



Estudo de validação da lista de adjetivos para avaliar o autoconceito em universitários portugueses

Validation study of the list of adjectives to assess self-concept in Portuguese university students

Lúcia C. Miranda¹

Maria de Fátima Morais²

Resumo: O autoconceito é um conceito fundamental para a Psicologia da Educação, influenciando nomeadamente o desempenho e o envolvimento académicos. Este estudo tem como objetivo adaptar e validar a Lista de Adjetivos para Avaliar o Autoconceito (LAAA) em estudantes universitários portugueses. Participaram 917 estudantes (53,3% mulheres), de 3 anos académicos diferentes, provenientes de diferentes cursos em três universidades públicas portuguesas e uma Escola Superior de Música, com idade média de 21,1 anos (DP = 4,12). A adaptação para a língua portuguesa envolveu a tradução inversa e um estudo piloto. A estrutura interna foi investigada através de Análise Fatorial Exploratória, identificando-se quatro fatores coerentes com a fundamentação teórica e explicando estes 43,75% da variância total dos resultados. A homogeneidade dos itens foi verificada por meio da correlação item-total corrigida e a consistência interna medida pelo coeficiente Alpha de Cronbach, variando esta entre 0,73 e 0,86. Os resultados sugerem que a LAAA é adequada para avaliar o autoconceito em estudantes universitários portugueses, apresentando evidências de validade de conteúdo, validade fatorial e de construto, além de uma fiabilidade robusta.

Palavras-chave: Autoconceito; Lista de Adjetivos; Validade Fatorial; Consistência Interna; Estudantes Universitários Portugueses.

Abstract: Self-concept is a fundamental concept in Educational Psychology, influencing academic performance and engagement. This study aims to adapt and validate the Adjective List for Assessing Self-Concept (ALASC) in Portuguese

¹ Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas- CIPsp; Pós-doutorada e Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, Portugal. E-mail: ircmiranda@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0652-0811>

² Universidade do Minho; Centro de Investigação em Educação-CIEEd; Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. E-mail: famorais@ie.uminho.pt ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8180-6687>



university students. A total of 917 students (53.3% women) from three different academic years, representing various courses at three Portuguese public universities and a School of Music, participated in the study. The average age of participants was 21.1 years (SD = 4.12). The adaptation to Portuguese involved back-translation and a pilot study. Internal structure was examined through Exploratory Factor Analysis, identifying four factors consistent with the theoretical framework, which explained 43.75% of the total variance. Item homogeneity was verified using corrected item-total correlations, and internal consistency was assessed via Cronbach's Alpha, ranging from 0.73 to 0.86. The results suggest that the ALASC is suitable for assessing self-concept in Portuguese university students, providing evidence of content validity, factorial and construct validity, and robust reliability.

Keywords: Self-Concept; Adjective List; Factorial Validity; Internal Consistency; Portuguese University Students.

O estudo do autoconceito, um conceito central nas ciências humanas, tem sido objeto de investigação há mais de um século, destacando-se pela sua relevância na Psicologia e na Educação. Desde as primeiras sistematizações propostas por William James (1890, como citado por Silva et al., 2022), o autoconceito consolidou-se como um construto de grande importância para a compreensão dos processos psicológicos e educacionais (Basarkod et al., 2022; Guo, et al., 2022; Rost & Feng, 2024; Silva et al., 2022). Este conceito é fundamental na explicação dos mecanismos motivacionais e a aprendizagem acadêmica, influenciando diretamente o desempenho e o envolvimento dos estudantes em atividades acadêmicas (Peralta-Sánchez et al., 2019; Marsh et al., 2024). Estudantes do ensino superior com autoconceitos positivos tendem a definir metas desafiadoras, demonstrar maior resiliência perante dificuldades e a antecipar resultados bem-sucedidos, características que contribuem para um maior envolvimento acadêmico e, conseqüentemente, para o sucesso acadêmico e bem-estar dos estudantes (García-Martínez, et al., 2022; Guo, et al., 2022; Monteiro & Soares, 2023; Rost & Feng, 2024).

O autoconceito é conceptualizado como uma construção psicológica dinâmica que envolve autoavaliações e percepções de competência em diferentes domínios específicos (Guimond et al., 2018; Silva et al., 2022). Trata-se, assim, de uma avaliação que o individuo faz das suas capacidades e características (Rani, 2018; Wang & Yu, 2023). Os estudos conduzidos por Marsh e colegas (e.g. Marsh, 1993;



Marsh, et al., 1998) demonstraram que o autoconceito não é unidimensional, mas sim organizado numa estrutura hierárquica complexa, composta por vários domínios e subdomínios, moldados por experiências individuais e interações sociais (Wang & Yu, 2023; Peixoto & Almeida, 2011). Estudos mais recentes corroboram essa abordagem multidimensional, abrangendo dimensões como o desempenho académico, as relações interpessoais e o bem-estar físico e emocional (Garcia-Sánchez et al., 2018; Marsh et al., 2024; Montoya, et al., 2018; Penado & Rodicio-García, 2017; Rost, & Feng, 2024).

Embora a definição do construto varie na literatura, o autoconceito é geralmente entendido como a percepção global que o indivíduo tem de si próprio (Marsh et al., 2024). No entanto, há uma confusão frequente entre os conceitos de autoestima e de autoconceito, os quais, por vezes, são utilizados de forma intercambiável (Showers, Ditzfeld & Ziegler-Hill, 2016). Apesar de relacionados, são construtos distintos: a autoestima refere-se à dimensão valorativa do autoconceito, ou seja, à avaliação positiva ou negativa que o indivíduo faz de si próprio. Já o autoconceito envolve uma visão mais ampla, que engloba não só componentes valorativos, mas também aspetos cognitivos, comportamentais e sociais (García-Martínez, 2022; Wang & Yu, 2023). O seu desenvolvimento ocorre ao longo da vida, através de processos contínuos de comparação social, sendo influenciado por experiências precoces, como as primeiras avaliações escolares e as interações familiares (Marsh et al., 2024; Peixoto & Almeida, 2011; Silva et al., 2022).

Os modelos de Shavelson et al. (1976) e Marsh (1993) estabeleceram as bases teóricas para a compreensão do autoconceito como um constructo multidimensional e hierárquico. Estudos posteriores, realizados por Brunner et al. (2010), introduziram nuances e ajustes ao modelo tradicional, resultando no modelo bi-fatorial Marsh-Shavelson. Este modelo sugere que o autoconceito pode ser representado por um fator global que influencia diretamente as dimensões específicas (intelectual, social, físico, emocional), sem a necessidade de uma mediação hierárquica entre níveis intermediários. Estudos com dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA), e em contextos educacionais específicos, indicaram que este modelo apresenta um ajuste mais robusto do que os modelos puramente hierárquicos



tradicionais, destacando assim a interação direta entre o autoconceito global e as dimensões específicas (Showers et al., 2016).

Diversos instrumentos foram desenvolvidos ao longo dos anos para avaliar o autoconceito em diferentes contextos e países, propondo abordagens diferenciadas e destacando várias dimensões deste construto psicológico. Em Portugal, destacam-se instrumentos como a **Piers-Harris Children's Self-Concept Scale**, adaptada para o contexto português por Veiga (2012) e Veiga & Leite (2016); o **Self-Description Questionnaire**, adaptado por Faria e Fontaine (1992); a **Escala de Autoconceito** (Peixoto & Almeida, 2011); e a **Escala de Autoconceito Forma 5 (AF5)**, adaptada por Coelho et al. (2015) e por Garcia, Musitu, & Veiga (2006).

Estes instrumentos adotam uma abordagem multidimensional, refletindo as diversas facetas do autoconceito, desde o desempenho acadêmico até às interações sociais e ao bem-estar emocional. Uma revisão de estudos realizada por Guerrero e colegas (2023), que analisou investigações realizadas entre 2010 e 2020, não identificou nenhum caso de utilização de instrumentos unidimensionais para medir o autoconceito. Este achado corrobora os modelos de Shavelson et al. (1976), Marsh (1993) e Brunner et al. (2010), que defendem que os componentes do autoconceito são tão diversos entre si que não podem ser medidos por um fator global. A natureza multidimensional do autoconceito tem sido confirmada por vários estudos realizados em diferentes países, sugerindo uma certa estabilidade deste construto em diferentes contextos culturais (Guerrero et al., 2023; Wang & Yu, 2023; Rost & Feng, 2024; Showers, et al., 2016).

Quanto às características psicométricas dos instrumentos de avaliação, os estudos salientam as estimativas de consistência interna, geralmente calculadas através do coeficiente alfa de Cronbach. Nas várias subescalas, estes coeficientes apresentaram valores superiores a 0,70, indicando uma boa fiabilidade interna (Coelho et al., 2015; García et al., 2018). No que respeita à validade, foram empregues métodos como análises fatoriais exploratórias e confirmatórias, além de estimativas de correlações entre subescalas. Embora menos frequente, a validade concorrente foi avaliada em relação a variáveis como desempenho escolar e controlo emocional, reforçando a adequação dos instrumentos na avaliação do autoconceito (Penado & Rodicio-García, 2017).



Apesar de alguns dos instrumentos referidos anteriormente se aplicarem ao contexto universitário, consideramos interessante padronizar e validar a Lista de Adjetivos para Avaliar o Autoconceito (LAAA) (Garaigordobil, 2011), atendendo à sua abrangência em avaliar múltiplas dimensões do autoconceito (físico, intelectual, social e emocional) e à sua aplicabilidade rápida e eficaz em contextos educacionais. A validação desta escala em amostras universitárias poderá fornecer uma ferramenta adaptada, contribuindo para a compreensão detalhada das percepções dos estudantes sobre si mesmos, com implicações na sua adaptação e sucesso acadêmico. Assim, o presente estudo tem como objetivo validar a versão original espanhola da escala LAAA, explorando as suas características psicométricas e avaliando a sua adequação ao contexto acadêmico e cultural português, especificamente entre estudantes do ensino superior.

Método

Participantes

A amostra deste estudo foi selecionada por conveniência, com base num critério não probabilístico. Participaram voluntariamente 917 estudantes provenientes de três universidades públicas portuguesas — Universidade do Porto, Universidade do Minho e Universidade da Madeira — e de uma Escola Superior de Música do Porto. Do total de participantes, 428 eram do género masculino (46,7%) e 489 do género feminino (53,3%). Estes estudantes estavam matriculados em cursos de licenciatura, distribuídos por três grandes áreas académicas: Artes (N=229; 25%), Psicologia e Educação (N=378; 41,2%) e Ciências e Engenharia (N=310; 38,8%). A distribuição pelos anos académicos foi a seguinte: 1.º ano (N=316; 34,1%), 2.º ano (N=327; 35,3%) e 3.º ano (N=284; 30,6%). As idades dos participantes variaram entre os 17 e os 50 anos, com uma média de 21,1 anos (DP = 4,12).

Instrumento

A Lista de Adjetivos para Avaliação do Autoconceito (LAAA) foi desenvolvida em Espanha por Garaigordobil (2011) com o objetivo de avaliar o autoconceito global em adolescentes e adultos (dos 12 aos 65 anos). A escala caracteriza-se pela sua rapidez de aplicação, requerendo em média entre 5 a 7 minutos para ser completada, o que a torna particularmente útil em contextos educacionais e clínicos.



A LAAA consiste numa lista de 57 adjetivos, teoricamente organizados em quatro dimensões do autoconceito: físico, intelectual, social e emocional. Os adjetivos representam características descritivas que os indivíduos podem utilizar para se autoavaliar. Os participantes são solicitados a classificar o grau em que cada adjetivo se aplica a si próprios, numa escala Likert de 5 pontos (0 = 'nada' a 4 = 'muito'). De acordo com Garaigordobil (2011), uma análise fatorial exploratória inicial identificou 11 fatores, que se reduzem a dois fatores numa análise fatorial de segunda ordem. Embora a autora sugira uma interpretação unidimensional da pontuação total, os resultados podem também ser analisados em função das dimensões específicas dos itens. Foram realizados vários estudos com a escala com diferentes amostras, clínicas e não clínicas, que demonstraram uma consistência interna adequada, com valores iguais ou superiores a 0,75 em todos os casos. Análises realizadas com uma amostra de 8171 pessoas resultaram num Alfa de Cronbach = 0,93, indicando uma excelente consistência interna e fiabilidade do instrumento.

Procedimento de aplicação e de análise de dados

O processo de adaptação da LAAA envolveu uma tradução inicial do espanhol para o português, seguida de tradução inversa para o espanhol, efetuada por dois especialistas com experiência no tema e domínio de ambas as línguas. Esta metodologia garantiu a equivalência semântica e conceptual entre as versões da escala. Após a tradução, a versão preliminar foi submetida a um pré-teste com seis estudantes do ensino superior. Este pré-teste teve como objetivo avaliar a clareza e a compreensão dos itens, permitindo a identificação de possíveis ambiguidades. Com base nos comentários recolhidos, foram realizados ajustamentos pontuais para melhorar a redação de alguns itens.

A versão final da LAAA foi administrada em grupos, após a obtenção do consentimento informado dos participantes. A aplicação ocorreu durante os primeiros ou últimos 5 a 7 minutos das aulas, com o apoio dos docentes, que disponibilizaram este período para o preenchimento do questionário. Antes do início da aplicação, foi estabelecido um *rapport* com os participantes. Nesse momento, foram apresentados os objetivos do estudo, os procedimentos a serem seguidos e foi reforçado o carácter voluntário da participação. Além disso, destacou-se que os participantes poderiam desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para os mesmos.



A análise dos dados foi realizada utilizando o software **Statistical Package for the Social Sciences** (SPSS), versão 29.0 para Microsoft Windows. Foram realizadas análises descritivas para caracterizar a amostra, bem como análises fatoriais exploratórias para avaliar a estrutura fatorial da escala. A consistência interna foi avaliada através do coeficiente alfa de Cronbach, permitindo assegurar a fiabilidade das subescalas e da pontuação global. Para a análise da consistência, adotaram-se os critérios padrão, considerando valores de alfa superiores a 0,70 como indicadores de fiabilidade aceitável (cf. Nunnaly e Bernstein, 1994).

Resultados

Para avaliar a estrutura fatorial da Lista de Adjetivos para Avaliação do Autoconceito (LAAA), foi realizada uma análise fatorial exploratória. Antes dessa análise, foram realizados testes para verificar a adequação da amostra e a fatorabilidade da escala.

Assim, inicialmente, realizou-se o Teste de Esfericidade de Bartlett, que indicou uma correlação significativa entre os itens ($X^2 = 13.909,722$; $gl = 780$; $p = 0,000$). A medida de adequação da amostra, avaliada pelo índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), foi de 0,923, indicando um excelente nível de correlação entre as variáveis e confirmando a adequação da amostra para a análise fatorial exploratória.

Após confirmar a fatorabilidade através do Teste de Esfericidade de Bartlett e do índice KMO, foi utilizado o método dos componentes principais para a extração dos fatores. A rotação Varimax foi aplicada para facilitar a interpretação, considerando-se uma carga fatorial mínima de 0,399 para inclusão dos itens, conforme recomendado por Kline (1994).

O gráfico *Scree plot* (Figura 1) foi utilizado para determinar o número de fatores relevantes. Este gráfico revelou quatro fatores principais, evidenciados pelo ponto em que a curva se estabiliza. A partir deste ponto, a percentagem acumulada da variância não apresentou aumentos significativos (Hatcher, 1994). Baseando-se nesses dados e nos fundamentos teóricos, foi adotada uma estrutura de quatro fatores, que explicaram, no total, 43,751% da variabilidade dos dados, com eigenvalues superiores a 1,766. O nível de significância adotado foi de 5% ($p < 0,05$).

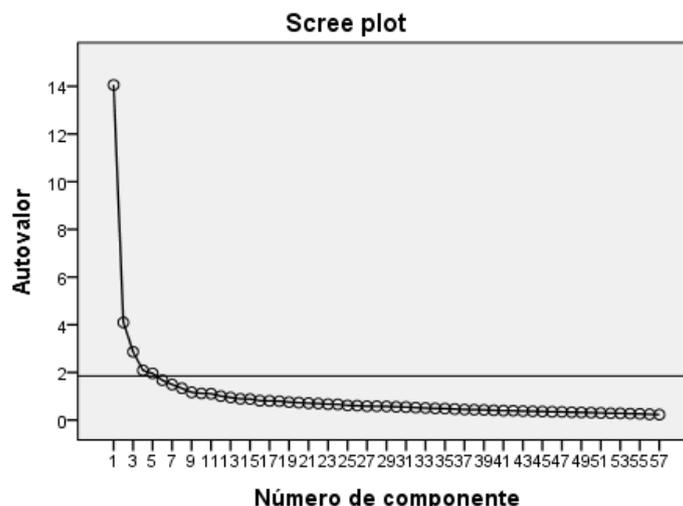


Figura1- Scree plot

Os quatro fatores emergentes foram denominados como: Fator 1 –Autoconceito Social; Fator 2- Autoconceito Intelectual; Fator 3 – Autoconceito Físico; Fator 4 – Autoconceito Emocional. Conforme se pode observar na tabela 1, o Fator 1 considera 13 itens (itens: 20, 36,38,41,47,49,50,51,52,53,54,55,56) com saturações entre 0,655 e 0,429, apresentou *eigenvalues* de 9,684, explicando 13,16 % da variância total após a rotação. O Fator 2 foi composto por 10 itens com saturação entre 0,721 e 0,420 (itens: 10,11,12,16,19,21,23,24,27,31). Este fator apresentou *eigenvalues* de 2,937, explicando 12,58 % da variância total após a rotação. O Fator 3 agrupou 8 itens com saturação entre 0,777 e 0,438 (itens: 1, 2,3, 5,6,7,35,44) e apresentou *eigenvalues* de 2,322, explicando 11,11 % da variância total. Finalmente, o Fator 4 considera 7 itens com saturação entre 0,721 e 0,396 (itens: 14, 25,26, 28, 42,43,46) com *eigenvalues* de 1,737, explicando 7,044% da variância total.

A comunalidade, que mede a variância explicada por cada item, foi considerada satisfatória para valores superiores a 0,30 (O'Rourke & Hatcher, 2013). No presente estudo, os valores variaram entre 0,304 e 0,628.

Alguns itens foram excluídos por apresentarem comunalidades baixas (itens: 4, 8, 18, 39) ou por falta de congruência teórica com os fatores gerados (itens: 9, 13, 15, 17, 18, 22, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 40, 45, 48, 57). Após a exclusão, 38 itens foram

distribuídos pelas quatro dimensões identificadas, confirmando a estrutura teórica da escala original (Garaigordobil, 2011).

Tabela1

Matriz de componente rotativa, carga fatorial dos itens e valores da comunalidade

Itens LAAA	Fatores				h ²
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	
Item - 56	,655				,502
Item - 55	,655				,507
Item - 47	,594				,466
Item -49	,577				,483
Item -54	,569				,344
Item - 36	,567				,418
Item - 38	,536				,312
Item - 53	,528				,368
Item - 51	,518				,310
Item - 52	,513				,323
Item - 41	,510				,340
Item - 50	,434				,304
Item - 20	,429				,425
Item - 16		,721			,533
Item - 19		,720			,585
Item -12		,694			,531
Item - 11		,685			,481
Item - 21		,619			,468
Item - 10		,592			,430
Item - 31		,531			,428
Item - 24		,527			,372
Item - 23		,519			,412
Item - 27		,420			,446
Item - 7			,777		,628
Item - 1			,761		,621
Item - 6			,714		,543
Item - 3			,591		,396
Item - 5			,575		,373
Item - 2			,537		,320
Item - 44			,506		,424
Item - 35			,438		,432
Item - 28				,721	,585
Item - 42				,577	,489
Item - 26				,570	,451
Item - 43	,429			,504	,468
Item - 25				,490	,419
Item - 14				,448	,337
Item - 46				,396	,405
Valor Próprio	9,684	2,937	2,322	1,737	
% da Variância	13,16	12,58	11,11	7,044	

Na tabela 2, são apresentados os itens de cada subescala, acompanhados dos valores da média, desvio-padrão, assimetria, curtose, correlação corrigida do item

com o total da subescala (ritc) e o valor do coeficiente Alfa de Cronbach caso o item fosse excluído da análise.

Tabela 2

Resultados da dispersão e de validade interna dos itens por subescala

Itens por Subescalas	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose	Ritc	Alpha se item excluído
Autoconceito Intelectual						
Item 20 - Útil	2,9	,815	-,463	,163	,494	,837
Item 36 - Responsável	3,2	,849	-,914	,684	,483	,837
Item 38 – Reflexiva	3,1	,833	-,490	-,465	,435	,840
Item 41 - Perseverante, tenaz	2,7	,765	-,490	-,465	,502	,836
Item 47 - Racional	3,1	,763	-,408	-,342	,514	,836
Item 49 - Inteligente, esperta	2,8	,730	-,484	-,064	,584	,832
Item 50 – Criativa	2,7	,904	-,112	-,228	,448	,840
Item 51- Curiosa, com diferentes interesses	3,1	,830	-,327	-,205	,489	,837
Item 52 - Observadora	3,3	,779	-,591	-,139	,459	,839
Item 53 - Organizada, ordenada no trabalho ou em tarefas domésticas	2,7	1,04	-,900	,332	,455	,841
Item 54 - Com boa memória	2,6	,995	-,435	-,495	,500	,837
Item 55 - Mentalmente rápida	2,5	,879	-,314	-,430	,575	,831
Item 56 - Capaz, competente no trabalho e em tarefas acadêmicas	2,9	,780	-,111	-,383	,632	,828
Autoconceito Social						
Item10 - Cooperativa	3,1	,764	-,653	,588	,566	,844
Item 11- Carinhosa, afetuosa	3,0	,964	-,707	-,153	,534	,849
Item 12 - Generosa, altruísta	3,1	,798	-,538	-,166	,639	,838
Item 16 - Empática, compreensiva, sensível aos outros	3,1	,852	-,762	,255	,583	,843
Item 19 - Amistosa, simpática	3,2	,767	-,678	-,043	,670	,835
Item 21- Educada	3,5	,643	-1,128	1,419	,597	,843
Item 23 - Confiável, digna de confiança	3,4	,698	-1,298	2,327	,542	,846
Item 24 - Cordial, cortês	3,0	,830	-,601	,292	,506	,849
Item 27 - Alegre, divertida	3,1	,825	-,655	,035	,500	,850
Item 31- Boa	3,0	,745	-,500	,339	,551	,845
Autoconceito Físico						
Item 1- Bonita, atrativa	2,2	,833	-,091	,302	,631	,778
Item 2- Forte fisicamente	1,7	,951	,064	-,201	,425	,804
Item 3. Ágil	2,3	,883	-,305	-,104	,554	,787
Item 5- Desportista	1,9	1,218	,063	-,903	,501	,798
Item 6- Elegante	2,1	1,000	-,205	-,276	,603	,779
Item 7 – Sedutora	1,7	1,129	,155	-,653	,615	,777
Item 35- Ativa, dinâmica	2,7	,868	-,387	-,032	,456	,800
Item 44- Admirada que recebe elogios	2,3	,911	-,155	-,217	,475	,798
Autoconceito Emocional						
Item 14 - Tolerante	2,8	,985	-,477	-,396	,330	,724

Item 25 - Otimista	2,4	1,085	-,192	-,622	,457	,695
Item 26 - Pacífica, não agressiva	3,0	,966	-,598	-,442	,401	,708
Item 28 - Tranquila, relaxada	2,4	1,119	-,272	-,579	,533	,674
Item 42 - Estável, equilibrada	2,8	,864	-,526	,206	,510	,684
Item 43 - Madura, forte emocionalmente	2,8	,888	-,295	-,426	,439	,699
Item 46 - Flexível	2,4	1,119	-,154	-,137	,448	,699

Os dados presentes na tabela 2 sugerem que as médias das respostas variam entre 1,7 (itens 2 e 7) no Autoconceito Físico e 3,5 (item 21) no Autoconceito Social. Itens como 10, 11, 12, 16, 19, 21, 23, 36 ou 52 destacam-se com médias elevadas, sugerindo uma tendência de respostas mais favoráveis. Esses itens estão predominantemente associados ao Autoconceito Social, Emocional e Intelectual, o que pode refletir uma percepção de si mais positiva dos participantes nessas dimensões, ao contrário do que acontece no Autoconceito Físico.

O desvio padrão, que mede a dispersão das respostas, revela que os itens 21 (0,64) e 19 (0,77) apresentam baixa variabilidade, indicando maior consistência nas respostas dos participantes. Por outro lado, os itens 5 (1,218) e 7 (1,129) mostram maior dispersão, sugerindo opiniões mais diversificadas entre os respondentes.

Quanto à assimetria, a maioria dos itens apresenta valores entre -0,7 e 0,7, o que sugere distribuições relativamente simétricas. No entanto, os itens 21 (-1,128) e 23 (-1,298) mostram assimetrias negativas mais acentuadas, refletindo uma concentração de respostas nas categorias superiores da escala, o que pode indicar uma concordância elevada com as afirmações desses itens.

Em relação à curtose, a maioria dos itens exibe valores baixos, sugerindo distribuições normais ou ligeiramente achatadas. Contudo, os itens 21 (1,419) e 23 (2,327) destacam-se pela curtose positiva elevada, indicando uma maior concentração de respostas próximas à média e menor variabilidade. Por outro lado, itens como 5 (-0,903) e 7 (-0,653) mostram curtoses negativas, sugerindo distribuições mais achatadas, com maior dispersão nas extremidades da escala. Podemos, então, referir que a maioria dos itens apresenta distribuições normais ou levemente simétricas, com variações que refletem a diversidade de percepções dos participantes sobre as características avaliadas.

As subescalas da LAAA apresentam um bom poder discriminativo, com correlações corrigidas (ritc) superiores a 0,30, conforme recomendado por Cronbach (1984). O valor dos alpha quando o item é excluído variam entre 0,708 (item 26) e 0,850 (item 27).

As estatísticas descritivas de cada subescala, assim como os coeficientes finais de consistência interna, são apresentados na tabela 3.

Tabela 3

Estatísticas descritivas das subescalas e coeficientes de consistência interna

	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose	Consistência interna
Autoconceito intelectual	2,87	,54	-,255	,223	,847
Autoconceito Físico	2,11	,645	-,665	-,087	,812
Autoconceito Emocional	2,68	,593	-,211	,097	,730
Autoconceito Social	3,15	,525	-,639	,595	,858

Pela análise da tabela 3, verifica-se que é no Autoconceito Social que existem melhores autoavaliações (a média encontra-se acima das restantes subescalas, ou seja, 3,2). O Autoconceito Intelectual e Emocional mostram valores médios próximos (2,9; 2,7). Inversamente, destaca-se o Autoconceito Físico como o menos pontuado (2,1).

Os coeficientes de consistência interna variaram entre 0,86 e 0,73, o que, de acordo com DeVellis (2016), representa níveis de confiabilidade adequados. Os dados obtidos confirmam ainda a precisão das subescalas da LAAA na avaliação dos diferentes aspetos do autoconceito, garantindo que os itens estão bem ajustados para medir os fatores propostos e estão de acordo com os valores obtidos por Garaigordobil (2011). A maioria das dimensões apresenta distribuições ligeiramente assimétricas para a esquerda, com alguma variação na dispersão. Os valores da curtose sugerem que os dados estão relativamente próximos de uma distribuição normal, sem desvios extremos.

No que diz respeito à validade convergente e ao grau de inter-relação entre as diferentes dimensões do autoconceito, na tabela 4, apresentam-se as correlações entre as quatro subescalas da LAAA.

Tabela 4

Correlações de Pearson entre as subescalas da LAAA

	Autoconceito Intelectual	Autoconceito Social	Autoconceito Físico
Autoconceito Social	,534**		
Autoconceito Físico	,453**	,394**	
Autoconceito Emocional	,467**	,529**	,414**

*p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001

As correlações observadas na tabela 4 indicam relações moderadas ou moderadamente elevadas entre as diferentes dimensões do autoconceito, o que é esperado em escalas que medem diferentes, mas relacionadas, facetas de um construto maior (neste caso, autoconceito). As correlações mais fortes foram observadas entre o autoconceito social e o intelectual ($r = 0,534$) e entre o autoconceito social e emocional ($r = 0,529$), o que indica que as dimensões social, intelectual e emocional do autoconceito estão fortemente interligadas. Isto sugere que percepções positivas nas interações sociais estão profundamente associadas tanto ao equilíbrio emocional quanto à confiança nas capacidades intelectuais. No geral, as correlações positivas entre as subescalas sugerem que uma percepção positiva numa dimensão do autoconceito tende a estar associada a percepções positivas nas outras dimensões, indicando uma visão global positiva de si mesmo.

Discussão

Os resultados da análise fatorial exploratória da Lista de Adjetivos para Avaliação do Autoconceito (LAAA) confirmam a robustez psicométrica do instrumento e corroboram a sua estrutura teórica original. A identificação de quatro fatores principais – Autoconceito Social, Autoconceito Intelectual, Autoconceito Físico e Autoconceito Emocional – reflete a natureza multidimensional do autoconceito, em



linha com modelos teóricos amplamente aceites, como os de Shavelson et al. (1976), Marsh (1993) e Brunner et al. (2010).

Os indicadores preliminares, incluindo o Teste de Esfericidade de Bartlett e o índice KMO (0,923), sustentaram a adequação da amostra e a fatorabilidade dos dados, confirmando a viabilidade da análise fatorial. Estes resultados validam a capacidade da escala em explicar as dimensões subjacentes ao autoconceito.

A variância total explicada pelos quatro fatores foi de 43,751%, valor satisfatório em estudos com instrumentos multidimensionais (Goretzko, et al., 2021). A decisão de adotar quatro fatores baseou-se no *scree plot*, alinhando-se às recomendações teóricas de Hatcher (1994). Cada fator apresentou contribuições claras para o modelo, com coeficientes Alfa de Cronbach entre 0,73 (Autoconceito Emocional) e 0,86 (Autoconceito Social), níveis considerados adequados por Nunnally e Bernstein (1994).

O fator Autoconceito Social destacou-se com a maior média (3,15) e a maior consistência interna ($\alpha = 0,86$). Os itens associados refletem características interpessoais positivas, como cooperação, afetuosidade e confiabilidade, sugerindo uma percepção socialmente favorável entre os participantes. Este fator também apresentou elevadas correlações com as dimensões Intelectual ($r = 0,534$) e emocional ($r = 0,529$), evidenciando a interdependência entre estas dimensões, conforme apontado por Guo et al. (2022) e García-Martínez et al. (2022). O Autoconceito Intelectual, com uma média de 2,87 e consistência interna de $\alpha = 0,847$, reflete percepções de competência cognitiva e organizacional. Itens como "responsável" e "curiosa" sustentam este fator como um componente essencial do autoconceito, relacionado com a confiança nas capacidades mentais e académicas dos estudantes que participaram neste estudo. Embora o fator Autoconceito Físico tenha apresentado a menor média (2,11), foi representado por itens que avaliam atratividade e capacidade física. Este resultado pode estar relacionado com diferenças individuais na valorização da aparência ou influências socioculturais (Montoya et al., 2018). A consistência interna desta dimensão ($\alpha = 0,812$) confirma a adequação do instrumento para medir este domínio. Finalmente, o Autoconceito Emocional, com uma média de 2,68 e consistência interna de $\alpha = 0,73$, reflete percepções de equilíbrio emocional e maturidade. Esta dimensão correlacionou-se positivamente com as



demais, reforçando a noção de que o bem-estar emocional é transversal ao autoconceito global.

As distribuições das respostas foram, em geral, simétricas, com valores de assimetria e curtose indicando conformidade com pressupostos de normalidade. A concentração de respostas mais positivas nos itens associados ao Autoconceito Social e Intelectual sugere uma tendência geral dos participantes para avaliar estas áreas de forma mais favorável.

Os valores de comunalidade variaram entre 0,304 e 0,628, indicando que a maioria dos itens contribui de forma significativa para os fatores identificados. A exclusão de itens com baixas comunalidades ou incongruência teórica (e.g., itens 4, 8, 18, 39) reforçou a robustez do modelo final.

Os resultados apontam para a relevância do Autoconceito Social na percepção global de si, sugerindo que as interações interpessoais desempenham um papel central no bem-estar psicológico e no desempenho acadêmico. Além disso, as correlações positivas entre as dimensões indicam que intervenções direcionadas para melhorar uma área específica do autoconceito (e.g., Autoconceito Social) podem ter efeitos indiretos em outras áreas, como o equilíbrio emocional e a confiança intelectual. Os resultados também evidenciam a necessidade de atenção ao Autoconceito Físico, frequentemente pontuado mais baixo em contextos culturais que enfatizam padrões de aparência idealizados (Matheson et al., 2023). Estratégias educativas e psicossociais que promovam a aceitação corporal podem ser especialmente úteis para melhorar esta dimensão em estudantes do ensino superior (Wang & Niu, 2023).

Limitações e futuros estudos

Apesar dos resultados promissores, este estudo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, a utilização de uma amostra por conveniência pode restringir a generalização dos resultados para outras populações. Além disso, o uso de análise fatorial exploratória, embora eficaz para identificar estruturas subjacentes, não é suficiente para confirmar a validade estrutural do instrumento. Estudos futuros devem incluir análises fatoriais confirmatórias para testar a robustez dos fatores identificados.



Outra limitação refere-se à natureza transversal do estudo, que não permite avaliar mudanças nas percepções de autoconceito ao longo do tempo. Estudos longitudinais podem fornecer insights mais profundos sobre a evolução do autoconceito em diferentes fases da vida.

Futuros estudos podem explorar variáveis como género, idade e área de estudos, ampliando a amostra para contextos culturais diversos. Além disso, investigações podem analisar a relação entre autoconceito e outras variáveis psicológicas, como autoestima, ansiedade e desempenho académico. Por fim, intervenções destinadas a melhorar dimensões específicas do autoconceito devem ser avaliadas quanto ao seu impacto no bem-estar global e no sucesso pessoal e académico.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências

- Basarkod, G., Marsh, H. W., Dicke, T., Guo, J., & Parker, P. D. (2022). Academic self-concept: A key construct for positive psychology. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice* (pp. 202-215). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013778-15>
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964–981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., & Romão, A. M. (2015). Validação do questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-78. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.11>
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4th ed.). Harper & Row.



- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA. Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes y Adultos*. TEA.
- García, J., Musitu, G., & Veiga, F. H. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., Quijano-López, R., & León, S. P. (2022). Self-concept as a mediator of the relation between university students' resilience and academic achievement. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747168>
- García-Sánchez, J. N., Pichardo, M. C., & Llor-Esteban, B. (2018). Self-concept in different occupational groups: A comparative study. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.007>
- Goretzko, D., Pham, T. T. H., & Bühner, M. (2021). Exploratory factor analysis: Current use, methodological developments and recommendations for good practice. *Current Psychology*, 40, 3510–3521. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00300-2>
- Guerrero, E. G. P., Redondo Marín, M. P., Lora Carrillo, L. J., & Jiménez Ruiz, L. K. (2023). Medición del autoconcepto: Una revisión. *Psykhē*, 32(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22389>
- Guimond, F. A., Gelinias-Chebat, C., Gagnon, M., & Morris, M. (2018). Changes in self-concept dimensions across the lifespan: A cross-sectional study using the Self-Description Questionnaire III. *Aging & Mental Health*, 22(4), 540-548. <https://doi.org/10.1080/13607863.2016.1263725>
- Guo, J. P., Yang, L. Y., Zhang, Y., & Juan-Gan, Y. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: Relationships and causal ordering. *Higher Education*, 83, 809–828. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00705-8>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. SAS Institute, Inc.



- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Matheson, E. L., Schneider, J., Tinoco, A., Silva-Breen, H., LaVoi, N. M., & Diedrichs, P. C. (2023). How can we help you? A global investigation into girls' body image experiences in sport and intervention preferences. *Body Image, 46*, 265–279. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.06.012>
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. In J. Sulz (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 59-98). Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H. W., Basarkod, G., Pekrun, R. H., Dicke, T., Parker, P. D., & Guo, J. (2024). Academic self-concept formation: A three-faceted model of psychological comparison processes. In A. O'Donnell (Ed.), *Oxford handbook of educational psychology* (pp. 1-35). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199841332.013.37>
- Marsh, H. W., Byrne, B., & 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.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality, 74*, 403-455.
- Matheson, E. L., Schneider, J., Tinoco, A., Silva-Breen, H., LaVoi, N. M., & Diedrichs, P. C. (2023). How can we help you? A global investigation into girls' body image experiences in sport and intervention preferences. *Body Image, 46*, 265–279. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.06.012>
- Monteiro, M. C., & Soares, A. B. (2023). Adaptação acadêmica em universitários. *Psicologia Ciência e Profissão, 43*, e244065. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003244065>
- Montoya, D. M., Pinilla, V. E., & Dussán, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales. *Psicogente, 21*(39), 162-182. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2829>
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory, 3*, 248-292.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- O'Rourke, N., & Hatcher, L. (2013). *A step-by-step approach to using SAS for factor analysis and structural equation modeling*. SAS Institute Inc.



- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533–541. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000300014>
- Penado, M., & Rodicio-García, M. L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma Psicológica*, 24(2), 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.08.001>
- Peralta-Sánchez, F. J., Fuentes-Merino, B., Blasco-Belled, A., & García-Cueto, E. (2019). Diferencias de género y edad en el autoconcepto físico, social y emocional: Estudio con el Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (LAEA). *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 49-53. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a5>
- Rani, K. (2018). A study of emotional intelligence and self-concept of higher secondary students. *Deliberative Research*, 37(1), 124-128.
- Rost, D. H., & Feng, X. (2024). Academic self-concept wins the race: The prediction of achievements in three major school subjects by five subject-specific self-related variables. *Behavioral Sciences*, 14(1), Article 40. <https://doi.org/10.3390/bs14010040>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Showers, C. J., Ditzfeld, C.P., & Zeigler-Hill, V. (2016). Self-Concept Structure and the Quality of Self-Knowledge. *Journal Personality*, 83(5) 535–551. <https://doi.org/10.1111/jopy.12130>
- Silva, V. B. F., Nascimento, A. M., Freire, M. R. L., & Roazzi, A. (2022). A estrutura do autoconceito em estudantes do 6º ano do ensino fundamental na ótica do modelo integrado de L'Ecuyer: Uma análise temática. *Revista AMazônica*, 15(2), 82-123.
- Veiga, F. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5(1), 39-48.
- Veiga, F. H., & Leite, A. (2016). Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens em escala 1-6. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - Motivação para o desempenho académico* (pp. 77-89). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.



Wang, L. H., & Yu, Z. G. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1136141. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141>

Wang, X., Lu, C., & Niu, L. (2023). Body image construction and mental health levels among college students: A data survey of Chinese university students. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1268775. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1268775>

Recebido: 28/11/2024 Aprovado: 23.12.2024 Publicado: 01/01/2025.

Autoria:

Lúcia C. Miranda

*Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas-CIPsp;
Pós-doutorada e Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho,
Portugal.*

E-mail: lrcmiranda@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0652-0811>

Maria de Fátima Moraes

*Universidade do Minho; Centro de Investigação em Educação-CIEd;
Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho*

E-mail: famoraes@ie.uminho.pt

*ORCID:*0000-0001-8180-6687