

Diferenças no Auto-conceito de Competência durante a Adolescência*

Luísa Faria¹

O estudo apresentado tem como objectivo explorar as diferenças no auto-conceito de competência de 308 adolescentes do 11º ano, em função do sexo, do nível sócio-económico (NSE) e do agrupamento de estudos escolares frequentado (com e sem matemática), através da utilização de um instrumento de auto-avaliação de competência, de origem finlandesa, previamente adaptado a adolescentes portugueses, que avalia os domínios sociais – cooperação e assertividade –, cognitivos – resolução de problemas, prudência na aprendizagem e motivação para aprender –, e de criatividade ou pensamento divergente.

Os resultados apontam para a existência de diferenças de sexo na avaliação da competência social de cooperação a favor das raparigas e para diferenças de competência social de assertividade a favor dos rapazes, confirmando assim os resultados obtidos noutras culturas, bem como para a existência de diferenças na dimensão de criatividade a favor dos rapazes. No que se refere às diferenças de agrupamento de estudos e de NSE, os sujeitos do agrupamento com matemática apresentam melhor auto-conceito de resolução de problemas e de prudência na aprendizagem do que os sujeitos do agrupamento sem matemática, enquanto que os sujeitos do agrupamento sem matemática apresentam melhor auto-conceito na dimensão de assertividade; os sujeitos de NSE alto apresentam resultados superiores no auto-conceito de resolução de problemas e de prudência na aprendizagem, em relação aos sujeitos de NSE médio e baixo.

Os resultados são discutidos considerando a importância de factores relacionados com os contextos de vida dos sujeitos e com o percurso escolar na produção de diferenças.

Introdução: Diferenças no auto-conceito de competência

O auto-conceito de competência é a percepção que os indivíduos têm de si mesmo, no plano das competências cognitivas, sociais e de criatividade, auto-percepção esta que vai influenciar os respectivos comportamentos, nos vários contextos de vida, entre os quais, na adolescência, destacamos o escolar.

Assim, a importância do estudo do auto-conceito de competência está relacionada com a sua capacidade para prever os comportamentos dos indivíduos nos domínios da realização escolar e da integração social, bem como o seu bem-estar psicológico global (Byrne, 1986;

Calsyn & Kenny, 1977; Marsh, 1990; Muller, Gullung & Bocci, 1988).

Neste artigo, pretendemos apresentar estudos diferenciais do auto-conceito de competência nos domínios cognitivo, social e de criatividade, durante a adolescência, em função do sexo, do nível sócio-económico (NSE) e do agrupamento de estudos escolares, apresentando para isso, a par de revisões da investigação no domínio do auto-conceito, resultados obtidos junto de uma amostra de 308 adolescentes portugueses, frequentando o 11º ano de escolaridade.

Em função do sexo

As investigações mais recentes sobre as diferenças de sexo, em várias aptidões cognitivas, demonstram que as diferenças existentes são, na verdade, menos evidentes e profundas do que investigadores anteriores supunham (Deaux, 1984; Feingold, 1988, 1994; Hyde, Fennema & Lamon, 1990). De facto, muitas das diferenças observadas devem-se a factores situacionais, nomeadamente ao tipo de

* Algumas partes deste trabalho estão relacionadas com uma investigação mais alargada, publicada pela autora na *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Año 4 (1), 1998, pp. 23-41.

¹ Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

tarefas usadas, que não são igualmente adequadas ou familiares para os dois sexos, e ao contexto em que são realizadas, ou seja, ao facto da maioria dos estudos decorrerem em contextos laboratoriais, muito específicos, padronizados e geradores de *stress* para os sujeitos.

Em vários estudos continuam a existir evidências empíricas que confirmam que os homens apresentam maior auto-conceito no domínio da realização na matemática e, por vezes, maior auto-conceito global do que as mulheres, o que os conduz a valorizar mais a sua capacidade nestes domínios (Harter, 1983; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Rosenberg & Simmons, 1975). Contudo, os resultados de estudos no contexto português evidenciam quer a ausência de diferenças de sexo no auto-conceito de competência na matemática (Fontaine, 1991a, 1991b), quer a existência de diferenças de sexo no auto-conceito de competência académica, a favor dos rapazes (Veiga, 1990). Deste modo, mantém-se a controvérsia acerca das diferenças de sexo na matemática e do auto-conceito de competência neste domínio, questionando-se se a superioridade masculina evidenciada se deve a diferenças em capacidades cognitivas inatas ou a aspectos ligados às aprendizagens sociais (Eccles, Jacobs & Harold, 1990; Goodnow, 1990).

No que se refere às dimensões sociais do auto-conceito de competência, as mulheres são tradicionalmente percebidas como mais competentes no domínio das relações interpessoais, nomeadamente na expressividade, na aceitação dos outros e na verbalização de sentimentos, enquanto que os homens são percebidos como mais racionais (cognitivos) e menos emocionais (sociáveis) (Belk & Snell, 1986). Contudo, alguns estudos que relacionam a orientação sexual com a auto-estima, demonstram que a uma orientação predominantemente masculina (isto é, em que predominam traços psicológicos de tipo masculino, como, por exemplo, a assertividade), independentemente do sexo de pertença, está associada uma auto-estima mais positiva (Whitley, 1983).

Globalmente, parece que as respostas diferenciadas dos sujeitos às categorias “rapaz” e “rapariga”, ou “homem” e “mulher”, afectam a manifestação de diferenças entre os sexos:

no contexto da avaliação escolar, a observação de diferenças subtis nas interacções sociais com os indivíduos dos dois sexos, permite sublinhar que o sexo, enquanto determinante dum grupo social de pertença, parece proporcionar aos sujeitos experiências e padrões de excelência diferenciados (Faria, 1998).

Em função do nível sócio-económico (NSE)

Os sujeitos de NSE baixo, quando comparados com os de NSE médio e NSE alto, apresentam experiências e resultados escolares menos positivos, taxas de abandono escolar mais elevadas e percepções negativas da escola e das suas possibilidades de sucesso no contexto escolar. Além disso, os pais de alunos de NSE baixo parecem evidenciar também frustração com a falta de oportunidades que a escola proporciona aos seus filhos, embora pareçam tolerar passivamente esta situação (Brantlinger, 1990).

Estas reacções de passividade, de pais e filhos de NSE baixo, podem ter origem em processos de socialização que conduzem os sujeitos a sentirem-se impotentes para exercer mudanças no que os rodeia, já que a falta de instrução e de meios económicos os conduz a posições sociais em que dispõem de pouco poder para controlar os eventos que influenciam as suas vidas (Brantlinger, 1990; Crandall, Katkovsky & Crandall, 1965; Seligman, 1992). De acordo com Seligman (1992), pode-se concluir que a falta de meios económicos expõe os sujeitos à incontrolabilidade, o que conduz à redução de respostas voluntárias perante os eventos e, em última instância, ao “abandono aprendido”: ou seja, a pobreza não se resume apenas à falta de meios económicos, sendo também um problema individual de mestria, dignidade e auto-estima (Seligman, 1992: 165).

Vários estudos realizados no domínio da influência das expectativas dos pais no sucesso escolar dos filhos (Seginer, 1983), demonstram que estas funcionam simultaneamente como causa e efeito da realização e das aspirações escolares dos filhos, através dum processo que envolve os antecedentes das expectativas dos pais (*feedback* que a escola dá aos pais acerca dos filhos; aspirações escolares dos próprios

pais, sobretudo as que não foram satisfeitas; e a percepção que têm de si próprios enquanto educadores), a par dos efeitos mediadores de variáveis como os comportamentos de apoio dos pais à realização escolar dos filhos e o reforço que os pais dão ao comportamento de realização escolar, bem como as aspirações dos próprios filhos.

De facto, existem evidências empíricas que demonstram que as expectativas dos pais de NSE baixo, em relação ao sucesso escolar dos filhos, são baixas devido aos antecedentes dessas mesmas expectativas, que envolvem o *feedback* negativo da escola em relação aos filhos, e as aspirações escolares dos pais não satisfeitas, que os conduzem a expressar ambições para os seus filhos por referência às suas próprias insatisfações (Newson, Newson & Barnes, 1997), ao que se vem juntar a discrepância entre as avaliações subjectivas que os pais, enquanto educadores, fazem da capacidade intelectual dos seus filhos e as avaliações objectivas da escola: ou seja, estas evidências empíricas parecem constituir-se num quadro global que nos remete para a redução das expectativas e para a falta de envolvimento, suporte e reforço dos pais de NSE baixo na realização escolar dos filhos.

Finalmente, refira-se que os resultados relativos às diferenças no auto-conceito de competência em função do NSE no domínio da competência académica, ou apresentam ausência de diferenças, ou diferenças a favor do NSE baixo, contrariamente às expectativas (Bachman & O'Malley, 1986; Parish, 1991). Contudo, estudos no contexto português (Fontaine, 1991b; Veiga, 1990), no domínio do auto-conceito académico, apontam para diferenças a favor dos NSE mais elevados.

Em função do agrupamento de estudos

Não existindo investigação das diferenças de auto-conceito em função do agrupamento de estudos escolares (com e sem matemática), o nosso estudo terá como objectivo observar se há diferenças na dimensão cognitiva a favor dos alunos que frequentam o agrupamento com matemática.

Esta hipótese funda-se em algumas especificidades da matemática, nomeadamente

porque é uma disciplina formada por unidades distintas, que exigem a aprendizagem de novos conceitos e o exercício de novas competências, confrontando sistematicamente o aluno com desafios, dificuldades iniciais, tarefas ambíguas e incertas que, interagindo com padrões de realização de desistência, criam um contexto favorável ao fracasso e ao abandono precoce no domínio.

Dito de outro modo, pode-se afirmar que a matemática, pelas suas características – implica matérias que fazem apelo ao raciocínio abstracto e hipotético-dedutivo –, e pela sua conotação subjectiva de elevada dificuldade – o bom aluno a matemática é considerado inteligente –, exigiria um maior auto-conceito nos domínios da competência cognitiva (de resolução de problemas, por exemplo), para que os sujeitos optassem por agrupamentos em que esta disciplina tem um papel importante.

Estudo das diferenças no auto-conceito de competência durante a adolescência

Com o objectivo de estudar as diferenças no auto-conceito de competência, nas dimensões cognitiva, social e de criatividade, durante a adolescência, procedeu-se à adaptação de um instrumento, de origem finlandesa, a adolescentes portugueses, que, a seguir, descrevemos resumidamente.

Instrumento de avaliação do auto-conceito de competência

O instrumento adaptado compreende 6 subescalas, num total de 31 itens, avaliados através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, que avalia o grau em que os sujeitos possuem características definidoras do auto-conceito (variando entre “Não tenho mesmo nada” e “Tenho mesmo muito”). As subescalas designam-se por: (i) *resolução de problemas* - avalia a percepção de competência no domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática, com 7 itens; (ii) *sofisticação ou motivação para aprender* - avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem, com 5 itens; (iii)

prudência na aprendizagem - avalia a percepção de competência no domínio da precisão e profundidade na aprendizagem, com 4 itens; (iv) *cooperação social* - avalia a percepção de competência no domínio da cooperação com os outros, com 6 itens; (v) *assertividade social* - avalia a percepção de competência no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções, com 5 itens; e, finalmente, (vi) *pensamento divergente* - avalia a percepção de competências manuais, físicas e musicais, isto é, competências ligadas à criatividade, com 4 itens. Os itens pertencentes à mesma subescala são distribuídos de forma não consecutiva pelo instrumento. Cada item é cotado numa escala de (1) a (5), indicando (1) "baixo auto-conceito de competência" e (5) "elevado auto-conceito de competência". Os valores são somados para cada subescala, obtendo-se assim seis resultados diferentes (Faria & Lima Santos, 2001; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996).

O instrumento de avaliação destina-se a adolescentes a partir do 9º ano e a adultos, podendo ser administrado individual ou colectivamente.

As qualidades psicométricas do instrumento, apresentadas noutros estudos, revelaram-se satisfatórias, apoiando, assim, a sua utilização no contexto educativo português (Faria & Lima Santos, 2001).

Amostra e procedimento

A versão portuguesa do instrumento foi administrada colectivamente, durante o horário escolar normal, a uma amostra de 308 alunos do 11º ano, de escolas secundárias do Porto (Quadro 1). As instruções foram transmitidas oralmente e a administração do instrumento de avaliação do auto-conceito e de um pequeno questionário sócio-demográfico durou cerca de 20 minutos em cada grupo-turma.

Resultados diferenciais

Em função do sexo

Os resultados do estudo das diferenças em função do *sexo*, revelam a existência de diferenças significativas na dimensão social de

"assertividade" e na dimensão de "pensamento divergente" (criatividade) a favor dos rapazes, bem como na dimensão social de "cooperação" a favor das raparigas (Figura 1).

Em função do NSE

No que se refere às diferenças em função do *NSE*, observam-se diferenças nas dimensões cognitivas de "resolução de problemas" e de "prudência na aprendizagem", a favor do NSE alto (Figura 2).

Em função do agrupamento de estudos

Observam-se diferenças nas dimensões cognitivas de "resolução de problemas" e de "prudência na aprendizagem", a favor do *agrupamento 1* (com matemática) e na dimensão social de "assertividade", a favor do *agrupamento 4* (sem matemática) (Figura 3).

Finalmente, observam-se dois efeitos de interacção, significativos, entre o agrupamento e o *NSE*, para as dimensões cognitivas de "resolução de problemas" ($F = 3,690; p < 0,03; g.l. = 2$) e de "prudência na aprendizagem" (F

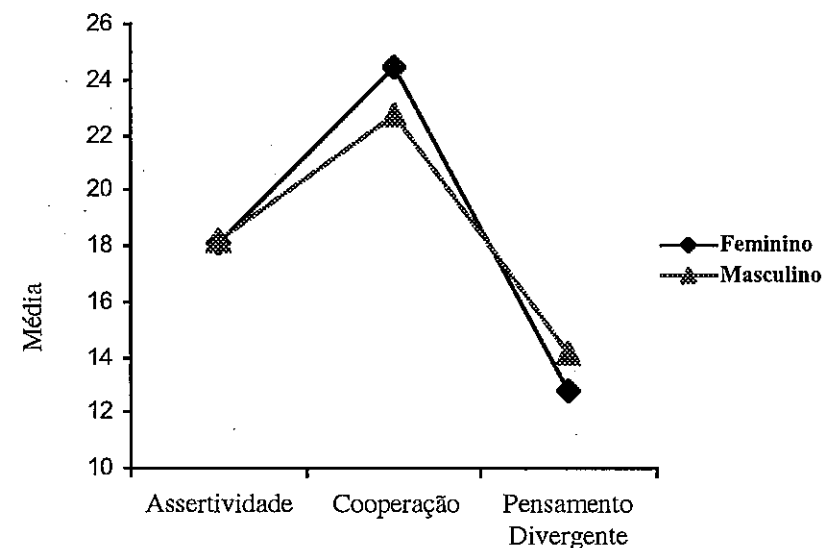


Figura 1 - Diferenças em função do sexo

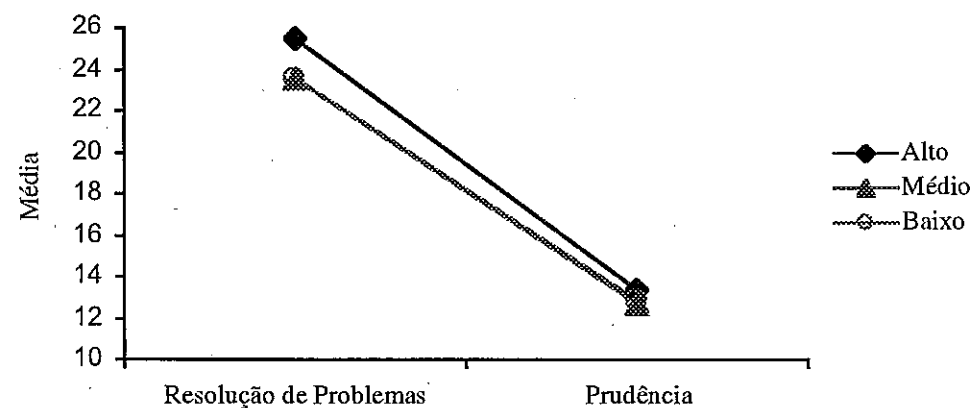


Figura 2 - Diferenças em função do NSE

Quadro 1.

Distribuição da amostra de alunos do 11º ano em função do agrupamento de estudos escolares, do sexo e do nível sócio-económico (NSE)

Agrupamento		c/ Matemática	s/ Matemática	Total
Sexo/NSE				
Feminino	Alto	18	13	31
	Médio	28	55	83
	Baixo	18	52	70
	Total	64	120	184
Masculino	Alto	15	9	24
	Médio	36	22	58
	Baixo	23	19	42
	Total	74	50	124
Total	Alto	33	22	55
	Médio	64	77	141
	Baixo	41	71	112
Total		138	170	308

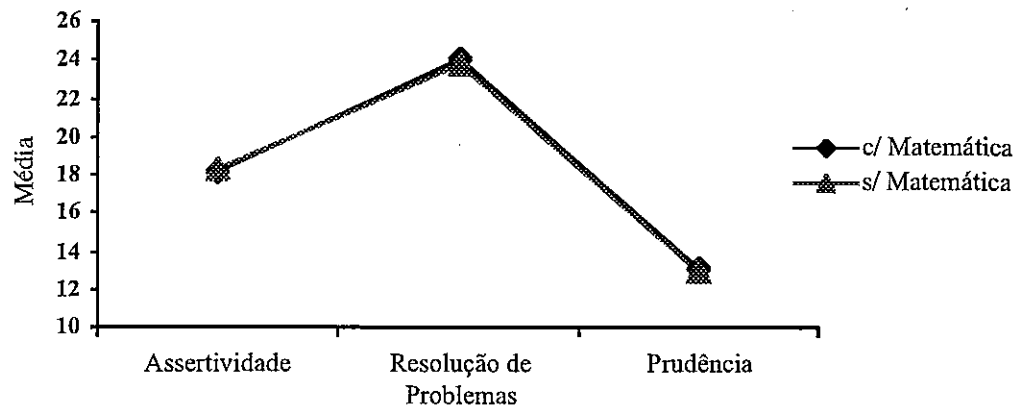


Figura 3 - Diferenças em função do agrupamento de estudos

= 5,959; $p < 0,003$; g.l. = 2): os sujeitos de NSE alto e do agrupamento 1 (com matemática) apresentam maior competência percebida nestas duas dimensões cognitivas do auto-conceito.

Conclusão: Discussão dos resultados

As diferenças de sexo observadas nas dimensões sociais de competência corroboram os resultados de estudos noutros contextos culturais, ou seja, as raparigas apresentam maior competência percebida no domínio da “cooperação social” do que os rapazes, e estes apresentam maior competência percebida no domínio da “assertividade social” do que as raparigas. Este resultado parece apoiar os estereótipos que atribuem à mulher um papel mais relevante no domínio da cooperação com os outros e nas relações interpessoais, enquanto que a assertividade é considerada como uma característica tipicamente masculina: de facto, neste estudo, não se comprovou que a assertividade seja uma característica importante para o auto-conceito positivo das mulheres.

A nossa investigação evidenciou, ainda, a ausência de diferenças de sexo nas dimensões cognitivas de competência, contrariamente aos resultados obtidos noutros contextos culturais, mas apoiando os resultados de outros estudos portugueses (Fontaine, 1991a; 1991b). Ora, se os atributos cognitivos, nomeadamente a capacidade de resolução de problemas, são considerados, implícita e explicitamente, como a

essência da inteligência (Mugny & Carugati, 1989; Rätty & Snellman, 1992), e os rapazes e as raparigas deste estudo se percebem como igualmente competentes nestes domínios, isto pode significar que, no contexto cultural português, o estereótipo que distingue as competências dos homens e das mulheres, opondo-os respectivamente como sendo mais cognitivo-rationais e mais sócio-emocionais, não se comprova.

Assim, reflectindo sobre estes resultados podemos pressupor a eventual existência de dois tipos de auto-conceito de competência diferentes: um *tipo masculino*, em que a *assertividade social*, atributo psicológico visto como tipicamente masculino, é fundamental, e um *tipo feminino*, em que a *cooperação social*, atributo psicológico visto como tipicamente feminino, é indispensável.

Finalmente, refira-se que os rapazes se percebem como mais competentes no domínio da criatividade do que as raparigas. Tal resultado pode estar relacionado com estereótipos que associam a criatividade a dimensões mais próximas das actividades de lazer – opostas às actividades escolares –, em que os rapazes, tradicionalmente percebidos como menos diligentes e menos cumpridores, investiriam mais (Faria, Lima Santos & Bessa, 1996).

As diferenças em função do NSE e do agrupamento de estudos escolares vão no mesmo sentido, evidenciando, efeitos, de interacção significativos. De facto, os sujeitos de NSE alto e do agrupamento 1 (com

matemática) apresentam maior auto-conceito de competência nos domínios cognitivos de “resolução de problemas” e de “prudência na aprendizagem” do que os sujeitos de NSE médio e baixo e do agrupamento 4 (sem matemática) e, por sua vez, os sujeitos do agrupamento 4 apresentam maior auto-conceito de competência no domínio da “assertividade social” do que os sujeitos do agrupamento 1. Assim, os resultados relativos ao NSE parecem corroborar os de outros estudos portugueses no domínio do auto-conceito académico (Fontaine, 1991a; Veiga, 1990), não apoiando, contudo, os de vários estudos realizados noutros contextos culturais.

O facto dos sujeitos de NSE alto terem, em geral, melhores resultados escolares, pode explicar o facto de se perceberem como mais competentes nos domínios cognitivos: a escola - local de aprendizagem de normas sociais, capaz de determinar critérios de avaliação da inteligência e da normalidade e, consequentemente, de recompensar e/ou punir os comportamentos, em função da sua maior ou menor adaptação às exigências imediatas (Faria, 1998) - reforça, também, em termos de auto-conceito de competência, os alunos com melhores resultados escolares, que geralmente provêm de NSE mais favorecidos.

Neste estudo, observam-se diferenças entre o NSE alto e o médio para as dimensões cognitivas de “resolução de problemas” e de “prudência na aprendizagem”, a favor do primeiro, e entre o NSE alto e o NSE baixo, apenas para a dimensão de “resolução de problemas”, a favor do primeiro. O NSE médio constitui um caso particular, pela importância que atribui ao sucesso escolar, como forma privilegiada de mobilidade social ascendente, reforçando critérios de exigência e de esforço, em relação ao sucesso escolar (Faria & Fontaine, 1993). Tais critérios, de elevada exigência, não se compadecem com resultados escolares médios, e a pressão familiar, para a obtenção de resultados elevados, parece ter efeitos negativos no auto-conceito de competência cognitiva dos alunos de NSE médio. O mesmo não acontecerá com os sujeitos de NSE baixo, para quem os resultados médios podem ser indicadores de sucesso, porque são superiores aos esperados e obtidos pela família (Fontaine,

1991b).

No que se refere às diferenças em função do agrupamento de estudos escolares, comprova-se que os sujeitos que frequentam o agrupamento com matemática apresentam melhor auto-conceito de competência cognitiva do que os que frequentam o agrupamento sem matemática. Assim, a escolha de agrupamentos com matemática parece estar relacionada com um auto-conceito superior nos domínios cognitivos de “resolução de problemas” e de “prudência na aprendizagem”. Ou seja, podemos afirmar que a conotação de elevada dificuldade associada à matemática exige padrões motivacionais que resistam às dificuldades e obstáculos iniciais, frequentes na aprendizagem desta disciplina, associados a um conceito positivo de competência cognitiva, observado neste estudo nos sujeitos de NSE alto e do agrupamento 1. Este agrupamento está, ainda, associado às possibilidades de escolher um leque mais alargado de alternativas vocacionais, ligadas a profissões de maior prestígio social (médico, engenheiro), para as quais a escolha da matemática é importante.

Por fim, saliente-se que a única diferença observada a favor do agrupamento 4 se refere à dimensão social de “assertividade”. Este facto pode estar ligado aos domínios de estudo dos alunos do agrupamento 4 que, na sua maioria, frequentavam áreas ligadas à comunicação e às relações públicas, áreas estas que serão mais susceptíveis de promover nos sujeitos as competências de transmissão e defesa de ideias, valores e opiniões.

Em suma, a valorização diferencial dos atributos cognitivos, sociais e de criatividade, na definição da competência, parece ter sido comprovada através dos resultados diferenciais evidenciados pela nossa investigação, que estudou as diferenças entre adolescentes do 11º ano de escolaridade, em função do sexo, do NSE e do agrupamento de estudos escolares.

As diferenças observadas no auto-conceito de competência realçam, assim, a importância de factores relacionados com os contextos de vida dos sujeitos e com o percurso escolar, nomeadamente no que se refere às escolhas vocacionais, na produção de diferenças. Demonstram, ainda, a importância de explorar as

diferenças através de instrumentos com boas qualidades psicométricas, capazes de evidenciar as especificidades culturais do contexto português, em vez de meramente reproduzir estereótipos sociais. Finalmente, salienta-se a necessidade de, conjuntamente, desenvolver estudos sobre as características dos contextos educativos, enquanto contextos globais de desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Bibliografia

- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Belk, S., & Snell, W. (1986). Beliefs about women: components and correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 403-413.
- Brantlinger, E. (1990). Low-income adolescents' perceptions of school, intelligence, and themselves as students. *Curriculum Inquiry*, 20, 305-324.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Calsyn, R., & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's belief in their own control of reinforcement in intellectual academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories. Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
- Eccles, J., Jacobs, J., & Harold, R. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183-201.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Atribuições para o sucesso escolar na adolescência: Avaliação em contexto natural. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2001). Auto-conceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *Psychologica*, 26, 213-231.
- Faria, L., Lima Santos, N., & Bessa, N. (1996). Auto-conceito de competência: Adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. IV, pp. 165-176). Braga: APPORT.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Fontaine, A. M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 2, 1-19.
- Fontaine, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Goodnow, J. J. (1990). Using sociology to extend psychological accounts of cognitive development. *Human Development*, 33, 81-107.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Review*, 107, 139-155.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muller, J.-L., Gullung, P., & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: Une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 53-69.
- Newson, J., Newson, E., & Barnes, P. (1977). *Perspectives on school at seven years old*. London: George Allen & Unwin, Ltd.
- Parish, T. S. (1991). Ratings of self and parents by youth: Are they affected by family status, gender and birth order? *Adolescence*, 26, 105-112.
- Räty, H., & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20, 23-34.
- Rosenberg, M., & Simmons, R. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1, 147-159.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.
- Seligman, M. E. P. (1992). *Helplessness. On development, depression and death*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Veiga, F. H. (1990). *Auto-conceito e disrupção escolar dos jovens*. Tese de doutoramento em Psicologia Educacional. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Whitley, B. E., Jr. (1983). Sex role orientation and self-esteem: A critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 765-778.
- scolaires au secondaire, avec ou sans mathématiques, évaluées avec un instrument d'auto-évaluation de compétence, d'origine finlandaise, adapté aux adolescents portugais, qui évalue les domaines sociaux - coopération et assertivité -, cognitifs - résolution de problèmes, sophistication ou motivation à apprendre et prudence dans l'apprentissage -, et de créativité.
- Les résultats indiquent l'existence de différences de sexe dans l'évaluation de compétence sociale de coopération, au profit des filles, et des différences dans la compétence sociale d'assertivité au profit des garçons, confirmant les résultats obtenus dans d'autres cultures, aussi bien que des différences dans la dimension de créativité au profit des garçons. En ce qui concerne les différences dans l'orientation des études, les sujets de formation comprenant les mathématiques présentent des auto-concepts de résolution de problèmes et de prudence dans l'apprentissage supérieurs aux sujets de formation sans mathématiques. Ces derniers présentent un auto-concept social d'assertivité supérieur aux étudiants avec mathématiques; les sujets de NSE élevé présentent des résultats supérieurs aux sujets de NSE moyen et bas dans les domaines de résolution de problèmes et de prudence dans l'apprentissage. Les résultats sont discutés du point de vue de l'importance des facteurs de contextes de vie les plus variés, parmi eux le scolaire, dans la production de différences.

Abstract

Faria, Luísa. Differences of intellectual self-concept during adolescence. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 2001/2002, 109-118.

This study aims to explore the differences of intellectual self-concept by sex, socio-economic status (SES) and vocational path (with or without mathematics), in a sample of 308 Portuguese 11th graders, by means of a Finnish instrument, previously adapted to Portuguese adolescents, tapping social, cognitive and creativity dimensions of self-concept.

The results evidenced the existence of sex differences in social self-concept of cooperation,

Résumé

Faria, Luísa. Différences dans l'auto-concept de compétence dans l'adolescence. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 2001/2002, 109-118.

L'étude présentée se rapporte aux différences dans l'auto-concept de compétence de 308 adolescents portugais scolarisés en 11^{ème} année, en fonction du sexe, du niveau socio-économique (NSE) et de l'orientation d'études

favoring girls, and in social self-concept of assertiveness and of creativity, favoring boys, confirming results obtained in other cultural contexts. The differences by vocational path and SES evidenced that students from vocational paths with mathematics showed better cognitive self-concepts of problem solving and of prudence in learning, than those from vocational paths without mathematics; the students from vocational paths without mathematics evidenced a better social self-concept of assertiveness. Finally, higher SES subjects evidenced better cognitive self-concepts of problem solving and prudence than middle and lower SES subjects. The results are discussed considering the influence of school and general life contexts in the differential development of intellectual self-concept.