

Validação do Profile of Emotional Competence - Short Form em Estudantes de Ensino Superior

Inês da Silva Moreira

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Prof^a Doutora Alexandra M. Araújo
Julho, 2022



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Do conhecimento à prática.

Inês da Silva Moreira, nº 39147

Validação do Profile of Emotional Competence - Short Form em Estudantes de Ensino Superior

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Prof^a Doutora Alexandra M. Araújo

Departamento de Psicologia e Educação
Julho, 2022

AGRADECIMENTOS

Dirijo os meus agradecimentos iniciais aos 652 participantes que dispensaram, voluntariamente, um momento do seu dia para responder ao meu protocolo de investigação, que bem sei que era extenso. Agradeço à Universidade Portucalense, que foi casa nestes últimos cinco anos e me deu, através de um leque de professoras e professores competentes, rigorosos e, sobretudo, humanos, a oportunidade de crescer, enquanto futura profissional e eterna estudante. Confesso que parte de mim não ansiava por este encerrar de ciclo, mas a vida faz-se caminhando e, hoje, perto da reta final, não tenho outra forma de regressar ao passado se não a recordá-lo com gratidão e saudade.

Querida professora Alexandra, por onde começar ou como transcrever o apreço e agradecimento que tenho por ter sido minha professora, por ser minha orientadora, e por encerrar este primeiro de muitos capítulos consigo. Muitas vezes minha confidente e, em muitas tantas vezes, a voz assertiva, criticamente reforçadora e empolgada nos meus momentos de reticência e/ou de “ligar o complicómetro”, consigo aprendi que ainda tenho muito a aprender. É a minha referência de que “quem corre por gosto, não cansa”, que entre “muito chazinho, bolachinhas e chocolates” vai-se sempre encontrando energia, e que o que à primeira vista nos parecem problemas podem, no fim, dar-nos uma nova forma criativa e interessante de perceber o funcionamento das coisas. *Teacher, you are part of my circus!*

Mestre dos Mestres, professora Joana, obrigada por me ensinar, a par da sua exigência e perfeccionismo, que podemos abraçar docemente com o olhar! Obrigada por me dar espaço e segurança para questionar e intervir, dentro e fora das suas aulas! Guardo com eterno carinho as nossas gargalhadas e as trocas de encorajamentos.

Luana, obrigada por sermos como água e azeite, ao mesmo tempo que fomos máquina e combustível uma da outra! Temos a dose certa de energia a mais (eu) e a objetividade e pessimismo (tu) para voarmos juntas (nem que uma vá de arrasto).

Vânia, Eduardo, Rocha, Telma, Maria Beatriz, Patrícia, Joana, Sara, Xana, Isabel, Ana, Caty, Morais, Ricardo, Martim, Catarina, Cíntia, Carolina, Madalena, Tânia, Beatriz, e podia continuar esta lista porque a segunda casa e outras casas (umas novas, outras antigas) deram-me o privilégio de conhecer e criar laços com pessoas excepcionais, que, além de abraçarem a minha energia, me orgulham e inspiram, muito, cada um/uma a seu jeito e marcaram o meu trajeto até ao presente!

Aos meus pais, à minha irmã, ao Miguel, agradeço por me tentarem ouvir, por me incentivarem, por estarem a meu lado sem senão, por tentarem acompanhar a minha velocidade nos momentos de catarse, por se rirem de mim quando estou a

exagerar. Obrigada, pais, pelas condições que sempre me tentaram e conseguiram proporcionar, obrigada pelo vosso esforço incansável. Obrigada, irmã, por manteres a minha alma infantojuvenil acesa e me proporcionares carinhos que afaçam receios e gargalhadas inesgotáveis. Miguel, obrigada por compactuares comigo, por seres calma na minha tempestade, e por nos incentivarmos e orgulharmo-nos mutuamente!

Por fim, a mim, Inês, agradeço ter estado receptiva a aprender com as diferentes pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a evoluir, e por manter uma postura atenta, curiosa, investida e proativa, dentro e fora do meu plano curricular.

RESUMO

A competência emocional (CE) tem vindo a ser identificada como relevante para o desenvolvimento pessoal e interpessoal e ajustamento psicológico dos estudantes de Ensino Superior (ES), nomeadamente na transição para o mundo profissional. No entanto, são ainda poucos os estudos de validação de instrumentos de avaliação da CE em contexto de ES. Este estudo procurou adaptar e validar o Profile of Emotional Competence - Short Form (S-PEC), um instrumento recente de avaliação psicológica da CE, junto de um grupo de estudantes ($N = 652$, $M = 21.11$; $DP = 2.41$, 68 % do género feminino), do 1º e 2º ciclo de ES. O grupo foi dividido em duas subamostras, junto das quais foram exploradas as propriedades psicométricas dos resultados de avaliação (sensibilidade, fiabilidade e validade). Os resultados da análise fatorial exploratória identificaram as dimensões esperadas de Compreensão, Identificação, Regulação, Utilização e Expressão/Escuta das Emoções, quer para a competência intrapessoal, quer interpessoal. Foram encontrados indicadores de satisfatória fiabilidade através do método de consistência interna. Os resultados mostraram ainda evidências de validade convergente, nomeadamente na relação com variáveis de ajustamento psicológico (bem-estar, satisfação com a vida e stress percebido) e variáveis relevantes para a preparação para o mercado de trabalho (perceção de empregabilidade, competências interpessoais e envolvimento na carreira). O S-PEC revela-se, assim, como uma medida de autorrelato útil para a avaliação breve e confiável da perceção da CE em contexto académico. Discutem-se implicações dos resultados para a investigação e intervenção, nomeadamente para o treino da CE em estudantes do ES.

Palavras-chave. Competência emocional; avaliação psicológica; propriedades psicométricas; ensino superior.

ABSTRACT

Emotional competence (EC) has been identified as relevant for the personal and interpersonal development and psychological adjustment of higher education (HE) students, particularly in the transition to the professional world. However, there are still few validation studies of EC assessment instruments in a HE context. This study aimed at adapting and validating the Profile of Emotional Competence - Short Form (S-PEC), a recent instrument for psychological assessment of EC among a group of students ($N = 652$, $M = 21.11$; $SD = 2.41$, 68% female) in the 1st and 2nd cycle of BS. The group was divided into two sub-samples, with which the psychometric properties of the assessment results (sensitivity, reliability, and validity) were explored. The results of the exploratory factor analysis identified the expected dimensions of Understanding, Identifying, Regulating, Using, and Expressing/Listening to Emotions for both intrapersonal and interpersonal competence. Indicators of satisfactory reliability were found using the internal consistency method. The results also showed evidence of convergent validity, namely in relation to psychological adjustment variables (well-being, life satisfaction and perceived stress) and variables relevant to preparing for the job market (perceived employability, interpersonal skills and career involvement). S-PEC thus proves to be a useful self-report measure for the brief and reliable assessment of perceived EC in an academic context. Implications of the results for research and intervention, particularly for EC training in ES students, are discussed.

Keywords. Emotional competence; psychological assessment; psychometric properties; higher education.

ÍNDICE

Introdução	1
Validação do Profile of Emotional Competence Short Form em Estudantes de Ensino Superior.....	2
Da Inteligência à Competência Emocional: Modelos e Medidas	2
IE no Contexto de ES: O Papel da IE no Processo de Preparação para o Mercado de Trabalho	4
Avaliação da CE no ES.....	6
O Presente Estudo	7
Método	9
Participantes	9
Instrumentos	9
Procedimentos	12
Resultados	14
Análise de Sensibilidade dos Itens do S-PEC	14
Análise de Fiabilidade de Resposta aos Itens no S-PEC	14
Validade de Construto	17
Correlação entre os Fatores do S-PEC	22
Validade Convergente	24
Discussão	26
Conclusão	33
Referências	34
Anexos	46

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1. <i>Sensibilidade e Fiabilidade na Resposta aos Itens do S-PEC: Estatísticas Descritivas</i>	15
Tabela 2. <i>Análise de Componentes Principais dos Itens do S-PEC na Subamostra 1.18</i>	
Tabela 3. <i>Matriz de Correlação entre as subescalas do S-PEC e as Variáveis de Validade Convergente</i>	23

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. *Modelo de Medida do S-PEC com Duas Variáveis Latentes, CE Intra- e Interpessoal, e Dez Variáveis Endógenas*21

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AFE - Análise Fatorial Exploratória
AFC - Análise Fatorial Confirmatória
CE - Competências Emocionais
CES - Career Engagement Scale
CFI - Comparative Fit Index
CEO - Subescala de Compreensão das Emoções dos Outros
CPE - Subescala de Compreensão das Próprias Emoções
EEO - Subescala de Escuta das Emoções dos Outros
EI - Subescala de Empregabilidade Interna
EPE - Subescala de Expressão das Próprias Emoções
ES - Ensino Superior
IE - Inteligência Emocional
IEO - Subescala de Identificação das Emoções dos Outros
IPE - Subescala de Identificação das Próprias Emoções
MLR - Método da Máxima Verossimilhança Robusta
PANAS - Positive and Negative Affect Schedule
PEC - Profile of Emotional Competence
PSI - Political Skills Scale
PSS - Perceived Stress Scale
RMSEA - Root Mean Square Error of Approximation
REO - Subescala de Regulação das Emoções dos Outros
RPE - Subescala de Regulação das Próprias Emoções
SWLS - Satisfaction With Life Scale
TLI - Tucker-Lewis Index
UEO - Subescala de Utilização das Emoções dos Outros
UPE - Subescala de Utilização das Próprias Emoções
S-PEC - Profile of Emotional Competence Short Form

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como temática o estudo das propriedades psicométricas, e respetiva validação, de uma medida de avaliação reduzida da Competência Emocional (CE), o *Profile of Emotional Competence - Short Form* (S-PEC; Mikolajczak et al., 2014; PEC; Brasseur et al., 2013), junto de uma amostra de estudantes de Ensino Superior (ES), de 1º e 2º ciclo de estudos, no decorrer do processo de preparação para o mercado de trabalho.

A par da necessidade de adaptação (pessoal e socio-académica) desde a entrada ao desafio da aproximação ao mercado de trabalho, o ES é um contexto exigente para o desenvolvimento integral do estudante (Araújo, 2017). Por tal, requer um entendimento e regulação emocional contínua pelo estudante que confrontado com dificuldades ou limitações na sua competência emocional (CE), estará vulnerável a desajustamento psicossocial, com implicações para o funcionamento individual e nos relacionamentos e gestão interpessoal (Baudry et al., 2020; Brasseur et al., 2013; Mikolajczak et al., 2014; Nozaki & Kovasu, 2015; Páez et al., 2016, Teixeira, 2017). Como competência, estudos prévios apontam que a CE é passível de ser promovida por meio de programas de intervenção (Hodzic et al., 2018; Mattingly & Kraiger, 2019). Contudo, são escassos os instrumentos de medida da CE (intra- e interpessoal) em Portugal, bem como estudos que averiguem o seu papel, no contexto de Ensino Superior, ao nível do desenvolvimento de competências importantes, e consequente ajustamento psicológico dos estudantes, para o mercado de trabalho.

Deste modo, este estudo divide-se em quatro capítulos. O primeiro apresenta a revisão da literatura em torno da conceção de Inteligência a Competência Emocional, do papel da CE no processo de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, através da análise da relação entre a CE e as variáveis de ajustamento psicológico e competências transversais. Como ainda, expõe o estado atual da arte no que diz respeito à avaliação da CE no ES identificando as medidas de avaliação disponíveis, nomeadamente o *Profile of Emotional Competence* (PEC; Brasseur et al., 2013) e a sua versão reduzida (S-PEC; Mikolajczak et al., 2014) - alvo do presente estudo psicométrico. Ainda neste capítulo é apresentado “O Presente Estudo” abordando os objetivos de investigação partindo das lacunas existentes na literatura e estudos prévios. O segundo capítulo, o “Método”, fornece informações relativas à amostra de estudantes obtida, instrumentos utilizados e procedimento de investigação. Posteriormente, são descritos os resultados obtidos nas diferentes análises estatísticas. À luz do confronto entre os resultados anteriores e a literatura, o quarto

capítulo apresenta a discussão e levanta, ainda, conclusões e reflexões em torno dos resultados do presente estudo.

VALIDAÇÃO DO PROFILE OF EMOTIONAL COMPETENCE – SHORT FORM EM ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR

Os estudantes de Ensino Superior experienciam múltiplas transformações pessoais e no seu contexto académico. Em particular, a fase de preparação para o mercado de trabalho pode traduzir-se num desafio, pela incerteza percebida face ao futuro e pela preocupação com o desenvolvimento de competências necessárias para esta transição. Este período pode fazer-se acompanhar de impactos percebidos ao nível do ajustamento psicológico, nomeadamente no bem-estar psicológico e satisfação com a vida (Akkermans et al., 2018; Deer & Kanaya, 2017). As competências emocionais, enquanto fatores protetores de desajustamento psicológico e promotores de um melhor desenvolvimento psicossocial e académico, têm um papel decisivo na gestão e superação destes desafios (Araújo & Teixeira, 2021; Costa, 2018; Mikolajczak et al., 2014; Nozaki & Koyasu, 2015; Teixeira, 2017). Estudos que focam o impacto de programas de treino e promoção destas competências em contextos educacionais, clínicos, e organizacionais têm colocado em evidência o potencial de desenvolvimento das competências emocionais, junto de diferentes faixas etárias (e.g., adolescentes, jovens adultos) (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Hodzic et al., 2018; Mattingly & Kraiger, 2019; Sánchez-Álvarez et al., 2015). Porém, são escassos os instrumentos aferidos para medir as competências emocionais, em Portugal, capazes de diferenciar a natureza intra- e interpessoal. Assim, destaca-se a importância de existirem instrumentos validados capazes de aferir estas competências, em particular em estudantes de Ensino Superior.

Da Inteligência à Competência Emocional: Modelos e Medidas

Tradicionalmente, a literatura define a inteligência emocional (IE) através de dois modelos teóricos dominantes: o modelo de habilidade (e.g., Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Mayer & Salovey, 1997) e o modelo de traço (ou modelo misto) (e.g., Bar-On, 2006; Petrides & Furnham, 2011). Mais recentemente, foi apresentado um terceiro modelo, designado de modelo tripartido da IE (Mikolajczak, 2009), que procura conciliar os contributos de ambos os modelos.

Enquanto habilidade, a IE representa um conjunto de capacidades cognitivas (e.g., percepção, expressão) organizadas numa hierarquia (Mayer & Salovey, 1997), dependendo da complexidade dos processos psicológicos presentes, os quais facilitam o funcionamento emocional do indivíduo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Mayer et al., 2008). De acordo com o modelo de habilidade, a IE pode ser definida enquanto capacidade de estabelecer uma lógica sobre as emoções, usá-las e demonstrar conhecimento emocional para potenciar o pensamento (Mayer et al., 2000). De acordo com esta conceção, a avaliação da habilidade de IE é realizada com recurso a medidas de desempenho face a situações-problema de cariz emocional, tais como o Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2002; Teixeira & Araújo, 2018). Outros instrumentos têm procurado avaliar, através do autorrelato, a percepção destas habilidades emocionais, tais como o Trait-Meta-Mood-Scale (TMMS-24; Salovey et al., 1995).

Enquanto traço de personalidade, a IE é definida como um conjunto de disposições comportamentais combinadas com habilidades de autopercepção (e.g., percepção da emoção), expressas num sistema hierárquico multinível da personalidade que integra traços específicos (e.g., empatia, otimismo, impulsividade) e o fator geral da inteligência (Petrides & Furnham, 2000, 2001). A sua avaliação é realizada com recurso a instrumentos de autorrelato, tais como o Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides, 2009).

Pela divergência e debate acerca do estatuto da IE como traço ou habilidade, surgiu o modelo tripartido da IE (Mikolajczak, 2009), que identifica três níveis de IE organizados hierarquicamente e inter-relacionados. De acordo com este modelo, a IE integra o conhecimento (i.e., complexidade e amplitude do conhecimento acerca das emoções), que antecede as competências (i.e., aplicar conhecimentos e estratégias emocionais numa situação emocionalmente desafiante; e.g., distração), as quais por sua vez precedem a disposição ou tendência de resposta emocional do indivíduo (Bresseur et al., 2013; Nelis et al., 2011). Ainda que os níveis superiores assentem nos níveis inferiores, estes últimos não requerem necessariamente a presença dos patamares superiores, pelo que o conhecimento nem sempre se traduz em habilidade e esta, por conseguinte, pode não resultar numa disposição para a sua utilização (Mikolajczak, 2009). Desta forma, o modelo tripartido integra cinco subdomínios das competências emocionais (CE), numa perspetiva intra- e interpessoal: 1) identificação - o indivíduo identifica as próprias emoções e as dos outros; 2) compreensão, isto é, o indivíduo tem agilidade em compreender causas e consequências das suas emoções e dos outros; 3) expressão, nomeadamente a expressão das suas emoções de forma socialmente aceitável, possibilitando igualmente aos outros a expressão das suas

emoções; 4) regulação, referente à gestão do stress e estado emocionais, do próprio e dos outros; e, finalmente, 5) utilização - a utilização das emoções, suas e as dos outros, para aumentar a sua eficácia (Mikolajczak, 2009). As competências emocionais, de acordo com este modelo, podem ser avaliadas através do Profile of Emotional Competence (PEC; Brasseur et al., 2013).

IE no Contexto de Ensino Superior: O Papel da IE no Processo de Preparação para o Mercado de Trabalho

No Ensino Superior (ES), a IE tem-se revelado uma variável preditora de melhor adaptação, motivação e rendimento académico, integração social e ajustamento psicológico nos estudantes universitários (Araújo & Teixeira, 2017; Brasseur et al., 2013; Costa & Faria, 2014; Moeller et al., 2020; Moutinho et al., 2019; Nelis et al., 2011; Novaki & Koyasu, 2015; Peña-Serrionandia et al., 2015; Teixeira, 2017; Tomás et al., 2014; Wang et al., 2018). Em concreto, estudantes emocionalmente inteligentes têm maior facilidade em lidar com a ansiedade de desempenho e stress percebido, notando-se ainda que a IE auxilia a gestão e conciliação da vida social, pessoal e académica dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de relações interpessoais positivas (e.g., com colegas, professores) (Tomás et al., 2014).

No âmbito dos estudos acerca de indicadores positivos de ajustamento psicológico dos estudantes de ES, a IE tem sido identificada como um preditor positivo de bem-estar subjetivo, nomeadamente do autorrelato de afetos positivos (Di Fabio & Kenny, 2016; Mikolajczak et al., 2014; Ros-Morente et al., 2018; Zeidner et al., 2012), bem como da satisfação com a vida, uma vez que níveis superiores de IE promovem uma melhor reparação e gestão dos estados emocionais negativos (Akkermans et al., 2018; Blasco-Belled et al., 2019). Ainda a este respeito, a IE parece contribuir para níveis superiores de autonomia e autodeterminação, autoaceitação e autoestima, e relações sociais estáveis e de confiança, as quais facilitam a gestão do contexto, em prol da satisfação das necessidades e objetivos pessoais em estudantes (Morales-Rodriguez et al., 2020). Por outro lado, a competência emocional surge negativamente associada a indicadores de falta de ajustamento, tais como a ansiedade, depressão e stress (Bryant & Malone, 2015; Moeller et al., 2020; Nelis et al., 2011; Tomás et al., 2014; Saklofske et al., 2012). A investigação no domínio aponta que indivíduos com níveis superiores de inteligência emocional adotam estratégias de coping adaptativas, experienciando níveis inferiores de stress agudo e crónico (Urquijo et al., 2016). Adicionalmente, estudantes com níveis superiores de IE revelam capacidade de perceber e compreender os estados emocionais pessoais e dos outros e utilizar esta informação na resolução de conflitos interpessoais, mostrando-se mais tolerantes à

ambivalência e incerteza (Di Fabio & Kenny, 2012), e permanecendo focados e empenhados num dado objetivo (e.g., preparação da carreira) nestas circunstâncias (Di Fabio & Kenny, 2015).

As competências emocionais têm sido igualmente reconhecidas como relevantes no mercado de trabalho. Com efeito, verifica-se que a IE contribui positivamente para a performance no trabalho, através da capacidade de atender às emoções pessoais e compreender o clima emocional dos outros, que influenciam positivamente as competências de trabalho em equipa e resolução de conflitos (Hodzic et al., 2018; Rasiah et al., 2018). A par destas competências emocionais, a qualidade do relacionamento com pares, superiores hierárquicos e clientes pode ainda estar associada à demonstração de competências políticas, as quais determinam a eficácia social. Tais competências refletem-se na capacidade de discernir variados sinais subtis na interação com os outros com a intenção de influenciar os outros e alcançar objetivos pessoais e/ou organizacionais (Banister & Meriac, 2015; Kimura, 2015). Desta forma, as competências políticas representam uma característica pessoal crucial nos colaboradores com impacto positivo nos resultados organizacionais (e.g., produtividade laboral, maior capital social) e pessoais (e.g., compromisso e satisfação com o trabalho, satisfação com a carreira) (Munyon et al., 2015). Diferentes estudos apontam que a IE é um recurso necessário na aplicação efetiva das competências políticas, nomeadamente no reconhecimento da expressão emocional do outro, existindo uma forte correlação positiva entre ambos os conceitos (Ferris et al., 2005; Kimura, 2015; Sunindijo, 2012).

As competências emocionais assumem um papel central na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais, aumentando as possibilidades de adaptação dos jovens universitários aos múltiplos e variados contextos laborais (Gondim et al., 2014). Relativamente à preparação e adaptação ao mercado de trabalho, a IE apresenta uma correlação positiva com a adaptabilidade de carreira e a empregabilidade autopercebida dos estudantes (Di Fabio & Bucci, 2013; Di Fabio & Kenny, 2015; Nelis et al., 2011). Com efeito, a investigação salienta que o treino das CE potencia o aumento da empregabilidade percebida, dada a importância da tomada de consciência das emoções próprias e dos outros e da necessidade de expressão e regulação das próprias emoções no decorrer do processo de procura de emprego, que pode ser emocionalmente desafiador (Di Fabio & Kenny, 2015). Adicionalmente, os empregadores reportam que jovens que demonstram níveis mais elevados de IE apresentam maior confiança e segurança na procura e obtenção de emprego, assim como níveis superiores de investimento, exploração e adaptabilidade de carreira (Di Fabio & Kenny, 2015). Estas competências são reconhecidas como importantes pela

OCDE (2015; 2021), UNESCO (2015), e na descrição das competências requeridas por curso no “Student employability profiles” de Rees et al. (2006), em termos da educação e transição para o mercado de trabalho.

Avaliação da CE no ES

O PEC (Brasseur et al., 2013) é um instrumento de autorrelato que mede competências emocionais (CE) operacionalizadas em dois fatores (competências intra- e interpessoais) e permite obter um score total de CE e subtotais referentes a cinco subescalas – identificação, compreensão, expressão, regulação e uso das emoções (Brasseur et al., 2013). O instrumento encontra-se validado para a população belga, japonesa, espanhola, portuguesa e tunisina (Aouani et al., 2019; Araújo & Teixeira, 2017; Brasseur et al., 2013; Novaki & Koyasu, 2015; Paéz et al., 2016), tendo mostrado boas propriedades psicométricas quando aplicado em diversos contextos, tais como o clínico, académico, profissional, comunitário e de saúde (Araújo & Teixeira, 2017; Brasseur et al., 2013; Thomas et al., 2017; Claisse et al., 2017; Costa, 2018; Mikolajczak et al., 2015; Mikolajczak & Bellegem, 2017; Novazi & Koyasu, 2015; Teixeira, 2017). Na versão portuguesa, este instrumento foi traduzido e validado numa amostra de estudantes universitários, tendo sido observadas boas propriedades psicométricas (Araújo & Teixeira, 2017; Teixeira, 2017).

A CE medida pela versão original do PEC demonstra: validade convergente com outra medida reduzida de CE (i.e., TEIQue-SF; Petrides, 2009), traços de personalidade, autorregulação afetiva e motivação autodeterminada, tipos de regulação autónoma para o estudo; validade concorrente com necessidades de competência e autonomia, indicadores de adaptação ao ensino superior, bem-estar, autoestima, autoeficácia e variáveis sociodemográficas (e.g., género; escolaridade dos pais); validade incremental com a felicidade subjetiva, a saúde percebida, a qualidade das relações sociais, a afetividade positiva, a afetividade negativa, posição hierárquica e desempenho profissional; e, finalmente, validade divergente com habilidades cognitivas gerais (Brasseur et al., 2013; Costa, 2018; Nozaki & Koyasu, 2015; Teixeira, 2017).

Na versão reduzida, o *The Short Profile of Emotional Competence* (S-PEC; Mikolajczak et al., 2014), observa-se uma solução fatorial de dois fatores (CE intrapessoal e CE interpessoais) na amostra belga (Mikolajczak et al., 2014), na amostra italiana (Di Fabio, 2019), na amostra francesa (Baudry et al., 2020), e na amostra italiana (Di Fabio, 2019), à semelhança da versão original. Aponta-se que é relevante junto da população portuguesa proceder-se à validação da versão S-PEC (Araújo & Teixeira, 2021). A CE medida pelo S-PEC apresenta correlações positivas

com a idade e a afetividade positiva, e relações negativas com a afetividade negativa (Di Fabio, 2019; Mikolajczak et al., 2014), ansiedade e depressão (Baudry et al., 2020). Note-se que existem poucos estudos de validação da versão reduzida do PEC, onde se incluem os estudos de validação numa amostra italiana (Di Fabio, 2019) e numa francesa (Baudry et al., 2020).

O Presente Estudo

A promoção e desenvolvimento da CE pode potenciar o desenvolvimento psicossocial positivo nos estudantes de ES que, aliado aos desafios de preparação para o mercado de trabalho característicos da adultez emergente (Arnett, 2001), justifica a otimização de competências necessárias para fazer face às exigências do contexto (Araújo, 2017). Por este motivo, o presente estudo procura contribuir para o desenvolvimento de instrumentos para a sua avaliação, enquadrada pelo modelo tripartido de Mikolajczak et al. (2014), no contexto de ES. Esta avaliação será conduzida com recurso à versão reduzida do *Profile of Emotional Competence* (PEC; Brasseur et al., 2013), em contexto de ensino superior português.

A revisão da investigação neste domínio permite observar uma ausência de estudos de validação do S-PEC (Mikolajczak et al., 2014) em Portugal e o reduzido número de estudos de validação noutros países. Adicionalmente, identifica-se escassa literatura que conjugue as competências emocionais descritas no modelo de Mikolajczak (2009), avaliadas pelo PEC e/ou S-PEC, com variáveis de competências transversais ou relevantes para a transição para o mercado de trabalho, tais como a empregabilidade percebida, as competências políticas, ou o *engagement* de carreira, por um lado, e variáveis relativas ao ajustamento psicológico, tais como o bem-estar psicológico e a satisfação com a vida, por outro. As relações identificadas na literatura em torno da ligação entre a IE e as variáveis anteriormente referidas partem de modelos traço da IE (e.g., Bar-On, 2006). Destaca-se ainda a escassez de estudos, em Portugal, que procurem explorar o papel da IE, em particular com aplicação do S-PEC, na preparação dos estudantes de ensino superior para o mercado de trabalho, tal como apontado por Di Fabio (2019). O presente estudo procura assim, contribuir com respostas para estas limitações encontradas.

Assim sendo, o presente estudo tem objetivos gerais validar a versão reduzida do PEC (S-PEC; Mikolajczak et al., 2014) e proceder ao estudo das propriedades psicométricas do instrumento (i.e., sensibilidade, confiabilidade. e validade), contribuindo para a confirmação da adequação do instrumento para a medida da CE, na sua versão reduzida junto de estudantes de ES.

O presente estudo pretende contribuir para a aferição de um instrumento breve de avaliação das competências emocionais, nos domínios intra- e interpessoal, para a população portuguesa. Este instrumento poderá permitir o levantamento de limitações de competências ou dificuldades emocionais, do foro individual ou social – aspetos importantes identificados no ES como relevantes para a adaptação, sucesso e funcionamento em períodos de transição e desafio (Araújo & Teixeira, 2017; Brackett et al., 2011; Di Fabio & Kenny, 2015). Assim, espera-se contribuir para a validação de uma medida rápida de apoio à avaliação diagnóstica, intervenção, e avaliação da eficácia de intervenções para a promoção de competências emocionais, à semelhança da sua versão original (Aouani et al., 2019; Campo et al., 2019; Schütz et al., 2020).

Posto isto, assumem-se como objetivos específicos a exploração da sensibilidade e confiabilidade dos resultados nos itens do S-PEC. Num segundo objetivo pretende-se examinar e confirmar a estrutura fatorial (duas dimensões, CE intrapessoal e CE interpessoal) e interna (subescalas, que se reproduzem nos dois fatores: identificação, compreensão, regulação, utilização, expressão/escuta) do instrumento e a sua replicação numa amostra portuguesa similar à estudada na validação portuguesa do PEC (Brasseur et al., 2013). Adicionalmente, pretende-se averiguar a validade convergente entre os resultados do S-PEC e as competências de transição para o mercado de trabalho (e.g., competências sociais, engagement de carreira, empregabilidade percebida), bem-estar psicológico, stress percebido e satisfação com a vida.

Com base nestes objetivos, espera-se confirmar a sensibilidade e confiabilidade dos itens e replicar a estrutura fatorial original e teórica do S-PEC, identificando-se dois fatores e dez subdimensões repartidas em cinco para cada fator. No domínio da validade convergente é esperada a confirmação da validade concorrente dos resultados do S-PEC com as competências transversais, o bem-estar psicológico, satisfação com a vida e o stress percebido. A este respeito, por um lado, espera-se encontrar evidências de associações negativas significativas entre a CE intrapessoal e o stress percebido, bem como associações positivas com a satisfação com a vida e a experiência de afetos positivos. Por outro lado, antecipa-se a identificação de correlações positivas significativas entre a CE interpessoal, *engagement* de carreira, competências políticas e empregabilidade percebida nos estudantes.

MÉTODO

Participantes

O presente estudo transversal tem uma amostra de 652 estudantes do Ensino Superior português (68 % do género feminino; 31% masculino, .8 % não binário e .2% preferem não responder), com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos ($M = 21.11$, $DP = 2.41$). Destes, 63.2 % frequentam o 1º ano ($n = 168$), 2º ano ($n = 108$), 3º ano ($n = 114$), 4º ano ($n = 34$), 5º ano ($n = 29$), 6º ano ($n = 8$) de Licenciatura (63.2 %) e o 1º ($n = 75$) ou 2º ano ($n = 116$) de Mestrado (36.8%). O grupo de participantes inclui 326 estudantes do setor de ensino público (50%) e 326 estudantes do ensino privado (50%). Em termos de estatuto atual, 81.4% dos estudantes são estudantes a tempo inteiro ($n = 531$) e 18.6% são estudantes-trabalhadores ($n = 121$). De acordo com a classificação da Direção Geral do Ensino Superior (DGES) os estudantes agrupam-se em diversos domínios: 30.8% ($n = 201$) em Ciências e Tecnologias, 20.1% ($n = 131$) em Ciências Socioeconómicas, 19.8% ($n = 129$) em Ciências Sociais e Humanas, 18.1% ($n = 118$) em Letras e Humanidades, 5.2% em Ciências da Saúde, 2.9% em Artes, Arquitetura e Design, 1.8% em Ciências da Educação, e 1.2% em Ciências da Comunicação. No que diz respeito a experiência profissional prévia, 16% ($n = 104$) dos estudantes referem ter tido, até ao momento, alguma experiência remunerada na área de estudo.

Como critérios de inclusão para a participação no presente estudo, foram selecionados estudantes que frequentam o 1º ciclo ou 2º ciclo de estudos no ensino superior, e estudantes a tempo inteiro ou estudantes a tempo parcial. Como critério de exclusão, foram excluídos os estudantes com idades superiores a 30 anos ($n = 35$), por não se afigurarem na definição de jovem adulto, aqueles que frequentavam um grau académico superior ao Mestrado, e os estudantes que autoidentificavam incapacidade sensorial e/ou intelectual ou perturbação diagnosticada do foro psicológico.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico e Académico

O questionário sociodemográfico e académico construído para o efeito do presente estudo avaliou a nacionalidade, idade, sexo, atividades extracurriculares, situação laboral, instituição de ES, curso, ano, e formação académica dos progenitores. O formulário construído para o efeito incluiu ainda duas questões com escala de resposta do tipo Likert, de sete pontos, referentes ao desempenho académico

percebido (1 - “Fraco” a 7 - “Excelente”) e satisfação do estudante com o seu desempenho académico (1 - “Muito pouco” a 7 - “Bastante”).

Profile of Emotional Competence Short-form (S-PEC)

O S-PEC (versão original de Mikolajczak et al., 2014) é composto por dois fatores - as competências intrapessoais e as competências interpessoais, que se subdividem em dez subescalas: a identificação, a compreensão, a regulação e o uso de emoções – que se repetem em ambos os fatores –, a expressão emocional (subescala da dimensão intrapessoal) e a escuta de emoções de outros (subescala da dimensão interpessoal). Na versão original (Mikolajczak et al., 2014), o instrumento integra 20 itens, dez para cada fator, subdividindo-se em dois itens para cada subescala presente em ambos os fatores. No presente protocolo, respeitando-se a estrutura fatorial e subfatorial do instrumento, foram retidos para a versão reduzida os itens que apresentavam saturações fatoriais superiores nas suas dimensões em estudos prévios de validação, nacionais e internacionais, com a versão completa do PEC (Araújo & Teixeira, 2017; Brasseur et al., 2013; Costa, 2018; Teixeira, 2017), e integrando os contributos de estudos prévios de validação do S-PEC (Baudry et al., 2020; Di Fabio, 2019; Mikolajczak et al., 2014). No estudo de Mikolajczak et al. (2014), o instrumento revela bons índices de consistência interna para a CE global ($\alpha = .85$), para o fator intrapessoal ($\alpha = .74$) e para o fator interpessoal ($\alpha = .80$).

Political Skills Inventory (PSI)

O Political Skills Inventory (PSI; versão original de Ferris et al., 2005; adaptação portuguesa de Martins et al., 2014) é um instrumento multidimensional que avalia competências transversais que remetem para a compreensão e influência nos outros com o propósito de concretizar objetivos pessoais e/ou organizacionais. A versão final, constituída por 18 itens, avalia quatro fatores: Perspicácia Social (capacidade em avaliar os contextos onde está inserido utilizando essa informação a seu favor), Influência Interpessoal (capacidade de estabelecer boas relações com os outros), Capacidade de estabelecer redes de relacionamento profissional (capacidade de criar contacto com vários indivíduos, e ativar essa mesma rede potencializando o sucesso dos seus objetivos), e Sinceridade Genuína (Capacidade de se relacionar com os outros de forma autêntica, transmitindo confiança aos outros). As respostas são fornecidas com base numa escala de resposta do tipo Likert, de 7 pontos (1 = “Totalmente em desacordo” a 7 = “Totalmente de acordo”). Ferris et al. (2005) obtiveram coeficientes de consistência interna (alfa de Cronbach) de .78, .79, .81 e .87 para a Influência Interpessoal, Perspicácia Social, Sinceridade Genuína e Capacidade

de Estabelecer Redes de Relacionamento Profissional, respetivamente. No estudo de validação portuguesa, os valores de consistência interna obtidos foram satisfatórios de .67, .69, .86 e .88 para a Perspicácia Social, a Sinceridade Genuína, a Influência Interpessoal e a Capacidade de Estabelecer Redes de Relacionamento Profissional, respetivamente (Martins et al., 2014). Os valores de consistência interna obtidos no presente estudo foram satisfatórios, obtendo-se um alfa global de .93, de .83 para a subescala da Capacidade de Estabelecer Redes de Relacionamento Profissional, de .84 na subescala Influência Interpessoal, de .63 na subescala Sinceridade Genuína, e, ainda, .69 para a subescala Perspicácia Social.

Escala Portuguesa de Afeto Positivo e Negativo (PANAS -VRP)

O bem-estar subjetivo refere-se à descrição do nível de bem-estar vivenciado pela pessoa, de acordo com sua avaliação subjetiva. Essa avaliação pode ser positiva ou negativa e inclui julgamentos acerca da satisfação com a vida, comprometimento e relacionamentos afetivos, bem como a avaliação de vários domínios, como o trabalho e relacionamentos interpessoais (Satuf et al., 2018). O PANAS-VRP é uma versão reduzida do PANAS (versão original de Watson et al., 1988; versão portuguesa de Galinha et al., 2014) validado por Galinha et al., (2014). A escala tem 10 itens, sendo cinco para a avaliação de afetos positivos (AP) e cinco para a avaliação de afetos negativos (AN). O PANAS-VRP apresenta uma escala de resposta Likert de 5 pontos (1 = “Nada ou Muito Pouco” a 5 = “Extremamente”). Nos estudos de validação da escala, os valores de α de Cronbach foram de .86 para a subescala de afetos positivos e de .89 para a subescala de afetos negativos (Galinha et al., 2014). Os valores de consistência interna obtidos no presente estudo foram .71 para a escala global e de .88 para ambas as subescalas do PANAS-VRP.

Life Satisfaction Scale (SWLS)

A Escala de Satisfação com a Vida (versão original de Diener et al., 1985; adaptado por Reppold et al., 2019) é composta por 5 itens, com escala de resposta Likert (1 - “Discordo completamente” a 5 - “Concordo plenamente”), que pretendem avaliar o grau de satisfação percebida do indivíduo quando reflete sobre os domínios da vida ou o seu modo de viver em geral. Na validação para a população portuguesa junto de uma amostra de estudantes de ES, a escala unidimensional obteve um alfa de Cronbach de .77 (Reppold et al., 2019). O valor de alfa de Cronbach obtido no presente estudo foi de .85.

Perceived-Stress Scale (PSS)

A Escala de Stress Percebido (versão original de Cohen et al., 1988, versão adaptada por Trigo et al., 2010) avalia a percepção global do indivíduo em relação aos diferentes acontecimentos de vida enquanto indutores de stress. O instrumento engloba dez itens com escala de resposta Likert (0 – “Nunca” a 4 – “Muito frequentemente”). Na validação portuguesa, foi observado um alfa de Cronbach de .78 (Trigo et al., 2010), tal como na versão original de Cohen et al. (1988). O valor de alfa de Cronbach obtido no presente estudo foi de .85.

Career Engagement Scale (CES)

A Escala de *Engagement* na Carreira (versão original de Hirschi et al., 2014; versão adaptada para a língua portuguesa por Marques et al., 2019) avalia a exploração e investimento que o indivíduo realiza para a sua progressão de carreira. É uma medida de autorrelato unidimensional, composta por nove itens com escala de resposta Likert (1 – “Não muito” a 5 – “Sempre”). No estudo de validação para a língua portuguesa, a escala revelou um nível elevado de consistência interna de .89. O valor de alfa de Cronbach obtido no presente estudo foi de .89.

Employability Scale

A Escala de Empregabilidade (versão original de Rothwell et al., 2008; versão adaptada por Gamboa et al., 2015) avalia a empregabilidade percebida dos estudantes. O instrumento é composto por 16 itens, repartidos por duas dimensões: empregabilidade interna e empregabilidade externa, com escala de resposta Likert (1 – “Discordo bastante” a 5 – “Concordo bastante”). A subescala empregabilidade interna ($\alpha = .79$) explora as percepções dos estudantes universitários relativamente aos seus atributos, competências, compromisso académico e ambição. Esta subescala é constituída por três itens. A subescala empregabilidade externa ($\alpha = .73$) representa aspetos ligados à reputação da instituição de ensino que frequentam, aos níveis de procura e recrutamento de profissionais da sua área e à relevância atribuída ao curso que frequenta. Esta subescala é representada por seis itens. No seu global, a escala apresenta um alfa de Cronbach de .80 para a população portuguesa universitária (Gamboa et al., 2015). O valor de alfa de Cronbach obtido no presente estudo, na utilização da subescala de Empregabilidade Interna, foi de .78.

Procedimentos

Cuidados Éticos e Recolha de Dados

Os dados do presente estudo foram recolhidos por conveniência, num momento único, com recurso ao Google Forms. Para a divulgação do formulário online foi

partilhado o link de acesso ao protocolo junto de grupos e fóruns académicos, páginas de estudo e junto da rede de contactos informal. O preenchimento do protocolo demorava entre 15 a 20 minutos. Todas as informações relativas à investigação foram descritas no consentimento informado preenchido pelos estudantes, de modo a autorizar a recolha e posterior utilização dos dados anonimizados. O presente estudo seguiu as Diretrizes da Comissão Internacional de Testes e a Declaração de Helsínquia da Saúde Mental (Associação Médica Mundial, 2013), tendo sido ainda respeitados todos os procedimentos previstos no Código Deontológico dos Psicólogos Portugueses (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2016).

Análise de Dados

A análise de dados realizou-se com recurso ao programa estatístico IBM SPSS versão 26 e ao software Mplus 7.0 (Muthén & Muthén, 1998-2012). Inicialmente, foi criada uma subamostra exploratória (subamostra 1) através da seleção aleatória de 50% dos casos ($n = 326$). Com base nessa subamostra, foi realizado o estudo da sensibilidade, verificando-se a existência de pelo menos 1 *DP*, e valores de assimetria entre -1 e 1, e valores para a curtose entre -3 e 3. A fiabilidade das respostas ao S-PEC foi avaliada também nesta subamostra por meio da análise da consistência interna com recurso ao alfa de Cronbach, identificando-se como valores satisfatórios índices iguais ou superiores a .70 (Almeida & Freire, 2000).

A estrutura e validade fatorial foi testada junto da subamostra 1 através de uma análise fatorial exploratória (AFE), com base na análise de componentes principais com rotação *promax*, realizada às respostas nos itens do S-PEC. Foram assumidos como valores mínimos para a adequação da solução fatorial coeficientes de .20 para as comunalidades e de .30 para os pesos fatoriais dos itens.

O estudo da validade de construto da CE foi aprofundado através da condução de Análise Fatorial Confirmatória (AFC), no sentido de verificar se os fatores e variáveis que constituem a escala S-PEC correspondem ao esperado teoricamente, i.e., verificando-se a existência de dois fatores que se subdividem em cinco dimensões cada. Este estudo foi realizado junto da subamostra de validação (subamostra 2), que integra 50% dos participantes ($n = 326$). A AFC foi realizada com o Método da Máxima Verossimilhança Robusta (MLR) como método de estimação, avaliando-se a qualidade do ajustamento global do modelo fatorial com base na avaliação dos seguintes índices e respetivos valores de referência (cf. Marôco, 2014): Qui-Quadrado (χ^2 , valores mais baixos são indicativos de melhor ajustamento), χ^2/gf (valores ≤ 2 indicam ajustamento bom e valores ≤ 5 , ajustamento sofrível), *Comparative Fit Index* (CFI; valores $\geq .95$ indicam ajustamento desejável; $\geq .90$, ajustamento aceitável; $< .90$, ajustamento

sofrível; e < .80, mau ajustamento), Tucker-Lewis Index (TLI; valores \geq .95 indicam ajustamento desejável; \geq .90, aceitável; < .90, ajustamento sofrível; e < .80, mau ajustamento), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; valores \leq .05 indicam ajustamento muito bom; \leq .08, ajustamento bom; > .08, ajustamento inaceitável). Foram analisados os pesos fatoriais para o modelo estimado. O ajustamento do modelo foi ainda explorado através da observação dos índices de modificação sugeridos pelo Mplus.

A validade convergente foi avaliada com base nas respostas da amostra global ($N = 652$), através da análise das correlações de Pearson entre as dimensões do S-PEC e as dimensões do PANAS, PSS, SWLS - que representam o domínio do ajustamento psicológico, e as dimensões do CES, EI e do PSI - que correspondem ao domínio das competências para o mercado de trabalho. O nível de significância utilizado para todas as análises foi de $p < .05$.

Por fim, para o estudo das diferenças nos resultados do S-PEC com base nas variáveis sociodemográficas (género e idade) procedeu-se à realização da análise de teste t para amostras independentes, assim como à observação do coeficiente de correlação de Pearson (r) nas diferentes dimensões da CE, subescalas e score total.

RESULTADOS

Análise de Sensibilidade dos Itens do S-PEC

A análise de sensibilidade dos itens do S-PEC, executada com recurso aos dados recolhidos junto da subamostra 1, revela não existirem desvios significativos à normalidade na sua distribuição (tabela 1). A média empírica observada manteve-se próxima da média teórica, variando entre $M = 2.50$ ($DP = 1.19$, $i3$) e $M = 4.03$ ($DP = 1.13$, $i24$). Observa-se que todos os itens apresentam pelo menos uma unidade de DP , mostrando-se próximos da unidade. Os coeficientes de assimetria e curtose não excedem o intervalo de $[-1$ a $1]$ e $[-3$ a $3]$, respetivamente.

Deste modo, através da leitura da tabela 1, depreende-se que os participantes apresentam níveis moderados de CE, tanto na dimensão Intrapessoal como na dimensão Interpessoal. Para a dimensão Intrapessoal, demonstram níveis moderados de compreensão, identificação, e utilização das próprias emoções, mas ainda níveis inferiores de competência em termos da regulação e expressão emocional. Para a dimensão Interpessoal, revelam níveis moderados de compreensão, identificação, regulação e escuta dos estados emocionais dos outros e, ainda, níveis mais baixos de utilização destes.

Fiabilidade na Resposta aos Itens do S-PEC

No presente estudo, a escala obteve bons índices de consistência interna global ($\alpha = .88$), tendo, no entanto, sido identificados índices menos satisfatórios nos seus fatores: intrapessoal ($\alpha = .66$) e interpessoal ($\alpha = .62$). O estudo da homogeneidade dos itens, com a subamostra 1, por subescala do S-PEC revela boa confiabilidade da escala (tabela 1). Verificam-se valores de consistência interna (α) superiores a .60 nos dois domínios de competências emocionais (CE intrapessoal, $\alpha = .66$; CE interpessoal, $\alpha = .62$) e nas dez dimensões.

Tabela 1.

Sensibilidade e Fiabilidade na Resposta aos Itens do S-PEC: Estatísticas Descritivas (n = 326)

	Min.	Máx.	M	DP	Ass.	Curt.	ritc	α se ...
Dimensão								
Compreensão ($\alpha = .83$)	1	5	3.09	1.04	.04	-.84	.49	.57
i1	1	5	3.19	1.31	-.16	-1.18	.67	.78
i2	1	5	2.96	1.29	.10	-1.21	.69	.78
i21	1	5	2.84	1.30	.18	-1.13	.69	.77
i31	1	5	3.31	1.25	-.32	-.97	.60	.81
Dimensão								
Identificação ($\alpha = .65$)	1	5	3.49	.84	-.40	-.04	.53	.56
i6	1	5	3.86	1.11	-.97	.37	.35	.67
i15	1	5	3.22	1.17	-.22	-.80	.49	.51
i35	1	5	3.42	1.09	-.32	-.68	.54	.43
Dimensão								
Regulação ($\alpha = .76$)	1	5	2.78	.99	.09	-.73	.32	.65
i11	1	5	2.96	1.26	.02	-1.08	.63	.63
i14	1	5	2.74	1.17	.14	-.90	.53	.73
i28	1	5	2.75	1.21	.20	-.94	.60	.65
Dimensão								
Utilização ($\alpha = .75$)	1	5	3.27	.87	-.18	-.28	.28	.66
i18	1	5	3.13	1.15	-.09	-.78	.60	.69
i19	1	5	3.35	1.07	-.28	-.58	.63	.62
i30	1	5	3.33	1.07	-.19	-.59	.56	.70
Dimensão	1	5	2.88	1.04	.13	-.74	.46	.58

	Expressão ($\alpha = .74$)								
	i8	1	5	2.74	1.21	.16	-1.02	.55	.67
	i20	1	5	2.70	1.35	.27	-1.19	.61	.60
	i27	1	5	3.19	1.37	-.15	-1.13	.53	.69
	Dimensão Compreensão ($\alpha = .67$)								
	i5	1	5	3.33	1.24	-.34	-.90	.46	.61
	i12	1	5	3.21	1.05	-.28	-.38	.47	.60
	i13	1	5	3.58	.99	-.55	-.24	.52	.57
	i16	1	5	3.42	1.05	-.47	-.32	.39	.65
	Dimensão Identificação ($\alpha = .72$)								
	i7	1	5	4.00	.96	-1.06	.96	.50	.66
	i23	1	5	3.55	1.01	-.56	-.12	.51	.65
	i29	1	5	3.50	1.08	-.51	-.37	.44	.70
	i32	1	5	3.70	.97	-.51	-.12	.58	.61
Interpessoal ($\alpha = .62$)	Dimensão Regulação ($\alpha = .78$)								
	i17	1	5	3.19	.99	-.28	-.41	.64	.69
	i25	1	5	3.57	1.07	-.52	-.24	.63	.71
	i34	1	5	3.10	.95	-.29	-.25	.61	.72
	Dimensão Utilização ($\alpha = .74$)								
	i3	1	5	2.50	1.19	.33	-.88	.65	.60
	i4	1	5	2.94	1.12	-.17	-.68	.53	.67
	i10	1	5	2.56	1.04	.04	-.78	.50	.69
	i26	1	5	2.73	1.38	.26	-1.18	.46	.73
	Dimensão Escuta ($\alpha = .75$)								
i22	1	5	3.81	1.20	-.76	-.44	.48	.77	
i24	1	5	4.03	1.13	-1.05	.26	.66	.56	
i33	1	5	3.87	1.21	-.84	-.37	.59	.65	
	CE Total	2	4	3.19	.51				

No domínio Intrapessoal, na dimensão Compreensão das Próprias Emoções obteve-se um $\alpha = .83$; na dimensão Identificação das Próprias Emoções, $\alpha = .65$; na dimensão Regulação das Próprias Emoções, $\alpha = .76$; na dimensão Utilização das Próprias Emoções, $\alpha = .75$; e na dimensão Expressão das Próprias Emoções $\alpha = .74$.

Na dimensão Interpessoal, obteve-se: $\alpha = .67$ na dimensão Compreensão das Emoções dos Outros; $\alpha = .72$ na dimensão Identificação das Emoções dos Outros; $\alpha = .78$ na dimensão Regulação das Emoções dos Outros; $\alpha = .74$ na dimensão Utilização das Emoções dos Outros; $\alpha = .75$ na dimensão da Escuta das Emoções dos Outros. Destaca-se o α total do S-PEC de .88, muito satisfatório. Em relação ao α se item-eliminado, nenhum dos itens ao ser excluído provoca o aumento do valor de α total da escala. Considerando a distribuição dos itens por fator, verifica-se que apenas os itens 6 e 22 se eliminados provocam uma ligeira subida do alfa das dimensões Identificação das Próprias Emoções e Escuta das Emoções dos outros, respetivamente. As correlações do item com o total corrigido são todas superiores a .20 para a dimensão Intrapessoal; observam-se, para as suas subescalas, valores que variam entre .60 e .69 para a subdimensão Compreensão das Próprias Emoções, entre .35 e .54 para a dimensão Identificação das Próprias Emoções, entre .53 e .63 para a Regulação das Próprias Emoções, entre .56 e .63 para a Utilização das Próprias Emoções e entre .53 e .61 para a dimensão Expressão das Próprias Emoções. No domínio Interpessoal, as subescalas apresentam valores de *ritc* entre .39 e .52 para a Compreensão das Emoções dos Outros, entre .44 e .58 para a Identificação das Emoções dos Outros, entre .61 e .64 para a Regulação das Emoções dos Outros, entre .46 e .65 para a Utilização das Emoções dos Outros e entre .48 e .66 para a Escuta das Emoções dos Outros.

Validade de Construto

A análise de construto foi realizada com recurso a Análise Fatorial Exploratória (AFE, tabela 2) e Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Com base nas respostas aos 35 itens de avaliação, procedeu-se a uma Análise de Componentes Principais (A.C.P., com a subamostra 1) com rotação *promax*. A aplicação dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .82) e de Esfericidade de Bartlett [χ^2 (561) = 4346.72, $p < .001$] permitiu verificar que os dados da presente amostra são fatorizáveis. Foram obtidas comunalidades superiores a .20 em todos os itens (variando entre .38 e .76), o que mostra adequados níveis de relação entre os itens e os fatores.

Tabela 2.

Análise de Componentes Principais dos Itens do S-PEC na Subamostra 1 (n = 326)

Itens do S-PEC	Componentes								h ²
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	
i1	.75								.62
i2	.75								.65
i21	.72								.66
i31	.70								.60
i15	.61								.54
i35	.35								.52
i6		.31							.38
i16		.65							.51
i5		.63							.57
i33		.61							.60
i32		.59							.60
i24		.58							.65
i22		.58							.47
i29		.46							.43
i7			.82						.62
i23			.79						.68
i13			.74						.64
i12			.57						.58
i3				.88					.72
i4				.77					.59
i26				.70					.51
i10				.63					.56
i19					.83				.67
i30					.78				.65
i18					.73				.64
i25						.80			.69
i17						.68			.64
i34						.66			.59
i28							.89		.76
i11							.82		.71
i14							.76		.60
i27								.81	.65
i20								.80	.71
i8								.70	.71
Valor próprio	7.06	3.27	2.99	1.94	1.73	1.38	1.21	1.16	
% Variância Explicada	20.78	9.61	8.80	5.69	5.08	4.06	3.54	3.42	

Através da análise de componentes principais (tabela 2), foram identificados oito (8) fatores com valor próprio superior a 1 que explicam no seu conjunto 60.98 % da variância total dos dados. O principal fator, que explica 20.8 % da variância, integra sete itens (i2, i21, i1, i31, i15, i35, i6). As saturações fatoriais para este fator variam entre .35 (i31) e .75 (i2). Atendendo ao conteúdo dos itens, este fator agrupa os itens da dimensão Intrapessoal da Compreensão das Próprias Emoções (i2, i21, i1, i31) e da Identificação das Próprias Emoções (i15, i35, i6). O segundo fator, com valor

próprio = 3.27, explica 9.61 % da variância e integra oito itens (i6, i16, i5, i33, i32, i24, i22, i29). As saturações fatoriais variam entre .31 (i6) e .65 (i16). Atendendo ao seu conteúdo, este fator engloba itens da dimensão Interpessoal, nos domínios da Compreensão das Emoções dos Outros (i16, i5), da Escuta das Emoções dos Outros (i33, i24, i22) e da Identificação das Emoções dos Outros (i32, i29). O terceiro fator, com valor próprio = 2.99, explica 8.80% da variância total dos dados e integra quatro itens (i7, i23, i13, i12). As saturações fatoriais variam entre .57 (i12) e .82 (i7). Atendendo ao seu conteúdo, este fator agrupa itens da dimensão Interpessoal e das subescalas da Identificação das Emoções dos Outros (i7, i23) e da Compreensão das Emoções dos Outros (i13, i12). O quarto fator (Utilização das Emoções dos Outros), com valor próprio = 1.94, explica 5.69 % da variância e integra quatro itens (i3, i4, i10, i26). As saturações fatoriais destes itens variam entre .63 (i10) e .88 (i3). O quinto fator (que integra itens da Utilização das Próprias Emoções), apresenta valor próprio = 1.73, explica 5.08 % da variância e integra três itens (i19, i30, i18). As suas saturações variam entre .73 (i18) e .83 (i19). O sexto fator (com itens de Regulação das Emoções dos Outros) apresenta valor próprio = 1.38, explica 4.06 % da variância e integra três itens (i25, i17, i34). As saturações variam entre .66 (i28) e .80 (i17). Finalmente, o sétimo fator (com itens da Regulação das Próprias Emoções) apresenta valor próprio = 1.21, explica 3.54 % da variância e integra três itens (i28, i11, i14). As saturações variam entre .76 (i14) e .89 (i28). O oitavo fator (com itens da Expressão das Próprias Emoções), com valor próprio = 1.16, explica 3.42 % da variância e integra três itens (i8, i20, i27). As saturações variam entre .70 (i8) e .81 (i27).

O item 9 não surge integrado em nenhum dos fatores, apresentando uma saturação fatorial inferior a .30 e baixa comunalidade. Na análise de fiabilidade, o item apresentou baixa correlação ($r = .07$) com os restantes itens. Tomados os resultados no seu conjunto, verifica-se que a distribuição teórica dos itens por fator não foi replicada na sua totalidade, uma vez que não foram obtidos os dez fatores esperados e assistiu-se a um agrupamento de subescalas nos três primeiros fatores. Mais ainda, a subescala Identificação das Emoções dos Outros viu os seus itens repartidos entre o fator 2 e 3.

De seguida, foi conduzida a análise fatorial confirmatória do S-PEC, com recurso ao MPlus, para testar o ajustamento ao modelo original sugerido por Mikolajczak et al. (2014). O modelo de equação estrutural hipotetizado foi testado na subamostra de validação ($n = 328$). Considerando que na AFE o item 9 apresentou uma saturação inferior a .20 no seu fator, este item foi excluído. Testando o reconhecimento dos 10 fatores de 1ª ordem no nosso modelo, os resultados obtidos revelam ajustamento sofrível do modelo de medida com base nos itens: $\chi^2(482) = 1071.41, p < .001, \chi^2/df$

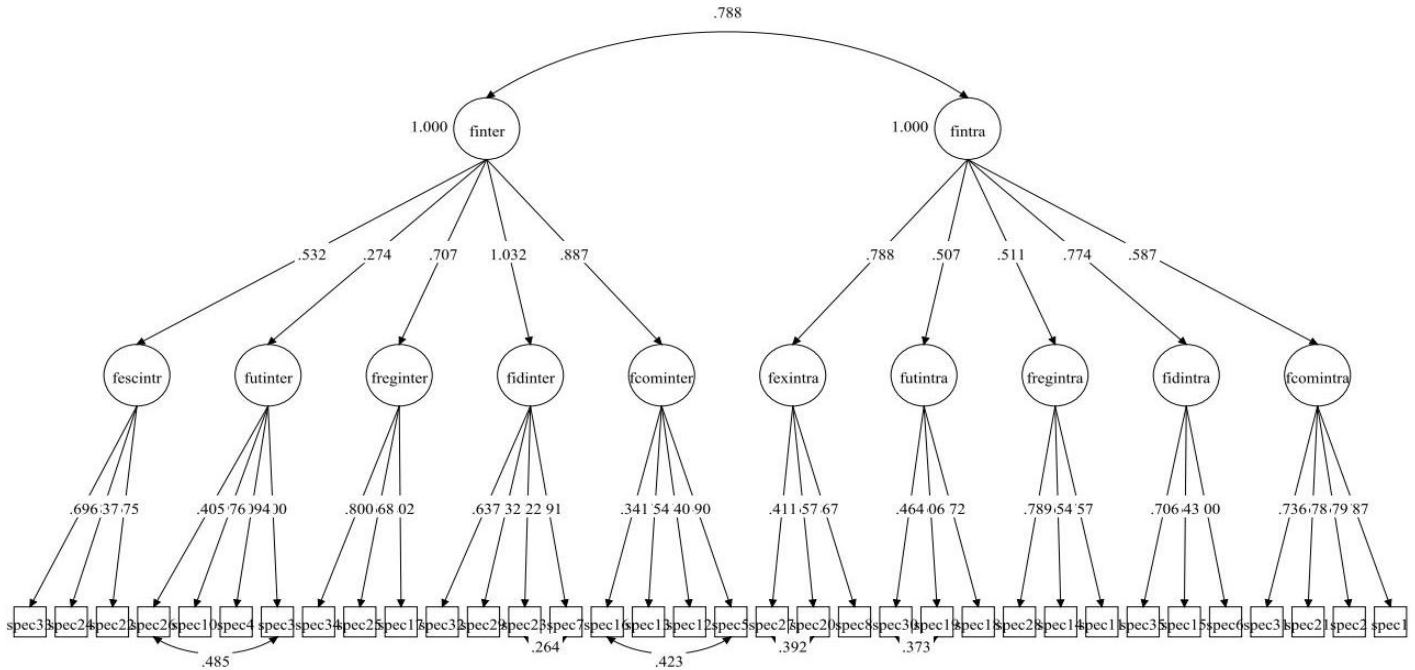
= 2.22, MLR = 1.14; RMSEA = .06 [.06 - .07]; CFI = .84; TLI = .81; SRMR = .08. As saturações dos itens nas respectivas subescalas variaram entre .68 (i2) e .77 (.77) na Compreensão das Próprias Emoções, entre .48 (i6) a .73 (i35) na Identificação das Próprias Emoções, entre .65 (i14) e .78 (i11) na Regulação das Próprias Emoções, entre .67 (i18) e .79 (i19) na Uso das Próprias Emoções, e entre .60 (i27) a .84 (i20) na Expressão das Próprias Emoções no fator CE intrapessoal, e entre .44 (i16) e .72 (i13) na Compreensão das Emoções dos Outros, entre .34 (i29) e .78 (i23) na Identificação das Emoções dos Outros, entre .68 (i25) e .81 (i17) na Regulação das Emoções dos Outros, entre .62 (i26) e .85 (i3) na Uso das Emoções dos Outros, e entre .68 (i22) e .82 (i24) na Escuta das Emoções dos Outros no fator CE interpessoal.

De seguida, procurou-se testar um segundo modelo agrupando os 10 fatores de 1ª ordem em dois fatores de 2ª ordem (CE intrapessoal e CE interpessoal; Mikolajczak et al., 2014). Os resultados obtidos revelam ajustamento sofrível do modelo de medida: $\chi^2(516) = 1262.47$, $p < .001$, $\chi^2/df = 2.45$, MLR = 1.15; RMSEA = .07 [.06 - .07]; CFI = .79; TLI = .77; SRMR = .10. As saturações das subescalas variaram entre .41 (uso das emoções) e .78 (identificação) no fator CE intrapessoal, e entre .24 (uso) e 1.00 (identificação) no fator CE interpessoal.

Uma revisão dos índices de modificação apontou para a necessidade de prever a covariância entre nove pares de erros de medida, nomeadamente entre os itens 3 e 10, entre os itens 10 e 4, entre os itens 5 e 16, entre os itens 8 e 20, entre os itens 7 e 23, entre os itens 3 e 26, entre os itens 4 e 26, entre os itens 20 e 27, e entre os itens 19 e 30. Esta necessidade poderá resultar da existência de sobreposição de conteúdo nos itens. Assim, o modelo foi reconfigurado e novamente testado, obtendo-se os seguintes índices: $\chi^2(507) = 1103.43$, $p < .001$, $\chi^2/df = 2.18$; RMSEA = .06 [.06-.07]; CFI = .83 e TLI = .82; SRMR = .09, indicadores de ajustamento sofrível ao modelo de medida.

Figura 1.

Modelo de Medida do S-PEC com Duas Variáveis Latentes, CE Intra- e Interpessoal, e Dez Variáveis Endógenas



Nota. Finter = Fator Interpessoal; Fintra = Fator Intrapessoal; Fescintr = Escuta Interpessoal; Futinter = Utilização Interpessoal; Freginter = Regulação Interpessoal; Fidinter = Identificação Interpessoal; Fcominter = Compreensão Interpessoal; Fexintra = Expressão Intrapessoal; Futintra = Utilização Intrapessoal; Fregintra = Regulação Intrapessoal; Fidintra = Identificação Intrapessoal; Fcomintra = Compreensão Intrapessoal.

Atendendo aos índices de ajustamento do modelo pré-modificações e não se obtendo índices de ajustamento satisfatórios pós-modificações - quando considerada a presença dos fatores de 1ª e 2ª ordem -, o modelo foi reconfigurado e novamente testado, com base nas médias das subescalas. Os resultados obtidos revelam ajustamento sofrível do modelo de medida com base nas médias: $X^2(34) = 168.83$, $p < .001$, $X^2/df = 4.97$, $MLR = 1.18$; $RMSEA = .11$ [.09 - .13]; $CFI = .80$; $TLI = .73$; $SRMR = .08$. As saturações das subescalas variaram entre .39 (uso) e .65 (identificação) no fator CE intrapessoal, e entre .21 (uso) e .84 (identificação) no fator CE interpessoal. Observando-se uma fraca saturação da subescala UEO e no seu fator Interpessoal, o modelo foi reconfigurado e novamente testado, tendo-se eliminado esta subescala. Através dos resultados obtidos verifica-se globalmente um ajustamento sofrível na subamostra em estudo: $X^2(26) = 136.86$, $p < .001$, $X^2/df = 5.26$, $MLR = 1.17$; $RMSEA$

= .11 [.10 - .13]; CFI = .83; TLI = .76; SRMR = .07. Observa-se moderada associação entre os fatores, CE intra e interpessoal ($r = .74$), bem como saturações $>.35$ nas respectivas subescalas.

Correlação entre os Fatores do S-PEC

Procedendo à análise das correlações do coeficiente de Pearson (r), tal como esperado, as médias observadas nos oito fatores estão significativamente correlacionados entre si (tabela 3). No global, as dimensões Intra- e Interpessoal apresentam fortes correlações com o score total do S-PEC ($r = .88, p < .001$; $r = .83, p < .001$, respetivamente), podendo reforçar a sua validade de construto.

Na dimensão Intrapessoal, as subescalas apresentam correlações positivas (fracas a moderadas) entre si. Designadamente, de $r = .39, p < .001$ entre a CPE e a IPE, de $r = .29, p < .001$ entre a CPE e a RPE, de $r = .10, p < .01$ entre a CPE e o UPE, de $r = .48, p < .001$ entre a CPE e a EPE, de $r = .28, p < .001$ entre a IPE e a RPE, de $r = .39, p < .001$ entre a IPE e a UPE, de $r = .34, p < .001$ entre a IPE e a EPE, de $r = .12, p < .01$ entre RPE e a UPE, de $r = .18, p < .001$ entre a RPE e a EPE, e, por último, de $r = .21, p < .21$ entre a UPE e a EPE. As subescalas CPE e EPE revelaram uma correlação positiva moderada, mas superior quando comparadas com as restantes associações. Adicionalmente, a dimensão Intrapessoal apresentou correlações moderadas a fortes significativas com as suas subescalas, variando entre .53 (UPE; $p < .001$) e .72 (CPE; $p < .001$).

Na dimensão Interpessoal, as subescalas apresentam correlações positivas (fracas a moderadas) entre si, exceto entre a UEO e a EEO ($r = -.16, p < .001$). Nomeadamente, foram obtidas correlações de $r = .55, p < .001$ entre a CEO e a IEO, de $r = .37, p < .001$ entre a CEO e a REO, de $r = .25, p < .001$ entre a CEO e a EEO, de $r = .47, p < .001$ entre a IEO e a REO, de $r = .15, p < .001$ entre a IEO e a UEO, de $r = .46, p < .001$ entre a IEO e a EEO, de $r = .19, p < .001$ entre a REO e a UEO, de $r = .30, p < .001$ entre a REO e a EEO, e, por fim, de $r = .16, p < .001$ entre a UEO e a EEO. As subescalas CEO e IEO revelaram uma correlação positiva moderada, mas superior quando comparadas com as restantes associações. A dimensão Interpessoal apresentou correlações moderadas a fortes significativas com as suas subescalas, variando entre .46 (UEO; $p < .001$) e .79 (IEO; $p < .001$).

Tabela 3.

Matriz de Correlações entre as Subescalas do S-PEC e as Variáveis de Validade Convergente (N = 652)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Intrapessoal	1. Compreensão (CPE)	-												
	2. Identificação (IPE)	.39***	-											
	3. Regulação (RPE)	.29***	.28***	-										
	4. Utilização (UPE)	.10**	.39***	.12**	-									
	5. Expressão (EPE)	.48***	.34***	.18***	.21***	-								
Interpessoal	6. Compreensão (CEO)	.26***	.40***	.29***	.32***	.31***	-							
	7. Identificação (IEO)	.29***	.36***	.14***	.31***	.33***	.55***	-						
	8. Regulação (REO)	.05	.29***	.21***	.37***	.22***	.37***	.47***	-					
	9. Utilização (UEO)	.09*	.21***	.24***	.16***	.13***	.25***	.15***	.19***	-				
	10. Escuta (EEO)	.21***	.13***	-.03	.11**	.25***	.23***	.46***	.30***	.16***	-			
S-PEC	11. Intrapessoal Score	.72***	.71***	.59***	.53***	.70***	.48***	.44***	.34***	.25***	.21***	-		
	12. Interpessoal Score	.27***	.41***	.25***	.38***	.37***	.68***	.79***	.73***	.46***	.60***	.51***	-	
	13. CE Total	.63***	.64***	.49***	.49***	.63***	.64***	.70***	.55***	.42***	.43***	.88***	.83** [*]	-
PANAS	14. Afetos Positivos	.17***	.17***	.20***	.24***	.18***	.16***	.14***	.21***	.11**	.02	.29***	.19** [*]	.28** [*]
	15. Afetos Negativos	-.30***	-.17***	-.28***	-.04	-.17***	-.10*	-.04	-.10*	-.08*	-.03	-.30***	-.11** [*]	-.25** [*]
PSS	16. Stress Percebido	-.40***	-.23***	-.35***	-.08*	-.30***	-.14***	-.05	-.08*	-.11**	-.01	-.43***	-.11** [*]	-.34** [*]
SWLS	17. Satisfação com a Vida	.19***	.20***	.28***	.24***	.25***	.18***	.14***	.22***	.08*	.13***	.36***	.23** [*]	.34** [*]
CES	18. Career Engagement	.13***	.20***	.14***	.26***	.18***	.23***	.19***	.29***	.15***	.08	.27***	.28** [*]	.31** [*]
ES	19. Empregabilidade Interna	.10*	.26***	.23***	.28***	.18***	.21***	.21***	.34***	.26***	.06	.31***	.34** [*]	.36** [*]
PSI	20. Political Skills Score Total	.12**	.33***	.23***	.36***	.28***	.37***	.40***	.56***	.29***	.27***	.40***	.58** [*]	.52** [*]

21. Capacidade de Estabelecer Redes Profissionais	.14 ***	.31 ***	.24 ***	.33 ***	.35 ***	.37 ***	.41 ***	.55 ***	.20 ***	.30 ***	.41 ***	.57** *	.53** *
22. Influência Interpessoal	.09 *	.29 ***	.21 ***	.32 ***	.24 ***	.32 ***	.32 ***	.50 ***	.35 ***	.16 ***	.34 ***	.51** *	.46** *
23. Sinceridade Genuína	.13 ***	.35 ***	.18 ***	.35 ***	.23 ***	.36 ***	.38 ***	.50 ***	.26 ***	.25 ***	.37 ***	.54** *	.48** *
24. Perspicácia Social	.04	.22 ***	.15 ***	.24 ***	.10 *	.21 ***	.31 ***	.38 ***	.14 ***	.24 ***	.22 ***	.40** *	.32** *

Validade Convergente

Relativamente ao ajustamento psicológico (tabela 3), a análise das correlações entre o S-PEC e o PANAS permite verificar que, à exceção da EEO - que não apresenta uma associação estatisticamente significativa -, as restantes dimensões (CPE, IPE, RPE, UPE, EPE, CEO, IEO, REO, UEO) e o índice de CE global apresentam uma correlação fraca positiva com a dimensão dos Afetos Positivos ($r = .17, p < .001$; $r = .17, p < .001$; $r = .20, p < .001$; $r = .24, p < .001$; $r = .18, p < .001$; $r = .16, p < .001$; $r = .14, p < .001$; $r = .21, p < .001$; $r = .11, p < .01$; $r = .28, p < .001$; respetivamente). As dimensões CPE, IPE, RPR, EPE, CEO, REO e UEO e o índice de CE global apresentam uma correlação positiva e fraca com a dimensão dos Afetos Negativos, ($r = -.30, p < .001$; $r = -.17, p < .001$; $r = -.28, p < .001$; $r = -.17, p < .001$; $r = -.10, p < .05$; $r = -.10, p < .05$; $r = -.08, p < .05$; $r = -.25, p < .001$; respetivamente). Ainda no referente ao ajustamento psicológico, a análise das correlações entre o S-PEC e a Escala de Stress Percebido possibilita verificar que oito dimensões (CPE, IPE, RPR, UPE, EPE, CEO, IEO, UEO) do S-PEC e o índice de CE global apresentam correlações negativas, fracas a moderadas, com a variável de stress percebido ($r = -.40, p < .001$; $r = -.23, p < .001$; $r = -.35, p < .001$; $r = -.08, p < .05$; $r = -.30, p < .001$; $r = -.14, p < .001$; $r = -.08, p < .05$; $r = -.11, p < .01$; $r = -.34, p < .001$; respetivamente), enquanto as subescalas EEO e EEO não revelam associações estatisticamente significativas entre a Regulação (Inter) e Escuta (Inter) das Emoções dos Outros e o Stress Percebido. Por fim, inserido na categoria de avaliação do ajustamento psicológico, a análise de correlações entre o S-PEC e a SWLS permite identificar correlações positivas, fracas a moderadas, entre a satisfação com a vida e todas as dimensões do S-PEC (CPE - $r = .19, p < .001$; IPE - $r = .20, p < .001$; RPE - $r = .28, p < .001$; UPE - $r = .24, p < .001$; EPE - $r = .25, p < .001$; CEO - $r = .18, p < .001$; IEO - $r = .14, p < .001$; REO - $r = .22, p < .001$; UEO - $r = .08, p < .05$; EEO - $r = .13, p < .01$), inclusive com o índice de CE global ($r = .34, p < .001$).

No que concerne às competências de transição para o mercado de trabalho (tabela 3), a análise das correlações entre o S-PEC e o CES permite verificar que as

dimensões CPE, IPE, RPE, UPE, EPE, CEO, IEO, REO, UEO e o índice de CE global ($r = .31, p < .001$) apresentam correlações positivas, fracas a moderadas, com o *career engagement* ($r = .13, p < .001$; $r = .20, p < .001$; $r = .14, p < .001$; $r = .26, p < .001$; $r = .18, p < .001$; $r = .23, p < .001$; $r = .19, p < .001$; $r = .29, p < .001$; $r = .15, p < .001$; respectivamente), à exceção da EEO que mostra não existir uma associação significativa entre a Escuta das Emoções dos Outros e o *Career Engagement*. A análise das correlações entre o S-PEC e a Empregabilidade Interna possibilitam verificar uma correlação positiva, fraca a moderada, para as dimensões CPE, IPE, RPE, UPE, EPE, CEO, IEO, REO, UEO ($r = .10, p < .05$; $r = .26, p < .001$; $r = .23, p < .001$; $r = .28, p < .001$; $r = .18, p < .001$; $r = .21, p < .001$; $r = .21, p < .001$; $r = .34, p < .001$; $r = .26, p < .001$; respectivamente) e para o índice de CE total ($r = .36, p < .001$), sendo que não é verificada uma associação significativa entre a Escuta das Emoções dos Outros (EEO) e a Empregabilidade Interna. Relativamente às competências políticas, a análise das correlações entre o S-PEC e o PSI permite verificar que existe, para a subescala Capacidade de Estabelecer Redes Profissionais, uma relação positiva, fraca a moderada, com as subescalas das CE (CPE - $r = .14, p < .001$; IPE - $r = .31, p < .001$; RPE - $r = .24, p < .001$; UPE - $r = .33, p < .001$; EPE - $r = .35, p < .001$; CEO - $r = .37, p < .001$; IEO - $r = .41, p < .001$; REO - $r = .55, p < .001$; UEO - $r = .20, p < .001$; EEO - $r = .30, p < .001$) e o índice de CE total ($r = .53, p < .001$). Para a subescala Influência Interpessoal, a análise das correlações apontam correlações positivas, fracas a moderadas, nas subescalas do S-PEC (1 - $r = .09, p < .05$; 2 - $r = .29, p < .001$; 3 - $r = .21, p < .001$; 4 - $r = .32, p < .001$; 5 - $r = .24, p < .001$; 6 - $r = .32, p < .001$; 7 - $r = .32, p < .001$; 8 - $r = .50, p < .001$; 9 - $r = .35, p < .001$; 10 - $r = .16, p < .001$) e no índice CE global ($r = .46, p < .001$). Já para a subescala da Sinceridade Genuína, a análise das correlações apontam correlações positivas, fracas a moderadas, nas dimensões do S-PEC (CPE - $r = .13, p < .001$; IPE - $r = .35, p < .001$; RPE - $r = .18, p < .001$; UPE - $r = .35, p < .001$; EPE - $r = .23, p < .001$; CEO - $r = .36, p < .001$; IEO - $r = .38, p < .001$; REO - $r = .50, p < .001$; UEO - $r = .26, p < .001$; EEO - $r = .25, p < .001$) e no índice CE global ($r = .48, p < .001$). Por outro lado, não existe uma associação significativa entre a Compreensão das Próprias Emoções (CPE) e a subescala da Perspicácia Social, enquanto as restantes dimensões do S-PEC e o índice global de CE demonstraram correlações positivas, fracas a moderadas, com esta subescala do PSI (IPE - $r = .22, p < .001$; RPE - $r = .15, p < .001$; UPE - $r = .24, p < .001$; EPE - $r = .10, p < .05$; CEO - $r = .21, p < .001$; IEO - $r = .31, p < .001$; REO - $r = .38, p < .001$; UEO - $r = .14, p < .001$; EEO - $r = .24, p < .001$; índice CE global - $r = .32, p < .001$).

A dimensão Interpessoal do S-PEC obteve correlações moderadas e superiores com as competências políticas, quando comparadas com a dimensão Intrapessoal do S-PEC. Tal resultado era esperado, uma vez que estas competências mobilizam a leitura, entendimento e utilização dos estados emocionais dos outros na tomada de decisão orientada ao mercado de trabalho, na influência e gestão interpessoal. Já a dimensão Intrapessoal do S-PEC revela correlações fracas a moderadas com as variáveis de ajustamento psicológico (e.g., stress percebido), superiores quando comparadas com a dimensão Interpessoal do S-PEC. Este resultado era esperado, uma vez que estas variáveis representam indicadores de funcionamento psicológico individual à semelhança das dimensões intrapessoais do S-PEC.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo a validação da versão reduzida do PEC (Brosseur et al., 2013), o S-PEC (Mikolajczak et al., 2014), em contexto de ES português, analisando as suas propriedades psicométricas junto de uma amostra de estudantes do 1º e 2º ciclo de estudos. Para tal, procurou-se explorar a adequação do modelo de medida de CE (Intra- e Interpessoal) e os seus fatores (Compreensão, Identificação, Regulação, Utilização, Expressão/Escuta) na amostra estudada. As propriedades psicométricas do instrumento foram examinadas (sensibilidade, fiabilidade e validade), recorrendo-se a duas subamostras de estudantes do ES. Em geral, o instrumento apresentou propriedades psicométricas razoáveis a satisfatórias na população estudada, ainda que a análise fatorial confirmatória não ofereça garantias da validade de construto e a análise fatorial exploratória tenha resultado numa representação da estrutura fatorial próxima, mas não totalmente coincidente, com o teoricamente esperado.

A análise fatorial exploratória conduzida às respostas aos itens do S-PEC replicou a estrutura empírica de dez fatores; contudo, não reproduziu na totalidade a distribuição teórica dos itens como encontrada no estudo original de Mikolajczak et al. (2014). Foram extraídos oito fatores que explicam mais de 50 % da variância total dos resultados, indicando que a escala avalia efetivamente a CE, tal como teoricamente previsto. Contrariamente ao esperado (Mikolajczak et al., 2014), o primeiro fator extraído, explicativo de 20.7% da variância, agrupou as dimensões Compreensão e Identificação das Próprias Emoções. Observou-se, ainda que o segundo e terceiro fator (explicativos de 9.61 % e 8.80 %, respetivamente) também integraram mais do que uma dimensão esperada, nomeadamente a Compreensão (intra- e interpessoal) e a Identificação (intra- e interpessoal). A observação de agregação de itens

pertencentes a subescalas diferentes, por um lado, corrobora a interdependência entre competências de diferentes fatores e que o reconhecimento e domínio de uma variável endógena, como por exemplo na Escuta das Emoções dos Outros (cf. Fator 2), requer conhecimento e simultânea aplicação de outras competências emocionais, como a Identificação e a Compreensão das Emoções dos Outros (como descrito no Fator 2). Tal pode justificar a dificuldade nos estudantes da presente subamostra exploratória na discriminação das competências emocionais descritas nos fatores 1, 2 e 3. Por outro lado, pode sugerir-se a existência de sobreposição conceptual entre os domínios da Compreensão e da Identificação, quer intra-, quer interpessoal, da CE. Esta condição não havia sido reportada por estudos de validação prévios do S-PEC e do PEC. Recorde-se que, na AFE, o item 9 foi removido por apresentar baixa comunalidade. Esta decisão foi também realizada no estudo de validação do S-PEC de Baudry et al. (2020). Assim, a pertinência e permanência deste item na escala e na sua subescala (Uso das Próprias Emoções) carece de mais estudos de análise fatorial.

Os resultados da análise fatorial confirmatória, conduzida na subamostra confirmatória, indicam ajustamento sofrível do modelo de medida sugerido por Mikolajczak et al. (2014), contrariamente ao esperado. Analisando os estudos de validação prévia do S-PEC (Baudry et al., 2020; Di Fabio, 2019; Mikolajczak et al., 2014), estes observaram um ajustamento aceitável do modelo. No entanto, à exceção da validação original (Mikolajczak et al., 2014), os outros estudos tinham como objetivo, no que se refere à análise da versão reduzida do PEC, a identificação de um fator de 1º ordem (CE total) e de dois fatores de 2º ordem (CE Intra- e Interpessoal). Os seus fatores de 2º ordem foram obtidos através da seleção dos itens com melhor índice de saturação na escala global e que não eram indicados nos índices de modificação. Assim, estes estudos reportam um modelo aceitável, mas não consideram e testam a presença das dez dimensões, contrariamente ao presente estudo. Adicionalmente, os resultados obtidos na presente validação, quando comparados aos resultados de validações anteriores da escala de 50 itens do PEC, vão ao encontro dos resultados encontrados na matriz de covariância da amostra espanhola (Paéz et al., 2016). Este resultado sugere a necessidade de rever e clarificar a solução fatorial de dois fatores latentes (CE intra- e interpessoal), com cinco variáveis endógenas por cada fator na amostra portuguesa, algo anteriormente apontado na versão completa do PEC, por Costa (2018) e Teixeira (2017). Apesar da remoção da subescala do Uso das Emoções, e confrontando os resultados obtidos através desta estratégia no estudo de Costa (2018) com o PEC, não foi confirmado o ajuste a uma solução fatorial de duas componentes no S-PEC com base nas médias das subescalas, ainda que se tenha observado uma melhoria sofrível nos índices de ajustamento. Deste modo, os

resultados da análise confirmatória não corroboram o comportamento de resposta aos itens nos dados da AFE. Por outro lado, destaca-se que a correlação moderada entre os fatores de 2º ordem já havia sido apontada e justificada nos estudos de Mikolajczak et al. (2014) e Baudry et al. (2020), compreendendo-se que as dimensões intra- e interpessoal da CE podem apresentar algum grau de interdependência, no qual a promoção da dimensão intrapessoal pode facilitar o desenvolvimento da CE interpessoal. Neste seguimento, segundo Mikolajczak et al. (2014), níveis superiores de Compreensão e Regulação das Próprias Emoções podem potenciar uma melhor Compreensão e Regulação das Emoções dos Outros. Porém, compreende-se que, na presente subamostra, uma correlação de .77 entre a CE Intrapessoal e a CE Interpessoal pode representar dificuldades nos participantes em conseguirem diferenciar um domínio do outro, algo que pode comprometer a existência de dois fatores de 2ª ordem no modelo sugerido por Mikolajczak et al. (2014) na amostra portuguesa.

A consistência interna dos resultados do S-PEC, obtidos junto da subamostra exploratória, foi globalmente boa, observando-se um alfa global de .88. O valor obtido é ligeiramente superior ao indicado nos estudos de validação realizados junto da amostra belga ($\alpha = .85$; Mikolajczak et al., 2014) e italiana ($\alpha = .86$; Di Fabio, 2019), sendo ainda superior quando comparado com a versão de 50 itens do PEC, junto da amostra de validação portuguesa ($\alpha = .82$; Teixeira, 2017), e equivalente à amostra de validação original ($\alpha = .88$; Brasseur et al., 2013). Ao explorar a homogeneidade dos itens por subescala do S-PEC, verificaram-se valores de alfa superiores a .60 nos dois fatores e suas subescalas, o que permite aferir uma boa confiabilidade do instrumento. Os alfas de Cronbach obtidos nas subescalas de cada fator apresentaram, com exceção da Escuta das Emoções dos Outros, índices de consistência interna superiores quando comparados com os valores obtidos na validação original do S-PEC (Mikolajczak et al., 2014), que rondaram os .57 (Identificação e Utilização das Próprias Emoções, e Compreensão das Emoções dos Outros) e .77 (Escuta das Emoções dos Outros). Importa ressaltar que, ainda que neste estudo não tenha sido possível aferir a total distribuição teórica dos itens do S-PEC como esperado, observando os valores de “ α se um item eliminado” estes sugerem que os itens combinados em cada subescala contribuem para a representação da respetiva variável da CE avaliada, não sendo identificado nenhum item problemático. No entanto, quando analisado o valor de “ α se” entre as médias das subescalas, por fator, a remoção da subescala do Uso das Emoções, na CE Interpessoal, sugere uma melhoria da consistência interna de .62 para .71 - dado também apontado por Costa (2018).

Relativamente à validade convergente, as respostas obtidas na administração do S-PEC demonstraram uma associação fraca a moderada com as variáveis representativas do ajustamento psicológico dos estudantes. Na verdade, as correlações positivas entre os afetos positivos e a satisfação com a vida com as subescalas e o próprio fator da CE Intrapessoal confirmam o esperado para o presente estudo. Observam-se igualmente correlações negativas entre a CE Intrapessoal e os afetos negativos e stress percebido nos estudantes. Desta forma, níveis superiores de CE estão associados a níveis superiores de ajustamento psicológico, resultado também apontado nos estudos de validação prévia do S-PEC de Mikolajczak et al. (2014), Baudry et al. (2020), e Di Fabio (2019), e do PEC (Bresseur et al., 2013; Nozaki & Koyasu, 2015). Apesar dos valores obtidos na correlação entre estas variáveis e a CE Intrapessoal serem superiores quando comparadas com as correlações obtidas com a CE Interpessoal, parece compreender-se que o ajustamento psicológico individual pode também ser influenciado pela interação e percepção dos estados emocionais dos outros. Deste modo, a promoção de CE no ES poderá potenciar níveis superiores de bem-estar psicológico, intra e interpessoal, uma variável importante à adaptação, frequência e sucesso desta etapa académica nos estudantes (Araújo & Teixeira, 2017). A CE pode facilitar, ainda, a prevenção de sintomatologia depressiva e/ou ansiosa (Baudry et al., 2020), pela capacidade de compreensão e regulação dos estados próprios e de colegas (Paéz et al., 2016), consequentes dos desafios e preocupações típicas do ES.

No que diz respeito à validade convergente entre as respostas obtidas no S-PEC e as variáveis correspondentes às competências transversais, os resultados reportam associações positivas, moderadas, entre as competências políticas e a dimensão Interpessoal da CE, de acordo com o esperado. Particularmente, as subescalas de CE que se destacam pelos valores de correlação mais elevados são a Identificação ($r = .56$), Compreensão ($r = .40$), e a Utilização das Emoções dos Outros ($r = .40$). Tal pode significar que a promoção e treino da CE no ES apoiará a preparação dos estudantes na sua integração e adaptação social no mercado de trabalho, podendo, inclusive, facilitar o desempenho dos estudantes em tarefas que envolvam a interação com o cliente, a gestão interpessoal em equipa ou com chefias (Araújo & Teixeira, 2017; Sunindijo, 2012; Martins et al., 2014). Sobre este tópico, estudos futuros poderiam explorar diferenças entre os níveis de CE de estudantes de áreas de formação distintas, procurando ainda averiguar comparações entre amostras de estudantes de ES e amostras de trabalhadores, e explorar se a CE prediz o seu sucesso profissional percebido e influencia a adaptação, progressão e tomada de decisão de carreira. No referente à relação entre o *engagement* de carreira e a

empregabilidade interna percebida pelos estudantes com a CE interpessoal, estas demonstram uma associação positiva, fraca a moderada, como esperado. Além de se verificarem correlações moderadas entre o engagement de carreira e a empregabilidade interna com a CE interpessoal, também estas variáveis apresentam correlações moderadas com a CE total, sugerindo que níveis superiores de engagement e de empregabilidade interna estão associados à gestão emocional que o estudante realiza sobre as suas próprias emoções. É de referir que não se verificou uma associação com os níveis de Utilização das Emoções dos Outros, podendo tal significar que o grau de investimento e motivação para o desenvolvimento da carreira e o grau de empregabilidade percebido pelos estudantes não se correlaciona com o uso das emoções dos outros enquanto possível estratégia de influência interpessoal na conquista de objetivos profissionais pessoais. Não foram encontrados estudos prévios de validação do S-PEC ou do PEC que tenham procurado cruzar a CE (total, intra- e interpessoal) com as competências transversais selecionadas no presente estudo. No entanto, analisando estudos em torno da IE no contexto de ES ou de mercado de trabalho, os resultados obtidos revelam coeficientes de correlação iguais ou ligeiramente inferiores ou superiores aos encontrados (Gondim et al., 2014; Munyon et al., 2015; Nelis et al., 2011; Sunindijo, 2012; Tomás et al., 2014). Concluindo, estes resultados, uma vez de encontro aos resultados obtidos em estudos prévios supramencionados, reforçam a validade do S-PEC enquanto medida de avaliação da CE.

Por último, a análise às estatísticas descritivas efetuadas demonstrou moderada sensibilidade de resposta aos itens do S-PEC, não existindo desvios significativos à normalidade na sua distribuição, tal como esperado. Os restantes parâmetros analisados mostraram adequação estatística, nomeadamente os valores mínimos e máximos verificados, que descrevem o uso global da escala Likert pelos estudantes e consequente sensibilidade psicométrica na captação da heterogeneidade e variabilidade da CE nos estudantes. Este resultado é congruente com validações prévias do S-PEC (Mikolajczak et al., 2014) e da sua versão completa, PEC (Brasseur et al., 2013).

Em suma, a análise dos indicadores de sensibilidade, validade e confiabilidade reportados permitem compreender o potencial do S-PEC como medida satisfatória para a medida da CE. Todavia, os resultados da AFC não oferecem garantias de validade de construto, apesar dos resultados obtidos na AFE. Neste sentido, reforça-se a necessidade de serem realizados estudos de revalidação do S-PEC, em Portugal, para explorar e solucionar a hipótese de sobreposição conceptual entre algumas das subescalas, para rever a organização e estrutura do modelo de medida da CE, e,

ainda, rever e reduzir os itens selecionados na presente versão do S-PEC - ultrapassando algumas das limitações apontadas neste estudo. Por outro lado, o instrumento revela um potencial atrativo de exploração, em especial no contexto de ES, em torno do estudo da CE na adaptação e frequência do ES, bem como ao nível da preparação para o mercado de trabalho e posterior transição dos estudantes. Desta forma, é aconselhada a continuidade do seu estudo, não só pelo carácter inovador que exhibe, como também pelo potencial descrito quer nas evidências da sua variância entre grupos nos resultados do S-PEC, quer pelas associações obtidas entre as dimensões e subescalas do S-PEC e as variáveis de ajustamento psicológico e competências transversais. Sobre estas últimas, destaca-se que o estudo da relação e papel da CE na preparação e adaptação ao mercado de trabalho é escasso, quer nacional quer internacionalmente. Assim, a utilização do S-PEC como medida de avaliação da CE Intra- e Interpessoal pode, em estudos futuros, fornecer novas pistas em relação ao papel da CE tanto no contexto de ES, como no contexto organizacional. Ao nível da intervenção, este estudo contribui para a clarificação da avaliação da CE no ES e reforça a argumentação a favor da intervenção promocional desta competência, como ainda da utilização do S-PEC como medida de avaliação da eficácia em programas de promoção, pela relevância apresentada para o ajustamento psicológico e preparação para o mercado de trabalho dos estudantes no ES.

Não obstante, o presente estudo não se encontra isento de limitações. A recolha de dados foi realizada a partir de uma amostra de conveniência, recolhida online, e num único momento, o que dificulta a generalização dos resultados e não permite a avaliação da estabilidade temporal da CE avaliada pelo S-PEC ou a sua evolução percebida pelos estudantes. Os resultados observados na subamostra exploratória e confirmatória merecem cuidados na sua generalização, uma vez que apresentam algum grau de enviesamento de género e estão a ser comparados com resultados de outros estudos com amostras recolhidas presencialmente, algo que pode influenciar os dados e introduzir menor variabilidade nas respostas obtidas. Os itens obtidos para cada subescala não apresentam a mesma distribuição quantitativa, e portanto esta diferença poderá ter influenciado a consistência interna das subescalas e, ainda, a representatividade de algumas dimensões na verificação da validade de construto da CE. Por outro lado, refere-se o possível impacto emocional pós-pandémico nas respostas aos itens do S-PEC, assim como nas variáveis de ajustamento psicológico, algo que não foi controlado no presente estudo. Outra limitação a apontar prende-se com a extensão do protocolo, que poderá ter dificultado a concentração e consequente atenção discriminatória dos estudantes na resposta aos itens do S-PEC.

No futuro, estudos com o S-PEC deverão procurar obter uma versão ainda mais reduzida da escala, assim como examinar a validade facial dos itens que o compõem, atendendo à possível sobreposição conceptual de alguns itens teoricamente alocados pelas subescalas. Mais ainda, os estudos futuros poderão considerar o efeito da desejabilidade social e a diferenciação de resultados em função de variáveis como o género e a idade dos estudantes. Devem ainda aprofundar o modelo de medida subjacente ao instrumento, procurando explorar como proposta a identificação de cinco fatores gerais de CE (Identificação, Compreensão, Regulação, Uso, e Expressão/Escuta) que, nos seus respetivos itens acomodados, se subdividem ou, inclusive, podem agregar e representar, de modo interdependente, duas variáveis latentes (dimensão Intra- e Interpessoal). Esta sugestão surge com base nos índices de modificação que recomendavam agrupar itens de variáveis endógenas comuns (e.g., Compreensão) pertencentes às dimensões intra e interpessoal (note-se que estas sugestões de modificação não foram seguidas no presente estudo, por não serem congruentes com o modelo teórico proposto). Adicionalmente, sugere-se uma revisão conceptual das subescalas do S-PEC procurando estabelecer novas categorizações que conjugem dimensões, como a Compreensão e a Identificação, que apresentem fortes correlações entre si, como sucedido nos resultados obtidos da AFE do presente estudo. À semelhança do estudo de validação original de Mikolajczak et al. (2014), sugere-se a construção de uma versão reduzida que avalie o score total da CE e os fatores de 2º ordem, caso se pretenda apenas analisar variabilidade entre grupos nos domínios intra- e interpessoal, sem especificidade. Sugerem-se ainda estudos de medida repetida, com design longitudinal, para a avaliação da estabilidade do constructo. Estudos futuros podem ainda incluir outra medida de avaliação da CE/IE no estudo da validade convergente, bem como explorar a validade discriminante das respostas obtidos com o presente instrumento. Ainda como sugestão para investigação futura, sugere-se a exploração da relação da CE com variáveis como a adaptabilidade de carreira e autoeficácia percebida na tomada de decisão de carreira, variáveis estas relacionadas na literatura com a empregabilidade percebida e variáveis de ajustamento psicológico, consequentemente correlacionadas com a CE. Desta forma, seria interessante compreender a influência da CE na gestão da perceção pessoal de autoeficácia e na exploração e ajustamento a novos desafios profissionais, tanto em estudantes de ES, como em trabalhadores portugueses. Procurando explorar o papel da CE, através da utilização do S-PEC, no desempenho meta-cognitivo dos estudantes, ao nível do seu desempenho académico intra e inter-individual, isto é, compreendendo que este último pode conjugar quer tarefas de avaliação individual (e.g., testes/exames), como momentos de avaliação e interação reflexiva em grupo e a

participação na vida (extra e) acadêmica, a título de exemplos. Como última sugestão, seria pertinente explorar a influência da CE em variáveis como o pensamento crítico, a criatividade, a flexibilidade psicológica, e a capacidade de resolução de problemas de cariz social, em estudantes de ES.

CONCLUSÃO

Concluindo, os objetivos do presente estudo foram, numa perspetiva global, a validação da versão reduzida do PEC (S-PEC; Mikolajczak et al., 2014) e o estudo das propriedades psicométricas do instrumento (i.e., sensibilidade, confiabilidade, e validade), contribuindo para a confirmação da adequação do instrumento para a medida da CE, na sua versão reduzida junto de estudantes de ES. Sobre este objetivo note-se que o mesmo foi parcialmente cumprido. Verificaram-se valores de consistência interna satisfatórios, conferiu-se a validade convergente do instrumento, tendo-se ainda identificado, na maioria, correlações significativas entre os fatores, subescalas e score total do S-PEC, e as variáveis de ajustamento psicológico e competências transversais selecionadas. No que diz respeito à sua sensibilidade, o instrumento revelou potencial discriminativo nas respostas aos itens do S-PEC. No entanto, contrariamente ao esperado, a AFE apresentou subescalas agregadas, sugerindo a existência de dimensões mutuamente interdependentes, algo que, a par da maturidade emocional dos estudantes em desenvolvimento, dificulta a sua distinção clara. DE forma congruente, também a AFC não corroborou integralmente os resultados esperados. Não foi possível alcançar um modelo integralmente satisfatório de medida de CE, tendo-se verificado forte correlação entre fatores de 2º ordem e índices de modificação que, de forma geral, sugeriam o agrupamento de itens em subescalas não respetivas. Desta forma, é necessário repensar a distribuição hierárquica do presente modelo estrutural de avaliação da CE, testando a existência de fatores gerais de competências de CE (e.g., Compreensão) que incluem itens da dimensão intra- e interpessoal, sem requerer a sua subdivisão, uma vez que parecem intercorrelacionar-se. Por fim, ainda que tenha sido uma primeira versão reduzida de 35 itens, esta, em comparação com instrumentos breves de avaliação da IE como o TMMS (Salovey et al., 1995), ainda carece de redução. A aferição de uma versão mais curta tornaria o S-PEC um instrumento de avaliação, em contexto clínico, educacional e organizacional, mais apelativo.

Por outro lado, este estudo dá resposta a algumas das lacunas inicialmente identificadas. Nomeadamente, fornece pistas de aspetos positivos (e.g., boa consistência interna da escala global) e limitações a considerar (e.g., sobreposição

conceptual entre subescalas), ainda que não se tenha confirmado satisfatoriamente a adequação do instrumento, na sua versão reduzida, para a medida da CE. Este estudo permitiu conjugar as competências emocionais descritas no modelo de Mikolajczak et al. (2013), avaliadas pelo S-PEC, com variáveis relevantes para a transição para o mercado de trabalho (e.g., *career engagement*), contribuindo para o aumento da percepção de variáveis presentes na preparação dos estudantes e futura exploração do papel que a IE pode ocupar neste processo, temáticas com escassa literatura em contexto (inter) nacional, no ES. Ainda neste tópico, a verificação de relações entre a CE (intra- interpessoal) e as variáveis anteriormente referidas, e as variáveis referentes ao ajustamento psicológico lança para o futuro a possibilidade de se criarem programas de intervenção no ES que promova o desenvolvimento das CE, à medida que se procura a promoção do seu bem-estar psicossocial, através de sessões em formato de dinâmica de grupo que requeiram, de modo cumulativo ao longo das etapas do programa, o desenvolvimento e aplicação das dimensões da CE (e.g., Regulação das Próprias Emoções), enquadradas no confronto com cenários aproximados (que poderiam ser adaptados ao curso em estudo) de dilemas e situações profissionais que, por sua vez, poderiam requerer a combinação de competências transversais (e.g., competências políticas) com o confronto e gestão emocional (intra e interpessoal), sendo a evolução da CE, em pré e pós-teste avaliada através do S-PEC. De facto, considera-se que deveriam ser implementados programas de intervenção, ao longo dos anos de ensino, para a promoção da CE, no ES, para o apoio à saúde psicológica dos estudantes e diminuição dos riscos psicossociais no decorrer desta etapa desafiante.

REFERÊNCIAS

- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B. I. J. M., & De Vos, A. (2018). The best of both worlds: The role of career adaptability and career competences in students well-being and performance. *Frontiers in Psychology, 9* (1678), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>
- Almajali, H. K., Sarairoh, A. N. S., Bendania, A. M. L., & Katanani, H. J. K. (2016). Emotional intelligence and its relation to social and psychological adjustment among the students of the University of Jordan. *European Journal of Social Sciences, 52*(1), 613-630.

- Almeida, L., e Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquílíbrios.
- Aouani, H., Slimani, M., Bragazzi, N. L., Hamrouni, S., & Elloumi, M. (2019). A preliminary validation of the Arabic version of the Profile of Emotional Competence questionnaire among Tunisian adolescent athletes and nonathletes: Insight and implications for sports psychology. *Psychology Research and Behavior Management, 12*, 155-167.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4*(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, A. M., & Teixeira, F. M. (julho, 2017). *Emotional competence and adaptation to the first year in University: A study with the Profile of Emotional Competence*. Comunicação oral apresentada no International Congress on Emotional Intelligence, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*(2), 133 143. <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>
- Associação Médica Mundial. (2013). *Declaração de Helsinque da Associação Médica Mundial: Princípios éticos para a pesquisa médica envolvendo seres humanos*. WMA.
- Banister, C. M., & Meriac, J. P. (2015). Political skill and work-attitudes: A comparison of multiple social effectiveness constructs. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied, 149*(8), 775-795. <https://doi.org/10.1080/00223980.2014.979127>
- Baudry, A., Christophe, V., Constant, E., Piessen, G., & Aota, A. (2020). The Profile of Emotional Competence (PEC): A French short version for cancer

patients. *PLoS ONE*, 15(6), e0232706.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232706>

Brackett, M., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence:

Implications for personal, social, academic and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88-103.

<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of

Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-report measure that fits dimensions of emotional competence theory. *Plos One*,

8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>

Bryant, S. E., & Malone, T. I. (2015). An empirical study of emotional intelligence and

stress in college students. *Business, Education and Accreditation*, 7(1), 1-11.

Campo, M., Laborde, S., Martinent, G., Louvet, B., & Nicolas, M. (2019). Emotional

intelligence training adapted to the international preparation constraints in rugby: Influence of EI trainer status on EI training effectiveness. *Frontiers in*

Psychology, 10, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01939>

Claisse, C., Cottencin, O., Ottal, L., Bernama, G., Daniela, B., & Nandrino, J. L.

(2017). Heart rate variability changes and emotion regulation abilities in short and long term abstinent alcoholic individuals. *Drug Alcohol Depend*, 175(17),

237-245. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.01.044>

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived

stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 386-396.

Costa, C. C. G. (2018). *Competência emocional e autodeterminação no ensino*

superior: Revalidação e propriedades psicométricas do Profile of Emotional Competence [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense].

Repositório UPT.

<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/2614/1/TMPS%20130.pdf>

- Costa, A., & Faria, L. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339–346. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722014000300011>
- Costa, A., & Faria, F. (2015). Emotional intelligence throughout Portuguese secondary school: A longitudinal study comparing performance and self-report measures. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 419-437. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0274-5>
- Costa, P. T., Terraccino, A., & McCrae, J. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising finding. *Journal of personality and Social Psychology*, 81(8), 322-331. <https://doi.org/10.1037//DO22.3514.81.2.322>
- Deer, L. K., Gohn, K., & Kanaya, T. (2018). Anxiety and self-efficacy as sequential mediators in US college students' career preparation. *Education + Training*, 60(2), 185-197. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2017-0096>
- Di Fabio, A. (2019). Short Profile of Emotional Competence: Proprietà psicometriche della versione italiana [Short Profile of Emotional Competence: Psychometric properties of the Italian version]. *Counseling*, 12(3). <https://doi.org/10.14605/CS1231906>
- Di Fabio, A., & Bucci, O. (2013). Tratti di personalità o intelligenza emotiva per l'occupabilità di studenti universitari? [Personality traits and emotional intelligence for employability of university students?]. *Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 6, 195–204.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2012). Emotional intelligence and perceived social support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39, 461–475.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of*

Career Development, 42(1), 48-59.

<https://doi.org/10.1177/0894845314533420>

Di Fabio, A., & Kenny, M. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 7(1152), 1-13.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01182>

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history, *Psicothema*, 18, 7-12.

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Eletronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.

Ferris, G. R., Treadway, D. C., Kolodinsky, R., & Hochwarter, W. A. (2005). Development and validation of the Political Skill Inventory. *Journal of Management*, 31(1), 126-152. <https://doi.org/10.1177/0149206304271386>

Galinha, I. C., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivos e negativo - PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Revista Psicologia*, 28(1), 53-65.

<http://hdl.handle.net/10451/11477>

Gamboa, V., Paixão O., Gomes, J., Silva, A., & Bento, P. (2015). Empregabilidade percebida, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho. *Educação, Sociedade e Culturas*, 65-82.

Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406.

- Hirschi, A., Freund, P. A., & Herrmann, A. (2013). The Career Engagement Scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*, 20(10), 1-20. <https://doi.org/10.1177/106907271>
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138-148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Kimura, T. (2015). A review of political skills: Current research trend and directions for future research. *International Journal of Management Reviews*, 17(3), 312-332. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12041>
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839. <https://doi.org/10.1037/a0023047>
- Marôco, J. (2014). Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações (2 ed.). ReportNumber.
- Marques, B. C. S., Oliveira, M. C., & Melo-Silva, L. L. (2019). Escala de engajamento com a carreira (EEC). In A. L. de Andrade, M. F. O. Nunes, M. Z. de Oliveira & R. A. M. Ambiel (Eds.), *Técnicas e medidas em orientação profissional e de carreira* (pp. 49-60). Vetor.
- Martins, M., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Paixão pelo trabalho e competências de gestão interpessoal: Validação de escalas para a sua avaliação junto de gestores empresariais. *Psychologica*, 57(1), 59-74. https://doi.org/10.14195/1647-8606_57_1_4
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P., Salovey & D., Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J., Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 392–420). Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Multi-Health-Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.63.6.503>
- Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., Broeck, N., & Fantini-Hauwel, C. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, 15(5), 653-667.
<https://doi.org/10.1037/emo0000034>
- Mikolajczak, M., & Bellegem, S. V. (2017). Increasing emotional intelligence to decrease healthcare expenditures: How profitable would be?. *Personality and Individual Differences*, 116(17), 343-347.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.014>
- Mikolajczak, M., Brasseur, S., & Fantini-Hauwel, C. (2014). Measuring intrapersonal and interpersonal EQ: The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC). *Personality and Individual Differences*, 65, 42-46.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.023>
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Coumans, N., & Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and*

Health Psychology, 9(3), 455-477.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712038007>

- Moeller, R. W., Seehuus, M., & Peisch, V. (2020). Emotional intelligence, belongingness and mental health in college students. *Frontiers in Psychology*, 11(93), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>
- Munyon, T., Summers, J. K., Thompson, K. M., & Ferris, G. R. (2015). Political skill and work outcomes: A theoretical extension, meta-analytic investigation, and agenda for the future. *Personnel Psychology*, 68(1), 143-184. <https://doi.org/10.1111/peps.12066>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide (7th ed.)*. Muthén & Muthén.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Nozaki, Y., & Koyasu, M. (2015). Can we apply an emotional competence measure to an eastern population? Psychometric properties of the Profile of Emotional Competence in a Japanese population. *Assessment*, 23(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1073191115571124>
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD skills studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2021). *Inquérito às competências sociais e emocionais (SSES)*. OECD Publishing. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/511/%7B\\$clientServletPath%7D/?nwslid=1311&fileName=APublicar_AdaptacaoPRT_SSES_SintraReport.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/511/%7B$clientServletPath%7D/?nwslid=1311&fileName=APublicar_AdaptacaoPRT_SSES_SintraReport.pdf)
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2016). *Código deontológico*. OPP.

- Paéz, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillós, S., Filella, G., & Sánchez, F. (2016). Estructura del perfil de competencias emocionales y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra española. In J. L., Nages, L. A., Moreno, O. D., Chica, E. E., Pérez, & A. R., Martínez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 676-689). Universidad San Jorge.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Rasiah, R., Turner, J. T., & Ho, Y. (2019). The impact of emotional intelligence on work performance: Perceptions and reflections from academics in Malaysian higher education. *Contemporary Economics*, 13(3), 269-282.
<https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.312>
- Rees, C., Forbes, P., & Kubler, B. (2006). *Student employability profiles: A guide for higher education practitioners*. The Higher Education Academy. http://ccedcomplete.com/documentation/student_employability_profiles_eng.pdf
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C. S., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2019). Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 6(1), 15-23.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>
- Ros-Morente, A., Mora, C. A., Nadal, C. T., Blasco-Belled, A., & Berenguer, N. J. (2018). An examination of the relationship between emotional intelligence,

- positive affect and character strengths and virtues. *Anales de Psicologia*, 34(1), 63-67. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.262891>
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 23-41. <https://doi.org/10.1108/00483480710716704>
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 2-10. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Satuf, C. V. V., Monteiro, S. J. F., Pereira, H., Esgalhado, G., Afonso, R. M., & Loureiro, M. (2018). A influência da satisfação laboral no bem-estar subjetivo: Uma perspetiva geracional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34 (e3451), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3451>
- Schütz, K., Rahders, F., Mosley, E., & Laborde, S. (2020). Emotional competences training in equestrian sport – A preliminary study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(4), 613-625. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1819367>

- Sunindijo, R. Y. (2012). Integrating emotional intelligence, political skill, and transformational leadership in construction. *Civil Engineering Dimension*, 14(3), 182-189. <https://doi.org/10.9744/ced.14.3.182-189>
- Teixeira, F. (2017). *The Profile of Emotional Competence: Adaptation and psychometric properties in a sample of Portuguese first-year university students* [Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório UPT. <http://hdl.handle.net/11328/1983>
- Teixeira, F. M., & Araújo, A. M. (2018). Psychometric properties of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-MSCEIT V2.0: A systematic review of the literature. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 48(3), 163–176. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.14>
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L.S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5
- Trigo, M., Canudo, N., Branco, F., & Silva, D. (2010). Estudo das propriedades psicométricas da Perceived Stress Scale (PSS) na população portuguesa. *PSYCHOLOGICA*, (53), 353-378. https://doi.org/10.14195/1647-8606_53_17
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015). *Educação para a cidadania global: Preparando os alunos para os desafios do século XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>
- Urquijo, I., Extremera, N., & Villa, A. (2016). Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of

perceived stress. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1241–1252.

<https://doi.org/10.1007/s11482-015-9432-9>

Wang, M., Zou, H., Zhang, W., & Hou, K. (2018). Emotional intelligence and subjective well-being in Chinese university students: The role of humor styles.

Journal of Happiness Studies, 20(3), 1-19. [https://doi.org/10.1007/s10902-](https://doi.org/10.1007/s10902-018-9982-2)

[018-9982-2](https://doi.org/10.1007/s10902-018-9982-2)

Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health and well-being nexus: Whats have we learned and what have we missed. *Applied Psychological Health and Well-Being*, 4, 1-30.

<https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

ANEXOS

Anexo 1

Tabela 4

Itens Abreviados do S-PEC (Mikolajczak et al., 2014) obtidos no Presente Estudo

Nº do Item	Subescala	Item
1*	Compreensão das Próprias Emoções	"(...) emoções aparecem sem que eu compreenda (...)"
2*	Compreensão das Próprias Emoções	"Nem sempre compreendo porque reajo (...)"
3	Utilização das Emoções dos Outros	"(...) poderia facilmente influenciar as emoções das outras pessoas (...)"
4	Utilização das Emoções dos Outros	"Sei o que fazer para que (...) me apoiem."
5*	Compreensão das Emoções dos Outros	" (...), tenho dificuldade em compreender as reações emocionais das outras pessoas."
6	Identificação das Próprias Emoções	"Quando me sinto bem, consigo identificar [o porquê] (...)"
7	Identificação das Emoções dos Outros	"Sei perceber [como] uma pessoa está (...), mesmo quando ela não diz nada."
8	Expressão das Próprias Emoções	"(...) facilmente encontr[o] palavras para (...) o que sinto."
9*	Utilização das Próprias Emoções	"Nunca me baseio nas minhas emoções para tomar decisões (...)"
10	Utilização das Emoções dos Outros	"Consigo (...) o que desejo das outras pessoas."
11	Regulação das Próprias Emoções	"Facilmente recupero a calma (...)"
12	Compreensão das Emoções dos Outros	"(...) explic[o] facilmente as respostas emocionais das pessoas (...)"
13	Compreensão das Emoções dos Outros	"(...) consigo facilmente compreender porque as pessoas sentem o que sentem."
14	Regulação das Próprias Emoções	"Quando estou triste, recupero facilmente (...)."
15	Identificação das Próprias Emoções	"(...) algo me afeta, sei imediatamente o que sinto."
16*	Compreensão das Emoções dos Outros	"Não compreendo porque as pessoas (...) reagem (...)."

17	Regulação das Emoções dos Outros	“(…) vejo alguém stressado (…), consigo (…) acalmá-lo.”
18	Utilização das Próprias Emoções	“Uso as minhas emoções para (…) as minhas escolhas (…).”
19	Utilização das Próprias Emoções	“As minhas emoções informam-me acerca das mudanças a fazer (…).”
20*	Expressão das Próprias Emoções	“É difícil (…) explicar às outras pessoas o que sinto (…).”
21*	Compreensão das Próprias Emoções	“Nem sempre compreendo porque estou [X].”
22*	Escuta das Emoções dos Outros	“Tenho dificuldade em escutar as pessoas (…).”
23	Identificação das Emoções dos Outros	“(…) percebo o que as outras pessoas sentem.”
24*	Escuta das Emoções dos Outros	“Evito que (…) me falem dos seus problemas.”
25	Regulação das Emoções dos Outros	“Sou bom/boa a [X] as outras pessoas.”
26	Utilização das Emoções dos Outros	“(…), poderia fazer alguém sentir-se mal.”
27*	Expressão das Próprias Emoções	“(…) dizem-me que não expesso bem o que sinto (…).”
28	Regulação das Próprias Emoções	“(…), facilmente consigo acalmar-me.”
29*	Identificação das Emoções dos Outros	“(…) surpreendo-me com a reação das outras pessoas porque não percebi (…).”
30	Utilização das Próprias Emoções	“As minhas emoções dizem-me o que é importante (…).”
31*	Compreensão das Próprias Emoções	“(…), quando me sinto [X] não percebo o porquê.”
32*	Identificação das Emoções dos Outros	“(…) não estou consciente do estado emocional das outras pessoas.”
33*	Escuta das Emoções dos Outros	“Sinto-me desconfortável quando (…) me contam alguma dificuldade pessoal.”
34	Regulação das Emoções dos Outros	“(…) estou diante de uma pessoa (…), consigo facilmente acalmá-la.”
35	Identificação das Próprias Emoções	“Tenho consciência das minhas emoções no momento (…).”

Nota. * itens invertidos.

