

A CONVERGÊNCIA DE VARIÁVEIS PESSOAIS E FAMILIARES NA CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ACADÊMICO

Diana Lopes Soares, Leandro S. Almeida, & Ricardo Primi

Instituto de Educação da Universidade do Minho; Universidade de São Francisco, SP-Brasil

dianalopessoares@gmail.com

RESUMO: É objetivo deste artigo contribuir para a discussão em redor da definição do conceito de sucesso académico, partindo da identificação das variáveis pessoais e familiares que mais influem nos resultados académicos obtidos pelos estudantes. Neste estudo, a par das variáveis de raciocínio, autoconceito académico, metas académicas, estratégias de estudo e das classificações escolares prévias, se destaca, igualmente, o impacto de variáveis parentais, tais como habilitações escolares parentais, suporte, monitorização expeativas parentais e envolvimento parental com a escola. Expõe-se, desta forma, o cariz multifacetado da aprendizagem e sucesso académico, elencando o impacto dessas variáveis nos desempenhos escolares. Da mesma forma, se defende que o sucesso académico seja perspetivado enquanto processo em construção ao longo do percurso escolar dos estudantes. Conclui-se pela conceptualização multidimensional da aprendizagem, em detrimento de um foco de análise meramente centrado nas classificações escolares enquanto indicador da qualidade das aprendizagens e sucesso académico.

Introdução

Compreender quais as variáveis mais associadas à aprendizagem e as que melhor predizem os resultados escolares apresenta-se como objetivo comum às diferentes disciplinas das ciências da educação (Fenollar, Román, & Cuestas, 2007; Phan, 2010). Este desafio decorre, não pela ausência ou escassez de estudos que se debrucem sobre esta temática, mas talvez por nos encontrarmos, neste aspeto, num extremo oposto, dada a proliferação e diversidade de estudos incidindo sobre esta problemática. Na verdade, apesar dos múltiplos investimentos desenvolvidos no sentido de definir sucesso escolar, este conceito ainda se encontra por delimitar, mais parecendo que continuamos “a girar no mesmo lugar” (Arroyo, 2000, p.30). A dificuldade na definição deste conceito parece, em muito, dever-se à multiplicidade de fatores que influencia as aprendizagens escolares e a qualidade das mesmas (Robbins et al., 2004). Além disso, também a forma como estas dimensões interagem e se relacionam tendem a potenciar diferentes trajetórias escolares, quase tantas quanto as histórias de vida de cada um dos alunos considerados.

Na literatura, a natureza multidimensional do sucesso académico tende a ser enfatizada, enquanto produto da interseção de dimensões pessoais, escolares, familiares e comunitárias (Winne & Nesbit, 2010). Neste ponto se enquadra o presente artigo,

descrevendo, por um lado, o impacto do conjunto de variáveis pessoais e familiares na aprendizagem, e, por outro, descortinando a natureza multidimensional que o conceito de sucesso acadêmico encerra. Incluem-se, pela sua relevância teórica, as variáveis cognitivas (inteligência), as motivacionais (metas de aprendizagem e autoconceito acadêmico), as comportamentais (estratégias de estudo) e, ainda, escolares (classificações escolares). No domínio das variáveis familiares, destacam-se as habilitações escolares parentais, o suporte e monitorização parentais, o envolvimento parental com a escola e, ainda, as expectativas quanto ao percurso escolar dos educandos.

Variáveis pessoais e sucesso académico

Uma forma frequente de analisar o sucesso académico pela Psicologia Escolar é considerar as características, posturas, atitudes e comportamentos dos próprios estudantes, ou seja, as suas características pessoais. A relação destas dimensões com o rendimento escolar tem sido largamente estudada. Destacam-se, com particular ênfase, as variáveis cognitivas, concretamente, a inteligência e as habilidades cognitivas. Inúmeros estudos salientam a relação positiva e estatisticamente significativa entre os resultados em testes de inteligência e os resultados escolares (Gottfredson, 1997; Lemos, Almeida, Primi, & Guisande, 2009; Sternberg et al., 2001). Esta é uma relação que se verifica independentemente de se considerarem indicadores de sucesso distintos, tais como as disciplinas curriculares, as retenções escolares anteriores, a extensão da escolarização pretendida ou ainda o nível de exigência associada aos diferentes percursos (Almeida, 1992; Barca & Peralbo, 2002). Neste sentido, a inteligência assume-se com preditor significativo da qualidade da aprendizagem, sendo considerada, por excelência, uma variável capaz de diferenciar níveis de desempenhos escolares (Lemos, Almeida, & Colom, 2011; Primi, Ferrão, & Almeida, 2010). A este propósito, destaca-se, a título de exemplo, o estudo de Deary, Strand, Smith e Fernandes (2007), o qual obteve correlações de 0,81 entre os resultados obtidos em testes de inteligência aplicados aos onze anos e o rendimento escolar obtido cinco anos mais tarde. Estudos nacionais, realizados com amostras de adolescentes, revelam ainda que existe maior associação entre as habilidades cognitivas e o rendimento escolar nas disciplinas cujo conteúdo curricular mais se aproxima do conteúdo dos itens das provas (Lemos, 2007). Como tal, as provas que recorrem a conteúdo verbal (e.g., de raciocínio verbal) tendem a revelar-se particularmente influentes na discriminação dos desempenhos escolares (Lemos, Almeida, &

Primi, 2007). Verifica-se, ainda, que esta relação não se mantém estável ao longo do tempo, observando-se uma diminuição gradual dos coeficientes de correlação à medida que se avança na escolaridade (Lemos, Almeida, & Primi, 2008). Esta diminuição parece apontar para a importância crescente de outras variáveis (do aluno, do professor, da família ou do contexto de ensino-aprendizagem) na determinação do rendimento escolar (Barca, Brenlla, Canosa, & Enriquez, 1999; Rosário & Almeida, 1999).

Além da influência das variáveis cognitivas, a investigação no domínio tem apontado para o papel relevante de outras variáveis afetivas e atitudinais no sucesso académico. Uma das variáveis não-cognitivas que a investigação tem privilegiado no estudo do sucesso académico respeita às dimensões motivacionais do aluno. Concretamente, destacam-se os perfis de motivação intrínseca e extrínseca, reflexo de diferentes metas académicas evidenciadas pelos estudantes (Dweck, 1986; Fenollar, Román, & Cuestas, 2007; Nicholls, 1984, 1990). Uma meta académica pode definir-se enquanto estilo motivacional que o aluno tende a adotar perante as tarefas escolares, englobando as crenças, atribuições e afetos que impelem à realização das tarefas (Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). Assim, num perfil de motivação intrínseca, apresentam-se as metas de aprendizagem. Quando um aluno é orientado por metas de aprendizagem tende a encarar as tarefas da aprendizagem como uma oportunidade para aprender e como um desafio (Pintrich & De Groot, 1990; Valle, 2007). Por outro lado, se orientado por metas de rendimento (perfil de motivação mais extrínseco), o aluno tende a focar-se maioritariamente nas consequências ou recompensas que podem advir dos seus resultados escolares (Pintrich & Schunk, 2006). Tradicionalmente, tende a associar-se as metas de aprendizagem com melhores desempenhos escolares. Todavia, é a combinação e a gestão dos dois tipos de estilos motivacionais, em função da própria tarefa de aprendizagem, que mais fortemente se associa aos bons desempenhos escolares (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002).

Uma dimensão a destacar, ainda dentro do âmbito das variáveis não cognitivas, é o autoconceito académico. Esta variável corresponde à avaliação que o/a aluno/a faz de si próprio e da sua capacidade para aprender e para resolver problemas, concretamente no âmbito escolar (Marsh & Martin, 2011; Peixoto & Almeida, 2010). Compreende-se, pela definição deste conceito, que este se encontra, positiva e significativamente, correlacionado com o desempenho escolar (Cia & Barham, 2008; Zhang, Wang, & Li, 2011).

Ao nível comportamental, as estratégias de estudo utilizadas pelos estudantes apresentam-se, igualmente, como importantes preditores dos resultados académicos (Robbins et al., 2004). De referir que estas estratégias não remetem apenas para o conhecimento das

diversas técnicas ou métodos de estudo, pois descrevem, sobretudo, a gestão e a seleção estratégica da técnica de estudo mais adequada, em função das características da tarefa a realizar e dos constrangimentos a que o aluno pode estar sujeito, por exemplo, o tempo disponível para a concretização de uma dada tarefa (Epstein & Sheldon, 2002).

Por último, e ainda dentro das variáveis pessoais, destaque para as classificações escolares obtidas ao longo do percurso escolar. Sendo verdade que atribuição de uma determinada classificação escolar está bastante dependente das percepções do próprio professor, das características da turma e da escola (Di Fabio & Busoni, 2007), as notas escolares tendem a ser assumidas como dos melhores indicadores do rendimento e sucesso escolar dos estudantes, usadas tanto pelos estudantes, como pais e professores. Além disso, e reforçando a importância desta variável, os estudos apontam o nível de desempenho escolar prévio enquanto fator explicativo do nível de desempenho escolar subsequente (Hailikari, Nevgi, & Komulainen, 2008).

Variáveis parentais e sucesso académico

Para além das variáveis mais associadas a características dos alunos, o contexto familiar onde estes se inserem tem um impacto relevante nas suas trajetórias escolares (Cerezo, Casanova, & Torre, 2011; Diniz, Dias Pocinho, & Almeida, 2011; Ducharme, Cruz, Marinho, & Grande, 2006; Soares & Almeida, 2011). As influências familiares podem agrupar-se em diferentes categorias, remetendo não apenas para as dinâmicas e processos estabelecidos pelos seus elementos, como para a sua configuração e estrutura, tal como o número de elementos, a profissão e escolaridade dos mesmos, o estatuto social e o meio de proveniência dos pais. A este respeito, destacam-se as habilitações escolares parentais, uma vez que parecem diferenciar as estratégias educativas e a forma de interação pais-filhos (Migues, Uzquiano, & Lozano, 2010; Oxford & Lee, 2011). Especificamente, elevadas habilitações escolares da mãe aparecem associadas a expectativas mais positivas, maior compromisso e preocupação com a escola por parte dos filhos (Davis-Kean, 2005).

Da mesma forma, as práticas e comportamentos educativos parentais e o clima afetivo vivenciado no contexto familiar associam-se ao desenvolvimento e aprendizagem escolar dos educandos (Marsh & Craven, 1991). Como tal, a qualidade da relação pais-filhos tende também a ser equacionada do estudo do impacto da família no sucesso académico. Segundo Maccoby e Martin (1983), a qualidade desta relação pode ser inferida a partir dos

comportamentos de aceitação e suporte, bem como os de monitorização e supervisão parentais. A dimensão de aceitação encontra-se no domínio afetivo-emocional, referindo-se à sensibilidade dos pais face aos interesses e necessidades dos filhos, bem como comportamentos de afeto positivo e suporte emocional. Na adolescência, a dimensão de aceitação parental surge positivamente associada à realização escolar e à adaptação escolar, estando os adolescentes, cujos pais foram considerados mais afetuosos, mais orientados para a escola e mais motivados intrinsecamente para a aprendizagem (Pallock & Lamborn, 2006; Pelegrina, Garcia-Linares, & Casanova, 2003).

Por seu turno, a dimensão monitorização/exigência refere-se ao controlo exercido pelos pais, para o cumprimento das regras sociais e seguimento das normas morais, envolvendo a procura de informação relativamente aos comportamentos e contextos frequentados pelos filhos (Ducharme et al., 2006). Na investigação surgem associações negativas entre os níveis de monitorização e problemas de comportamento, ou seja, baixos níveis de supervisão associam-se a comportamentos disruptivos mais frequentes, incluindo o comportamento delinvente, abuso de substâncias e fraco rendimento escolar (Crouter & Head, 2002). A relação que os pais estabelecem com a escola, ou seja, o envolvimento parental ou a valorização que fazem da escola surge, na literatura, associada aos níveis de sucesso académico dos estudantes (Hill & Craft, 2003). De igual forma, as expectativas que os pais colocam no percurso académico dos seus educandos têm também um impacto determinante na qualidade das vivências escolares dos jovens (You & Nguyen, 2011). As expectativas parentais moldam e condicionam as expectativas do próprio adolescente em relação a si próprio (Aldous, 2006). A este propósito, o estudo de Bandura e colaboradores (1996) mostrou que crianças cujos pais transmitiram altas expectativas académicas geralmente apresentavam níveis de autoeficácia académica e expectativas escolares mais elevadas e, conseqüentemente, melhores resultados escolares. Por último, o estudo de Barca-Lozano e colaboradores (2007) destaca a perceção por parte dos jovens da valorização que a família faz deles próprios enquanto estudantes e da escola em si mesma, enquanto um dos fatores familiares com maior impacto no rendimento escolar de jovens dos 13 aos 17 anos.

A par das variáveis mencionadas, a literatura aponta ainda para a relevância de outras características pessoais e contextuais no desempenho escolar. Tal é o caso de variáveis pessoais de autoeficácia (Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin, 2006), personalidade, concretamente a dimensões de conscienciosidade e abertura à experiência (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011; Poropat, 2009), entre outras. Da mesma forma, também outras variáveis contextuais, para além das familiares, se podem

enunciar na explicação dos desempenhos escolares. Destacamos, a título de exemplo, as características da escola, especificamente o clima escolar (Lee & Shute, 2010), a liderança escolar (Leithwood & Mascal, 2008) ou as características dos professores (Ware & Kitsantas, 2007).

Natureza multifacetada de sucesso acadêmico

O exposto permite concluir que o sucesso acadêmico ocorre no cruzamento de dimensões cognitivas, motivacionais, afetivas e contextuais (Linnenbrink, 2006). Apresenta-se, como contributo deste artigo, uma possível redefinição deste conceito, enfatizando a natureza multidimensional que lhe subjaz. Desta forma, sugere-se que, a par das classificações escolares, se integre, igualmente, as características pessoais e familiares dos estudantes na compreensão dos percursos escolares de sucesso ou insucesso (Lucio, Rapp-Paglicci, & Rowe, 2010).

Um segundo ponto a destacar remete para as interações ocorridas ao longo do tempo entre as variáveis associadas ao sucesso/insucesso. A este respeito, Jimerson e colaboradores (2000), estudando os preditores do abandono escolar, salientaram que os resultados escolares negativos tendem a ocorrer, geralmente, com pré-aviso, logo em fases precoces do percurso escolar, acumulando-se e cristalizando ao longo do tempo. Quando o insucesso se instaura, complexifica-se a possibilidade de efetuar incrementos ou mudanças na qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares. Partindo das conclusões deste estudo, propõe-se que o sucesso seja perspectivado enquanto processo em construção ao longo de todo o percurso académico, atendendo-se não só às características do aluno e da família no momento da avaliação, mas integrando todo o percurso que esse estudante foi construindo até ao momento.

Para além da pertinência teórica desta proposta, esta tem sido validada igualmente em termos empíricos, enfatizando-se a combinação destes fatores familiares, comunitários, escolares, sociais e individuais na determinação da qualidade da aprendizagem e do sucesso escolar (Lee & Shute, 2010). Assim, considerar os processos que sustentam o sucesso ou insucesso, assim como as múltiplas variáveis que nele interferem, pode permitir identificar e delinear intervenções capazes de inverter o insucesso acumulado.

Considerações finais

Considerar a multidimensionalidade que o conceito de sucesso académico encerra e compreender como essas múltiplas variáveis se articulam e se cruzam na construção de um percurso bem-sucedido (ou menos bem) parece constituir-se um desafio promissor para a Psicologia da Educação. Para complexificar este cenário, de acrescentar que os fatores associados ao sucesso escolar derivam de um nível mais micro ao macrosistema, no qual o desempenho de um aluno num dado momento terá que ser perspetivado enquanto produto de um conjunto de processos, agentes e dinâmicas que reciprocamente interagem (Bronfenbrenner & Morris 1998; Staff & Kreager, 2008).

Como tal, é requerida uma conceptualização multidimensional dos fatores associados à aprendizagem, sejam eles de carácter mais pessoal ou contextual. Ao compreendermos a constelação de dimensões/fatores que estão presentes nos quadros de sucesso ou insucesso escolar, poderemos delinear estratégias de intervenção adequadas às potencialidades e fragilidades dos estudantes, permitindo reverter percursos escolares pautados pelo insucesso.

Referências Bibliográficas

- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youths' educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27, 133–166.
- Almeida, L. S. (1992). Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 272-292.
- Almeida, J. F., Costa, A. F., & Machado, F. (1988). *Famílias, estudantes e universidade-painéis de observação sociográfica*. CIES-ISCTE/CELTA.
- Arroyo, M. (2000). Fracasso/sucesso: Um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, 17(71), 33–44.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Barca, A., Brenlla, J. C., Canosa, S. & Enriquez, A. (1999). Estrategias e enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 4(3), 229-269.
- Barca, A. & Peralbo, M. (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO). Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la comunidad autónoma de Galicia. Informe final del Proyecto FEDER (1FD97-0283)*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Barca, A., Peralbo M., Brenlla, J.C., Morán, H., & Mascarenhas, A. (2007). Relaciones familia/escuela y sus efectos en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria, bachillerato y formación profesional. *Actas del IXº Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 933-956). A Coruña: Universidad de A Coruña.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). *The ecology of developmental processes. Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). Hoboken, NJ: Wiley
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *81*, 78–96.
- Cerezo, M., Casanova, P., & Torre, M. de la (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Psychology*, *4*(1), 51–61.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psico*, *39*(1), 21–27.
- Crouter, A. C., & Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook on parenting* (2nd ed., pp. 61–483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, *19*, 294–304.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, *35*(1), 13–21.
- Di Fabio, A., & Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, *43*(8), 2095–2104.
- Diniz, A., Dias Pocinho, M., & Silva Almeida, L. (2011). Cognitive abilities, sociocultural background and academic achievement. *Psicothema*, *23*(4), 695–700.
- Ducharme, M., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, *1*, 63–75.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, *95*, 308–318.
- Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: an integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(4), 873–91.
- Gottfredson, L. S. (1997). Why g matters : The complexity of everyday life. *Intelligence*, *24*(1), 79–132.
- Hailikari, T., Nevgi, A., & Komulainen, E. (2008). Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in Mathematics: A structural model. *Educational Psychology*, *28*(1), 59–71.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 562–575.
- Hill, N.E., & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African-American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 74–83.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, *136*, 422–449.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, *38*(6), 525–549.
- Lee, J., & Shute, V. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, (September), 37–41.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, *44*, 529–561.

- Lemos, G. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5.º e 12.º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lemos, G., Almeida, L., Primi, R., & Guisande, M. (2009). O impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (Vol. I, pp. 4524–4535). Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, G., Almeida, L. S., & Colom, R. (2011). Intelligence of adolescents is related to their parents' educational level but not to family income. *Personality and Individual Differences, 50*(7), 1062–1067.
- Lemos, G., Almeida, L. S., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 83–99.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review, 18*, 307–314.
- Lucio, R., Rapp-Paglicci, L., & Rowe, W. (2010). Developing an additive risk model for predicting academic index: School factors and academic achievement. *Child and Adolescent Social Work Journal, 28*(2), 153–173.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4 Socialization, personality and social development (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers and fathers. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 393-404.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *The British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59–77.
- Migues, A. R., Uzquiano, M. P., & Lozano, A. B. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema, 22*, 790–796.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 91*, 328–346.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 11– 40). New Haven, CT: Yale University Press
- Oxford, M. L., & Lee, J. O. (2011). The effect of family processes on school achievement as moderated by socioeconomic context. *Journal of School Psychology, 49*(5), 597–612.
- Pallock, L., & Larnbom, S. (2006). Beyond parenting practices: Extended kinship support and the academic adjustment of African American and European American teens. *Journal of Adolescence, 26*, 813-828.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education, 25*(2), 157–175.
- Pelegrina, S., García- Linares, M. C., & Casanova, P.F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence? *Journal of Adolescence, 26*, 651-665.
- Phan, H. P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: an integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology, 30*(3), 297–322.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Primi, R., Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2010). Fluid intelligence as a predictor of learning: A longitudinal multilevel approach applied to math. *Learning and Individual Differences, 20*(5), 446–451.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*, 322–338.

- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261–288.
- Rosário, P., & Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, *3*(4), 273-280.
- Soares, D., & Almeida, L. (2011). Percepção dos estilos educativos parentais: sua variação ao longo da adolescência. In *Libro de actas do congreso internacional galego-portugués de psicopedagogia* (pp. 4071–4083). À Coruña: Universidad de La Coruña.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, *34*(4), 363–374.
- Staff, J., & Kreager, D.A. (2008). Too cool for school? Violence, peer status and High School dropout. *Social Forces*, *87*, 445-471.
- Sternberg, R., Grigorenko, E., & Bundy, D. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, *47*(1), 1-4.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodriguez, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Escolar e Educativa*, *2*(1), 31-40.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, *100*, 303–310.
- Winne, P., & Nesbit, J. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, *61*(1), 653-678.
- You, S., & Nguyen, J. T. (2011). Parents' involvement in adolescents' schooling: A multidimensional conceptualisation and mediational model. *Educational Psychology*, *31*(5), 547-558.
- Zhang, B., Wang, M., & Li, J. (2011). The effects of concealing academic achievement information on adolescent's self-concept. *Psychological Record*, *61*, 21-40.