

## O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência

Vítor-Alexandre Coelho, Marta Marchante, e Vanda Sousa  
Académico de Torres Vedras

### Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto diferencial de dois programas de aprendizagem socioemocional de alunos portugueses do 1.º e 3.º ciclo, bem como clarificar as diferenças de género e desenvolvimento no seu autoconceito. A amostra é composta por 2682 alunos, 1.237 do 4.º ano;  $M_{idade} = 9.24$ ;  $DP = 0.72$ ) e 1445 de 7.º ao 9.º ano ( $M_{idade} = 13.30$ ;  $DP = 1.32$ ). Foram aplicados questionários de autorrelato antes e depois da intervenção. Para avaliar os efeitos dos programas foram utilizados modelos lineares multinível. Os resultados mostram aumentos significativos no *autoconceito social* e *emocional* nos grupos de intervenção, com os alunos de 4.º ano a beneficiarem mais. Também foram encontradas diferenças entre géneros, os rapazes apresentam maiores ganhos no *autoconceito social*, e as raparigas no *autoconceito emocional*, assim como uma diminuição menor no *autoconceito académico*. A participação nos programas conduziu a aumentos mais pronunciados nos alunos de 4.º ano.

*Palavras-chave:* autoconceito, diferenças de género, diferenças desenvolvimentistas.

### Abstract

This study aims to analyze the differential impact of social and emotional learning programs between Portuguese elementary and middle school students, and to clarify developmental and gender differences in children and adolescents self-concept. The sample included 2682 students, 1,237 elementary students (4<sup>th</sup> grade;  $M_{age} = 9.24$ ;  $SD = 0.72$ ) and 1445 middle school students (7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade:  $M_{age} = 13.30$ ;  $SD = 1.32$ ). Self-report questionnaires were administered before and after interventions. Multilevel linear modeling with a repeated measures design was used to evaluate the effects of the program on self-concept. Results show significant intervention gains in *social* and *emotional self-concept*, which differ by grade level (elementary students benefited more). There were also differences between genders, boys showed more benefits in *social self-concept* and girls in *emotional self-concept* as well as a smaller decrease in *academic self-concept*. Participation in the programs led to more pronounced gains for elementary school students.

*Keywords:* self-concept, gender differences, developmental trajectories.

Correspondência: Vítor Alexandre Coelho, Académico Torres Vedras, Largo do Quebra-Costas, 9, 2560-703 Torres Vedras. E-mail: vitorcoelho@gmail.com

## Introdução

As escolas têm um papel importante no desenvolvimento saudável das crianças ao promover não só as competências cognitivas, mas também as sociais e emocionais (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, e Schellinger, 2011). Desta forma, existe um foco crescente sobre como os indivíduos saudáveis e adaptados podem aproveitar melhor a escola e a vida, fazendo com que a promoção da saúde mental seja uma prioridade social e económica. Consistentemente, um autoconceito positivo é valorizado como uma meta a atingir (Craven e Marsh, 2008), tendo a investigação identificado este constructo como um fator protetor contra problemas psicológicos (Garaigordobil, Pérez, e Mozaz, 2008; O'Mara, Marsh, Craven, e Debus, 2006). De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, o autoconceito «apresenta benefícios importantes na motivação e na forma como os estudantes lidam com as tarefas de aprendizagem» (OCDE, 2003, p. 11).

No campo da promoção da saúde mental em meio escolar, os programas de Aprendizagem Socioemocional (*Social and Emotional Learning*; SEL) têm demonstrado produzir efeitos positivos nas atitudes face ao próprio e aos outros, contribuído para o comportamento pró-social e melhor desempenho académico em testes de avaliação, assim como para uma redução dos problemas de comportamento e internalizados (Durlak et al., 2011;

Sklad, Diekstra, deRitter, Ben, e Gravesteyn 2012). Knapp, McDaid e Parsonage (2011) concluíram também que estas intervenções estão entre as que têm um melhor rácio de custo-benefício na área de promoção da saúde mental. Haney e Durlak (1998), numa meta-análise, concluíram que mesmo os programas de prevenção primária que não estão focados no autoconceito, podem ter impacto sobre o mesmo ( $ES = 0.09$ ) e atualmente muitos programas SEL têm a promoção do autoconceito entre os seus objetivos. As meta-análises conduzidas por Durlak et al. (2011) e Sklad et al. (2012) parecem apoiar as conclusões de Haney e Durlak (1998), mas com tamanhos de efeitos maiores (0.23 e 0.46, respetivamente). Contudo, deve ser tido em consideração que Durlak et al. (2011) analisaram o autoconceito dentro de uma categoria de variáveis denominada «atitudes» onde juntaram autoconceito, autoeficácia, ligação à escola e crenças convencionais sobre a violência como se fossem apenas uma variável dependente, enquanto Sklad et al. (2012) agrupou o autoconceito com a autoeficácia.

## Autoconceito

O autoconceito foi definido por Shavelson, Hubner e Stanton (1976) como «o conjunto de perceções que uma pessoa tem sobre si baseadas na sua avaliação pessoal e no *feedback* de outros significativos, reforços e atribuições sobre o seu comportamento». Vários autores (Craven e Marsh, 2008; Delgado, Inglés, e Gar-

cia-Fernández, 2013; Shavelson et al., 1976) consideram que o autoconceito é um elemento central na formação da personalidade, assim como um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico.

Existiu alguma discussão sobre a estrutura do autoconceito (Craven e Marsh, 2008; O'Mara et al., 2006), com as primeiras investigações a seguirem uma perspectiva unidimensional (indiferenciada entre os domínios social, académico, físico e outros), o que dificultava a compreensão do constructo. Atualmente, a maioria dos investigadores utiliza uma perspectiva multidimensional do autoconceito, baseada no modelo multidimensional hierárquico, proposto por Shavelson et al. (1976), que coloca as percepções do comportamento pessoal em situações específicas na base da hierarquia, as inferências sobre o *self* em vários domínios (social, emocional e académico) no meio da hierarquia, e um autoconceito global e geral ou autoestima, no seu topo.

O autoconceito é amplamente reconhecido como um constructo importante, particularmente na psicologia educacional (Craven e Marsh, 2008), onde é considerado como um indicador central do ajustamento escolar (Wang e Fredricks, 2014), pela sua relação próxima com o ajustamento psicossocial na adolescência (Fuentes, García, Gracia, e Alarcón, 2015; Rodríguez-Fernández, Drogue, e Revuelta, 2012). Numerosos estudos empíricos estabeleceram também a influência do autoconceito sobre variáveis académicas, sociais

e comportamentais, tais como o envolvimento escolar (García, Gracia, e Zeleznova, 2013; Veiga, García, Reeve, Wentzel, e García, 2015), a orientação para os objetivos (Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle, e Castejón, 2015), o comportamento pró-social (Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa, e Ruiz-Esteban et al., 2012), competência social (Coelho, Marchante, e Sousa, 2015; Fuentes et al., 2015), e estilos de vida saudáveis (Pastor, Balaguer, e García-Merita, 2006), assim como um importante indicador da qualidade da relação pais-filhos (Rodrigues, Veiga, Fuentes, e García, 2013; Rodríguez-Fernández et al., 2012). O autoconceito também é importante por influenciar a expressão de sintomas psicopatológicos, impulsividade e agressão entre pares (Garaigordobil et al., 2008).

Adicionalmente demonstrou-se, através de vários estudos, que várias dimensões do autoconceito estão relacionadas com resultados comportamentais e psicológicos em contexto escolar. O *autoconceito académico* apresenta uma relação próxima com o desempenho académico (Coelho, Sousa, e Figueira, 2014; Fuente et al., 2015; Veiga et al., 2015), ajustamento escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012), envolvimento escolar (Veiga et al., 2015), ajustamento psicossocial e responsabilidade (García e Musitu, 2001). O *autoconceito social* contribui para um melhor ajustamento escolar, entre os alunos que são rejeitados pelos pares (Troop-Gordon e Ladd, 2005). Um baixo autoconceito social

é considerado como um fator de vulnerabilidade contribuindo para problemas internalizados (Jacobs, Reinecke, Gollan, e Kane, 2008). Spilt, vanLier, Leflot, Onghena, e Colpin (2014) clarificam que a rejeição pelos pares afeta o autoconceito social das crianças, facilitando desta forma o desenvolvimento de problemas internalizados.

Consequentemente, a promoção do autoconceito está associada a diversos benefícios educacionais e sociais, como o aumento do envolvimento escolar (Veiga et al., 2015), do desempenho acadêmico e da persistência (Craven e Marsh, 2008) e das competências socioemocionais (Coelho et al., 2015). Desta forma, a promoção do autoconceito é amplamente recomendada como objetivo educacional (O'Mara et al., 2006).

### **Diferenças em função da idade**

Relativamente à estrutura do autoconceito, devem ser consideradas algumas questões quanto à sua estabilidade e evolução ao longo do tempo. As evidências apontam fortemente para uma progressiva diferenciação do autoconceito com o avançar da idade (Harter, 2006; Marsh e Ayotte, 2003; O'Mara et al., 2006). Estes autores defendem que crianças mais velhas distinguem melhor as suas forças e fraquezas, dado o seu nível de desenvolvimento cognitivo e o aumento experienciado no número de interações sociais (ex.: a habilidade para realizar comparações sociais, diferenciação entre o eu real e o idealizado, capacidade de tomada de perspectiva)

que ocorre com o avançar da idade. Assim, as autoavaliações tornam-se mais realísticas com a idade, provocando um declínio nos níveis de autoconceito (Marsh e Ayotte, 2003), padrão este reportado por diversos autores (Cole et al., 2001; Marsh, 1989; Wilgenbusch e Merrell, 1999). Marsh (1989) concluiu que vários domínios do autoconceito sofrem reduções após o 7.º ano, com o *autoconceito académico, físico e social* a atingirem os seus níveis mínimos no 8.º ou 9.º ano. Cole et al. (2001) concluíram que o autoconceito tende a melhorar e a estabilizar ao longo do tempo, se não existirem interrupções devidas a eventos perturbadores como as transições sociais e escolares. Estes autores referem que, após um aumento entre o 3.º e o 6.º ano em alguns domínios (*académico, social e físico*), a transição do sexto para o sétimo ano (uma fase associada às mudanças pubertais, cognitivas e à transição escolar) estava associada a uma desestabilização na maioria dos domínios e a um decréscimo acentuado do autoconceito.

É importante compreender o impacto das intervenções sobre o autoconceito. Haney e Durlak (1998), na sua meta-análise, concluíram que poucos estudos reportavam resultados separadamente por sexo e idade, o que não permitia clarificar se os programas afetavam de igual modo crianças de várias idades. Contudo, no seu estudo, O'Mara et al. (2006) reportaram que os dados existentes permitem concluir não existirem diferenças nos tamanhos dos efeitos das intervenções em função da idade.

A literatura relativa às competências socioemocionais sugere também não haver razão para acreditar que os programas dirigidos para alunos de 3.º ciclo têm uma efetividade diferente ou que os alunos de 1.º ciclo são mais responsivos (Sklad et al., 2012). No entanto, na maioria das meta-análises (Durlak et al., 2011; Haney e Durlak, 1998), os estudos realizados no 3.º ciclo ou no secundário são uma minoria (31 e 32.5%, respectivamente), com a exceção sendo Sklad et al. (2012), onde 63% dos estudos incluídos foram realizados em escolas de ensino secundário. Assim sendo, a questão do impacto diferenciado dos programas em função das diferenças desenvolvimentistas é uma das frequentemente referidas na literatura, com o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2013) a defender que o potencial moderador desta variável deveria ser analisado na avaliação da eficácia dos programas.

### Diferenças de gênero

A maioria dos estudos conclui que existem diferenças em várias dimensões do autoconceito em função do gênero (Coelho et al., 2014; Cole et al., 2001; Fuentes et al., 2015; Wilgenbusch e Merrell, 1999). Wilgenbusch e Merrell (1999) reportaram que os rapazes do 1.º ciclo apresentam um *autoconceito acadêmico e familiar* mais elevado, mas que no 3.º ciclo estas diferenças são mínimas. Cole et al. (2001) relata que os rapazes no 7.º ano têm maiores níveis de

*autoconceito acadêmico e físico* (aparência física e competência desportiva) no 3.º, 7.º e 9.º ano, concluindo que as diferenças de gênero parecem ser menores nos estudos que envolvem participantes mais novos e evoluem consistentemente com os estereótipos de gênero.

Coelho et al. (2014), num estudo sobre o impacto de um programa SEL para o 3.º ciclo, encontraram um efeito diferencial de gênero nos grupos de intervenção, onde só os rapazes apresentaram um aumento do *autoconceito emocional* ( $d = 0.25$ ), mesmo quanto estes também tinham reportado maiores níveis iniciais nesta dimensão, enquanto em ambos os gêneros observaram-se aumentos no *autoconceito social* ( $d = 0.54$  para os rapazes e  $d = 0.51$  para as raparigas). Fuentes et al. (2015) reportaram que, no secundário, os rapazes apresentaram níveis superiores no *autoconceito emocional e físico* enquanto as raparigas apresentavam níveis mais altos no *autoconceito acadêmico*.

Suporte adicional para a compreensão das diferenças entre gêneros foi fornecido por Fuentes, García, Gracia e Lila (2011), que reportaram que a relação positiva entre o *autoconceito social* e o consumo de drogas por parte de adolescentes desaparecia quando se controlava o fator sexo (e a idade).

### Presente estudo

Existem apelos à realização de estudos que analisem os efeitos dife-

renciais dos programas em função do género e do ciclo escolar (CASEL, 2013; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012), bem como uma falta de estudos que analisem a efetividade de programas SEL junto de alunos de 3.º ciclo (Durlak et al., 2011). O principal propósito deste estudo será comparar o impacto de dois programas SEL sobre o *autoconceito académico, social, emocional, familiar e físico* entre alunos do 1.º e do 3.º ciclo.

Dados estes objetivos, formularam-se as seguintes hipóteses; (1) os alunos dos grupos de intervenção, quando comparados com os alunos do grupo de controlo, irão apresentar um desenvolvimento mais positivo no seu *autoconceito académico, social e emocional*; (2) esta melhoria será constante nos vários anos de implementação do programa; (3) os alunos do 1.º ciclo e do 3.º ciclo irão beneficiar igualmente da intervenção; (4) os benefícios da intervenção irão diferir entre géneros.

## Método

### Participantes

As características dos alunos são apresentadas na Tabela 1.

Participaram neste estudo 2.682 alunos (53.2% dos quais rapazes), 1.237 dos quais eram alunos do 4.º ano do 1.º ciclo ( $M_{idade} = 9.24$ ;  $DP = 0.72$ ) e 1.445 eram alunos do 3.º ciclo (7.º ao 9.º ano;  $M_{idade} = 13.30$ ;  $DP = 1.32$ ), provenientes de 180 turmas (138 turmas de grupos de in-

tervenção e 42 turmas de grupos de controlo). Todos os alunos frequentavam escolas públicas Portuguesas (37 escolas de 1.º ciclo e seis escolas de 3.º ciclo), pertencentes a seis agrupamentos escolares (do distrito de Lisboa), nas quais a percentagem de crianças que beneficia de almoços a preço reduzido ou gratuitos varia entre 35% e 49%. Em Portugal, o 1.º ciclo engloba o 1.º ao 4.º ano, enquanto o 2.º e 3.º ciclo vão do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Os grupos de intervenção e de controlo eram homogéneos relativamente ao ciclo escolar, mas não relativamente ao género, dado que os rapazes eram mais numerosos (como reportado na Tabela 1, com outra informação adicional sobre os participantes).

Durante o período do estudo, 48 alunos saíram dos programas porque se mudaram para escolas fora do concelho. Estes alunos não apresentavam diferenças significativas nos seus níveis iniciais de autoconceito face aos que ficaram.

### Instrumentos

As dimensões do autoconceito foram analisadas através de autorrelato, antes e após a implementação do programa, com um período de quatro meses a mediar os momentos de avaliação.

*Autoconceito.* A avaliação do autoconceito foi realizada através do *Five-Factor Self-Concept Questionnaire (AF-5)*; García e Musitu, 2001; adaptação Portuguesa para crianças e adolescentes; Coelho, Sousa, Mar-

Tabela 1

*Características dos Alunos por Grupo e Ano de Implementação*

Característica	Total (%)	Grupo de controlo n = 614 (23%)	Grupo de intervenção n = 2068 (77%)
<b>Género</b>			
Rapazes	1428 (53.2%)	351 (57.2%)	1077 (52.1%)
Raparigas	1254 (46.8%)	263 (42.8%)	991 (47.9%)
		$\chi^2 (1) = 4.92; p < .05$	
<b>Ano de escolaridade</b>			
4.º ano	1237 (46.1%)	267 (43.5%)	970 (46.9%)
7.º-9.º ano	1445 (53.9%)	347 (56.5%)	1098 (53.1%)
		$\chi^2 (1) = 2.23; p > .05$	
<b>Etnicidade</b>			
Portuguesa	2644 (98.6%)	606 (98.6%)	2038 (98.5%)
Brasileira	24 (0.9%)	4 (0.7%)	20 (1%)
Descendência Europeia de Leste	14 (0.5%)	4 (0.7%)	10 (0.5%)
<b>Localização da escola de 3.º ciclo</b>			
Rural	1237 (46.1%)	209 (34.0%)	1028 (49.7%)
Urbana	1445 (53.9%)	405 (66.0%)	1040 (50.3%)
<b>Ano de implementação</b>			
Ano 1	203 (7.6%)	36 (6.0%)	167 (8.1%)
Ano 2	586 (21.8%)	122 (19.8%)	464 (22.4%)
Ano 3	684 (25.5%)	147 (23.9%)	537 (26.0%)

Nota. N = 2682.

chante, e Romão, 2015), um instrumento concebido para avaliar cinco dimensões do autoconceito: *social* (ex.: «Faço amigos com facilidade»), *académico* (ex.: «Faço bem os trabalhos escolares»), *emocional* (pontuada de forma invertida; ex.: «Tenho medo de algumas coisas»), *familiar* (ex.: «Sinto que os meus pais gostam de mim»), e *físico* (ex.: «Gosto do meu aspeto físico»).

A AF-5 é um dos questionários mais amplamente utilizados nos países falantes de Espanhol para a avaliação multidimensional do autoconceito (García, Musitu, Riquelme, e Riquelme, 2011). Na adaptação Portuguesa para crianças e adolescentes (Coelho, Sousa, Marchante, e Romão, 2015), os 30 itens são respondidos numa escala de 5 pontos de 1 (Nunca) a 5 (Sempre). O ques-

tionário apresenta uma consistência interna apropriada em quatro dimensões do autoconceito: *académico* ( $\alpha = .83$ ), *emocional* ( $\alpha = .77$ ), *familiar* ( $\alpha = .80$ ), e *físico* ( $\alpha = .79$ ), mas consistência interna modesta numa dimensão, *Social* ( $\alpha = .70$ ). No entanto, a estrutura fatorial e a validade de constructo deste instrumento foi confirmada em vários estudos empregando análises fatoriais exploratórias e confirmatórias em amostras de vários países, incluindo Portugal (Coelho et al., 2015; García, Musitu, e Veiga, 2006), Espanha (Martínez, Musitu, García, e Camino, 2003; Delgado et al., 2013) e Chile (García et al., 2011).

### Programa

O Projeto Atitude Positiva foi concebido como parte do Plano Municipal de Promoção para a Saúde, em parceria com seis agrupamentos de escolas. Após um ano de implementação, foi solicitado ao Projeto que concebesse programas para apoiar os alunos de 1.º ciclo (especificamente do 4.º ano, último ano do 1.º ciclo em Portugal).

Presentemente, ambos os programas SEL de 4.º ano e de 3.º ciclo são programas universais compostos por 13 sessões semanais de 60 minutos, implementadas por um psicólogo treinado (na presença do professor da turma), segundo um manual que contém os planos detalhados de cada sessão (As principais referências teóricas, metodologias e actividades estão descritas detalhadamente em Coelho e Figueira, 2011). Ambos os programas

baseiam-se na moldura teórica para a Aprendizagem Socioemocional proposta pelo CASEL (2013), utilizando instrução explícita no desenvolvimento de competências SEL, empregando formas ativas de aprendizagem que requerem que os alunos aprendam novas competências de forma sequencial, e focando atenção e tempo especificamente no desenvolvimento de cada competência. No 4.º ano (1.º ciclo), o programa foi implementado durante o horário escolar regular. O programa de 3.º ciclo também foi implementado durante o horário escolar regular, como parte de uma disciplina denominada Formação Cívica.

### Procedimento

Os grupos de controlo foram estabelecidos através do emparelhamento com turmas do mesmo agrupamento escolar, tendo em consideração a semelhança de características (meio rural ou urbano, dimensão da turma, distribuição de género e as notas escolares). Ambos os programas são aplicados em sala, incluem todos os alunos da turma e são implementados dentro do currículo escolar. Nenhum conteúdo SEL foi desenvolvido junto dos grupos de controlo, nem nenhum dos seis agrupamentos escolares estava a desenvolver outros programas SEL. No início de cada ano letivo, os psicólogos responsáveis pela implementação dos programas em cada agrupamento estavam presentes nas reuniões de pais obrigatórias para explicar o programa e responder a questões.



Os dados demográficos foram registados no pré-teste. O teste e reteste para ambos os grupos foram realizados sob as mesmas condições, com os alunos do grupo de controlo a preencherem os questionários na mesma semana do que os dos grupos de intervenção. As instruções do questionário eram lidas em voz alta a todos os alunos pelo psicólogo educacional que estava a aplicar o programa. Se um aluno não estava presente aquando da avaliação, esta era realizada no espaço máximo de uma semana.

### **Análise de dados**

Testes T de Student foram utilizados para comparar os níveis iniciais das várias dimensões do autoconceito nos grupos de intervenção e de controlo, mas também entre géneros e entre ciclos escolares. Foram empregues modelos multivariados multinível lineares (MLM) com um *design* de medidas repetidas (SPSS, modelos mistos) de forma a avaliar os efeitos do programa sobre as dimensões do autoconceito. A abordagem MLM apresenta várias vantagens face às outras abordagens, como não ser obrigatório que os participantes sejam avaliados em todas as medições, e o uso da variância inter-sujeitos nas curvas de crescimento que pode ser explicada por preditores do nível individual (Heck, Thomas, e Tabata, 2013). Num estudo que emprega um *design* de medidas repetidas, as várias avaliações estão agrupados nos indivíduos que, por sua vez, se encontram agrupados em turmas. Os dados agrupados apresen-

tam maior probabilidade de correlação dentro do grupo, e assim os resultados de alunos da mesma turma têm uma maior probabilidade de apresentarem um elevado nível de correlação.

O índice de correlação intraclasses (ICC) era .104. Assim, existia suficiente variância inexplicada entre turmas a justificar a inclusão deste nível nos modelos. Assim, um modelo de três níveis foi utilizado para analisar as duas avaliações agrupadas dentro dos 2682 alunos que, por sua vez, estavam agrupados em 180 turmas. Foram cumpridos os critérios de linearidade, normalidade multivariada e multicolinearidade, os *outliers* multivariados ( $n = 5$ ) foram removidos da análise. Não existiam dados em falta no nível turma, e o teste *Little's MCAR* foi utilizado para analisar os padrões de dados em falta no nível individual. Os resultados indicam que os dados em falta estavam em falta totalmente devido ao acaso,  $\chi^2(5) = 6.435; p > .05$ .

Uma estrutura autorregressiva (AR1) foi escolhida como estrutura de covariância para o nível 1 dado que gerava o melhor ajustamento para os modelos. A estimação dos modelos foi implementada utilizando o método *Maximum Likelihood*, devido à sua robustez na realização de estimativas quando se utilizam amostras de grande dimensão (Heck et al., 2013). O intercepto foi utilizado como efeito aleatório nos modelos, e o melhor ajustamento foi alcançado com a utilização de *Scaled Identity* como tipo de covariância estimada para os níveis 2 e 3.

Uma variável indicadora da taxa de crescimento foi introduzida de forma a possibilitar a gestão das trajectórias paralelas de crescimento nas variáveis dependentes. Existem diversas formas de codificar a variável que descreve a taxa de crescimento, após várias análises o melhor ajustamento foi alcançado através da codificação da avaliação inicial como 0 e da avaliação final como 1. A utilização desta abordagem permitiu capturar todo o crescimento que ocorreu, sendo este o procedimento utilizado para gerar o modelo nulo (Modelo 0), descrito na equação abaixo.

$$y_{ik}^* = \sum_k (\beta_{0k} \delta_k + \beta_{1k} \delta_k x_{ik} + \delta_k u_{0ik} + u_{1ik} \delta_k x_{ik} + \delta_k e_{ik})$$

O modelo da condição (Modelo 1) foi criado pela inclusão das interações entre tempo e condição. O modelo final (Modelo 2) inclui interações entre condição, ciclo escolar, e potenciais moderadores (género e

ano de implementação), dado que outra das vantagens da MLM é a que os modelos podem ser ajustados simultaneamente para avaliar os potenciais efeitos moderadores de vários fatores. O nível de significância para o alfa foi definido em .05 e o tamanhos dos efeitos (Cohen's *d*) foi calculado para avaliar a efetividade dos programas. O programa IBM SPSS Statistics for Windows, Versão 20 (IBM Corp, Armonk, NY) foi utilizado. Cohen (1988) sugere que valores de *d* values de 0.2, 0.5, and 0.8 devem ser interpretados como efeitos pequenos, médios e grande, respetivamente.

## Resultados

### Análise preliminar

As estatísticas descritivas relativas aos grupos de controlo e de intervenção são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2

*Autoconceito-Estatísticas Descritivas e Tamanho dos Efeitos da Interação entre Grupo/Tempo*

	Grupo de controlo (n = 614)		Grupo de intervenção (n = 2068)		Tamanho do efeito <i>d</i>
	Pré-teste <i>M (DP)</i>	Pós-teste <i>M (DP)</i>	Pré-teste <i>M (DP)</i>	Pós-teste <i>M (DP)</i>	
Autoconceito social	23.85 (3.06)	23.51 (3.21)	23.42 (3.42)	23.91 (3.29)	0.25
Autoconceito académico	21.39 (3.96)	21.12 (4.01)	21.35 (4.21)	21.34 (4.26)	0.07
Autoconceito emocional	21.19 (4.23)	20.86 (4.09)	20.78 (4.34)	21.41 (4.14)	0.23
Autoconceito familiar	26.38 (3.19)	26.11 (3.65)	26.14 (3.50)	26.30 (3.50)	0.12
Autoconceito físico	20.99 (4.02)	20.90 (4.20)	21.13 (4.54)	21.26 (4.58)	0.05

Não foram encontradas quaisquer diferenças significativas entre grupos de controlo e intervenção em nenhuma das dimensões do autoconceito; *autoconceito social*,  $t(1108) = 1.89$ ,  $p > .05$ ; *autoconceito académico*,  $t(2680) = 0.20$ ,  $p > .05$ ; *autoconceito emocional*,  $t(2680) = 1.64$ ,  $p > .05$ ; *autoconceito familiar*,  $t(2680) = 1.56$ ,  $p > .05$ ; e *autoconceito físico*,  $t(2680) = -0.67$ ,  $p > .05$ .

Os alunos de 1.º ciclo reportaram níveis iniciais mais elevados de *autoconceito académico*,  $t(2447) = 14.38$ ,  $p < .001$ ; *autoconceito familiar*,  $t(2680) = 5.30$ ,  $p < .001$  e *autoconceito físico*,  $t(2565) = 14.78$ ,  $p < .001$ ; enquanto os alunos de 3.º ciclo apresentaram níveis iniciais mais elevados de *autoconceito social*,  $t(2529) = -2.11$ ,  $p < .001$ . Não foram encontradas diferenças significativas no *autoconceito emocional*,  $t(2439) = 0.30$ ,  $p > .05$ .

Relativamente ao género, os rapazes relataram níveis iniciais mais elevados de *autoconceito social*,  $t(2680) = 3.17$ ,  $p < .01$ ; *autoconceito emocional*,  $t(2680) = 11.43$ ,  $p < .001$  e *autoconceito físico*,  $t(2680) = 8.17$ ,  $p < .001$ ; enquanto as raparigas reportaram maiores níveis iniciais de *autoconceito académico*,  $t(2680) = -6.22$ ,  $p < .001$ . Não foram identificadas diferenças significativas no *autoconceito familiar*,  $t(2680) = 0.14$ ,  $p > .05$ .

### **Efeitos do programa sobre o autoconceito**

Os efeitos do programa sobre o autoconceito são relatados na Tabela 3.

Os efeitos da condição e da interação entre a condição e o tempo foram testado Modelo 1 (apresentado na Tabela 3), o ajustamento do modelo melhorou significativamente quando a condição foi adicionada como fator,  $\Delta\chi^2(10) = 62.72$ ,  $p < .001$ . O modelo final (Modelo 2) é responsável por explicação de 6% da variância entre os indivíduos e de 43% variância explicada entre turmas. Foram encontrados efeitos de interação significativos entre condição e tempo no *autoconceito social* e *emocional*, mas não para o *autoconceito académico*, *familiar* ou *físico*. Desta forma, os efeitos do programa sobre as diferentes dimensões do autoconceito são diferentes, com o tamanho do efeito nas dimensões *social* e *emocional do autoconceito* a poder ser considerado pequeno (de acordo com Cohen, 1998), como pode ser constatado na Tabela 2.

Os efeitos não diferiram consoante o ano de implementação ( $\beta = -0.07$ ,  $SE = 0.04$ ;  $p > .05$ ), como pode ser observado na Tabela 3 (Modelo 2).

*Efeitos do programa sobre o autoconceito, por ciclo escolar.* As estatísticas descritivas por ciclo escolar são apresentadas na Tabela 4. Como pode ser observado na Tabela 3 (Modelo 2), existem resultados diferenciados do programa junto dos alunos dos diferentes ciclos escolares ( $\beta = -0.52$ ,  $SE = 0.05$ ;  $p < .001$ ), com os alunos do 1.º ciclo a apresentarem tamanhos de efeito superiores decorrentes da sua participação no respectivo programa SEL, nas dimensões do *autoconceito social* ( $d = 0.38$  para os

Tabela 3

*Autoconceito-Modelos de Curvas de Crescimento Paralelo*

Parâmetro	Modelo 0	Modelo 1	Modelo2
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
<i>Deviance</i> (-2*log likelihood)	147607.454	147544.732	146822.458
<i>Deviance</i> (AIC)	147623.454	147590.732	146892.458
Autoconceito social	23.49 (0.12)***	23.39 (0.13)***	23.50 (0.22)***
Autoconceito acadêmico	21.53 (0.12)***	21.55 (0.13)***	24.30 (0.22)***
Autoconceito emocional	20.89 (0.12)***	20.77 (0.13)***	21.30 (0.22)***
Autoconceito familiar	26.22 (0.12)***	26.17 (0.13)***	27.35 (0.22)***
Autoconceito físico	21.34 (0.12)***	21.42 (0.13)***	24.20 (0.22)***
Autoconceito social * Tempo	0.31 (0.10)**	0.51 (0.12)***	0.31 (0.14)*
Autoconceito acadêmico * Tempo	-0.07 (0.10)	-0.01 (0.12)	-0.73 (0.14)***
Autoconceito emocional * Tempo	0.40 (0.10)***	0.62 (0.12)***	1.29 (0.14)***
Autoconceito familiar * Tempo	0.07 (0.10)	0.17 (0.12)	-0.08 (0.14)
Autoconceito físico * Tempo	0.08 (0.10)	0.12 (0.12)	-0.52 (0.14)***
Autoconceito social * Condição(I) * Tempo		-0.86 (0.24)***	-0.84 (0.24)**
Autoconceito acadêmico * Condição(I) * Tempo		-0.25 (0.24)	-0.17 (0.24)
Autoconceito emocional * Condição(I) * Tempo		-0.96 (0.24)***	-1.03 (0.24)***
Autoconceito familiar * Condição(I) * Tempo		-0.44 (0.24)	-0.41 (0.24)
Autoconceito físico * Condição(I) * Tempo		-0.22 (0.24)	-0.27 (0.24)
Gênero (R)			-0.50 (0.08)***
Ciclo escolar			-1.21 (0.09)***
Ano de implementação			-0.07 (0.04)

Note. AIC = Akaike's Information Criterion; (I) Grupo de Intervenção = 1; (R) Raparigas = 1.

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

alunos de 1.º ciclo,  $d = 0.17$  para os alunos de 3.º ciclo), e do *autoconceito emocional* ( $d = 0.30$  para os alunos do 1.º ciclo,  $d = 0.17$  para os alunos de 3.º ciclo).

*Efeitos do programa sobre o autoconceito, por gênero.* Foram identificados resultados diferenciais do programa em função do gênero ( $\beta = -0.50$ ,  $SE = 0.08$ ;  $p < .001$ ), com as raparigas a reportarem mais ganhos no *autoconceito emocional* ( $d = 0.29$

para as raparigas,  $d = 0.20$  para os rapazes), enquanto os rapazes beneficiaram mais com o programa no *autoconceito social* ( $d = 0.32$  para rapazes,  $d = 0.20$  para raparigas). Adicionalmente, numa das dimensões do autoconceito (*acadêmico*) foi observada uma interação significativa quadrupla com a inclusão do gênero ( $\beta = -0.82$ ,  $SE = 0.37$ ;  $p < .05$ ), com as raparigas do grupo de intervenção a não apresentarem o decréscimo no pós-

Tabela 4

*Autoconceito-Estatísticas descritivas para os Grupos de Controle e de Intervenção, Pré e Pós-teste, por Ciclo Escolar*

	Grupo de controle (n = 614)				Grupo de intervenção (n = 2068)			
	4º ano (n = 267)		7.º-9.º ano (n = 347)		4º ano (n = 970)		7.º-9.º ano (n = 1098)	
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (SD)	Pós-teste M (SD)
AC Social	23.82 (3.06)	23.08 (3.22)	23.90 (3.06)	23.84 (3.17)	23.24 (3.60)	23.78 (3.46)	23.56 (3.24)	24.03 (3.13)
AC Académico	22.59 (3.90)	22.40 (4.12)	20.47 (3.75)	20.14 (3.62)	22.57 (4.43)	22.72 (4.46)	20.28 (3.68)	20.13 (3.66)
AC Emocional	21.27 (4.43)	20.69 (4.42)	21.13 (4.08)	20.98 (3.81)	20.81 (4.75)	21.57 (4.60)	20.77 (3.95)	21.27 (3.69)
AC Familiar	26.79 (2.76)	26.63 (2.97)	26.07 (3.46)	25.72 (4.05)	26.51 (3.23)	26.74 (3.28)	25.81 (3.69)	25.92 (3.65)
AC Físico	22.21 (4.18)	22.00 (4.19)	20.06 (3.63)	20.04 (4.02)	22.48 (4.44)	22.64 (4.46)	19.94 (4.29)	20.04 (4.34)

Nota. AC = Autoconceito.

Tabela 5

*Autoconceito-Estatísticas Descritivas para os Grupos de Controle e de Intervenção, Pré e Pós-teste, por Género*

	Grupo de controle (n = 614)				Grupo de intervenção (n = 2068)			
	Rapazes (n = 351)		Raparigas (n = 263)		Rapazes (n = 1077)		Raparigas (n = 991)	
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)
AC Social	24.07 (3.01)	23.54 (3.35)	23.60 (3.11)	23.47 (3.03)	23.53 (3.47)	24.05 (3.37)	23.27 (3.36)	23.77 (3.20)
AC Académico	21.04 (3.94)	20.93 (3.96)	21.86 (3.93)	21.38 (4.06)	20.85 (4.32)	20.82 (4.29)	21.90 (4.01)	21.91 (4.14)
AC Emocional	22.04 (4.05)	21.84 (3.80)	20.06 (4.22)	19.54 (4.09)	21.66 (4.34)	22.25 (3.96)	19.84 (4.14)	20.50 (4.15)
AC Familiar	26.47 (3.19)	26.28 (3.44)	26.27 (3.20)	25.89 (3.90)	26.12 (3.30)	26.23 (3.41)	26.16 (3.71)	26.38 (3.59)
AC Físico	21.67 (3.74)	21.56 (4.03)	20.09 (4.20)	20.0 (4.28)	21.77 (4.45)	21.90 (4.60)	20.44 (4.54)	20.56 (4.46)

Nota. AC = Autoconceito.

teste que as raparigas do grupos de controlo apresentaram. As estatísticas descritivas por género são apresentadas na Tabela 5.

### Discussão

Este estudo visou aumentar o conhecimento de como um programa de Aprendizagem Socioemocional pode impactar as diversas dimensões do autoconceito de alunos de várias idades. Ambos os programas tiveram um efeito positivo sobre o *autoconceito social* e *emocional*, mas não sobre o *autoconceito académico*, apoiando parcialmente a hipótese um. Os resultados encontrados no *autoconceito emocional* estão em linha com os reportados em Coelho, Sousa e Figueira (2014), um estudo que reportava uma intervenção apenas com alunos de 3.º ciclo. No entanto, os resultados relativos ao *autoconceito social* no presente estudo apresentam efeitos de uma menor dimensão do que os reportados nesse estudo, devendo ser tomado em consideração que os alunos do grupo de intervenção apresentavam, inicialmente, níveis mais baixos de *autoconceito social*, o que pode explicar parcialmente a sua mais positiva progressão dado que, na promoção do autoconceito, como O'Mara et al. (2006) propõem, aqueles que apresentam níveis mais baixos de autoconceito apresentam também um maior potencial de progressão. Os efeitos de dimensão reduzida (de acordo com os critérios de Cohen, 1988) reportados no presente estudo estão em con-

sonância com várias meta-análises (Haney e Durlak, 1998; Durlak et al., 2011), mas são mais baixos do que os efeitos médios reportados por Sklad et al. (2012) numa meta-análise essencialmente focada em alunos de 3.º ciclo. Adicionalmente, o programa não apresentou qualquer impacto sobre o *autoconceito familiar* ou *físico*, o que é consistente com investigações prévias sobre o impacto do Programa SEL Atitude Positiva (Coelho et al., 2014).

O ano de implementação não se mostrou uma covariável significativa, o que significa que o impacto do programa não flutuou entre os vários anos de implementação, não tendo sido encontradas interações triplas significativas entre condição, tempo e ano de implementação. Esta estabilidade apoia a efetividade de ambos os programas.

A terceira hipótese não foi apoiada pelos resultados. Apesar de não terem sido encontradas quaisquer interações quadruplas significativas entre as dimensões do autoconceito, tempo, grupo e ciclo escolar, existiram efeitos de maior tamanho decorrentes da intervenção entre os alunos do 1.º ciclo, tanto para o *autoconceito social* como para o *autoconceito emocional*, o que contraria anteriores resultados reportados (O'Mara et al., 2006; Sklad et al., 2012). No *autoconceito social*, os alunos de 3.º ciclo apresentavam níveis iniciais mais elevados, o que pode contribuir para explicar os maiores ganhos dos alunos de 1.º ciclo encontrados nesta dimensão. A vantagem dos alunos de

3.º ciclo no *autoconceito social* encontrada no presente estudo é contrária ao relatado em investigações anteriores (Marsh e Ayotte, 2003) que tinham concluído que, à medida que os alunos ficam mais velhos tornam-se mais eficientes nas suas autoavaliações o que resultaria em quedas no seu autoconceito. O sistema escolar Português pode ser responsável por parte da explicação, visto que neste país as escolas de 1.º ciclo são habitualmente unidades mais pequenas, com poucas turmas por ano, enquanto as escolas de 2.º/3.º ciclo são unidades maiores com várias turmas por ano e um maior número de pares, e oportunidades acrescidas para o desenvolvimento de relações com os pares significativas e recompensadoras. No entanto, os níveis iniciais de *autoconceito académico, familiar e físico* encontrados entre alunos de 3.º ciclo estão em linha com a maioria dos autores nesta área (Cole et al., 2001; Marsh, 1989; Marsh e Ayotte, 2003), que reportam que os níveis mais baixos de *autoconceito académico e físico* tende a ser encontrados em alunos de 8.º e 9.º ano.

Os resultados do presente estudo apoiam a quarta hipótese. Os resultados dos programas SEL foram efetivamente diferentes entre géneros; os rapazes apresentaram maiores ganhos no *autoconceito social*, enquanto as raparigas apresentaram maiores ganhos no *autoconceito emocional*. Os maiores ganhos das raparigas podem ser explicados devido ao facto destas apresentarem níveis mais baixos iniciais nesta dimensão, confirmando as

conclusões de O'Mara et al. (2006) de que os alunos que apresentam níveis iniciais mais baixos de autoconceito tendem a beneficiar mais das intervenções que promovem o autoconceito. Os resultados também contrastam com os reportados por Coelho et al. (2014), onde apenas os rapazes tinham apresentado aumentos no *autoconceito emocional*, enquanto ambos os géneros tinham apresentado aumentos no *autoconceito social* após a participação no programa. No *autoconceito académico*, as raparigas apresentavam níveis iniciais mais altos, mas não existiram diferenças na evolução entre géneros nos grupos de intervenção. Estes níveis iniciais mais altos das raparigas no *autoconceito académico* são consistentes com os resultados reportados por Fuentes et al. (2015), mas contrastam com vários autores (Cole et al., 2001; Wilgenbusch e Merrell, 1999) que encontraram uma vantagem dos rapazes nesta dimensão para o 1.º ciclo e não encontraram diferenças de género na escola secundária (Wilgenbusch e Merrell, 1999), ou então não encontraram diferenças entre géneros na escola de 1.º ciclo mas uma vantagem dos rapazes nos anos posteriores (Cole et al., 2001). Estes resultados podem indicar que podem existir efeitos decorrentes do sistema escolar em Portugal e Espanha que beneficiam o *autoconceito académico* das raparigas. No sistema escolar Português, as raparigas tendem a apresentar melhores resultados académicos, apresentando menos retenções e um melhor ajustamento na transição para o 2.º ciclo (Coelho,

Sousa, e Marchante, manuscrito submetido para publicação), o que irá provavelmente se refletir de forma positiva no seu *autoconceito académico*.

O presente estudo permitiu uma comparação dos resultados de um programa SEL entre dois ciclos escolares, contribuindo para aumentar o conhecimento sobre como intervir adequadamente em diferentes idades. Dado que ambos os programas foram aplicados pelos mesmos psicólogos educacionais, nos mesmos agrupamentos escolares, na mesma altura do ano letivo, pode ser assumido que os resultados derivam de processos desenvolvimentais e não de diferenças individuais dos participantes ou dos aplicadores. Desta forma, os psicólogos educacionais devem tomar em consideração as diferenças de desenvolvimento e de género quando concebem intervenções destinadas a promover o autoconceito dos alunos.

### **Limitações**

Algumas das principais limitações deste estudo estão relacionadas com a implementação do programa, visto esta ter lugar em contexto profissional, não sendo apenas concebida

para fins de investigação. Assim, os professores e as direções dos agrupamentos pressionaram pelo estabelecimento de mais grupos de intervenção do que de controlo, em parte porque rapidamente existiu a perceção de que os grupos de intervenção apresentavam melhoria significativas nas competências socioemocionais e, conseqüentemente, o número dos grupos de controlo é menor do que o desejável.

### **Direções futuras**

Investigações futuras devem analisar se outras características (como o nível socioeconómico do agrupamento escolar ou os níveis iniciais de competências dos alunos) podem originar impactos diferenciados destes programas entre alunos de diferentes ciclos escolares.

Adicionalmente será essencial desenvolver investigações longitudinais por forma a compreender adequadamente a desenvolvimento e promoção do autoconceito desde a infância à adolescência. Assim, o programa Atitude Positiva está a reunir dados para implementar um estudo longitudinal acompanhado os alunos que frequentaram o 1.º ciclo no início do programa.



### Referências

- Coelho, V., e Figueira, A. (2011). Project «Positive Attitude»: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 185-192.
- Coelho, V., Marchante, M., e Sousa, V. (2015). «Positive Attitude»: A multi-level model analysis of the effectiveness of a social and emotional learning program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence*, 43, 29-38. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.05.009
- Coelho, V., Sousa, V., e Figueira, A. P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365. doi: 10.1387/RevPsi-codidact.10714
- Coelho, V., Sousa, V., Marchante, M., e Romão, A. R. (2015). Validação do questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-78.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., ... Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746. doi: 10.1111/1467-8624.00375
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs (Preschool and elementary school edition)*. Chicago, IL: Authors.
- Craven, R., e Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational e Child Psychology*, 25, 104-118.
- Delgado, B., Inglés, C. J., e García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194. doi: 10.1387/RevPsi-codidact.6411
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., e Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., e Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment: A study in Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. doi: 10.1387/RevPsi-codidact.10876
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., e Lila, M. (2011). Self-concept and drug use in adolescence. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., e Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- García, F., Gracia, E., e Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555. doi: 10.7334/psicothema2013.33

- García, F., e Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., e Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the «Autoconcepto Forma 5» questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648-658. doi: 10.5209/rev\_SJOP.2011.v14.n2.13.
- García, J. F., Musitu, G., e Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- Haney, P., e Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423-433.
- Harter, S. (2006). Developmental and individual difference perspectives on self-esteem. In D. K. Mroczek, e T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 311-334). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., e Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A., e Castejón, J. L. (2015). Goal orientation profiles and self-concept of secondary school students. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1023
- Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Gollan, J. K., e Kane, P. (2008). Empirical evidence of cognitive vulnerability for depression among children and adolescents: A cognitive science and developmental perspective. *Clinical Psychology Review*, 28, 759-782. doi: 10.1016/j.cpr.2007.10.006
- Knapp, M., McDaid, D., e Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. London: Department of Health.
- Macinko, J., Starfield, B., e Shi, L. (2003). The contribution of primary care systems to health outcomes within Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) countries, 1970-1998. *Health Services Research*, 38(3), 831-865.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W., e Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687-706. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.687
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., e Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología, Educação e Cultura*, 7, 239-259.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., e Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41, 181-206. doi: 10.1207/s15326985Sep4103\_4
- Pastor, Y., Balaguer, I., e Garcia-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., e García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese

- context. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6842
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., e Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-415. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Shavelson, J., Hubner, J. J., e Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442. doi: 10.3102/00346543046003407
- Sklad, M., Diekstra, R., DeRitter, M., Ben, J., e Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892-909. doi: 10.1002/pits.216412.
- Spilt, J. L., Lier, P. A., Leflot, G., Ong-hena, P., e Colpin, H. (2014). Children's social self-concept and internalizing problems: The influence of peers and teachers. *Child Development*, 85, 1248-1256. doi: 10.1111/cdev.12181
- Troop-Gordon, W., e Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 76, 1072-1091. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00898.x
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., e García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12671
- Wang, M. T., e Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85, 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138
- Wilgenbusch, T., e Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14, 101-120. doi: 10.1037/h0089000

Vítor Alexandre Coelho é doutorado em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e psicólogo em exercício profissional. As suas principais áreas de investigação são o desenvolvimento de competências socioemocionais, a prevenção do *bullying*, a promoção do ajustamento escolar na transição para o 2.º ciclo e o desenvolvimento profissional na Psicologia Educacional em Portugal. Tem mais de 15 artigos publicados nestas áreas.

Marta Marchante é mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e psicóloga em exercício profissional. Tem realizado investigação essencialmente nas áreas do desenvolvimento de competências socioemocionais e da avaliação psicológica, áreas nas quais publicou vários artigos. Presentemente, tem desenvolvido investigação e publicado sobre o desenvolvimento profissional dos psicólogos escolares e educacionais.

Vanda Sousa é mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e psicóloga em exercício profissional. Conduziu investigação na área do *stress* e bem-estar e atualmente tem investigado o desenvolvimento de programas de Aprendizagem Socioemocional e desenvolvido instrumentos para a avaliação da sua efetividade. Também publicou diversos artigos sobre o desenvolvimento profissional da Psicologia em Portugal.

Fecha de recepción: 08-10-2015

Fecha de revisión: 07-02-2016

Fecha de aceptación: 17-02-2016