria dos serviços prestados pelos psicólogos, integrando os dados da melhor investigação disponível com a perícia do profissional, considerando os valores e preferências contextuais do paciente (Beck et al., 2014; Luebbe, Radcliffe, Callands, Grenn, & Thorn, 2007).

Tal facto tem conduzido a uma procura crescente da integração entre a ciência e a prática, na intervenção psicológica, colocando desafios também no que respeita à formação dos futuros profissionais, ou seja, promovendo nos alunos universitários o desenvolvimento de competências de investigação e de competências técnicas (Beck et al., 2014; Luebb et al., 2007). Na realidade, uma das principais missões do ensino superior é a produção e transmissão de conhecimento. Assim sendo, o que se considera como conhecimento é fulcral para as universidades, sendo que, no caso das ciências sociais o que constitui conhecimento científico social revela-se, ainda, problemático (Grennwood & Levin, 2005). Contrapondo esse facto, Grennwood e Levin (2005) aceitam a noção de investigação-ação como “ciência” e rejeitam a separação entre a práxis e a teoria na pesquisa social. No entanto, ao reportar-se à evidência científica constata-se, ainda, alguma sobrevalorização da metodologia quantitativa à metodologia qualitativa, justificada sobretudo por algumas crenças e incompreensão dos investigadores na integração do contributo que ambas as abordagens podem permitir (Maxwell, 2004). Acima de tudo, importa que o profissional seja capaz de procurar e analisar os dados dos estudos mais fiáveis, sendo que estes podem ser realizados de forma diversificada e caracterizar-se, por exemplo, pelo recurso a métodos estatísticos, meta-análises ou estudos de caso (Luebb et al., 2007). Na realidade, trabalhos de investigação, que apresentem rigor e qualidade reconhecida, podem ser encontrados numa matriz quantitativa ou qualitativa (Beck et al., 2014).

Alguma discussão tem surgido sobre a supremacia do modelo positivista na procura da pesquisa baseada em evidência, também no campo da educação, pois, de uma forma geral, nas ciências sociais a ênfase na causalidade é equacionada de outra forma, ou seja, os cientistas sociais preocupam-se sobretudo com os acontecimentos e os processos que os influenciam e não tanto com as diferenças estatísticas e as correlações; procuram os significados, as crenças, os processos mentais que podem estar subjacentes a um determinado mecanismo causal (Maxwell, 2004).

A metodologia qualitativa aparece como uma forma de fazer ciência que caracteriza, essencialmente, as ciências sociais e que responde a essa preocupação de procura de significados e explicação de processos. Como refere Yüksel (2010) a investigação qualitativa também pode ser adequada na avaliação de programas de intervenção, referindo que as avaliações qualitativas

“use qualitative and naturalistic methods, sometimes alone, but often in combination with quantitative data. The data for qualitative evaluation typically comes from fieldwork. The evaluator spends time in the setting under study—a program, organization, or community where change efforts can be observed, people interviewed, and documents analyzed. Qualitative methods include three kinds of data collection: in-depth, open-ended interviews; direct observation; and written documents (Denzin & Lincoln, 1998; Greene, 1994).” (p. 79)

Considerando esta breve introdução, o principal objetivo deste trabalho é ilustrar, através da realização de um minicurso, o contributo da metodologia qualitativa em investigação desenvolvida recentemente, através da apresentação de três processos distintos úteis na avaliação de programas de intervenção, ou seja, o recurso a entrevista semiestruturada, a metodologia observacional e o Q-set da Resiliência Familiar.

## 2 Recursos possíveis no âmbito da avaliação da intervenção

### 2.1 Entrevista Semiestruturada

No âmbito do programa de educação parental Grupo Laços de Inclusão (GLI), implementado junto de famílias de crianças/jovens com e sem necessidades especiais (NE), que frequentavam um grupo de dança inclusiva na Associação dos Amigos da Arte Inclusiva Dançando com a Diferença, na Madeira, recorreu-se também à utilização de uma entrevista semiestruturada, construída a partir da abordagem fenomenológica, procurando conhecer e compreender o significado atribuído pelos pais à participação no GLI, e utilizada na avaliação pré-teste, pós-teste e follow-up (Xavier, 2011). Em termos mais específicos, considerando os objetivos do programa, almejou-se conhecer e compreender em que medida a participação no GLI influenciou as seguintes dimensões: a dinâmica familiar e os estilos educativos, as conceções sobre deficiência e NE, as conceções sobre inclusão e as expectativas e significados atribuídos à participação no grupo.

A entrevista, segundo Woods (1999), não se resume a uma mera técnica de recolha de informação, pois mediante a sua aplicação ambas as partes envolvidas contribuem para a construção de uma realidade. Nesse sentido, a entrevista individual semiestruturada constituiu o método de recolha de informação indicado, na medida em que facilitou a expressão das opiniões e os pontos de vista dos entrevistados (Flick, 2005). De modo a orientar as entrevistas, considerando os objetivos do estudo, elaboraram-se dois guiões que tiveram como função estabelecer um fio condutor, sem, contudo, introduzir rigidez na ordem ou obrigatoriedade da colocação das questões (Bogdan & Biklen, 2007; Denzin & Lincoln, 2005). Assim sendo, pretendeu-se explorar os seguintes tópicos: a dinâmica familiar e os estilos educativos, as conceções sobre deficiência e NE, as conceções sobre inclusão e as expectativas e os significados atribuídos à participação no GLI.

Participaram neste estudo 12 pais (três pais e nove mães) de crianças/jovens (nove com necessidades especiais e dois sem necessidades especiais), entre os 28 e os 64 anos de idade ( $M=44,3$ ;  $DP=11,94$ ).

Os dados das entrevistas foram inicialmente transcritos com recurso ao registo em áudio e posteriormente codificados, de acordo com as dimensões de análise deste estudo. Posteriormente, foi elaborada uma grelha síntese descritiva, dividida nas dimensões de análise, sendo que dentro de cada uma destas dimensões, o texto trabalhado e interpretado foi codificado em categorias e subcategorias, ilustradas a partir de citações dos respondentes e quadros com o número de vezes (frequência) que essa categoria ou subcategoria foi evocada e correspondente percentagem (Bardin, 2008).

A análise dos resultados permitiu evidenciar que os principais contributos do GLI denotaram-se ao nível do fortalecimento do sentimento de competência parental, do aumento da utilização de práticas educativas democráticas, da diminuição do stresse dos participantes, bem como de uma maior reflexão sobre deficiência, NE e inclusão. Mais especificamente, como exemplo do contributo do recurso à entrevista, apresentam-se os resultados gerais em duas dimensões: (1) Dinâmica familiar e estilos educativos; e (2) expectativas e significado da participação no GLI.

**Dinâmica Familiar e Estilos Educativos:** No âmbito da dinâmica familiar e estilos educativos, no pré-teste, os pais enfatizavam sobretudo a sua experiência parental, ao nível das emoções vivenciadas, das dificuldades sentidas, bem como das suas principais preocupações. Após a participação no GLI, os participantes apreciaram que mudanças ocorreram no seu sentimento de competência parental *"Sinto-me mais forte; ...percebi que devia ter feito mais do que fiz, mas não é tarde"*, denotando que o contributo das sessões se fez sentir em termos de análise e reflexão do seu papel parental e reforço das suas forças e capacidades. No follow-up, continua a ser notória esta perceção de mudança no sentimento de ser pai e ser mãe e no sentido de autoeficácia no desempenho das funções parentais.

Neste aspeto, os participantes referiram sentir mudanças subtis, pequenas, mas significativas *“Nós às vezes mesmo sem percebermos acabamos por nos modificar e muitas vezes para melhor”*.

No que se refere às práticas educativas adotadas, mantiveram-se realçadas nos três momentos de recolha de dados, a coerência e a igualdade de atuação em relação aos filhos com e sem NE. No domínio das estratégias de gestão do comportamento, eram inicialmente reveladas estratégias democráticas, permissivas e autoritárias (Baumrind, 1991). Posteriormente à intervenção, verifica-se a passagem de práticas permissivas para uma vertente mais democrática *“Tenho conversado mais com ela, em vez de ficar calada...”*.

Quanto à forma de atuação dos restantes familiares, predominava a dissonância ao nível das práticas educativas, o que segundo estes participantes dificultava o desempenho das suas funções parentais, categoria que não surge das narrativas dos pais nos momentos posteriores à intervenção, provavelmente pelo facto das suas próprias práticas educativas terem sofrido pequenas alterações, o que poderá ter influenciado o modo de atuação dos outros elementos.

**Expectativas e Significados atribuídos à participação no GLI:** As expectativas iniciais evidenciaram-se a um nível interpessoal em subcategorias como partilha (*“a troca de sentimentos, de vivências”*); convivência (*“falar; ouvir”*) e aprendizagem, a um nível de realização. No final do programa, a participação no grupo adquiriu um significado preponderante de partilha, *“foi uma partilha de emoções”*, de apoio social (*“agora acho que temos todos um elo de ligação”*), e de uma forma mais moderada de convivência, a um nível interpessoal (*“As pessoas juntam-se e falam um pedacinho dos problemas de cada filho”*). A um nível de realização, os pais atribuíram, com uma menor intensidade, o significado de aprendizagem à sua participação.

Surge, então, posteriormente à intervenção, uma nova subcategoria alusiva ao apoio social, considerando os pais que um dos motivos pelos quais este programa valeu a pena foi pelo suporte sentido entre os vários elementos, dado coerente com a investigação nesta área que refere que um dos objetivos centrais destes programas é o fornecimento de suporte social (Almeida & Sampaio, 2007; Coutinho, 2004). Esta subcategoria também é perceptível na avaliação das sessões, quando os pais nomeiam maioritariamente como ponto mais útil e importante o apoio social, *“laços que se vão criando entre todos”*. No follow-up, a participação no grupo mantém o significado de partilha, seguido agora pelo de aprendizagem e com uma menor expressão de apoio social. A subcategoria convivência deixa de figurar no significado atribuído, evidenciando-se a subcategoria aprendizagem em relação à de apoio social.

A utilização da entrevista semiestruturada possibilitou ao investigador aceder aos significados que cada um atribui às experiências e fenómenos vividos e ao valor que atribui às perceções individuais, pelo que foi possível verificar, ainda, que os participantes perceberam o grupo como uma rede de partilha, apoio e aprendizagem (Xavier, 2011). No cômputo geral, os contributos do GLI evidenciaram um impacto com significado, o que reforça a importância da concretização de programas de educação parental, em contextos inclusivos.

## 2.2 Metodologia Observacional

Quando se trata de avaliar comportamentos, o recurso à metodologia observacional aparece como uma forma rigorosa, flexível e útil para obter informação (Martínez, 2013). Não só permite o estudo de comportamentos isolados como permite identificar padrões de comportamento. No entanto, nas suas principais limitações destaca-se o facto de requerer um grande investimento e o dispêndio de muito tempo, ainda que se tenham encetados esforços para aumentar a eficiência da observação (Blanco & Anguera, 2000).

Implica um procedimento sistemático considerando os seguintes passos (Anguera & Hernández-Mendo, 2013): 1) definição do plano observacional a desenvolver; 2) elaboração e depuração do instrumento de observação (Rodríguez-Naveiras, Borges & Cadenas, 2013); 3) amostra observacional intra e inter-sessões; 4) tomada de decisões sobre o registo, definição de parâmetros de registo e controlo da qualidade dos dados durante o mesmo (Rodríguez-Dorta & Borges, 2016); 5) análise dos dados (Fontes, García, Garriga, Pérez-Llantada & Sarriá, 2001); e 6) realização de relatório.

A metodologia observacional permite um estudo do comportamento espontâneo nos contextos naturais de ocorrência e em situações de interação, sendo de grande utilidade em âmbitos e ambientes diversos como, por exemplo, o Desporto, a Psicologia do Desenvolvimento, a Família e a Escola, e a Avaliação de Programas.

A avaliação de programas educativos poder acontecer de forma diversificada e, considerando a sua finalidade, pode ser denominada Diagnóstica, Sumativa ou Formativa. Esta última, também conhecida por Avaliação de Processo, determina se o programa se está a desenvolver segundo o plano previsto, sendo que o seu objetivo está relacionado a melhoria e otimização do mesmo (Tejada, 1999), e compreende três aspetos: a satisfação dos participantes; como se desenrola o processo; e os comportamentos de quem implementa o programa (López de la Llave & Pérez-Llantada, 2004).

Este procedimento é aplicável na avaliação de programas educativos. Claro está que, para se obterem melhorias nos processos de ensino-aprendizagem, há que partir do conhecimento da realidade da sala de aula. Uma boa forma de conhecer esta realidade pode acontecer através da utilização da metodologia observacional na medida em que permite aprofundar os intercâmbios que se produzem dia-a-dia nas aulas (Pianta & Hamre, 2009).

O nosso grupo de trabalho tem desenvolvido instrumentos de observação, que permitem avaliar programas de intervenção psicoeducativos, focando-se tanto no comportamento dos professores como dos alunos. No que se refere ao primeiro caso, têm-se criado instrumentos para evidenciar como se comporta o docente em aula, enquanto desempenha a sua função educativa, enquadrado no Modelo de Funções Docentes (Hernández-Jorge, 2005), onde o comportamento que apresenta o educador tem uma função docente. Estes instrumentos estão disponíveis no formato para avaliar o comportamento dos educadores em programas de educação não formal através do Protocolo de Observação de Funções Docentes (PROFUNDO, v.2; Rodríguez-Naveiras, 2011); para os primeiros anos do ensino básico, através do Protocolo de Observação de Funções Docentes na Educação Primária e Especial (PROFUNDO-EPE, v.3; Rodríguez-Dorta, 2015), e no ensino superior, através do Protocolo de Observação de Funções Docentes na Universidade (PROFUNDO-UNI, v.3; Díaz-Hernández, 2014). Estes materiais permitem não só uma valoração estática das condutas do professor mas, também, na medida em que apresenta um enfoque avaliativo de processo, constatar claramente os aspetos mais fortes e os mais débeis do comportamento do docente, contribuindo para uma avaliação dinâmica, sendo que, a partir dela, se podem elencar recomendações de melhoria, claramente operacionalizadas, o que, em última instância, constitui o objetivo da avaliação realizada (Román & Murillo, 2008). Nessa lógica, desenvolveram-se igualmente outros dois instrumentos de avaliação, um para avaliar boas práticas docentes, o Instrumento de Observação de Boas Práticas (Mesa, 2014), e outro para analisar que estratégias utiliza o professor quando explica, o Protocolo de Observação da Função de Explicação (PROFE; Falcón, 2015).

No que se refere aos educandos desenvolveu-se um instrumento para avaliar a sua interação em aula, tanto com os colegas como com o educador, o Protocolo de Observação da Interação na Aula-PINTA (Cadenas, Borges & Falcón, 2013), baseado na avaliação dos mecanismos que regulam a interação social: efetividade, correspondência e reciprocidade social (Santoyo, 1996; 2006). Mediante este protocolo podem analisar-se comportamentos verbais e não verbais entre os três agentes presentes em aula: o aluno focal (a pessoa cuja conduta social se pretende estudar), os pares (colegas não

selecionados pessoa focal) e a figura do educador. A sua utilização em contextos naturais permite a tanto a descrição da conduta social como a avaliação da mudança registada em consequência de uma intervenção, convertendo-o numa ferramenta útil para o contexto educativo e a melhoria das relações sociais nesse contexto.

### 2.3 Q-set da Resiliência Familiar

A avaliação do constructo da resiliência familiar torna-se complexa na hora de acomodar a dinâmica e a maleabilidade que o distinguem. Designadamente, importa guardar que estes processos possam ser confundidos com traços estáticos ou remeter para tipologias familiares. A sua conceptualização sugere assim que, ao invés de traços ou tipologias de família, se identifiquem os processos que se forjam ao longo do tempo, que variam em função das situações adversas e dos recursos disponíveis, que são sensíveis ao contexto sociocultural e aos valores que se infundem em cada quadro familiar, que acomodem o impacto das tensões que se exercem no sistema familiar e como estas afetam os seus membros e se refletem no sistema como um todo (Walsh, 2012). É a idiosincrasia destes processos do funcionamento familiar que, em contextos adversos específicos, permite avaliar as dimensões que se figuram como facilitadoras da resiliência familiar.

Este enfoque nas forças e recursos da família ganha particular relevância na avaliação e intervenção com famílias em risco psicossocial em que se pretende que as intervenções assumam um carácter preventivo e psicoeducativo, e operem como garantes de promoção e proteção da criança e da própria preservação familiar.

No domínio da avaliação da resiliência familiar têm-se privilegiado métodos essencialmente qualitativos. E embora idealmente se reconheça o interesse de combinar métodos qualitativos e quantitativos, a preferência pelos primeiros tem sido uma constante (e. g., entrevista clínica, genograma, histórias ou linhas de vida) (Walsh, 2012). No guião das questões são explorados tópicos relacionados com os acontecimentos estressantes, os desafios, e os recursos e fragilidades da família, e a relação entre eles; e, numa perspetiva temporal, a sua duração e ou simultaneidade. Contudo, a intersubjetividade e o aprofundamento da particularidade de cada contexto familiar, enaltecidas pelos métodos qualitativos, podem traduzir-se em défices na avaliação.

No estudo intitulado “Resiliência familiar e Risco psicossocial: Estudo das Perceções das Famílias e dos Profissionais que as acompanham” (Miranda, 2015), optamos pelo uso do método Q-sort, uma técnica desenvolvida por Stephenson, e aprofundada por Jack e Jeanne Block (1980) no contexto do estudo do desenvolvimento da criança e do adolescente, cujo propósito reside na possibilidade de ponderar de forma ideográfica as características do constructo psicológico particular que se pretende estudar. Especificamente, no caso da resiliência familiar, reconhecer e valorizar de forma sensivelmente equilibrada risco e proteção resulta com frequência numa dificuldade acrescida. Considerando esta especificidade, o agora criado Q-set da Resiliência Familiar (Miranda, 2015) parte do modelo de resiliência familiar de Froma Walsh (1998, 2005) e possibilita contemplar o binómio risco-proteção na avaliação das famílias, além de possibilitar o contraste inter-juízes. Conduz a avaliações mais ajustadas e concertadas das famílias com importantes implicações para a prática, podendo constituir-se como importante guia orientador da intervenção ou, ainda, enquanto medida de avaliação da sua eficácia.

O Q-set da resiliência familiar nasceu, assim, de uma preocupação por um maior conhecimento na área da resiliência familiar e por um maior rigor na sua avaliação empírica, sem perda da sua complexidade e natureza evolutivo-sistémica. Ao mesmo tempo, resultou de uma necessidade de uma avaliação mais ajustada das famílias em risco psicossocial e dos respetivos graus de risco, às quais tendencialmente se associam avaliações centradas nos défices e riscos, baseadas em impressões

subjetivas pautadas por juízes de valor e estereótipas, colocando-se como desafio à intervenção, identificar e fazer emergir as suas forças e qualidades. Daí, o Q-set apresentar-se como um instrumento que permite o balanço entre o conjunto de fatores de risco e de proteção potencialmente presentes nos contextos de vida destas famílias.

No que respeita à metodologia propriamente dita, o Q-set permite conciliar as metodologias qualitativas e quantitativas num só instrumento. Ao reger-se por ambas as abordagens, nomotética e ideográfica, respeita tanto a natureza do objeto de estudo e a configuração individual das variáveis que o descrevem ou que com ele se relacionam, como permite a sua quantificação, estabelecendo critérios para a sua cotação e comparação entre diferentes juízes, através de uma linguagem padronizada, sem prejuízo para a sua natureza ideográfica. Refira-se ainda a possibilidade, que dele advém, do acesso a um perfil protótipo de resiliência familiar, representando, este, uma visão idealizada daquilo que psíquica ou comportamentalmente o constructo envolve (Block, 2008).

O perfil protótipo de resiliência familiar resultou da aplicação, no presente estudo, do Q-set junto de um conjunto de 16 peritos com práticas profissionais e conhecimentos consolidados nos estudos da família e da psicopatologia do desenvolvimento. As correlações positivas e significativas obtidas entre as descrições protótipo dos peritos para um nível de significância de  $p < .01$  e coeficiente de consistência interna de  $\alpha = .98$  conferem ao Q-set suficiente fiabilidade e rigor empírico para a avaliação da resiliência familiar. Ao mesmo tempo, as descrições protótipo dos peritos puderam ser usadas como medida compósita para a constituição do protótipo de resiliência familiar. Este perfil protótipo apresenta-se como um quadro de referência de grande utilidade não só para o aprofundar do constructo em análise, como também para uma ponderação mais ajustada do grau de risco das famílias em risco psicossocial, na comparação do funcionamento das mesmas com este ideal de funcionamento familiar resiliente.

### 3 Considerações finais

Os três processos que se apresentaram, ou seja, o recurso a entrevista semiestruturada, a metodologia observacional (e respetivos instrumentos de registo de observação construídos), bem como a medida ipsativa, Q-set da Resiliência Familiar, exemplificam como a metodologia qualitativa pode ser pertinente na avaliação de programas psicoeducativos. De uma forma mais específica podem ser tecidas algumas considerações. Por um lado, reuniu-se, neste trabalho, um conjunto de ferramentas, que ilustram a diversidade de instrumentos e a sua utilização. Como refere Díaz (2000), numa perspectiva de avaliação de programas eclética e de diversidade metodológica, a avaliação

*“es un campo en el que se pueden aplicar todo tipo de estudios y metodologías y donde la tarea se enriquece precisamente con la pluralidad. Por ello, la única opción válida es abordar los procesos con un enfoque comprensivo y utilizar los procedimientos que en cada caso estimamos oportunos, al margen de polémicas estériles que no conducen a ninguna parte.” (p. 312)*

Por outro lado, a consideração individual de cada uma dessas ferramentas, permite perceber como cada uma pode ser utilizada num paradigma mais qualitativo e processual. Por exemplo, face a um programa de intervenção a entrevista permite aceder à significação atribuída à participação; os protocolos de observação permitem registar e avaliar a mudança de comportamento registada; e o Q-set de resiliência familiar permite perceber mudanças de perceção sobre a resiliência familiar em função da intervenção. Claro que a utilização destes recursos dependerá dos objetivos e dos processos trabalhados nos programas psicoeducativos, considerando-se também o propósito da avaliação e a necessidade de obter dados credíveis (Díaz, 2000). Apesar do contributo que se espera conseguido, ao

nível da utilização de medidas de índole mais qualitativa, em pesquisas científicas e que podem contribuir para a prática baseada em evidência, reconhece-se que, neste formato, não se pode explicitar mais detalhadamente o processo de construção e de caracterização, bem como o de análise de dados, de cada um dos instrumentos, conforme ilustrado com maior profundidade no minicurso. Finaliza-se com a expectativa de o enfoque qualitativo na avaliação de programas psicoeducativos, mereça cada vez mais investimento pela comunidade científica, sobretudo na área social.

## Referências

- Almeida, T., & Sampaio, F. (2007). Stress e suporte social em familiares de pessoas com paralisia cerebral. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 8(1), 145-151.
- Anguera, M. T. & Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-160.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn et al. (Eds.), *The Encyclopedia on Adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Beck, J. G., Castonguay, L. G., Chronis-Tuscano, A., Klonsky, E. D., McGinn, L. K., & Youngstrom, E. A. (2014). Principles for training in evidence-based Psychology: Recommendations for the graduate curricula in Clinical Psychology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 21(4), 410-424.
- Blanco, A., & Anguera, M.T. (2000). Evaluación de la calidad en el registro del comportamiento: Aplicación a deportes de equipo. En E. Oñate, F. García-Sicilia y L. Ramallo (Eds.), *Métodos numéricos en Ciencias Sociales* (pp. 30-48). Barcelona: Centro Internacional de Métodos Numéricos en Ingeniería (CIMNE).
- Block, J. & J. H. Block (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology. Development of cognition, affect, and social relations* (vol. 13; pp. 39-101). Hillsdale: Erlbaum.
- Block, J. (2008). *The Q-sort in character appraisal. Encoding subjective impressions of persons quantitatively*. Washington: American Psychological Association.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Education.
- Cadenas, M., Borges, A. & Falcón, C. (2013). Análisis y depuración de un instrumento para la observación de la interacción dentro del aula. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia (RIDPSICLO)*, 3(2), 18-23.
- Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 22(1), 55-64.
- Denzin N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 1-32).

- Thousand Oaks: Sage Publications.
- Díaz, M. M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317.
- Díaz-Hernández, M. (2014). *Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad: Un instrumento para la evaluación de la conducta del profesorado universitario*. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Falcón, C. (2015). *El Protocolo de Observación de la Función de Observación (PROFE): Un instrumento observacional para operacionalizar la transmisión de información*. Trabajo de fin de grado no publicado. Universidad de La Laguna, La Laguna, Espanha.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontes, S., García, C., Garriga, A., Pérez-Llantada, M. C. & Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid. UNED.
- Grenwood, D. J., & Levin, M. (2005). Reform of the social sciences and fo universities through action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 43-64). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hernández-Jorge, C. (2005). *Habilidades de comunicación para profesionales*. Tenerife: ARTE: Comunicación visual.
- Luebbe, A. M., Radcliffe, A. M., Callands, T. A., Grenn, D., & Thorn, B. E. (2007). Evidence-based practice in Psychology: Perceptions of graduate students in scientist-practioner programs. *Journal of Clinical Psychology*, 63(7), 643–655.
- López de la Llave, A., & Pérez-Llantada, M.C. (2004). *Evaluación de programas en psicología aplicada (salud, intervenciones sociales, deporte, calidad)*. Madrid: Dykinson.
- Martínez, J. F. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: conceptualizaciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20.
- Mayorga, M. J. & López, E. (2005). Observar para evaluar al profesorado: Una experiencia práctica. XXI, *Revista de Educación*, 7, 167-181.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in Education. *Educational Researcher*, 33(2), 3-11. doi: 10.3102/0013189X033002003
- Miranda, C. (2015). *Resiliência familiar e risco psicossocial: Estudo das perceções das famílias e dos profissionais que as acompanham*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Mesa, A. (2014). *Buenas prácticas docentes: Elaboración de un instrumento para su medida*. Trabajo Final de Grado no publicado. Universidad de La Laguna, La Laguna, Espanha.

- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Rodríguez-Dorta, M. (2015). *Evaluación de proceso del comportamiento docente en Educación Primaria y Especial*. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Rodríguez-Dorta, M., & Borges, A. (2016). Optimización y eficiencia en el análisis de datos en metodología observacional/Optimization and efficiency in the data analysis of observational methodology. *REMA*, 21(1), 1-15.
- Rodríguez Naveiras, E. (2011). *PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Rodríguez-Naveiras, E., Borges, A., & Cadenas, M. (2013). Creating and purifying an observation instrument using the Generalizability Theory. *Revista Acción Psicológica*, 10(2), 73-86.
- Román, M., & Murillo, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6.
- Santoyo, C. (1996). Behavioral assessment of social interactions in natural settings. *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (2), 124-131.
- Santoyo, C. (2006). La ecología social de la cotidianidad en la escuela: Redes sociales y mecanismos funcionales. In C. Santoyo & C. Espinosa (Eds.) *Desarrollo e interacción social: Teoría y métodos de investigación en contexto* (pp.113-150). México: UNAM/CONACyT.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: Su conceptualización. In B. Jiménez (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp.25-56). Madrid: Síntesis, S.A.
- Yüksel, İ. (2010). How to conduct a qualitative program evaluation in the light of Eisner's Educational Connoisseurship and Criticism Model. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 78-83. Retirado de [http://www.tojqi.net/articles/TOJQI\\_1\\_2/TOJQI\\_1\\_2\\_Article\\_6.pdf](http://www.tojqi.net/articles/TOJQI_1_2/TOJQI_1_2_Article_6.pdf)
- Xavier, J. O. (2011). *Educação parental: O significado da participação no Grupo Laços de Inclusão*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening Family Resilience*. New York, London: The Guilford Press.
- Walsh, F. (2005). *Fortalecendo a Resiliência Familiar*. São Paulo: Roca.
- Walsh, F. (2012). *Normal Family Processes* (4th ed., pp. 399-427). New York: Guilford Press.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.