

**Universidades Lusíada**

Vara, Joana Lisa Igreja

**Competências socioemocionais e nível socioeconómico : estudo diferencial com alunos do 3.º CEB**

<http://hdl.handle.net/11067/7269>

**Metadados**

**Data de Publicação**

2023

**Resumo**

As competências socioemocionais desempenham um papel central no desenvolvimento dos adolescentes, principalmente nos últimos anos com o surgimento da pandemia. Estas são consideradas fundamentais nas relações interpessoais, desempenho académico e profissional, bem-estar e saúde mental. O nível socioeconómico compreende múltiplas dimensões e parâmetros de análise, relacionando-se com o funcionamento humano de diferentes formas. O presente estudo assume como objetivo examinar se o nível socioecon...

Socioemotional competencies play a central role in the development of adolescents, especially in recent years with the emergence of the pandemic. They are considered fundamental in interpersonal relationships, academic and professional performance, well-being, and mental health. On the other hand, the socioeconomic status comprises multiple dimensions and guidelines of analysis, which relate to human functioning in different ways. The present study aims to examine whether the socioeconomic stat...

**Palavras Chave**

Psicologia, Psicologia da educação, Adolescência - Competências socioemocionais, Adolescência - Características sociais, Teste psicológico - Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE)

**Tipo**

masterThesis

**Revisão de Pares**

Não

**Coleções**

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T09:20:31Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada  
Porto

# Competências socioemocionais e nível socioeconómico: estudo diferencial com alunos do 3.º CEB

---

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**  
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2023

---

Joana Lisa Igreja Vara

---



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada  
Porto

# Competências socioemocionais e nível socioeconómico: estudo diferencial com alunos do 3.º CEB

---

**Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação**  
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2023

---

**Joana Lisa Igreja Vara**

---

Trabalho efectuado sob a orientação do/a  
**Professor Doutor Vítor Alexandre Coelho**



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

## **Agradecimentos**

A todos aqueles que contribuíram e fizeram parte desta importante fase da minha vida, por todo o apoio, várias vezes manifestado, o mais sincero agradecimento.

As primeiras palavras são dedicadas ao meu orientador, o Professor Dr. Vítor Alexandre Coelho, pela sua sabedoria, pela leitura atenta e pelas preciosas contribuições que sempre são necessárias num trabalho desta natureza. Agradeço também a crítica fundamentada e o rigor científico e metodológico com que orientou este trabalho, o seu contributo foi muito importante para que pudesse ultrapassar esta etapa.

Não posso igualmente deixar de agradecer à Professora Dra. Joana Cruz, pelo seu apoio permanente, o acompanhamento exigente, a força e o inestimável incentivo.

Agradeço a toda a comunidade académica, docentes e às minhas colegas de mestrado, que me acompanharam no meu percurso curricular, transmitindo-me o seu conhecimento e as suas experiências. Colaboraram, direta ou indiretamente, para o meu crescimento e formação nos aspetos sociais e profissionais. Foi um privilégio partilhar esta jornada muito enriquecedora com todos vocês.

De um modo muito especial, quero expressar o meu sincero agradecimento à minha família, em particular aos meus pais, que tanto me apoiaram. Esta nova conquista também é vossa. Também quero deixar uma palavra de agradecimento à minha irmã, que diariamente me incita a ser uma pessoa melhor. Obrigada por me apoiarem e intervirem nas minhas decisões. Dedico-vos mais um capítulo da minha vida.

## Resumo

As competências socioemocionais desempenham um papel central no desenvolvimento dos adolescentes, principalmente nos últimos anos com o surgimento da pandemia. Estas são consideradas fundamentais nas relações interpessoais, desempenho académico e profissional, bem-estar e saúde mental. O nível socioeconómico compreende múltiplas dimensões e parâmetros de análise, relacionando-se com o funcionamento humano de diferentes formas.

O presente estudo assume como objetivo examinar se o nível socioeconómico dos adolescentes está associado a diferenças nas competências socioemocionais. Participaram na investigação 249 alunos, 123 (49.4%) do género masculino e 121 (48.6%) do género feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos de idade ( $M=13.95$ ;  $DP=1.11$ ), que frequentavam o 3º Ciclo do Ensino Básico. Foram recolhidos dados relativos à Ação Social Escolar e foi utilizado o Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016).

A partir das análises realizadas, dado que foram encontradas diferenças significativas no autocontrolo, consciência social e competências relacionais entre alunos de diferentes níveis socioeconómicos, pode concluir-se a importância da condição socioeconómica nas competências socioemocionais. Os resultados revelaram que os alunos Sem Escalão são os que apresentam valores mais altos nas competências mencionadas, sendo o autocontrolo a que apresenta um maior tamanho do efeito ( $\eta^2 = .084$ ). Relativamente à competência de tomada de decisão responsável, não foram encontradas diferenças significativas, implicando que existem outros fatores, para além dos recursos socioeconómicos, que determinam a forma como esta competência é adquirida.

A presente investigação contribuiu para o aumento do conhecimento empírico acerca da relação entre as competências socioemocionais e o nível socioeconómico em adolescentes inseridos no sistema de ensino português.

*Palavras-chave:* Competências socioemocionais, nível socioeconómico, adolescência

### Abstract

Socioemotional competencies play a central role in the development of adolescents, especially in recent years with the emergence of the pandemic. They are considered fundamental in interpersonal relationships, academic and professional performance, well-being, and mental health. On the other hand, the socioeconomic status comprises multiple dimensions and guidelines of analysis, which relate to human functioning in different ways.

The present study aims to examine whether the socioeconomic status of adolescents is associated with differences in socioemotional skills. 249 students participated in the research, 123 (49.4%) male and 121 (48.6%) female, aged between 12 and 17 years old ( $M=13.95$ ;  $SD=1.11$ ), who attended middle school. Data related to Socioeconomic support was collected and the Social and Emotional Competences Evaluation Questionnaire was used (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016).

Based on the conducted analyses, given that significant differences were found in self-control, social awareness, and relational skills between students from different socioeconomic status, it can be concluded that socioeconomic status has relevance in socioemotional skills. The results revealed that the No-Support students are the ones with the highest values in the mentioned skills, with self-control displaying the largest effect size ( $\eta^2=.084$ ). Regarding responsible decision-making skills, no significant differences were found, which suggests that there are other factors, in addition to socioeconomic resources, that determine how this skill is acquired.

This study contributed to increase the empirical knowledge regarding the relationship between socioemotional skills and socioeconomic level in adolescents inserted in the Portuguese education system.

*Keywords:* Socioemotional competencies, socioeconomic status, adolescence

## Índice

Introdução Teórica.....	1
Competências Socioemocionais .....	3
Aprendizagem SocioEmocional .....	4
Competência-chave da moldura teórica da CASEL .....	4
Competências Socioemocionais e Adolescência .....	8
Nível Socioeconómico.....	10
Nível Socioeconómico e as Competências Socioemocionais.....	11
Impacto do nível socioeconómico sobre o desenvolvimento emocional.....	14
Objetivo Geral .....	15
Hipóteses.....	15
Metodologia.....	16
Participantes.....	16
Instrumentos .....	17
Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais - QACSE (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016).....	17
Nível Socioeconómico.....	18
Procedimento .....	18
Análise Estatística.....	19
Resultados.....	20
Análises Preliminares .....	20
Análises Principais.....	20
Discussão .....	22
Limitações do Estudo .....	25
Estudos Futuros .....	26
Referências .....	27

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Estatísticas Descritivas e Diferenças ao Nível das Competências Socioemocionais em função da ASE.....	21
---	----



## **Introdução Teórica**

Nos últimos 20 anos, tem emergido um consenso na literatura científica internacional sobre a importância do desenvolvimento socioemocional (Durlak et al., 2022; Greenberg, 2023; Mahoney et al., 2021). Atualmente, existe considerável evidência de que as competências socioemocionais são consideradas tão importantes quanto as competências cognitivas (Durlak et al., 2011; Panayiotou et al., 2020; Taylor et al., 2017) para o sucesso escolar e futuro sucesso na vida. Estas competências contribuem para um maior sucesso acadêmico e ajuste social, para a aquisição e manutenção de relacionamentos de melhor qualidade, para a resolução de conflitos de forma construtiva, para a redução de comportamentos não saudáveis, estando ainda associadas a ainda um menor risco de psicopatologia grave em idade adulta (Durlak et al., 2022; Gresham et al., 2020; Taylor et al., 2017). Neste sentido, a aquisição destas competências constitui-se como crucial para o desenvolvimento e crescimento saudável dos adolescentes, particularmente aqueles que se encontram em maior fragilidade psicológica, social e familiar, e aqueles cujos ambientes familiares se encontram desajustados a nível social, cultural e económico (Elias & Haynes, 2008; Greenberg et al., 2023).

A importância destas competências, é reforçada pelos elevados custos humanos, económicos e sociais do tratamento de problemas de foro mental (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2011; Knapp, 2000). Isto adquire particular relevância junto de alunos com baixo nível socioeconómico, dado existirem estudos que indicam que os adolescentes com baixo nível socioeconómico apresentam duas a três vezes mais hipóteses de desenvolver problemas de saúde mental em relação aos seus pares de classes mais favorecidas (Reiss, 2013). Outros estudos evidenciam que a dimensão socioeconómica é uma forte preditora do desenvolvimento socioemocional dos mais jovens (Hooper et al., 2022; Liu et al., 2020; Schapira & Aram, 2020). A sua influência deriva de estar diretamente associada aos valores, metas e estratégias educativas dos pais na educação dos filhos (Carneiro et al., 2007), e é considerado um forte preditor da qualidade de vida das gerações mais novas (Bradley & Corwyn, 2002).

Desta forma, será relevante compreender melhor a relação entre o NSE e as competências socioemocionais. Assim, o presente estudo pretende perceber se existem diferenças entre o nível socioeconómico, considerado fator de risco na aquisição de

múltiplas competências, em função das competências socioemocionais, que funcionam como fator de proteção face ao risco.

A presente tese está organizada em diferentes capítulos. Primeiramente, é apresentado o enquadramento teórico, constituído por uma revisão de literatura sobre as competências socioemocionais, focando particularmente sobre a faixa etária da adolescência, bem como sobre o modelo concetual subjacente às mesmas, e a sua relação com o nível socioeconómico. De seguida, são apresentados o objetivo e as hipóteses de investigação. Posteriormente, numa seção sobre metodologia é caracterizada a população e a amostra selecionada, assim como o procedimento e o método de análise de dados. No capítulo seguinte, são apresentados os resultados obtidos, e na seção seguinte é realizada a discussão sobre os mesmos, a partir da análise estatística e comparando-os com a evidência científica, realçando ainda as principais limitações. Por fim, são apresentadas as principais conclusões, com referência às contribuições teóricas e práticas do estudo, e as implicações futuras.

## **Competências Socioemocionais**

Ao longo dos últimos anos tem-se vindo a verificar um crescente interesse em relação às competências socioemocionais (Durlak et al., 2011). Tal tendência parece ter aumentado no retorno às aulas após momentos de confinamento, como os do contexto pandémico, devido à alta incidência de problemas sociais, emocionais e comportamentais entre crianças, adolescentes e jovens adultos (Silva & Behar, 2023).

Ao longo das últimas décadas, muitos autores dedicaram-se ao estudo do trabalho misto entre os processos sociais e emocionais, sob o paradigma da aprendizagem socioemocional (CASEL, 2016; Durlak et al., 2011). A Aprendizagem SocioEmocional refere-se ao “processo de aquisição e expressão de competências necessárias para reconhecer, expressar e gerir emoções, estabelecer e alcançar objetivos positivos, desenvolver cuidado e preocupação com os outros, assim como, estabelecer e manter relacionamentos positivos” (Greenberg et al., 2003; Weissberg et al., 2015). Este processo ocorre dentro e fora da escola, abrangendo diversos contextos em que o indivíduo se insere, e dá-se ao longo do desenvolvimento, desde criança até à idade adulta (Gresham et al., 2018).

O desenvolvimento destas competências é importante para uma boa adaptação dos jovens à sociedade e de forma a responderem às necessidades do próprio crescimento e desenvolvimento (Greenberg et al., 2023). Além disso, futuramente poderá ajudar ao desenvolvimento de interesse e expectativa pela vida, permitindo que os jovens encarem o futuro com maior confiança e alcançando níveis mais elevados de sucesso pessoal (Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015).

Neste sentido, o aumento significativo de ansiedade e dos níveis de desgaste na saúde mental e de desajustamento psicológico nas diferentes faixas etárias registados nestes últimos anos (WHO, 2020), acentuou a relevância das competências socioemocionais para o ser humano. Sendo estas competências maleáveis e passíveis de serem moldadas, ao longo do tempo, foram desenvolvidos vários programas que visam a promoção dessas mesmas competências (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Estes programas, aplicados desde os primeiros anos escolares, têm como meio privilegiado de desenvolvimento a escola, tanto pelo aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, como pela quantidade de tempo que as crianças e jovens passam em meio escolar (Greenberg, 2023).

## **Aprendizagem SocioEmocional**

O indivíduo quando nasce não apresenta, à partida, um conjunto de competências sociais e emocionais fixas, podendo estas ser adquiridas e aperfeiçoadas ao longo da infância e adiante (Feinstein, 2015), utilizando uma variedade de abordagens e formatos. Neste âmbito, o referencial teórico com princípios orientadores de intervenção mais disseminado é designado por aprendizagem socioemocional (*Social and Emotional Learning* - SEL). O termo foi referenciado pela primeira vez em 1994, tendo sido criado por um grupo de especialistas em saúde e educação presentes numa conferência do Fetzer Institute, em Michigan, nos Estados Unidos, originando assim um novo quadro concetual (Greenberg et al., 2023). Muitos dos indivíduos presentes na conferência foram também fundadores da organização não-governamental norte-americana *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* [(CASEL) (CASEL, 2021)]. Baseada nos pressupostos da SEL, a CASEL elaborou programas para as escolas, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, com o objetivo de promover cinco conjuntos de competências interrelacionadas que envolvem componentes cognitivas, afetivas e comportamentais, que proporcionam alicerces para navegar com sucesso na escola e na vida: a autoconsciência; o autocontrolo; a consciência social; as competências relacionais e a tomada de decisão responsável.

### ***Competência-chave da moldura teórica da CASEL***

A autoconsciência engloba a capacidade de reconhecer as emoções, pensamentos, valores e objetivos do próprio e dos outros e como estes influenciam os comportamentos em diferentes contextos. Envolve a compreensão do seu potencial e limitações, e a aquisição da confiança e do otimismo, o que implica ter a capacidade de perceber como os pensamentos, sentimentos e ações se interligam (CASEL, 2021; Taylor et al., 2017). Como tal, a autoconsciência compreende tanto o autoconceito quanto a autoestima (Mantz et al., 2018; Ross et al., 2019). Revisões da literatura sobre a autoestima geralmente a associam de forma positiva, embora não fortemente, com motivação e realização académica, satisfação com a vida e relações sociais positivas (Baumeister et al., 2003; Mantz et al., 2018).

O autocontrole envolve a capacidade para regular eficazmente os próprios comportamentos, emoções e pensamentos em variadas situações. Inclui a automotivação, a capacidade de adiar as gratificações/recompensas, controlo do stress, a gestão dos impulsos e ser resiliente perante os desafios, de modo a trabalhar em prol de objetivos pessoais e académicos. Encontra-se ainda adjacente a elaboração desses objetivos, a utilização de competências de planeamento e organização, assim como, demonstração de coragem para tomar a iniciativa (CASEL, 2021; Taylor et al., 2017). Na literatura desenvolvimentista atual, a conceito de autocontrole emerge como uma componente fundamental da autogestão (Ross et al., 2019). Estudos recentes indicam que níveis mais elevados de autocontrole estão associados com uma redução na ocorrência de problemas de comportamento (Franken et al., 2016) e com um desempenho académico mais elevado (Duckworth et al., 2019).

A consciência social relaciona-se com a capacidade de tomar uma perspetiva diferente da do outro, isto é, perceber as suas emoções, nomeadamente quando se trata de pessoas de culturas e antecedentes diferentes. Exprime-se pela capacidade de sentir empatia e compaixão. Nesta dimensão, também se inclui o reconhecimento e compreensão acerca das normas éticas e sociais diversas em relação aos comportamentos desejados, a demonstração de gratidão, a identificação dos pontos fortes dos outros, assim como, dos recursos e o suporte da família, da escola e da comunidade (CASEL, 2021; Taylor et al., 2017). Diversos estudos têm estabelecido uma relação significativa entre níveis mais altos de consciência social e a diminuição de comportamentos externalizantes (Li et al., 2015), assim como, um aumento de comportamentos pró-sociais (Cigala et al., 2015). Segundo Ross et al., (2019) a consciência social demonstra também uma conexão intrínseca com o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a qualidade dos relacionamentos.

As competências relacionais, por sua vez, referem-se à capacidade de estabelecer e conservar relacionamentos positivos e gratificantes com diferentes pessoas e grupos, bem como, agir de acordo com as normas sociais. Incide na aptidão para comunicar claramente, em formas de escuta ativa, cooperação, persistindo à pressão de pares, e na capacidade de negociação construtiva em conflitos e saber procurar ajuda ou ajudar o outro quando necessário (CASEL, 2021; Taylor et al., 2017). Siegel (2013) demonstra como os relacionamentos de apoio durante a adolescência são considerados fortes preditores do bem-estar e da satisfação na vida adulta. A qualidade dos relacionamentos

neste estágio de desenvolvimento serve como uma base para os futuros contextos relacionais, sugerindo que essa qualidade pode ser estável ao longo do desenvolvimento (Farley & Kim-Spoon, 2014).

Por fim, a tomada de decisão responsável abrange os conhecimentos, as competências e as atitudes necessárias para a realização de escolhas assertivas e construtivas sobre o comportamento do próprio e das interações sociais em diversos contextos. Implica avaliações realistas de consequências das ações, capacidade de considerar padrões éticos e preocupações de segurança, normas sociais para situações de risco, considerando a saúde e o bem-estar coletivo, social e do próprio (CASEL, 2021; Taylor et al., 2017). Durante a adolescência existe um aumento na propensão de tomada de decisões arriscadas, na medida em que esta competência é fortemente influenciada pelas interações sociais e estas tendem a ocorrer na presença dos seus pares (Ross et al., 2019). No entanto, à medida que ocorre maturidade cerebral, os adolescentes passam a autorregular-se de forma mais eficaz, resistindo à influência dos pares e, conseqüentemente, passam a tomar decisões mais acertadas (Albert et al., 2013; Ross et al., 2019).

De acordo com a investigação de Coelho et al. (2016), a promoção das competências acima referidas, em contexto escolar está associada a uma série de benefícios, incluindo melhorias nas atitudes em relação ao próximo, redução de comportamentos antissociais, de conduta e problemas de internalização, aumento de comportamentos pró-sociais, promoção de autoimagem positiva e, ainda, melhorias no rendimento académico.

Sem a aquisição de competências socioemocionais, torna-se impossível alcançar verdadeiramente o sucesso profissional e pessoal, na medida em que estas competências constituem a base para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem, que tradicionalmente eram consideradas como capacidades cognitivas. Atualmente, existe uma visão de que estes processos ocorrem de forma interligada, envolvendo a dimensão social, a emoção e a cognição (Greenberg, 2023).

Tendo em conta estes pressupostos, as competências socioemocionais aprendidas por meio de intervenções SEL, levam a um aumento dos comportamentos colaborativos e a um melhor controlo sobre as próprias emoções, sendo particularmente importante durante a fase da adolescência, quando os alunos, devido à necessidade de interação e

integração social (Kretschmer et al., 2014), estão envolvidos numa série de rápidas e intensas mudanças (Vemon, 2009), assim como a uma maior intensidade das emoções experienciadas (National Institute of Mental Health, 2011). Os programas de aprendizagem socioemocional universais, implementados em sala de aula, permitem tornar os jovens mais resistentes à aquisição de comportamentos desviantes (Wigelsworth et al., 2022) e representam uma estratégia que visa atender às necessidades desenvolvimentais dos mesmos. Assim, estes programas proporcionam um espaço dedicado para a aprendizagem de competências essenciais para a vida, relevantes para os desafios diários que os jovens enfrentam, e simultaneamente fornecem um contexto de interação seguro para praticar essas competências com pares e adultos (Jagers et al., 2015). As evidências demonstram o impacto positivo que estas constituem no desenvolvimento saudável e satisfação com a vida na adolescência (Sun & Shek, 2012), no rendimento académico (Durlak et al., 2011; Zins & Elias, 2006), e na redução dos comportamentos de risco (Deerin, 2005; Zins & Elias, 2006), como o abuso de substâncias, violência interpessoal, *bullying*, insucesso escolar (Durlak, 2011; Zins & Elias, 2006), e no abandono escolar (Lopez & Dubois, 2005).

O impacto positivo das intervenções de desenvolvimento socioemocional nesta faixa etária, baseado na metodologia CASEL, foi ainda confirmado para aqueles que enfrentam maiores fatores de risco, como condições económicas baixas (Taylor et al., 2017; Valosek et al., 2019; Viafora et al., 2015). Numa meta-análise recente, realizada por Taylor et al. (2017), foram analisadas 82 intervenções SEL implementadas em escolas, abrangendo uma população de 97.406 alunos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário e os resultados apoiaram a eficácia do SEL na melhoria do autocontrolo dos alunos, atitudes positivas e bem-estar geral, concluindo que esses benefícios permaneceram os mesmos em relação ao NSE da amostra, em que havia uma alta percentagem de alunos com baixo NSE (41%).

Além disso, os programas SEL podem também constituir-se como uma importante estratégia para prevenir a gravidez na adolescência, a delinquência juvenil e o abandono escolar precoce (Yeager, 2017). Desta forma, a investigação evidencia que uma abordagem intencional para a SEL pode resultar em melhorias imediatas em áreas que são fundamentais para o sucesso do aluno, independentemente da sua origem socioeconómica e cultural (Payton et al., 2008).

No entanto, a complexa influência da origem socioeconómica sobre a aquisição e desenvolvimento de competências socioemocionais é uma questão importante que deve ser considerada pela comunidade escolar, na medida em que a escola é uma das instituições responsáveis pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, por meio do atendimento não centrado apenas na realização académica, mas também socioemocional (Faleiros & Faleiros, 2008). Independentemente das circunstâncias ou antecedentes, é necessário considerar a implementação de programas SEL, de forma a apoiar o desenvolvimento humano ideal e o funcionamento adaptativo dos indivíduos (Jagers, 2016; Jagers et al., 2018).

### **Competências Socioemocionais e Adolescência**

A adolescência consiste num período de aprendizagem, exploração e oportunidade, constituindo-se como uma fase em que podem surgir problemas de comportamento e de saúde, cujas consequências podem estender-se até à idade adulta (Yeager, 2017).

É consensual a ideia de que a adolescência representa um período de transição entre a infância e a vida adulta, sendo descrita como um estágio de desenvolvimento caracterizado pela ocorrência de rápidas e múltiplas transformações no âmbito cognitivo, social, emocional e físico (Eyles & Bates, 2005; Martins, 2005). Durante este período podem surgir conflitos relacionados à definição de identidade, perceção de mudanças corporais e procura em atender às exigências e expectativas da cultura e dos grupos sociais em que se encontram inseridos os jovens (Eisenstein, 2005; Sadock & Sadock, 2007).

Adicionalmente, as diversas mudanças que ocorrem incluem a experimentação de novos papéis e comportamentos, encontrando-se o adolescente propício a participar em atividades que possam comprometer a sua saúde física e mental (Feijó & Oliveira, 2001), ou seja, pode assumir comportamentos de risco. Segundo Simões (2007), a normalidade dos comportamentos de risco característicos desta fase de desenvolvimento pode traduzir-se apenas em comportamentos exploratórios e que se podem até constituir como saudáveis. No entanto, existem evidências de como este tipo de comportamentos pode apresentar influência direta em questões centrais da vida adulta, como abuso de substâncias, níveis baixos de atividade física e de saúde mental (Inchley et al., 2016).



Alguns jovens possuem determinados antecedentes que aumentam a sua vulnerabilidade para iniciar comportamentos de risco, nomeadamente algumas características pessoais (como baixos níveis de autocontrolo e de competências sociais e manifestação de comportamentos agressivos) e fatores familiares (presença de conflitos graves no ambiente familiar, níveis baixos de vinculação entre adolescentes e pais, estilos parentais inconsistentes, permissivos ou autoritários) (Simões, 2007; Whittaker et al., 2011). Por outro lado, existem também algumas características que podem constituir-se como fatores de proteção face ao risco, como fatores pessoais (competências cognitivas, emocionais ou sociais), ambientes familiares (suporte afetivo, coesão e boas práticas parentais) e comunitárias (oportunidades de participação em atividades comunitárias, promoção de fatores de resiliência na escola) (Sbicigo & Dell’Aglia, 2012; Simões, 2007).

Especialmente para os jovens com vulnerabilidade económica e de comunidades desfavorecidas, o contexto escolar e as crescentes pressões sociais associadas ao início da adolescência podem dificultar a vivência deste período (Eccles & Roeser, 2011). Perante esta realidade, as competências socioemocionais, de resolução de problemas, comunicação e autorregulação, assumem-se como essenciais, não apenas na melhoria do desempenho escolar, mas também permitem um menor envolvimento em situações de risco, pois estas competências possuem capacidades para lidar com as mesmas de forma eficaz e saudável (Gaspar et al., 2018; Matos et al., 2015). Além disso, Steinberg (2014) argumenta que as competências sociais e emocionais desempenham um papel fundamental na adolescência, sendo mais cruciais do que em qualquer outra fase da vida, pois estabelece as bases para o funcionamento adulto e este período é caracterizado por uma maior maleabilidade.

Neste sentido, é observado em jovens com boas competências socioemocionais maior sucesso na conclusão do ensino secundário e uma maior probabilidade de ingressarem com êxito no ensino superior, obtendo, conseqüentemente, carreiras profissionais mais estáveis e contribuindo para que se tornem cidadãos integrados na sociedade com melhor saúde mental e com relacionamentos positivos (Greenberg et al., 2017; Hawkins et al., 2008)

Posto isto, a tendência tem sido para cada vez mais, investir na implementação de programas universais de base escolar na área da educação, com o propósito de atenuar os impactos negativos dos desafios descritos (Clarke et al., 2021; Durlak et al., 2022). São,

por isso, pertinentes os estudos que visam avaliar as necessidades no âmbito das competências socioemocionais, na medida em que permitem a criação de programas de promoção dessas mesmas competências (Anderson & Kincaid, 2005; Durlak et al., 2022), enquanto previnem comportamentos de risco.

### **Nível Socioeconómico**

Desde o princípio do século XX, o conceito de Nível Socioeconómico (NSE) tem sido amplamente estudado na literatura. Um dos primeiros autores a abordar esta temática em 1916 foi Holley, que pretendia determinar a importância das características e do ambiente familiar na persistência académica do aluno e, para isso, desenvolveu um questionário de forma a avaliar as condições de vida dos participantes. O autor concluiu que existiam múltiplas variáveis na vida de um aluno que afetavam a sua persistência académica e, portanto, defendeu a adoção de uma medida abrangente de *status*. No referido estudo, foram utilizados inúmeros indicadores, muitos dos quais servem ainda hoje como base de avaliação do NSE, tais como a educação dos pais, ocupação dos mesmos e a renda familiar, incluindo ainda uma medida do número de livros disponíveis em casa (Holley, 1916).

Desde então, têm aumentado as medidas associadas à medição do NSE, sendo atualmente um construto complexo, que apresenta diferentes definições e parâmetros de análise (Bollen et al., 2001). Os especialistas acreditam que a medida mais precisa de NSE é composta através da integração de variáveis relacionados com o rendimento da família, a escolaridade e nível laboral dos pais (Cowan et al., 2012), variáveis que apresentam influência sobre o funcionamento humano de múltiplas formas, particularmente, nos processos de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (Bandeira et al., 2006; Borsa et al., 2011; Schultz & Shaw, 2003). Estes indicadores de NSE, quando em risco, podem afetar diretamente as famílias, no seu modo de ser e viver, e encontram-se associados à aquisição tardia do conhecimento das situações emocionais (Fine et al., 2003). Isto deve-se ao conjunto de fatores de desgaste (baixos rendimentos familiares, instabilidade profissional e empréstimos), que inúmeras famílias em condições socioeconómicas precárias apresentam, e que fragilizam a sua estabilidade emocional e comprometem a sua prestação parental (Conger et al., 1992).

A importância atribuída ao NSE, advém do facto de evidências científicas sugerirem que este é um preditor significativo da qualidade de vida das gerações mais

novas, com impacto no desenvolvimento socioemocional (Hooper et al., 2023; Liu et al., 2020; Schapira & Aram, 2020). De acordo com Pace et al. (2019), famílias de baixo rendimento são significativamente mais propensas a ter filhos com dificuldades socioemocionais e comportamentais devido ao maior stress da vida. Estudos subsequentes validam estas descobertas, observando que as crianças de famílias com baixos rendimentos apresentam um subdesenvolvimento significativo nas competências socioemocionais antes de ingressarem na escola, em comparação com as crianças de famílias com rendimentos superiores. Os autores postulam que a disparidade na competência emocional das crianças, resultantes das diferenças de renda familiar, aumenta progressivamente com a idade. Em contrapartida, famílias com níveis económicos elevados podem fornecer recursos adequados e propiciar um ambiente seguro para o desenvolvimento dos seus filhos (Liu et al., 2020).

### *Nível Socioeconómico e as Competências Socioemocionais*

Na literatura sobre Aprendizagem SocioEmocional são identificadas várias variáveis pessoais, sociofamiliares, sociodemográficas, escolares e/ou organizacionais, que podem condicionar ou impulsionar a aquisição e desenvolvimento das competências socioemocionais (Durlak et al. 2022). Já, em 1979, Bronfenbrenner tinha concluído que existe um conjunto de níveis adicionais de influência (dos quais o NSE faz parte), que ajudam a moldar o contexto familiar e, através do mesmo, o desenvolvimento dos indivíduos. Atualmente, o NSE é apontado na literatura como uma das que mais interfere no desenvolvimento dessas competências (Santos, 2011; Santos & Primi, 2014; Souza et al., 2018). A sua influência está diretamente associada aos valores, metas e estratégias educativas dos pais na educação dos filhos (Carneiro et al., 2007), encontrando-se envolvidos outros fatores, como estilos e práticas parentais, assim como fontes geradoras de stresse (Conger et al., 2010), que serão mencionados no decorrer do capítulo. Desta forma, a literatura sugere que as famílias variam em termos de expectativas, demonstram diferentes comportamentos e propiciam ambientes diversificados, dependendo da sua condição económica (Anli & Karsli, 2010).

Enquanto instituição social primária e o mais importante contexto de socialização do indivíduo, a família constitui-se como imprescindível no desenvolvimento humano (Cavanaugh & Buehler, 2016; Leite, 2016), nomeadamente durante a fase da adolescência (Van Wel, 2000). Num estudo anterior, Rubin & Burgess (2002) defenderam que

ambientes familiares ajustados estabelecem fatores de proteção em relação aos comportamentos dos jovens no início da adolescência, possibilitando segurança, vínculos de confiança e, a nível interpessoal, produzem autoestima, reciprocidade e empatia, princípios esses que se encontram relacionados com a expressividade emocional e comportamental dos jovens, e que deveriam ser assegurados independentemente no NSE das famílias (Leite, 2016).

**Nível Socioeconómico e AutoControlo.** Analisando diretamente a relação das competências socioemocionais com o nível socioeconómico, podemos concluir que, na literatura, existe alguma discrepância sobre a extensão dos estudos sobre cada uma das competências. Relativamente à dimensão do autocontrolo, considerada um elemento fundamental da competência socioemocional associada ao funcionamento positivo ao longo da vida e importante para o desenvolvimento na vida adulta (Moffitt et al., 2011), os efeitos da desvantagem socioeconómica sobre esta competência parecem ser mediados por mecanismos de stress familiar mais próximo (Kiff et al., 2011; Mistry et al., 2010). No entanto, nem todos os autores concordam com esta conclusão, por exemplo, Flouri et al. (2014), sugeriram que tanto os indivíduos com menor NSE, como os indivíduos com maior NSE, beneficiam igualmente desta competência, com os estudos a indicar que os indivíduos com menores condições económicas, parecem ser mais vulneráveis a apresentar baixo autocontrolo, devido à renda e classe ocupacional mais baixa, falta de casa própria e mães mais jovens (Ng-Knight & Schoon, 2016). Estes fatores contribuem para uma exposição contínua a situações de vida stressantes, assim como, para conflitos interpessoais ou parentais, decorrentes de dificuldades financeiras da família, que prejudicam a flexibilidade desta competência autorreguladora, afetando a forma como os filhos respondem ao stress e regulam o comportamento, a atenção e as emoções (Haselschwerdt et al., 2019; Moylan et al., 2010; Ziv, 2012). Por outro lado, existe um conjunto de circunstâncias, como o acesso a recursos, bens materiais e habitações e bairros de melhor qualidade, que são benéficos para os pais e reduzem os níveis de problemas emocionais e comportamentais para os filhos (Ng-Knight & Schoon, 2016).

**Nível Socioeconómico e Consciência Social.** A consciência social, que envolve a capacidade de compreender as perspetivas e necessidades dos outros, assim como, a experiência de reações afetivas perante os estados emocionais alheios (CASEL, 2021; Rodrigues & Ribeiro, 2011). Esta é considerada também um fator impulsionador do comportamento pró-social (Machackova & Pfetsch, 2016). Não existem estudos sobre a

relação entre consciência social e nível socioeconómico, mas a relação entre o NSE e o construto da empatia (componente importante da consciência social) tem sido objeto de debates na literatura científica (Fabes et al., 1999; Main et al., 2017). Estudos demonstram que o stress decorrente da desvantagem económica pode afetar negativamente a empatia e o desenvolvimento pró-social dos adolescentes, tornando-os mais propensos a experienciarem hostilidade em vez de cuidado em ambientes familiares desafiadores (Carlo et al., 2011; Davis & Carlo, 2019). Isto leva a que o baixo NSE seja considerado um fator de risco para o desenvolvimento pró-social, dado que as tensões relacionadas à pobreza prejudicam a capacidade de os indivíduos interpretarem adequadamente as expressões emocionais dos outros (Jiang et al., 2020). Por outro lado, estudos empíricos têm revelado que os indivíduos de níveis socioeconómicos altos relatam maior frequência de comportamentos pró-sociais, como doações de caridade e trabalho voluntário, quando comparados a indivíduos de níveis socioeconómicos baixos (Bandy & Ottoni-Wilhelm, 2012; Kraus & Callaghan, 2016), o que sugere a presença de preocupação e empatia para com os outros.

No entanto, os resultados não seguem sempre um padrão linear, na medida em que a exposição a fatores de stress pode também aumentar a tendência dos indivíduos para considerarem as perspetivas dos outros e contribuir para o desenvolvimento de ações altruístas (Staub & Vollhardt, 2008). Além disso, o uso de práticas parentais positivas, características de estilos parentais autoritativos, como a utilização de estratégias de reforço acompanhadas pelo afeto e estabelecimento de regras consistentes, também pode aumentar os comportamentos pró-sociais dos indivíduos (Portes et al., 2022). Assim, apesar da escassez de recursos económicos, as pessoas com baixo NSE podem estar mais inclinadas a demonstrar maior compaixão perante as necessidades dos outros, exibindo um maior número de comportamentos pró-sociais relativamente aos indivíduos de outros níveis socioeconómicos (Henrich et al., 2001; Piff et al., 2010; Stellar et al., 2012).

**Nível Socioeconómico e Competências Relacionais.** Alguns autores que também se debruçaram sobre o impacto de um clima interpessoal familiar pobre, especialmente nos conflitos conjugais frequentes associados a adversidade económica da família, demonstraram que este pode levar os filhos a desenvolverem estados emocionais negativos, o que dificulta que lidem adequadamente com os seus pares (Gao et al., 2019) e indicam uma maior probabilidade de ter relações sociais adversas (Bolger et al., 1995; Bradley & Corwyn, 2002), o que, por sua vez, tem um efeito negativo no seu

desenvolvimento socioemocional. Fernandes (2008), num estudo onde, a partir dos estudos de Ryff (1989a, 1989b), desenvolveu uma adaptação do modelo de bem-estar psicológico para a adolescência, demonstrou que, neste período do desenvolvimento humano, o bem-estar psicológico relaciona-se com variáveis socioeconómicas, onde os jovens cujo NSE é mais elevado revelaram valores mais altos de relações positivas com os outros e de objetivos de vida. Tratando-se de uma dimensão interpessoal, as competências relacionais indicam que as relações entre os adolescentes e os pares devem ser baseadas no cuidado e no respeito mútuo, ser justas e considerar a importância da comunicação clara e escuta ativa, tratando o outro com consideração (CASEL, 2021). Se estes parâmetros não forem cumpridos, os relacionamentos tornam-se prejudiciais.

**Nível Socioeconómico e Tomada de Decisão Responsável.** No que concerne à relação entre a tomada de decisão responsável e o NSE, são raras as investigações que estudam diretamente esta ligação, especialmente na faixa etária considerada em estudo. No entanto, a literatura demonstra que as tomadas de decisão de risco aumentam com a idade (Ross et al., 2019) e, quando a população de adolescentes está enquadrada em famílias com NSE mais baixo, parecem evidenciar uma maior probabilidade para se envolverem em comportamentos de risco prejudiciais à saúde (Bersamin et al., 2017; Lee et al., 2017; Prieto-Montoya et al., 2016). Além disso, estudos baseados em inquéritos regionais indicam que residir numa área com baixo NSE pode contribuir para a delinquência juvenil, o que significa que os jovens têm uma maior probabilidade de ter comportamentos delinquentes graves e persistentes (Beyers, et al. 2001), que se podem manifestar através de agressões verbais e físicas contra outros indivíduos e por fracas capacidades sociais (Miller & Olson, 2000). Contudo, é fundamental considerar o papel dos pares, pois a tomada de decisão responsável encontra-se fortemente associada às interações sociais (Ross et al., 2019), que influenciam significativamente o indivíduo para efetuar escolhas construtivas. Estes podem estimular, por exemplo, a permanência na escola, na medida em que existem jovens que a abandonam precocemente porque os seus pares também o fazem (Feitosa et al., 2005).

### ***Impacto do nível socioeconómico sobre o desenvolvimento emocional***

No entanto, apesar das evidências de que as experiências socioeconómicas adversas durante a infância e adolescência têm impacto no desenvolvimento socioemocional, seria simplista afirmar que os resultados são recorrentemente os

mesmos, culminando num desenvolvimento inadaptado e perpetuação de comportamentos desadaptativos. De acordo com Macedo (2017), crescer num ambiente de risco (por exemplo, com elevada precariedade económica) não é um fator linear que influencia diretamente a qualidade do desenvolvimento e da adaptação, existindo crianças que demonstram ser capazes de estabelecer relações adaptativas, revelando estratégias positivas de regulação emocional (Levendosky, 2013). O inverso também se aplica, na medida em que nem sempre o aumento do rendimento económico das famílias é acompanhado por um incremento semelhante ao nível da adoção de estilos de vida mais saudáveis (Rodríguez, 2009), que visam o bem-estar e a qualidade de vida do sistema familiar, práticas educativas mais adequadas e a promoção do desenvolvimento socioemocional dos jovens (Rodríguez, 2009; von Rueden et al., 2006).

Neste sentido, caso os pais sejam capazes de se envolver em práticas parentais positivas, apesar das dificuldades económicas e psicológicas que enfrentam, isso pode amortecer os impactos negativos do risco associado no funcionamento socioemocional das crianças (Whittaker et al., 2011), sendo igualmente importante considerar o papel dos pais, uma vez que se constituem como uma fonte central de apoio social, particularmente relevante para os jovens provenientes de famílias socioeconómicas e culturalmente desfavorecidas (Guerreiro et al., 2009).

### **Objetivo Geral**

O estudo em causa assume como objetivo primordial examinar se a condição socioeconómica de alunos do 3º CEB está associada a diferenças nas competências socioemocionais (autocontrolo, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável).

### **Hipóteses**

Tal como apresentado anteriormente na revisão da literatura existe uma diversidade nos estudos sobre a relação entre o nível socioeconómico e as várias competências socioemocionais. Assim, em função do enquadramento conceptual e dos objetivos, foram construídas para esta investigação as seguintes hipóteses:

H1: “Existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos de diferentes níveis socioeconómicos no autocontrolo dos alunos”.

H2: “Existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos de diferentes níveis socioeconómicos na consciência social dos alunos”.

H3: “Existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos de diferentes níveis socioeconómicos nas competências relacionais dos alunos”.

H4: “Existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos de diferentes níveis socioeconómicos na tomada de decisão responsável dos alunos”.

### **Metodologia**

Como o presente estudo tem como intuito verificar a associação entre as variáveis competências socioemocionais e o nível socioeconómico, isto é, verificar como elas se relacionam, de acordo com a tipologia de Montero e León (2007), a investigação empregou uma metodologia de carácter quantitativo empírico do tipo *ex post facto*.

### **Participantes**

A amostra é constituída por um total de 249 alunos, com idades compreendidas entre os 12 aos 17 anos de idade ( $M=13.95$ ;  $DP=1.11$ ), que pertencem ao 3º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, ao 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Do total, 123 (49.4%) são do género masculino e 121 (48.6%) são do género feminino. Todos os participantes deste estudo pertencem à Escola Básica Marquês de Pombal, situada em Pombal, no distrito de Leiria.

No que concerne o ano de escolaridade, os alunos distribuíram-se da seguinte forma: 72 alunos (28.9%) do 7º ano, 48 alunos (19.3%) do 8º ano e 129 alunos (51.8%) do 9º ano de escolaridade, do ano letivo 2020/2021.

Relativamente ao escalão de ASE, a maioria dos alunos, 144 (57.8%), não beneficiava de qualquer escalão de ASE, enquanto 60 (24.1%) dos alunos beneficiavam do Escalão B e 45 (18.1%) dos alunos beneficiavam do Escalão A (o apoio mais extensivo).

Sendo este um estudo transversal, não existiu atrito entre momentos de avaliação. No entanto, não foi possível recolher os dados relativos a 5 alunos das turmas em avaliação, por não se encontrarem presentes ou não falarem a língua portuguesa, não estando incluídos na amostra escrita acima, resultando numa taxa de *drop out*.



## **Instrumentos**

### ***Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais - QACSE (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016)***

No âmbito do projeto “Atitude Positiva”, foi construído o QACSE, um instrumento desenvolvido e validado para a população portuguesa (QACSE; Coelho & Sousa, 2016). Este questionário apresenta versão para o preenchimento por vários informantes, tendo sido utilizada a versão de autorrelatos pelos alunos. O questionário engloba 39 itens, distribuídos por seis escalas. No entanto, no presente estudo apenas foram utilizadas as quatro escalas que avaliam competências socioemocionais, com um total de 25 itens: autocontrolo (avaliação das atitudes de foro emocional e comportamental perante episódios desafiantes, bem como a responsabilidade e respeito pelas normas sociais); consciência social (avaliação da preocupação e do grau de consideração com os outros, particularmente, indivíduos com dificuldades ou que parecem de rejeição grupal); competências relacionais (avaliação da capacidade de comunicação clara, estabelecimento e manutenção de relações sociais, cooperação e iniciativa em trabalhos de grupo) (Coelho & Sousa, 2016); tomada de decisão responsável (avaliação do aluno em tomar decisões, tendo em conta diversas alternativas, tais como, o reconhecimento das consequências positivas e negativas de cada escolha) (Coelho & Sousa, 2020).

No estudo realizado por Coelho et al., (2015), a análise fatorial exploratória mostrou-se adequado, explicando 42.2% da variância. Os 39 itens apresentados são respondidos numa escala de resposta num formato *Likert* de 4 pontos (A=Nunca; B=Algumas vezes; C=Freqüentemente; D=Sempre), com as subescalas a apresentar valores de consistência internada adequados: Autocontrolo (ex.: “Espero pela minha vez sem ficar nervoso(a)”;  $\alpha=.73$ ); Consciência Social (ex.: “Ajudo o(a)s outro(a)s quanto têm problemas”;  $\alpha=.87$ ); Competências Relacionais (ex.: “Quando há problemas escolhem-me como árbitro(a) ou juiz(a)”;  $\alpha=.71$ ); Tomada de Decisão Responsável (ex.: “Considero várias alternativas antes de tomar uma decisão”;  $\alpha=.77$ ) (Coelho & Sousa, 2020). Todas as escalas mencionadas são compostas 7 itens, sendo exceção a escala de Tomada de Decisão Responsável, que é composta unicamente por 4 itens. O seu preenchimento tem uma duração de cerca de 10 minutos, e *score* das escalas é obtido através do somatório dos itens da escala.

### *Nível Socioeconómico*

Tal como descrito na revisão de literatura, o NSE é uma variável multifacetada, que pode ser avaliado de diferentes formas, utilizando uma variedade de métodos, que incluem um único indicador (como o rendimento ou grau de escolaridade dos pais), múltiplos indicadores (como a combinação de rendimento e o grau de escolaridade dos pais), indicadores compósitos baseados em combinações de múltiplas variáveis que definem o NSE (como a soma ponderada do rendimento e do grau de escolaridade dos pais) (Baster, 1972).

No caso do presente estudo, para determinar o NSE dos alunos foi considerado um único indicador, o escalão de Ação Social Escolar (ASE), calculado com base nos rendimentos familiares. A ASE é um mecanismo estatal introduzido como tentativa de equalizar as oportunidades de acesso à escola e alcançar uma melhoria das aprendizagens de todos os alunos, de forma a obterem sucesso escolar (Santana, 2015).

Assim, os três escalões a ter em conta no estudo são: escalão A (que corresponde ao primeiro escalão do abono familiar); escalão B (que se refere ao segundo escalão do abono familiar); e Sem Escalão (corresponde às famílias que não recebem qualquer tipo de apoio do estado).

### **Procedimento**

O presente projeto de investigação, está integrado num projeto mais vasto, aprovado e desenvolvido no âmbito do Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (CIPD/2122/DSE/2), coordenado pelo docente da instituição Vítor Alexandre Coelho. Este projeto está aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada Norte – Porto, de acordo com o parecer UL/CE/CIPD/2308.

O processo de recolha de dados ocorreu no ano letivo 2020/2021. No início do ano letivo, foram enviados consentimentos informados aos encarregados de educação dos alunos da Escola Básica Marquês de Pombal, fazendo parte do estudo apenas aqueles que os entregaram assinados. A recolha de dados decorreu em dias articulados com os Diretores de Turma dos alunos, em horário escolar. Os alunos foram convidados a preencher o questionário QACSE (Coelho et al., 2015), numa plataforma eletrónica, na presença dos seus professores e da psicóloga da Associação de Pais de Pombal (Academia Gulbenkian do Conhecimento). Antes de iniciar o preenchimento do questionário, a

psicóloga presente teve como função a leitura em voz alta dos itens, assim como, a explicação do objetivo do estudo, salientando o seu caráter voluntário, a confidencialidade e anonimato das respostas, com a possibilidade de o aluno desistir do mesmo a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Além disso, foi dado apoio a qualquer aluno que necessitasse de ajuda. Caso houvesse alguém em falta no dia da realização do QAQSE, a psicóloga voltava à escola para aplicar o questionário.

A recolha de dados relativa à Ação Social Escolar (ASE) foi também realizada pela psicóloga da instituição escolar, com recurso a documentação oficial fornecida pela instituição escolar.

### **Análise Estatística**

As análises estatísticas foram implementadas utilizando os dados recolhidos na presente investigação. Para o tratamento dos dados e realização de análises estatísticas recorreu-se ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences*, para Windows (versão 27.0; IBM SPSS). Na fase inicial da análise, procedeu-se à realização da análise exploratória de dados através das estatísticas descritivas, incidindo sobre o cálculo de percentagens, frequências, médias e desvios-padrões, assim como, nos valores mínimos e máximos para as variáveis quantitativas.

De modo a testar as hipóteses colocadas na presente investigação, foram empregues várias Análises de Variância (ANOVA). Esta técnica estatística era a mais adequada, dado que era necessário comparar valores de média de três ou mais grupos (Pallant, 2020). Previamente às análises principais, foram verificados os pressupostos necessários para utilização dos testes paramétricos de diferença de médias, nomeadamente, a normalidade da distribuição e a homogeneidade de variância. A avaliação da normalidade dos dados da amostra foi analisada através do teste de Shapiro-Wilk, por ser considerado como mais potente em relação ao teste de Kolmogorov-Smirnov para testar a normalidade (Razali & Wah, 2011). A homogeneidade de variância foi avaliada recorrendo ao teste de Levene. Pode-se considerar que existe homogeneidade de variância quando é detetado um valor de  $p$  superior a .05 (Marôco, 2018).

Finalmente, para analisar a magnitude do efeito das diferenças entre os grupos, foi utilizado o parâmetro *eta squared* ( $\eta^2$ ). De acordo com vários autores (Field, 2018;

Pallant, 2020) a magnitude do efeito pode ser considerada pequena quando  $\eta^2 < .06$ ; média quando  $.06 < \eta^2 < .138$ ; e elevada quando  $\eta^2 > .138$ .

## **Resultados**

### **Análises Preliminares**

De forma a verificar os pressupostos necessários para a utilização de ANOVAS, inicialmente foi verificado o pressuposto de normalidade. No entanto, os resultados obtidos indicam que as variáveis em estudo não apresentavam uma distribuição normal ( $p < .05$ ). Não obstante, optou-se pela utilização de técnicas de estatísticas paramétricas, porque a amostra tende para a normalidade quando um  $n$  é superior a 30 e, pelo que a literatura indica, a violação desta suposição não deve causar problemas maiores (Pallant, 2020).

De seguida foi analisado o pressuposto de homogeneidade da variância. Todas as variáveis, com a exceção da variável “tomada de decisão responsável” apresentaram homogeneidade da variância, pelo que se procedeu à utilização do teste ANOVA, complementado pela aplicação do teste *post-hoc*, no qual é possível identificar onde existem diferenças de média, com significância estatística, entre os grupos comparados (Field, 2018; Marôco, 2018). Na opinião de Marôco (2018), a utilização do teste *post-hoc* Tukey HSD deve ser priorizada, uma vez que este apresenta maior robustez do ponto de vista estatístico. Relativamente à variável “tomada de decisão responsável, como está não cumpriu o pressuposto de homogeneidade, houve necessidade de recorrer ao teste robusto de Welch.

### **Análises Principais**

Depois da análise dos pressupostos, e por forma a verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas nas competências socioemocionais (autocontrolo, consciência social e competências relacionais) entre os alunos de diferentes escalões de ASE, foi conduzido um teste ANOVA (cujos valores de teste constam da Tabela 1).

Ao nível da “tomada de decisão responsável”, o pressuposto de homogeneidade da variância não foi respeitado, dado que os valores do teste de Levene foram inferiores a .05. Nesta situação, a análise foi efetuada através do teste de Welch.

**Tabela 1**

*Estatísticas Descritivas e Diferenças ao Nível das Competências Socioemocionais em Função da ASE*

	Escalão A		Escalão B		Sem Escalão		F (2,241)	$\eta^2$
	M	DP	M	DP	M	DP		
Autocontrole	12.41	3.11	11.59	2.91	13.72	3.06	11.11***	.084
Consciência Social	14.25	4.41	12.05	4.27	14.27	4.06	6.37**	.050
Competências Relacionais	6.27	2.94	7.24	4.01	8.77	3.97	8.49***	.066

\*\*\* $p < .001$ .

\*\* $p < .01$ .

Ao nível do autocontrole, os resultados revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas em função do escalão de ASE dos alunos, com um tamanho de efeito médio. Através das análises *post-hoc*, utilizando o teste de Tukey HSD, foram detetadas diferenças significativas entre os alunos Sem Escalão e; a) os alunos com Escalão B ( $p < .001$ ); e b) os alunos com Escalão A ( $p < .05$ ). No entanto, não existem diferenças significativas entre os alunos com Escalão B e os alunos com Escalão A ( $p = .37$ ). Como pode ser constado na Tabela 1, os alunos Sem Escalão são os que percebem níveis mais elevados de autocontrole.

No que concerne à dimensão da consciência social, os resultados indicam diferenças estatisticamente significativas em função dos escalões da ASE, com os resultados a demonstrarem um tamanho de efeito pequeno. Após análise do teste Post-Hoc, observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os alunos Sem Escalão

e os alunos com Escalão B ( $p < .01$ ), verificando-se o mesmo entre os alunos que possuem Escalão B e os alunos com Escalão A ( $p < .05$ ). Contudo, não existiram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos Sem Escalão e os alunos com Escalão A ( $p = 1.00$ ). Mais uma vez, os alunos Sem Escalão são os que apresentam médias mais elevadas de consciência social.

Também para as competências relacionais, os dados revelaram a existência de diferenças significativas entre os diferentes escalões, com um tamanho de efeito médio. Concretamente, os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos Sem Escalão e; a) os alunos com Escalão B ( $p < .05$ ); e b) os alunos com Escalão A ( $p = .001$ ). No entanto, não existem diferenças significativas entre os alunos de Escalão A e Escalão B ( $p = .415$ ). De novo, os resultados indicam que são os alunos Sem Escalão os que apresentam uma média mais elevada de competências relacionais.

No que diz respeito à última hipótese do estudo, foi necessário utilizar-se o teste de Welch, uma vez que não houve respeito pelo pressuposto de homogeneidade de variância. Após realizado o teste, depreendeu-se que não houve diferenças estatisticamente significativas ao nível da tomada de decisão responsável entre os grupos ( $p > .05$ ). Os resultados demonstram assim que o nível socioeconómico não contribui de forma explícita para os níveis de tomada de decisão responsável, refutando assim a hipótese quatro. Alunos com maiores carências económicas apresentam assim o mesmo nível de tomada de decisão responsável que os alunos de nível socioeconómico mais alto.

### **Discussão**

O presente estudo teve como intuito analisar se existiam diferenças significativas nas competências socioemocionais avaliadas, nomeadamente o autocontrolo, a consciência social, as competências relacionais e a tomada de decisão responsável, em função do NSE dos alunos do 3º CEB. A análise realizada permite-nos concluir a importância do NSE para as competências socioemocionais dado que, das quatro hipóteses enunciadas, três foram apoiadas pelos resultados (nomeadamente as hipóteses H1, H2 e H3). Contudo, a hipótese H4 foi refutada pelos resultados.

Segundo a análise realizada, existem diferenças estatisticamente significativas no autocontrolo em função do NSE, assim a hipótese 1 foi confirmada, ou seja, os alunos

Sem Escalão apresentaram níveis mais altos de autocontrolo em relação aos alunos de Escalão B e Escalão A. Este resultado vai de encontro aos estudos anteriormente postulados por Flouri et al. (2014) e Ng-Knight e Schoon (2016), para os quais é possível assumir a importância da condição socioeconómica na forma como os indivíduos desenvolvem a competência de autocontrolo, encontrando-se o seu menor desenvolvimento aliado à desvantagem socioeconómica. Flouri et al. (2014) postula que tanto as crianças que crescem em famílias de NSE alto e baixo beneficiam de autorregulação, no entanto, as que possuem menores condições económicas são mais vulneráveis ao longo do desenvolvimento. Isto porque, indivíduos com maior acesso a recursos financeiros tendem a possuir mais oportunidades de acesso a condições favoráveis ao desenvolvimento desta competência, incluindo menor exposição a situações de adversidade socioeconómica e maior acesso a suporte social (Ng-Knight & Schoon, 2016). Nesta perspetiva, os resultados são consistentes com a literatura existente e destacam a importância de considerar o contexto socioeconómico ao avaliar e promover o autocontrolo nos indivíduos, especialmente aqueles que enfrentam maiores desvantagens a este nível.

No que concerne à segunda hipótese, as diferenças estatisticamente significativas situam-se entre os alunos Sem Escalão e os alunos com Escalão B e os alunos com Escalão B e com Escalão A, sendo os alunos Sem Escalão a perceberem níveis mais elevados de consciência social relativamente aos alunos com Escalão A e Escalão B. Embora não tivesse sido possível encontrar na literatura evidências diretas entre o NSE e a competência de consciência social, segundo o estudo de Carlo et al. (2011), existe uma relação entre tensão económica familiar e comportamentos pró-sociais entre adolescentes. Sendo a empatia um construto central da consciência social e preditora do comportamento pró-social (Machackova & Pfetsch, 2016), torna-se possível considerá-la em estudos que remetem a sua ligação com as condições socioeconómicas dos indivíduos. No entanto, o facto de não terem sido encontradas diferenças ao nível dos alunos Sem Escalão e Escalão A, poderá dever-se à adoção de práticas parentais positivas, por parte das famílias destes alunos que possuem rendimentos inferiores à média, e que se associam a um aumento dos comportamentos pró-sociais (Portes et al., 2022).

Relativamente à terceira hipótese, este estudo verificou que existem diferenças estatisticamente significativas nas competências relacionais entre os alunos Sem Escalão e os alunos que possuem Escalão A e Escalão B, assim os resultados apoiam a hipótese

três. Os alunos Sem Escalão apresentam-se como os que obtiveram médias mais elevadas deste tipo de competências em relação aos restantes alunos, o que confirma, de certo modo, os resultados de outros autores (Fernandes, 2008; Gao et al., 2019). Constituindo-se a capacidade de estabelecer e conservar relacionamentos saudáveis um fator central das competências relacionais, segundo o estudo de Fernandes (2008), existe uma relação entre o NSE e os relacionamentos praticados na fase da adolescência, onde os jovens cujo NSE é mais elevado revelaram valores mais altos de relações positivas com os outros. Além disso, Bradley e Corwyn (2002), destacaram a associação entre o NSE e inúmeros resultados socioemocionais, nomeadamente, ao nível das relações interpessoais, com os efeitos a iniciarem ainda antes do nascimento e com continuidade na idade adulta. As dificuldades económicas familiares persistentes podem levar assim a relacionamentos sociais prejudicados, o que, segundo Bolger et al. (1995) se pode ainda aliar a problemas de conduta na escola. Neste sentido, e considerando que as relações interpessoais possuem impactos significativos no desenvolvimento socioemocional dos indivíduos, os resultados reforçam também a importância do contexto socioeconómico na promoção dessas competências.

Quanto à quarta hipótese, nesta amostra não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre alunos de diferentes níveis socioeconómicos ao nível da tomada de decisão responsável, pelo que a hipótese é refutada. Embora fosse expectável que existissem diferenças, os resultados corroboram o estudo de Macedo (2017), que explica que crescer num ambiente de risco, como é o caso de famílias que enfrentam elevada precariedade económica, não prediz impactos diretos e lineares na qualidade do desenvolvimento e da adaptação dos filhos, constituindo-se o suporte social como central no desenvolvimento. Neste sentido, a nível familiar, estilos e práticas parentais positivas podem proteger dos impactos negativos do risco socioeconómico (Whittaker et al., 2011) e a nível de pares, relacionamentos gratificantes podem traduzir-se em escolhas igualmente significativas nos jovens (Feitosa et al., 2005).

Os resultados do presente estudo, divergem ligeiramente dos resultados dos estudos supracitados, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas na competência de tomada de decisão responsável. No entanto, não foram analisadas outras variáveis que poderão ter influenciado as diferenças na tomada de decisão responsável entre os três grupos, nomeadamente, as relações de suporte familiar e as relações com os pares.



No geral, a análise dos dados permitiu assim concluir que entre as quatro competências socioemocionais analisadas, três apresentam diferenças significativas em função do nível socioeconómico dos alunos. Dentro destas competências, é o autocontrolo que apresenta um maior tamanho do efeito ( $\eta^2 = .084$ ).

Em síntese, esta investigação pode ter sido útil para compreender o impacto do contexto socioeconómico no desenvolvimento socioemocionais dos jovens. Além disso, o facto de os alunos de NSE mais alto apresentarem mais competências de autocontrolo, consciência social e competências relacionais, sugere a existência de desigualdades nesta faixa etária, que podem ser consideradas na adoção de metodologias que tenham sido monitorizadas e consideradas eficazes com diversas populações socioeconómicas, como é o caso das intervenções SEL (Taylor et al., 2017; Valosek et al., 2019; Viafora et al., 2015), e outros meios junto de famílias desfavorecidas (Heckman, 2008), a fim de reduzir as lacunas existentes.

### **Limitações do Estudo**

Em seguida, são apresentadas as principais limitações deste estudo que devem ser tomadas em consideração quando se consideram os resultados obtidos. A primeira limitação de natureza metodológica prende-se essencialmente com a diversidade da amostra, pois, embora o número de participantes seja adequado, os dados referem-se apenas a indivíduos de uma única instituição escolar, o que limita a generalização de resultados.

Uma outra limitação do estudo está relacionada ao facto do NSE ter sido analisado apenas com base nos escalões atribuídos pela ASE, que são determinados em função do rendimento total do agregado familiar. Inegavelmente, existem outras dimensões inerentes a esta variável que deveriam ser operacionalizadas. À semelhança do que afirmam os autores Corwan et al. (2012), e Peverill et al. (2021), embora o NSE seja frequentemente medido utilizando apenas um indicador, este destina-se a representar uma visão mais holística da riqueza e da capacidade de um indivíduo, sendo necessário utilizar, por exemplo, múltiplos indicadores. Atualmente, os especialistas acreditam que a medida mais precisa do NSE é uma medida composta pela educação, ocupação e rendimento da família (Cowan et al., 2012). Entre as variáveis descritas, as referentes à renda familiar e à educação dos pais, são aquelas consideradas como tendo maior influência no bem-estar mental das crianças (Perna et al., 2010). No entanto, observa-se que apesar de, ao longo

do tempo, os autores terem utilizado medidas de variável única, como a participação no programa *free or reduced school meals* (FRSM) nos Estados Unidos (Harwell & LeBeau, 2010; Taylor, 2018), assim como percepções subjetivas de posição social (Adler et al., 2000), existem na literatura abundantes argumentos sobre componentes e tipos de variáveis NSE, levando a muitas inconsistências em relação à forma como este deve ser medido e analisado.

### **Estudos Futuros**

Em termos metodológicos, e tendo em consideração as limitações apresentadas, sugere-se que em investigações futuras, o número de participantes da amostra seja aumentado e com proveniência de zonas rurais e urbanas, de modo a obter dados mais abrangentes e conclusivos. Sugere-se, também, que se conduzam investigações futuras com o objetivo de continuar a operacionalizar a relação entre as competências socioemocionais e outras dimensões do NSE, pelo que este não se encontra completamente definido e em concordância entre os diferentes autores, permanecendo o número e a natureza dos diferentes indicadores inerentes a esta variável ainda em debate (Long & Renbarger, 2023). Além disso, destaca-se a necessidade de estudar quais as competências socioemocionais que estão associadas a indicadores mais altos ou mais baixos de NSE, de forma a aumentar a compreensão desta relação. Considera-se também importante que, em estudos futuros, sejam estudadas amostras que se encontrem a participar em programas de aprendizagem socioemocional, no sentido de perceber a forma como os participantes com menores condições económicas evoluem a nível das suas competências socioemocionais em resposta à intervenção.

## Referências

- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G., & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy white women. *Health Psychology, 19*(6), 586–592. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.6.586>
- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). The teenage brain: Peer influences on adolescent decision making. *Current Directions in Psychological Science, 22*(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>.
- Anderson, C. M., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: Schoolwide positive behavior support. *The Behavior Analyst, 28*(1), 49-65. <https://doi.org/10.1007/BF03392103>
- Anli, I., & Karsli, T. A. (2010). Perceived parenting style, depression and anxiety levels in a Turkish late-adolescent population. *Procedia-Social And Behavior Science, 2*(2), 724-727. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.091>
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, 11*(3), 541-549. <https://doi.org/10.1590/S141373722006000300010>
- Bandy, R., & Ottoni-Wilhelm, M. (2012). Family structure and income during the stages of childhood and subsequent prosocial behavior in young adulthood. *Journal of Adolescence, 35*(4), 1023-1034. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.010>
- Baster, N. (1972). Development indicators: An Introduction. *Journal of Development Studies, 8*(3), 1-20.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bersamin, M., Paschall, M. J., & Fisher, D. A. (2017). School-based health centers and adolescent substance use: moderating effects of race/ethnicity and socioeconomic status. *Journal of School Health, 87*(11), 850–857. <https://doi.org/10.1111/josh.12559>

- Beyers, J. M., Loeber, R., Wikstrom, P. H., Loeber, M. S. (2001). What predicts adolescent violence in better-off neighborhoods? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(5), 369-381. <https://doi.org/10.1023/a:1010491218273>
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W., & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66(4), 1107-1129. <https://doi.org/10.2307/1131802>
- Borsa, J. C., Souza, D. S., & Bandeira, D. R. (2011). Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 15-29.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.*: Harvard University Press.
- Carlo, G., Padilla-Walker, L. M., & Day, R. D. (2011). A test of the economic strain model on adolescents' prosocial behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 21(4), 842-848. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00742.x>
- Carneiro, P., Crawford, C., & Goodman, A. (2007). *The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes.* Centre for the Economics of Education.
- Cavanaugh, A. M., & Buehler, C. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety: The role of multiple sources of support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(2), 149-170. <https://doi.org/10.1177/0265407514567837>
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272>
- Clarke, S. K., Kumar, G. S., Sutton, J., Atem, J., Banerji, A., Brindamour, M., Geltman, P., & Zaaed, N. (2021). Potential impact of COVID-19 on recently resettled refugee population in the United States and Canada: Perspectives of refugee healthcare providers. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 23(1), 184-189. <https://doi.org/10.1007/s10903-020-01104-4>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2016). Desenvolvimento de um sistema de avaliação multi-informantes de competências socioemocionais. In A. M. Pinto & R. Raimundo

(Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 135-153). Coisas de Ler

- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2020). Validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais para alunos de 1º e 2º ciclo do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 431-440. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1863>
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). “Atitude Positiva”: Um resumo de 12 anos de resultados de aplicação de programas de Aprendizagem Socioemocional. In R. Raimundo & A. M. Pinto, *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 371-396). Coisas de Ler.
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Development and validation of the social and emotional competencies evaluation questionnaire. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 139–147. <https://doi.org/10.5539/jedp.v5n1p139>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2016). *SEL Impact*. <http://www.casel.org/impact/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *Overview of SEL*. <https://casel.org/overview-sel/>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63(3), 526- 541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01644.x>
- Conger, R. D., Conger, K., & Martin, M. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Cowan, C. D., Hauser, R. M., Kominski, R. A., Levin, H. M., Lucas, S. R., Morgan, S. L., & Chapman, C. (2012). *Improving the measurement of socioeconomic status for the national assessment of educational progress*. National Center for Education Statistics.
- Davis, A., & Carlo, G. (2019). The interplay of economic stress and mothers’ use of rewards and the relations to prosocial behaviors in low-income adolescents. *Journal of Social and*

*Personal Relationships*, 36(11-12), 3429-3447.  
<https://doi.org/10.1177/0265407518824156>

- Deerin, G. (2005). Giving youth the social and emotional skills to succeed. *New Directions for Youth Development*, 108, 117-125. <https://doi.org/10.1002/yd.146>
- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 70, 373–399. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A Meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). School as developmental context during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: Definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, 2(2), 6–7. <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v2n2a02.pdf>
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474–495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Eyles, D. J., & Bates, G. W. (2005). Development of a shortened form of the coping responses inventory-youth with an Australian sample. *North American Journal of Psychology*, 7(2), 161-170.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001001>

- Faleiros, V. P., & Faleiros, E. S. (2008). *Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes: Educação para todos*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 37(4), 433–440. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.009>
- Feijó, R. B., & Oliveira, E. A. (2001). Comportamentos de risco na adolescência. *Jornal de Pediatria*, 77(2), 125-134. <https://doi.org/10.2223/JPED.300>
- Feinstein, L. (2015). *Social and emotional learning: Skills for life and work*. Early Intervention Foundation.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/411489/](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411489/)
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13(2), 129-138.
- Fernandes, H. (2008). *O bem-estar psicológico em adolescentes: Uma abordagem centrada no florescimento humano*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications Ltd.
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviours in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15(2), 331-342. <https://doi.org/10.1017/S095457940300018X>
- Flouri, E., Midouhas, E., & Joshi, H. (2014) Family poverty and trajectories of children's emotional and behavioural problems: The moderating roles of self-regulation and verbal cognitive ability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9848-3>
- Franken, A., Moffitt, T. E., Steglich, C. E. G., Dijkstra, J. K., Harakeh, Z., & Vollebergh, W. A. M. (2016). The role of self-control and early adolescents' friendships in the development

of externalizing behavior: The SNARE study. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1800–1811. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0287-z>

Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C., & Matos, M. G. (2018). The effect of a socialemotional school-based intervention upon social and personal skills in children and adolescents. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 57-66. <https://doi.org/g10.5539/jel.v7n6p57>

Greenberg, M. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools* [Brief]. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-brief>

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>

Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social-emotional learning*. Guilford Press.

Gresham, F. M., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., Cassidy, K., & Altman, R. (2020). Psychometric fundamentals of the social skills improvement system: Social–emotional learning edition rating forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 194–209. <https://doi.org/10.1177/1534508418808598>

Guerreiro, M., Cantante, F., & Barroso, M. (2009). *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Harwell, M., & LeBeau, B. (2010). Student eligibility for a free lunch as an SES measure in education research. *Educational Researcher*, 39(2), 120–131. <https://doi.org/10.3102/0013189X10362578>

Haselschwerdt, M. L., Savasuk-Luxton, R., & Hlavaty, K. (2019). A methodological review and critique of the “intergenerational transmission of violence” literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(2), 168–182. <https://doi.org/10.1177/1524838017692385>



- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. e Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine* 162(12), 1133–1141. <https://doi.org/10.1001/archpedi.162.12.1133>
- Heckman, J. J., L. Malofeeva, R. R. Pinto, P. Savelyev, & A. Yavitz. (2008). The impact of the perry preschool program on noncognitive skills of participants. [Unpublished manuscript]. University of Chicago, Department of Economics.
- Henrich, J., Boyd, R., Bowles, S., Camerer, C., Fehr, E., Gintis, H., & McElreath, R. (2001). In search of homo economicus: Behavioral experiments in 15 small-scale societies. *American Economic Review*, 91(2), 73-78. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.73>
- Holley, C. E. (1916). *The relationship between persistence in school and home conditions* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Chicago
- Hooper, A., Hustedt, J. T., Slicker, G., Hallam, R. A., & Gaviria-Loaiza, J. (2023). Linking early head start children’s social-emotional functioning with profiles of family functioning and stress. *Journal of Family Psychology*, 37(1), 153–160. <https://doi.org/10.1037/fam0001014>
- Inchley, J. C., Currie, D. B., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A. Y., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (Eds.) (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. (Health Policy for Children and Adolescents; No. 7). WHO Regional Office for Europe. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/303438/HSBC-No7-Growing-up-unequal-full-report.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No7-Growing-up-unequal-full-report.pdf?ua=1)
- Jagers, R. J. (2016). Framing social and emotional learning among african-american youth: Toward an integrity-based approach. *Human Development*, 59(1), 1–3. <https://doi.org/10.1159/000447005>
- Jagers, R. J., Harris, A., & Skoog, A. (2015). A review of classroom-based SEL programs at the middle school level. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 167-180). The Guilford Press.

- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). Equity and social-emotional learning: A cultural analysis. <https://measuringSEL.casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Frameworks-Equity.pdf>
- Jiang, S., Dong, L., & Jiang, C. (2020). Examining the link between economic strain and adolescent social behavior: Roles of social bonds and empathy. *Journal of Adolescence*, *84*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.015>
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Kiff, C. J., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *14*(3), 251–301. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0093-4>
- Knapp, M. (2000). Schizophrenia costs and treatment cost-effectiveness. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *102*(407), 15-18. <https://doi.org/10.1046/j.1467-0658.2001.00137.x-i1>
- Kraus, M. W., & Callaghan, B. (2016). Social class and prosocial behavior: The moderating role of public versus private contexts. *Social Psychological and Personality Science*, *7*(8), 769-777. <https://doi.org/10.1177/1948550616659120>
- Kretschmer, T., Sentse, M., Kornelis Dijkstra, J., & Veenstra, R. (2014). The interplay between peer rejection and acceptance in preadolescence and early adolescence, serotonin transporter gene, and antisocial behavior in late adolescence: The TRAILS Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *60*(2), 193–216. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.2.0193>
- Lee, J. O., Cho, J., Yoon, Y., Bello, M. S., and Leventhal, A. M. (2017). Developmental pathways from parental socioeconomic status to adolescent substance use: Alternative and complementary reinforcement. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(2), 334–348. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0790-5>
- Leite, A. L. L. (2016). *Papel das famílias na educação*. SAGAH.
- Levendosky, A. A. (2013). Drawing conclusions: An intergenerational transmission of violence perspective. *Psychodynamic Psychiatry*, *41*(2), 351–360. <https://doi.org/10.1521/pdps.2013.41.2.351>

- Li, X., Bian, C., Chen, Y., Huang, J., Ma, Y., Tang, L., & Yu, Y. (2015). Indirect aggression and parental attachment in early adolescence: Examining the role of perspective taking and empathetic concern. *Personality and Individual Differences, 86*, 499–503. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.008>
- Liu, J., Peng, P., and Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32*(1), 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0>
- Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 25-36. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_3)
- Macedo, P. S. C. (2017). Famílias em risco psicossocial: Funcionamento familiar, competências parentais, apoio social e bem-estar. [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve]. Repositório Aberto da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/10791>
- Machácková, H., & Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology, 57*(2), 169-176. <https://doi.org/10.1111/sjop.12277>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Main, A., Zhou, Q., Liew, J., & Lee, C. (2017). Prosocial tendencies among Chinese American children in immigrant families: Links to cultural and socio-demographic factors and psychological adjustment. *Social Development, 26*(1), 165-184. <https://doi.org/10.1111/sode.12182>
- Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. *Child Indicators Research, 11*(1), 137–157. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9427-6>

- Martins, M. J. (2005). Conduitas agressivas na adolescência: Fatores de risco e de protecção. *Análise Psicológica*, 23(2), 129-135. /<https://doi.org/10.14417/ap.77>
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics 25* (5.<sup>a</sup> ed.). ReportNumber
- Matos, M.G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). *A Saúde dos adolescentes em tempo de recessão: dados nacionais do estudo HBSC de 2014*. FMH.
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 432–449. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.01.002>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moylan, C. A., Herrenkohl, T. I., Sousa, C., Tajima, E. A., Herrenkohl, R. C., & Russo, M. J. (2010). The effects of child abuse and exposure to domestic violence on adolescent internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Family Violence*, 25(1), 53-63. <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9269-9>
- Ng-Knight, T. & Schoon, I. (2016). Disentangling the influence of socioeconomic risks on children's early self-concept. *Journal of Personality*, 85(6), 793-806. <https://doi.org/10.1111/jopy.12288>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). *Evidência científica sobre custo-efetividade de intervenções psicológicas em cuidados de saúde*. [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/1\\_evidencia\\_cientifica\\_sobre\\_custo\\_efetividade\\_de\\_intervencao\\_psicologicas\\_em\\_cuidados\\_de\\_saude.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/1_evidencia_cientifica_sobre_custo_efetividade_de_intervencao_psicologicas_em_cuidados_de_saude.pdf)
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (7.<sup>a</sup> ed.). Open University Press: McGraw-Hill.

- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Hennessey, A. (2020). Implementation matters: Using complier average causal effect estimation to determine the impact of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum on children's quality of life. *Journal of Educational Psychology, 112*(2), 236–253. <https://doi.org/10.1037/edu0000360>
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Sehellinger, K., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Chicago, IL: CASEL. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-studentsexecutive-summary.pdf>
- Peeverill, M., Dirks, M. A., Narvaja, T., Herts, K. L., Comer, J. S. & McLaughlin, K. A. (2021). Socioeconomic status and child psychopathology in the United States: A meta-analysis of population-based studies. *Clinical Psychol Review, 83*(2), 101933. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101933>
- Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H., & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*(5), 771-784. <https://doi.org/10.1037/a0020092>
- Portes, J. R. M., Amorim, M. V. L. C., & Vieira, M. L. (2022). Estilos parentais, coparentalidade e problemas de comportamento em crianças com autismo: Estudo correlacional. *Acta Colombiana de Psicología, 25*(2), 78-89. <https://doi.org/10.14718/acr2022.25.2.5>
- Prieto-Montoya, J. A., Cardona-Castañeda, L. M., & Vélez-Álvarez, C. (2016). Estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiante de 8° a 10°. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(2), 1345–1356. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14231161015>.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics, 2*(1), 21-33.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: *A systematic review. Social Science and Medicine. 90*, 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026>

- Rodrigues, M. C. & Ribeiro, N. N. (2011). Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 114-126.
- Rodríguez, A. (2009). Bienestar psicológico y autoconcepto físico. In Granmontagne, A. G. (Org). *El Autoconcepto Físico: Psicología Y Educación* (pp.193-205). Ediciones Pirámide.
- Ross, K. M., Kim, H., Tolan, P. H., & Jennings, P. A. (2019). An exploration of normative social and emotional skill growth trajectories during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.006>
- Rubin, K. H., & Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 383-418). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35- 55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2007). *Compêndio de psiquiatria: Ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. Artes Médicas.
- Santana, S. da C. (2015). *Políticas Públicas e Educação: impacto da ação social escolar na qualidade da educação básica e secundária em Portugal e em Macau*. [Dissertação de mestrado em Administração Pública. Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Leiria.
- Santos, D. D. (2011). A importância socioeconômica das características de Personalidade. Apresentação no Fórum Internacional de Políticas Públicas. “Educar para as competências do século 21”. <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/08/A-import%C3%A2nciasocioecon%C3%B4mica-das-caracter%C3%ADsticas-de-Personalidade.pdf>.
- Santos, D. D. & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Apresentação no Fórum

internacional de mensuração para apoiar políticas públicas “Educar para as competências do século 21”. <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>.

- Sbicigo, J., & Dell'Aglio, D. (2012). Ambiente familiar e adaptação psicológica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 615-622. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000300022>
- Schapira, R., and Aram, D. (2020). Shared book reading at home and preschoolers' socioemotional competence. *Early Education and Development*, 31(2), 819–837. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.169262>
- Schultz, D., & S. Shaw, D. S. (2003). Boys' maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problems. *Social Development*, 12(3), 440-460. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00242>
- Siegel, D. J. (2013). *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain*. TarcherPerigee
- Silva, K. K. A., & Behar, P. (2023). Mapping of students' socio-emotional competences: a systematic review. *Concilium*, 23(3). <https://doi.org/10.53660/CLM-856-23B16>
- Simões, M. C. R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Souza, W. P. S. F., Oliveira, V. R., & Anegues, A. C. (2018). Background familiar e desempenho escolar: Uma abordagem não paramétrica. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 48(2).
- Staub, E., & Vollhardt, J. (2008). Altruism born of suffering: The roots of caring and helping after victimization and other trauma. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 267-280. <https://doi.org/10.1037/a0014223>
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Stellar, J. E., Manzo, V. M., Kraus, M. W., & Keltner, D. (2012). Class and compassion: Socioeconomic factors predict responses to suffering. *Emotion*, 12(3), 449-459. <https://doi.org/10.1037/a0026508>

- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research, 105*(3), 541-559. [10.1007/s11205-011-9786-9](https://doi.org/10.1007/s11205-011-9786-9)
- Taylor, C. (2018). The reliability of free school meal eligibility as a measure of socio-economic disadvantage: Evidence from the millennium cohort study in Wales. *British Journal of Educational Studies, 66*(1), 29–51. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1330464>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Valosek, L., Nidich, S., Wendt, S., Grant, J., & Nidich, R. (2019). Effect of meditation on social-emotional learning in middle school students. *Education, 139*(3), 111-119.
- van Wel, F., Linssen, H., & Abma, R. (2000). The parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(3), 307-318. <https://doi.org/10.1023/A:1005195624757>
- Vemon, A. (2009). *Counseling children and adolescents* (5<sup>a</sup> ed.). Cognella Academic Publishing.
- Viafora, D. P., Mathiesen, S. G., & Unsworth, S. J. (2015). Teaching mindfulness to middle school students and homeless youth in school classrooms. *Journal of Child and Family Studies, 24*(5), 1179–1191. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9926-3>
- von Rueden, U., Gosch, A., Rajmil, L., Bisegger, C., Ravens-Sieberer, U., & the European KIDSCREEN group (2006). Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: Results from a European study. *Journal of Epidemiol Community Health, 60*(2), 130-135. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.039792>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice* (pp. 3-9). Guilford Press.
- Whittaker, J., Harden, B., See, H., Meisch, A., & Westbrook, T. (2011). Family risks and protective factors: Pathways to early head start toddlers' social–emotional functioning.



*Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 74–86.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.007>

- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 898–924. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>
- World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations>.
- Yeager, D. S. (2017). Social-emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94. <https://doi.org/31-52.10.1353/foc.2017.0004>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1– 13). National Association of School Psychologists.
- Ziv, Y. (2012). Exposure to violence, social information processing, and problem behavior in preschool children. *Aggressive Behavior*, 38(6), 429-441. <https://doi.org/10.1002/ab.21452>