

## **VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AUTOCONCEITO FORMA 5 NUMA AMOSTRA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PORTUGUESES**

**Vitor Alexandre Coelho**  
**Vanda Sousa**  
**Marta Marchante**  
**Ana Maria Romao**  
vitorpcoelho@gmail.com

*Fecha de Recepción: 1 Febrero 2015*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2015*

### **RESUMO**

O objetivo deste estudo foi a confirmação da validade multidimensional do questionário AF-5 com adolescentes portugueses. A amostra é composta por 1619 alunos do 1º ao 3º ciclo ( $M_{idade} = 11.43$ ;  $DP = 1.96$ ) e através da análise fatorial confirmatória replicou-se a estrutura encontrada na literatura, sendo o questionário constituído por 28 itens distribuídos por 5 escalas: Autoconceito Académico, Autoconceito Emocional, Autoconceito Físico, Autoconceito Social e Autoconceito Familiar. Todas as subescalas apresentam níveis adequados de consistência interna. Relativamente ao género, as raparigas apresentaram resultados superiores no autoconceito académico enquanto os rapazes apresentaram resultados superiores no autoconceito emocional e físico. Também foram observados efeitos desenvolvimentistas: com o aumento da escolaridade, o Autoconceito Académico e Físico apresentam níveis mais baixos, enquanto no Autoconceito Emocional os alunos de um nível escolar mais baixos se distinguem dos do nível mais alto. Pode ser concluído que o instrumento se mostra adequado para a avaliação multidimensional junto de crianças e adolescentes em contexto escolar em Portugal.

*Palavras-chave: Autoconceito; análise fatorial confirmatória; diferenças de género;*

O autoconceito tem sido largamente investigado nas áreas de educação e da saúde. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), o autoconceito “apresenta benefícios importantes para a motivação e para a forma como os alunos abordam as tarefas de aprendizagem” (OCDE, 2003, p. 11).

No campo da Psicologia, é considerado por alguns autores como um elemento central na formação da personalidade e um indicador da satisfação pessoal e do bem estar psicológico (Delgado, Inglés, e Garcia-Fernández, 2013; Marsh e Craven, 2006). Marsh e Craven (2006) atribuem o destaque que tem ganho, na área da Psicologia Educacional, à sua associação, através de vários estu-

dos empíricos, a variáveis comportamentais, académicas e sociais, influenciando o ajustamento psicossocial na adolescência (Fuentes, Garcia, Gracia, e Lila, 2011; Rodríguez-Fernández, Droguett, e Revuelta, 2012), a competência social (Cava e Musitu, 2000; Fuentes et al., 2011), o ajustamento e envolvimento escolar (Guay, Marsh, e Boivin, 2003; Rodríguez-Fernández et al., 2012), o comportamento pró-social (Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa e Ruiz-Esteban, 2012) e a adoção de estilos de vida saudáveis (Pastor, Balaguer e García-Merita, 2006), sendo um indicador importante da qualidade das relações entre pais e filhos (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Níveis mais altos de autoconceito estão relacionados com uma menor expressão de sintomas psicopatológicos, de impulsividade e de agressividade face aos pares, sendo tomados como fatores protetores contra o desenvolvimento de problemas psicológicos (Garaigordobil, Pérez e Mozaz, 2008; O'Mara, Marsh, Craven e Debus, 2006). Concomitantemente, o autoconceito académico é um componente central do sucesso educativo, sendo um preditor direto e indireto do desempenho académico, estando associado à redução do abandono escolar (Marsh e Craven, 2006; Miñano e Castejón, 2011) e ao aumento do envolvimento escolar (Cava e Musitu, 2000).

Shavelson, Hubner e Stanton (1976), apresentam a mais consensual definição de autoconceito, definindo-o como um conjunto de percepções que um indivíduo apresenta sobre si mesmo, baseadas na avaliação pessoal e no *feedback* de outros significativos, reforços e atribuições sobre o comportamento do próprio. O modelo hierárquico multidimensional do autoconceito, proposto por estes autores, sugere que as percepções do comportamento em situações específicas estão localizadas na base da hierarquia, as inferências sobre o *self* em domínios mais gerais (social, emocional e académico) encontram-se a meio da hierarquia, enquanto um autoconceito global, geral ou autoestima pode ser encontrado no topo.

### **DIFERENÇAS DE GÉNERO NO AUTOCONCEITO**

Nas últimas duas décadas tem existido um aumento do número de estudos empíricos sobre diferenças de género nas várias dimensões do autoconceito (Rodrigues, Veiga, Fuentes e García, 2013). Apesar de existirem estudos que não encontraram quaisquer diferenças significativas entre géneros em qualquer dimensão do autoconceito (Musitu, Garcia e Gutiérrez, 1997), a maioria deles concluem que existem diferenças de género em várias dimensões do autoconceito (Coelho, Sousa e Figueira, 2014; Rodrigues et al., 2013). Também existem estudos, utilizando o instrumento que deu origem ao atual, que também apontam para algumas diferenças: Musitu, Garcia e Gutiérrez (2001), na adaptação Portuguesa deste instrumento, relatam que as raparigas apresentam níveis mais altos de autoconceito académico e familiar, enquanto os rapazes apresentam níveis mais altos de autoconceito emocional, sendo resultados similares relativos ao autoconceito familiar e emocional também relatados por Amezcua e Pichardo (2000).

### **EFEITOS DESENVOLVIMENTISTAS**

No que respeita à estrutura do autoconceito, devem ser também consideradas questões relativas à sua estabilidade e mudança ao longo do tempo, parecendo haver uma maior distinção do autoconceito ao longo da idade (Marsh, Craven e Debus, 1998; Marsh e Ayotte, 2003). O desenvolvimento cognitivo em conjunto com o aumento das interações sociais permite que as crianças se tornem mais capazes de distinguir as suas forças e fraquezas, o que se reflete nas suas percepções de autoconceito. No entanto, a capacidade de fazer autoavaliações mais realistas é também usualmente acompanhada de um declínio nos resultados de autoconceito.

Marsh (1989) verificou, numa amostra de alunos australianos, reduções em vários domínios do autoconceito após o 7º ano, observando-se níveis inferiores de autoconceito físico, social e académico nos 8º e 9º anos.

### O INSTRUMENTO AUTOCONCEITO FORMA 5 (AF-5)

O questionário Auto-conceito Forma 5 (AF-5, García e Musitu, 1999) é um instrumento de autor-relato composto por 30 itens, que foi desenvolvido primariamente em Espanha, sendo um dos questionários mais utilizados para a avaliação do autoconceito nos países onde a língua principal é o Espanhol (García, Musitu, Riquelme e Riquelme, 2011). O questionário avalia cinco dimensões do autoconceito, nomeadamente *académica*: percepção que os sujeitos têm do seu desempenho enquanto estudantes (ou profissional na versão para adultos); *social*: percepção do sujeito do seu desempenho nas relações sociais, da sua rede social, na dificuldade/facilidade de mantê-la ou expandi-la e de algumas competências relacionais; *emocional*: percepção do sujeito do seu estado emocional e das suas respostas a situações específicas; *familiar*: percepção do sujeito sobre o seu envolvimento, participação e integração na família; e *física*: percepção sobre a aparência e condição física. Cada uma das 5 dimensões é medida através de 6 itens usando uma escala de 1 a 99 pontos.

Assim, a AF-5 baseia-se no anterior questionário Auto-Concepto Forma A (AFA; Musitu et al., 1997), mas, segundo os autores, apresenta 3 grandes melhorias: 1) a adição de uma escala de autoconceito físico; 2) uma estrutura factorial bem definida, medida por apenas seis itens por dimensão; 3) uma escala de resposta mais ampla que permite uma melhor discriminação dos resultados nas várias dimensões do autoconceito.

Existe suporte para a validade da estrutura da AF-5 em vários países. Além dos estudos iniciais de García e Musitu (1999), outros têm examinado a estrutura, recorrendo à análise factorial exploratória, com amostras portuguesas (García, Musitu e Veiga, 2006) e chilenas (García et al., 2011) e todos reportam que os itens saturam nas subescalas correspondentes. Não foram encontrados efeitos de método associados aos itens formulados negativamente (García et al., 2011; Tomas e Oliver, 2004). As análises fatoriais confirmatórias conduzidas (García et al., 2006; García et al., 2011) demonstram que a estrutura em cinco dimensões se mostrou mais adequada do que outros modelos alternativos. A validade de constructo também foi confirmada em vários estudos (Delgado et al., 2013; Inglés et al., 2012).

A AF-5 supera o que García e colegas (2011) consideram uma das maiores críticas que podem ser apontadas a outros instrumentos populares na avaliação do autoconceito: terem sido aferidos em amostras geograficamente pouco diversificadas: nomeadamente a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1965) cujas normas foram criadas com base apenas num estado dos Estados Unidos, ou o *Coopersmith Self-Esteem Inventory* (CSEI; Coopersmith, 1967) cuja amostra normativa provinha de apenas uma Universidade da Carolina do Norte.

Vários estudos empíricos suportam a validade do questionário AF-5 através da relação entre as suas dimensões e constructos de várias ordens. Por exemplo, a dimensão emocional correlaciona-se positivamente com a inteligência emocional (Calvet et al., 2005); a social com a percepção de popularidade (Košir e Pejak, 2005); a familiar com o funcionamento familiar ótimo (García e Gracia, 2010); a física com o desempenho nas aulas de educação física (Goñi e Zulaika, 2000); e a académica com o desempenho académico (Fuentes, García, Gracia, e Lila; 2011).

Quanto à versão portuguesa, García et al. (2006) estudaram a invariância da versão Portuguesa (adultos com idades entre os 21 e os 66 anos) concluindo que os pesos dos fatores originais, as variâncias e covariâncias dos fatores se mantinham. No entanto, para realizar a Análise Fatorial Confirmatória os autores necessitaram de transformar a escala de resposta de 99 pontos numa escala dicotómica.

Várias das questões relevantes que têm surgido na literatura prendem-se com o peso do género e do nível de desenvolvimento, e ambas estas áreas não foram alvo de análise aquando da adaptação para Portugal (para adultos), nem para o Chile (García et al., 2011).

## VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AUTOCONCEITO FORMA 5 NUMA AMOSTRA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PORTUGUESES

Assim os objetivos deste estudo consistem em 1) testar a estrutura factorial do questionário AF-5 junto de uma população português em contexto escolar; 2) analisar potenciais diferenças de género nas várias dimensões do autoconceito; 3) analisar os efeitos desenvolvimentistas sobre o modelo de cinco dimensões na população do 4º ao 9º ano de escolaridade.

### MÉTODO

#### Participantes

A amostra é composta por 1619 alunos do distrito de Lisboa, sendo 50.5% do sexo feminino. Destes, 340 eram do 4º ano (1º ciclo), 621 do 2º ciclo e 657 do 3º ciclo, tendo idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos ( $M = 11.43$ ;  $DP = 1.96$ ). Os grupos são homogéneos relativamente à distribuição do sexo por ciclos,  $\chi^2(2) = 0.839$ ;  $p > 0.05$ .

#### Instrumento

**Autoconceito Forma 5.** O questionário AF-5 (García e Musitu, 1999) foi concebido para avaliar cinco dimensões do autoconceito: Académico (6 itens; ex.: “Eu faço bem os trabalhos escolares”;  $r = .83$ ), Social (6 itens; ex.: “Faço amigos com facilidade”;  $r = .70$ ), Emocional (6 itens; ex.: “Há muitas coisas que me deixam nervoso”;  $r = .77$ ), Familiar (6 itens; ex.: “Sinto que os meus pais gostam de mim”;  $r = .80$ ) e Físico (6 itens; ex.: “Gosto do meu aspeto físico”;  $r = .79$ ). Os itens são afirmações que o participante tem de classificar numa escala de *Likert* de 5 pontos: 1 – Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre.

Na nossa amostra, após a aplicação às três primeiras turmas de 3º ciclo foi notório que estas não compreendiam a escala de resposta de 99 pontos, com elevado número de respostas deixadas em branco e de itens respondidos aleatoriamente. Estes resultados foram então descartados e a escala de resposta substituída por uma escala de *Likert* de 5 pontos.

#### Procedimento

O questionário a ser respondido pelos alunos (AF-5) foi aplicado pelo psicólogo do Projeto Atitude Positiva (de cada escola), aquando da triagem para potencial inclusão nos programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (descritos em Coelho e Figueira, 2011) do projeto supramencionado. Todas as avaliações decorreram em turmas para as quais tinham sido obtidas autorizações por parte das direções dos agrupamentos seguindo legislação nacional. As instruções eram lidas aos alunos no início da aplicação.

#### Análise de dados

Para analisar a estrutura factorial do instrumento comparou-se o ajustamento de três modelos alternativos, todos compostos por cinco dimensões visto que a estrutura pentafactorial já se encontra bem estabelecida (García e Musitu, 1999; García et al., 2011; García et al., 2006). Os três modelos de CFA foram gerados utilizando o método de estimação *Maximum Likelihood*. Como sugerido por Marsh e Hau (1996), vários indicadores foram utilizados para aferir o ajustamento dos modelos alternativos derivados da análise factorial confirmatória: as diferenças no qui-quadrado ( $\chi^2$ ) que, quando estatisticamente significativas, permitem rejeitar a hipótese nula de que os modelos são equivalentes, com os modelos que apresentam níveis mais baixos de  $\chi^2$  a apresentarem melhor ajustamento; o rácio do qui-quadrado/graus de liberdade ( $\chi^2/df$ ), no qual estes autores sugerem que valores entre 2 a 3 são considerados bons; o índice de ajustamento comparado (*CFI*); o índice de ajustamento (*GFI*), onde estes autores afirmam que valores superiores a .95 representam um bom

ajustamento e valores entre .90 e .95 um ajustamento razoável; e a raiz quadrada média do erro de aproximação (*RMSEA*), onde valores inferiores a .05 constituem um bom ajustamento.

O primeiro modelo testado foi o modelo de cinco fatores correlacionados, com 30 itens, correspondente à versão original da AF-5. O segundo modelo testado corresponde ao anterior, mas com a retirada de itens que apresentassem saturações inferiores a .30 no respetivo fator. No terceiro modelo, tratamos como livres as covariâncias para os pares de itens que apresentavam uma forte correlação em cada fator (seguindo Byrne e Shavelson, 1996).

Para testar a consistência interna desta versão da AF-5 foram utilizados alfas de Cronbach. Finalmente, foram empregues *T*-testes e análises de variância (*ANOVA*) para analisar os efeitos de género e desenvolvimentistas nas várias dimensões do autoconceito.

## RESULTADOS

### Análise Fatorial Confirmatória

Os índices de ajustamento dos vários modelos são reportados na Tabela 1.

Tabela 1  
Índices de ajustamento dos modelos alternativos da Análise Fatorial Confirmatória

Modelo	$\chi^2$	gl	$\chi^2/gl$	CFI	GFI	RMSEA
Original (30 itens)	2277.871	375	5.767	.843	.906	.54
Modelo 2 (28 itens)	1620.983	338	4.796	.888	.929	.48
Modelo 3 (28 itens)	1378.735	331	4.165	.909	.939	.44

**Modelo 1.** O modelo 1 replica a estrutura do instrumento tal como apresentado na versão original, bem como na adaptação para adultos em Portugal. O modelo é composto por 5 fatores, cada um com 6 itens. Apesar de todos os itens saturarem no fator apropriado, vários dos critérios de ajustamento escolhidos não apresentam parâmetros dentro dos limites considerados aceitáveis, nomeadamente o rácio  $\chi^2/gl$  (5.767, muito acima de 3), o *CFI* (.843) que se apresenta abaixo de .90, e a *RMSEA* (0.54 acima do limite de 0.5).

**Modelo 2.** Para o modelo 2 foram retirados dois itens com saturações inferiores a .30 no seu respetivo fator, nomeadamente o item 4 foi retirado do Autoconceito Familiar e o item 21 foi retirado do Autoconceito Social. Esta opção deixou o instrumento com 28 itens e traduziu-se numa melhoria do ajustamento,  $\chi^2(37) = 656.89$ ,  $p < .001$ , e num nível de *RMSEA* que pode ser considerada, mas ainda apresenta valores de índices de ajustamento abaixo do aceitável: rácio  $\chi^2/gl$  (4.796) e *CFI* (.888).

**Modelo 3.** Para o Modelo 3 (apresentado na Figura 1) foram retidos os 28 itens do modelo prévio. Neste modelo a covariância entre vários itens (pertencentes à mesma dimensão) foi tratada como parâmetro livre de forma a reduzir a discrepância. Este procedimento foi aplicado no Autoconceito Social (entre o item 1 e 11; e entre o item 1 e 26); no Autoconceito Académico (entre o item 2 e o item 22; entre o item e o item 27; entre o item 17 e o item 27); no Autoconceito Emocional (item 3 e o item 13); e no Autoconceito Físico (entre o item 5 e o item 30; entre o item 10 e o item 25; e entre o item 15 e o item 25). Este modelo apresenta uma melhoria significativa de

**VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AUTOCONCEITO FORMA 5 NUMA AMOSTRA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PORTUGUESES**

ajustamento relativamente ao modelo 2,  $\chi^2(37) = 242.25, p < .001$ . Também o *CFI* apresenta valores adequados (.909), continuando a existir um rácio  $\chi^2/df$  (4.165) acima do recomendável.

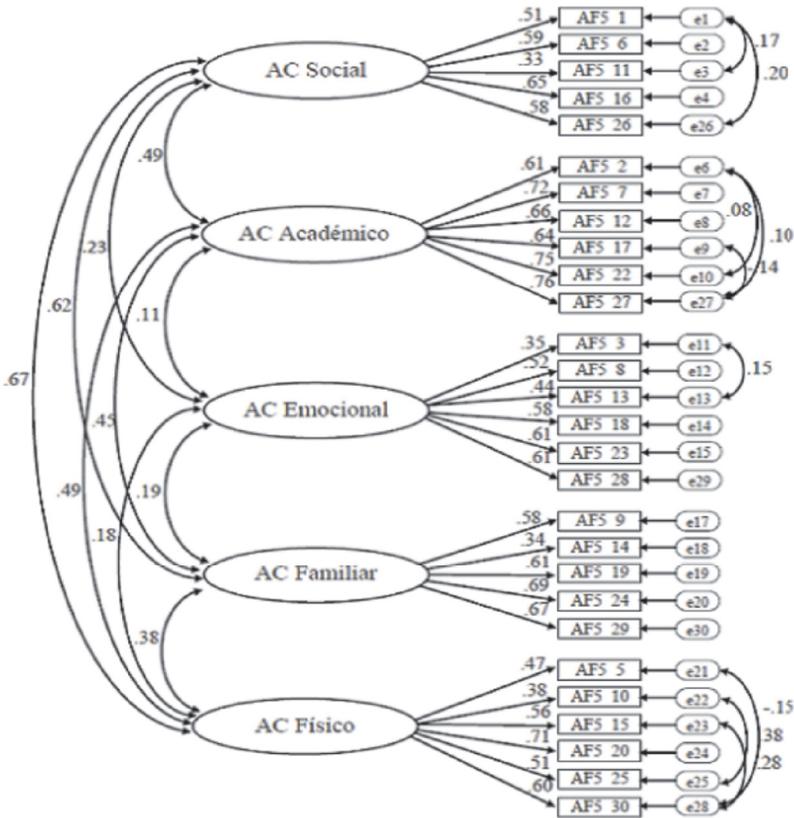


Figura 1. Análise Fatorial Confirmatória Final da AF-5

Desta forma, a versão para crianças e adolescentes portuguesas do AF-5 apresenta 28 itens distribuídas por cinco dimensões do autoconceito: três subescalas compostas por seis itens, nomeadamente Autoconceito Académico, Autoconceito Emocional e Autoconceito Físico e duas subescalas compostas por cinco itens nomeadamente, Autoconceito Social e Autoconceito Familiar.

**Fiabilidade**

**Consistência interna.** Todas as subescalas apresentaram níveis de consistência interna razoáveis: Autoconceito Social ( = .68); Autoconceito Académico ( = .84); Autoconceito Emocional ( = .70); Autoconceito Familiar ( = .70); e Autoconceito Físico ( = .73).

**Validade**

**Efeitos de género.** Os resultados obtidos (estatísticas descritivas na Tabela 2) indicam diferenças de género em várias dimensões do autoconceito: as alunas apresentam resultados superiores no autoconceito académico,  $t(1617) = -5.03$ ,  $p < .001$ , e os rapazes a apresentam resultados superiores no autoconceito emocional,  $t(1617) = -7.49$ ,  $p < .001$ , e físico,  $t(1599) = 5.38$ ,  $p < .001$ . No autoconceito social,  $t(1617) = .93$ ,  $p > .05$ , e familiar,  $t(1617) = 0.445$ ,  $p > .05$ , não se encontram diferenças de género significativas.

*Tabela 2*  
*Média e desvio-padrão das escalas da AF-5, por género*

	Género			
	Masculino (N= 802)		Feminino (N=817)	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Autoconceito Social	20.98	3.01	20.84	2.89
Autoconceito Académico	20.92	4.16	21.91	3.79
Autoconceito Emocional	21.92	4.09	20.38	4.16
Autoconceito Familiar	22.32	2.85	22.46	3.11
Autoconceito Físico	21.64	4.67	20.45	4.28

**Efeitos desenvolvimentistas.** Tendo como referência o ciclo escolar (estatísticas descritivas na Tabela 3), constata-se diferenças significativas em três dimensões: Autoconceito Académico,  $F(2,1617) = 53.11$ ,  $p < .001$ ; Autoconceito Emocional,  $F(2,1617) = 3.48$ ,  $p < .05$ ; e Autoconceito Físico,  $F(2,1617) = 40.52$ ,  $p < .001$ . Não foram observadas diferenças no Autoconceito Social,  $F(2,1617) = 0.19$ ,  $p > .05$ , nem no Autoconceito Familiar,  $F(2,1617) = 2.57$ ,  $p > .05$ . As análises *post-hoc* realizadas com o teste de Bonferroni demonstraram que com o aumento da idade o Autoconceito Académico e Físico diminuem, sendo que os alunos de 4º ano apresentam um maior nível de Autoconceito Académico ( $p < .01$ ) e Físico ( $p < .001$ ) do que os alunos do 2º ciclo e estes que os alunos do 3º ciclo ( $p < .01$ ). No Autoconceito Emocional existe apenas uma diferença significativa entre alunos do 4º ano e do 3º ciclo ( $p < .05$ ).

## VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AUTOCONCEITO FORMA 5 NUMA AMOSTRA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PORTUGUESES

Tabela 3  
Média e desvio-padrão das escalas da AF-5, por ciclo de escolaridade

	Ciclo					
	4º Ano (N = 340)		2º Ciclo (N = 623)		3º Ciclo (N = 657)	
	M	DP	M	DP	M	DP
Autoconceito Social	20.99	3.10	20.92	3.00	20.87	2.82
Autoconceito Académico	22.75	4.49	21.89	3.97	20.28	4.43
Autoconceito Emocional	21.56	4.43	21.24	4.25	20.85	4.00
Autoconceito Familiar	22.26	2.96	22.60	2.82	22.26	3.14
Autoconceito Físico	22.65	4.40	21.22	4.41	20.03	4.40

### DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo indicam que as cinco dimensões deste instrumento permitem medir diferentes aspetos do autoconceito com o mesmo instrumento de medida, o que é suportado numa base teórica do modelo multidimensional hierárquico de autoconceito de Shavelson, Hubner e Stanton (1976). A análise fatorial confirmatória apoia o modelo teórico de cinco dimensões: académico, social, emocional, familiar e físico, proposto na versão original e validado na versão portuguesa para adultos, com os itens a apresentarem saturações nos mesmos fatores que na escala original, e os cinco fatores a apresentarem uma importância relativa equivalente. Adicionalmente, tal como ocorre no estudo de Tomás e Oliver (2004), não foram encontrados efeitos de método devidos aos itens formulados de forma negativa no questionário.

Para atingir níveis aceitáveis de ajustamento na análise fatorial confirmatória tornou-se necessário, no entanto, eliminar dois itens (um da subescala de Autoconceito Social e outro da escala de Autoconceito Familiar), bem como libertar as covariâncias de nove pares de itens das subescalas de Autoconceito Social, Académico, Emocional e Físico. Desta forma, a grande maioria dos indicadores de ajustamento apresentaram valores adequados com a exceção do rácio  $\chi^2/df$  que apresenta um valor acima do recomendável (4.165). No entanto, é de salientar que o rácio encontrado no presente estudo é inferior ao da adaptação portuguesa para adultos (4.38) realizada por García e colegas (2006) e ao da adaptação chilena (6.36) realizadas por García e colegas (2011).

Também se pode concluir que a consistência de todas as subescalas apresentam valores adequados, sendo que esta análise se tornou necessária visto que o número de itens e a escala de resposta eram diferentes da versão portuguesa para adultos (García et al., 2006). Desta forma, existem condições para concluir que a versão portuguesa para crianças e adolescentes corresponde à versão para adultos e à versão original espanhola.

No presente estudo foram encontradas várias diferenças por género em diversas dimensões do autoconceito, nomeadamente académico, emocional e físico. As raparigas apresentam resultados superiores no autoconceito académico, resultado já encontrado em estudos anteriores (Musitu et al., 2001). Adicionalmente, também o autoconceito emocional mais elevado nos rapazes é um resultado constante na literatura (Coelho, Sousa e Figueira, 2014; Musitu et al., 2001; Amezcua e Pichardo, 2000). Relativamente à dimensão física, Wilgenbusch e Merrell (1999) encontraram o mesmo padrão, com os rapazes a apresentarem resultados superiores no

autoconceito físico no 1º ciclo. Também Cole e colegas (2001) tinham encontrado resultados semelhantes nesta dimensão.

Os resultados diferenciados encontrados nas várias dimensões do autoconceito em função do ciclo de estudo também são comuns, já que um dos aspetos normalmente associado à influência da idade no autoconceito seja o da sua diferenciação progressiva. Este é um pressuposto que pode ser encontrado no desenvolvimento de instrumentos de avaliação, que possuem várias versões correspondendo a diferentes faixas etárias (por exemplo, os SDQ de Marsh), uma vez que à medida que a idade aumenta, também as vivências se vão multiplicando e diversificando, com o consequente aumento do leque de pessoas com que interage (pares, professores, etc.).

Os resultados encontrados no presente estudo estão de acordo com o reportado por Fontaine (1991) relativamente aos alunos mais velhos apresentarem autoconceitos académicos e físicos inferiores aos alunos mais novos. No entanto, os níveis mais altos de autoconceito emocional encontradas no presente estudo para os alunos mais novos (4º ano) face aos alunos de 3º ciclo contrariam os resultados previamente reportados por Musitu e colegas (2001).

Em conclusão, o questionário AF-5 é um instrumento adequado para avaliar o autoconceito na sua multidimensionalidade, junto de crianças e adolescentes portuguesas, apesar de continuar a ser necessário o desenvolvimento de normas para a população adulta (tal como sugerido por García et al., 2006).

## REFERÊNCIAS

- Amezcu, J. A., e Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2), 207-214.
- Byrne, B. M., e Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613. doi:10. 1037//0022-3514.70.3.599 <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.599>
- Calvet, M. L. M., Iparraguirre, C. A., Chocano, A. D., Escobedo, R. M., Fernández, C. P., Acosta, G. D., ... Zamora, J. C. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 41-55.
- Cava, M., e Musitu, G. (2000). Evaluation of an intervention programme for the empowerment of self-esteem. *Psychology in Spain*, 4(1), 55-63.
- 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., 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/RevPsicodidact.10714 <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., Hoffman, K. B., Ruiz, M. D., Jacquez, F. e 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 <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00375>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman.
- 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/RevPsicodidact.6411 <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6411>

- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., e Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. PMID:21266135
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123. PMID:18206073
- García, J.F., e Musitu, G. (1999). AF5: Autoconcepto forma 5. Madrid: TEA ediciones.
- García, J., Musitu, G., e Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema* 18(3), 551-556 PMID:17296086
- García, F., e Gracia, E. (2010). What is the optimum parental socialization style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384. doi: 10.1174/021037010792215118. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010792215118>
- 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. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2011.v14.n2.13](http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13)
- Go-i, A., e Zulaika, L. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth grade pupil's self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 246-250. <http://dx.doi.org/10.2466/pms.2000.91.1.246> PMID:11011894
- Guay, F., Marsh, H. W., e Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124 <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., e Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behaviour and self-concept of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Kosir, K., e Pecjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, 47, 127-144. doi:10.1080/0013188042000337604. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188042000337604>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.687>
- Marsh, H. W., Craven, R., e Debus, R. (1998). Structure, Stability, and Development of Young Children's Self Concepts: A Multicohort-Multioccasion Study. *Child development*, 69(4), 1030-1053. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06159.x> PMID:9768485
- Marsh, H. W., e Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., e Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable?. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1996.10806604>
- Mi-ano, P., e Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Musitu, G., García, F., e Gutiérrez, M. (1997). A.F.A - Autoconcepto forma A: Manual. Madrid: TEA

Ediciones.

- Musitu, G., García, F., e Gutiérrez, M. (2001). *AFA: Auto-conceito forma A* (3rd ed.). Lisbon, Portugal: CEGOC – TEA.
- O'Mara, A. J., Marsh H. W., Craven, R. G., e Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4103\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4103_4)
- Organization for Economic Co-operation and Development (2003). *Learners for Life: Student Approaches to Learning*. Paris: OECD.
- Pastor, Y., Balaguer, I., e García-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. PMID:17296004
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., e García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 395-416. doi:10.1387/RevPsicodidact.6842 <http://dx.doi.org/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), 397-414. doi:10.1387/RevPsicodidact.3002
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Shavelson, J., Hubner, J. J., e Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Tomás, J. M., e Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293.
- 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(2), 101–120. <http://dx.doi.org/10.1037/h0089000>

