

Catarina Couto Gomes da Costa

**Competência Emocional e Autodeterminação no Ensino Superior: Revalidação e  
Propriedades Psicométricas do Profile of Emotional Competence**

Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, realizada sob a orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Alexandra M. Araújo.



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Departamento de Psicologia e Educação

Outubro, 2018

## Agradecimentos

A concretização da presente dissertação reúne contributos de várias pessoas a quem expresso o meu profundo reconhecimento agradecido.

Primeiramente endereço sincera gratidão à Universidade Portucalense pelos cinco anos de experiências pessoais e académicas, bem como pelas oportunidades de ampliação de conhecimentos, cuja singularidade no apoio prestado aos estudantes motivou a realização deste projeto.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Alexandra M. Araújo agradeço a sua orientação exemplar, pautada por um elevado e rigoroso nível científico, um interesse permanente, humanismo e apoio, que em muito contribuiu para o enriquecimento de todas as etapas subjacentes a esta dissertação.

Não poderia deixar por nomear, a Dr.<sup>a</sup> Teresa Espassandim e a Dr.<sup>a</sup> Madalena Abreu, com quem tive o privilégio de trabalhar, pela colaboração na recolha de dados, assistência adicional na fase de pesquisa e visão crítica.

A toda a equipa do Instituto Superior de Engenharia do Porto gostaria de dirigir o meu agradecimento pela receptividade e interesse no estudo, acolhimento do projeto e colaboração.

Por último, aos meu pais, a quem dedico especialmente este projeto, expresso publicamente o meu agradecimento por todas as oportunidades de formação e apoio incondicional ao meu desenvolvimento e realização pessoal. Aos meus irmãos, Rita e Pedro, reitero o meu agradecimento, cuja inigualável visão do mundo ajudou a tornar este projeto numa experiência positiva de aprendizagem. Ao Tiago, dirijo especial obrigada pelo amor e compreensão, pelo incentivo e motivação. À Mariana e à Diana agradeço o carinho e a amizade.

A todos os outros aqui não mencionados, uma palavra de apreço.

### Resumo

As concepções de inteligência emocional (IE) que a conceptualizam enquanto competência emocional (CE) têm recebido particular destaque na literatura, utilizando-se recentemente o Profile of Emotional Competence (PEC; Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak, 2013) como recurso à sua mensuração. O presente estudo procurou a sua revalidação, em contexto português, enquadrada pela teoria da autodeterminação (TAD; Deci & Ryan, 2000). Participaram 695 estudantes (52.2%, sexo masculino) matriculados no 1º ano do ensino superior (ES). O propósito foi examinar as propriedades psicométricas do instrumento, nomeadamente a sensibilidade, confiabilidade e validade. Procurou-se contribuir para a clarificação da avaliação da CE no ES. O estudo dá particular relevância à confirmação da estrutura teórica do modelo de medida, CE intra e interpessoal em cinco domínios – identificação, compreensão, expressão, regulação e uso das emoções intra e interpessoal; e ao estudo da validade convergente e concorrente do PEC em relação à motivação autodeterminada para o estudo, satisfação das necessidades psicológicas básicas e adaptação ao ES, diferenciando-se as componentes de CE. Genericamente, os resultados sugerem que o PEC exhibe propriedades psicométricas adequadas na população estudada. São fornecidas evidências da variabilidade da CE descrita pela TAD e da sua variância entre grupos nos resultados do PEC, sendo a amplitude das relações estudadas mais fortemente observada na CE intrapessoal. A discussão de resultados inclui reflexões acerca do uso cultural das emoções e apoia a intervenção promocional da CE no contexto de ES.

**Palavras-chave:** Competência Emocional; Ensino Superior; Autodeterminação; Profile of Emotional Competence; Propriedades Psicométricas.

### Abstract

The conceptions of emotional intelligence that conceptualize it as emotional competence (EC) have been particularly highlighted in the literature. The Profile of Emotional Competence (PEC; Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak, 2013) has been using, recently, as a measure to assess this competence. Framed by the Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), the present study aimed to revalidate the PEC in the Portuguese context, with a sample of 695 students (52.2%, male) in the first year of higher education (HE). The main goal was to examine the psychometric properties of the instrument, such as sensitivity, reliability and validity, and contribute to the clarification of the assessment of EC in HE. Relevance is given: to the confirmation of the theoretical structure of the measurement model, intra and interpersonal EC in five domains – identification, understanding, expression, regulation and use of emotions; and to the convergent and concurrent validity of the PEC with self-determined motivation, satisfaction of basic psychological needs and adaptation to HE, distinguishing the components of EC. In general, results suggest that the PEC shows adequate psychometric properties in the studied sample. Evidence is provided for the EC variability, described by TAD, and its variance between groups in the PEC scores. The amplitude of the relations studied is more strongly observed in the intrapersonal EC. The discussion of the results includes reflections on the cultural use of emotions and support for the EC's promotional interventions in HE context.

**Keywords:** Emotional Competence; Higher Education; Self-Determination; Profile of Emotional Competence; Psychometric Properties.

### Lista de Abreviaturas

<i>a.</i> Alfa de Cronback	<b>RMSEA.</b> Root-mean-Square Error of
<b>AFE.</b> Análise Fatorial Exploratória	Aproximation
<b>AFC.</b> Análise Fatorial Confirmatória	<b>SRQ-A[G].</b> The Academic Self-Regulation
<b>BNSG.</b> Basic Need Satisfaction in General	Scale
Scale	<b>SRMA.</b> Standardized Root-Mean-Square
<b>CC.</b> Confiabilidade Compósita	Residual
<b>CE.</b> Competência Emocional	<b>TAD.</b> Teoria da Autodeterminação
<b>CFI.</b> Comparative Fit Index	<b>TLI.</b> Tucker-Lewis-Fit-Index
<b>DP.</b> Desvio Padrão	<b>VEM.</b> Variância extraída média
<b>et al.</b> e outros	<b>X<sup>2</sup>/gl.</b> Qui-quadrado e graus de liberdade
<b>ES.</b> Ensino Superior	
<b>e.g.</b> Por exemplo	
<b>h<sup>2</sup>.</b> Comunalidades	
<b>IE.</b> Inteligência Emocional	
<b>KMO.</b> Kaiser-Meier-Olkin	
<b>M.</b> Média	
<b>NPB.</b> Necessidades Psicológicas Básicas	
<b>p.</b> Significância Estatística	
<b>PEC.</b> Profile of Emotional Competence	
<b>QAES.</b> Questionário de Adaptação ao	
Ensino Superior	
<b>r .</b> Correlação de Pearson	

## Índice

<b>Introdução</b>	<b>11</b>
Da IE à CE: Modelos e Medidas	12
- Profile of Emotional Competence	13
CE no Contexto de ES: Reflexões sobre a Autodeterminação	15
Contributos para a Avaliação da CE no ES: O Presente Estudo	17
<b>Método</b>	<b>18</b>
Participantes	18
Medidas	19
- Questionário sociodemográfico e académico.	19
- Profile of Emotional Competence (PEC).	19
- Academic Self-regulation Scale (SRQ-A[G]).	20
- Basic Need Satisfaction in General Scale (BNSG).	20
- Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES).	21
Procedimentos	21
- Recolha de dados.	21
- Análise de dados.	22
<b>Resultados</b>	<b>24</b>
Sensibilidade e Confiabilidade de Resposta aos Itens PEC	24
Validade de Construto	29
Validade Convergente e Concorrente	32
- Diferenças entre grupos nos resultados do PEC.	33
<b>Discussão</b>	<b>35</b>
<b>Referências</b>	<b>41</b>
<b>Anexos</b>	<b>49</b>

**Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1.</b> Sensibilidade dos-Itens PEC: Estatísticas Descritivas	23
<b>Tabela 2.</b> Confiabilidade-PEC: Alfa de Cronbach( <i>a</i> )	26
<b>Tabela 3.</b> Análise Fatorial Exploratória PEC: Pesos Fatoriais, Comunalidades, Autovalores e Variância Explicada	29
<b>Tabela 4.</b> Validade Convergente e Concorrente PEC, Adaptação ao ES: Correlação de Pearson( <i>r</i> )	33
<b>Tabela 5.</b> Diferenças entre Grupos, Resultados-PEC, Variáveis Sociodemográficas Parentais e Académicas: Teste- <i>t</i> ( <i>t</i> )	34

### Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Modelo de medida do PEC com duas variáveis latentes, CE intra e interpessoal e oito variáveis endógenas	30
--	----

### **Lista de Anexos**

**Anexo A.** Pedido de Colaboração

**Anexo B.** Consentimento Informado

**Anexo C.** Protocolo de Investigação

## Introdução

A variabilidade interindividual no uso e regulação das emoções tem sido amplamente discutida no âmbito da psicologia, identificando-se a inteligência emocional (IE) como construto explicativo da mesma (Peña-Serriomamdia, Mikolajack, & Gross, 2015). Mais especificamente, a investigação neste domínio sugere que cada indivíduo difere quando ao modo como identifica, expressa, compreende e regula as emoções próprias e dos outros (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016). Na sua conceptualização, destacam-se como modelos compreensivos: o modelo de habilidade (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003); e os modelos mistos (Bar-on, 2001; Petrides & Furnham, 2001). Atualmente, a mensuração do construto para cada modelo é debatida, sendo apontadas algumas limitações metodológicas relativas ao modo como a IE deverá ser acedida – via medidas de autorrelato ou através de medidas de desempenho (Costa & Faria, 2014; Mayer et al., 2016; Petrides et al., 2016). Mais recentemente, a IE tem sido conceptualizada enquanto competência emocional (CE) (Mikolajczak, 2009), revelando-se uma possibilidade conciliadora do debate em torno da IE. Estudos mostram que essa competência, por meio de intervenções breves, pode ser aprendida e treinada (Nelis et al., 2011; Kotsou, Nelis, Grégoire, & Mikolajczak, 2011). Mais ainda, a CE tem sido reportada como facilitadora da adaptação dos indivíduos em diversos contextos, da autoestima e bem-estar, da saúde percebida e sociabilidade, do sucesso profissional e académico (Brasseur et al., 2013; Peña-Serriomamdia et al., 2015). Assim, torna-se particularmente relevante investir em instrumentos para a sua avaliação, pois podem apoiar a intervenção promocional de tal competência.

### **Da IE à CE: Modelos e Medidas**

Dos modelos compreensivos de IE destacam-se a IE enquanto habilidade e traço. Como habilidade, o construto é perspectivado como um conjunto de quatro capacidades cognitivas (perceção, expressão, facilitação e regulação), que facilitam o funcionamento emocional, sendo organizadas hierarquicamente em função do grau de complexidade dos processos psicológicos envolvidos (Mayer et al., 2003). Na sua avaliação, foca-se o processamento de informações emocionais relevantes, de carácter intra e interpessoal. Recorre-se, essencialmente, a medidas de desempenho face a problemas de cariz emocional (Mayer et al., 2016), onde se inclui o Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Por motivos económicos, medidas de autorrelato têm sido comumente utilizadas, nomeadamente o Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). Enquanto traço, a IE é conceptualizada como constelação emocional de auto percepções (Petrides & Furnham, 2001). Localizando-se em multiníveis hierárquicos da personalidade, integra traços específicos e o seu fator geral (Petrides et al., 2016), sendo inscrita num modelo disposicional que abarca domínios diversificados da personalidade, elementos motivacionais e outros constituintes da inteligência social e pessoal. As disposições correspondentes são medidas como capacidades auto percebidas, com recurso ao autorrelato (Petrides & Furnham, 2000, 2001), mais especificamente através do Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides, 2001).

A distinção entre modelos (habilidade versus traço) revela-se, contudo, uma problemática de cariz teórico-prático, que resulta em dificuldades de medição (Costa & Faria, 2014). Quando correlacionadas diferentes medidas, utilizadas por um mesmo modelo, são observadas fracas ou inexistentes associações (Brackett & Mayer, 2003; Costa & Faria, 2014). Em particular, a mensuração da IE por autorrelato mostra adequação frágil para a

avaliação de habilidades, reportando-se como principal limitação a sua exclusiva avaliação de auto percepções de capacidade (Brackett & Mayer, 2003; Petrides & Furnham, 2000). Por seu turno, questionam-se os critérios de avaliação da IE por desempenho, observando-se fraca convergência entre os sistemas de cotação (Petrides et al., 2016). Nesse sentido, as concepções de IE que a perspetivam enquanto CE, têm recebido particular destaque na literatura (Peña-Serriomamdia et al., 2015). Uma das medidas utilizadas para a sua medição é o Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ; Takšić, 2000; QCE; Lima-Santos & Faria, 2005), no qual o construto de CE tem sido ancorado ao modelo de habilidade. Contudo, encarar a conceptualização de IE como mutualmente exclusiva pode negar evidências de aplicabilidade de ambos os modelos.

Mikolajack (2009) propõe um modelo complementar de IE em três níveis – conhecimento, habilidade e disposição – inter-relacionados e organizados hierarquicamente. Mais especificamente, o conhecimento antecede a habilidade, sendo essa precedida pela disposição (Bresseur et al., 2013). Os níveis superiores são suportados por níveis inferiores, mas a existência de níveis inferiores não requer, de modo essencial, a presença de níveis superiores. O diferencial de IE observa-se na medida em que o conhecimento nem sempre se traduz em habilidade e a existência de habilidade não é inequívoca de disposição. Assim, no seu conjunto, a variabilidade de IE será explicada melhor como CE (Mikolajczak, 2009; Mikolajczak & Bellegem, 2017). Este modelo é avaliado com recurso ao Profile of Emotion Competence (PEC; Bresseur et al., 2013; Mikolajczak, Bresseur, & Fantini-Hauwel, 2014).

### **Profile of Emotional Competence**

O PEC mensura a CE por autorrelato, compondo-se por duas dimensões (intra e interpessoal) e cinco subescalas (identificação, compreensão, expressão, regulação e uso das emoções) (Bresseur et al., 2013). Encontra-se em processo de tradução e validação para a

população holandesa, estando validado para quatro: belga, japonesa, espanhola e portuguesa (Araújo & Teixeira, 2017; Brasseur et al., 2013; Nozaki & Kovasu, 2015; Páez et al., 2016; Teixeira, 2017). Estudos recentes com esta medida mostram ser possível aceder à CE em múltiplos contextos profissionais, clínicos e de saúde (Baudry, Lelorain, Mahieuxe, & Christopher, 2017; Claisse et al., 2017; Mikolajczak & Bellegem, 2017). Na versão portuguesa, este instrumento foi traduzido e validado numa amostra de estudantes universitários, tendo-se observado uma consistência interna total de .82. Relativamente à operacionalização do modelo, identificaram-se dois fatores explicativos da variância total – CE intra e interpessoal, como teoricamente esperado (Teixeira, 2017). Nas restantes validações, a estrutura fatorial identificada variou entre dez, dois e um fator, confirmando-se adequação do modelo de dois fatores (Brasseur et al., 2013; Nozaki & Koyasu, 2015) e ajuste sofrível do modelo de dez fatores (Páez et al., 2016). Já na versão reduzida, observa-se uma solução fatorial de dois fatores em ambas as amostras estudadas (Mikolajczak et al., 2014). A população portuguesa carece da confirmação do ajuste do modelo, para a qual, análises mais robustas como as equações estruturais serão úteis (Marôco, 2014).

Outras propriedades psicométricas foram estudadas. A CE mensurada pelo PEC mostra: validade convergente com uma outra medida de CE, os traços de personalidade e a autorregulação afetiva; validade divergente com a habilidade cognitiva geral; validade concorrente com indicadores de adaptação ao ensino superior (ES), bem-estar, autoestima, autoeficácia e algumas variáveis sociodemográficas; e validade incremental com a saúde percebida, satisfação com a vida e felicidade subjetiva (Brasseur et al., 2013; Nozaki & Kovasu, 2015; Páez et al., 2016; Teixeira, 2017). Continua por explorar a disposição para a mobilização de CE, para a qual o estudo da validade convergente dos resultados do PEC com uma medida de motivação poderá ser útil. Algumas pistas são apontadas na validação espanhola, observando-se: associações entre a CE total e a reavaliação disposicional;

associações entre a CE interpessoal e a autorregulação afetiva por modificação situacional; e associação entre a CE intrapessoal e as atitudes de auto recompensa (Páez et al., 2016). Outro estudo indica que níveis superiores de CE estão associados a comportamentos extrínsecos de regulação emocional, sendo essa relação mediada pela avaliação situacional (Nozaki, 2015). Os resultados anteriores apontam ainda para a necessidade de se clarificar a relação entre as disposições motivacionais e a mobilização de CE, diferenciando-se a sua componente intra e intrapessoal, uma das potencialidades do PEC.

### **CE no Contexto de ES: Reflexões sobre a Autodeterminação**

A investigação acerca da CE (Mikolajczak, 2009) preocupa-se, atualmente, com o estabelecimento de associações entre o construto e variáveis relevantes dos contextos educacionais (Peña-Serriomamdia et al., 2015). Estudos recentes têm aprofundado o seu valor correlacional face ao desenvolvimento pessoal e académico dos estudantes de ES (Nozaki & Kovasu., 2015; Teixeira, 2017). Nesse contexto, a CE revela correlações moderadas com o bem-estar, autoeficácia, autoestima e adaptação pessoal-emocional (Nozaki & Koyasu, 2015; Teixeira, 2017), observando-se níveis superiores de CE interpessoal no sexo feminino e níveis superiores de CE total, em ambos os sexos, após os 25 anos (Brasseur et al., 2013; Nozaki & Kovasu, 2015). Estudos com outros modelos, identificam-na como preditor de bem-estar e relacionamentos interpessoais positivos (Ciarrochi & Scott, 2007; Nelis et al., 2011). Assim, estudantes com níveis superiores de CE são mais adaptados a mudanças e apresentam maior satisfação com os resultados académicos (Lima-Santos & Faria, 2005). Neste âmbito, a regulação e o crescimento emocional são variáveis reportadas como facilitadoras do sucesso académico (Petrides et al., 2016; Peña-Serriomamdia et al., 2015). Continua por clarificar, no entanto, qual o impacto que a disposição para a mobilização da CE tem na demonstração da mesma, não existindo estudos

que explorem o seu terceiro nível (Mikolajczak, 2009). À semelhança do que ocorre com a mobilização de outras competências, e.g., a competência para o estudo (Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2012), uma relação positiva entre as disposições motivacionais e a mobilização da CE é perspetivada. Mais ainda, as teorias motivacionais ressaltam a perceção de competência como variável associada à autorregulação do comportamento (Deci & Vansteenkiste, 2004), pelo que poderão ser úteis na clarificação da relação anterior.

Para o estudo da relação entre a CE e a motivação, podemos destacar a utilidade da teoria da autodeterminação (TAD; Deci & Ryan, 2000), constituindo-se como perspetiva que relaciona aspetos motivacionais, a personalidade e o funcionamento ótimo dos indivíduos. Estudos com a TAD mostram uma relação positiva entre o contexto, a motivação autodeterminada e a regulação do comportamento, salientando a satisfação de três necessidades psicológicas básicas (NPB; autonomia, competência e relacionamento) como condição para que ocorra motivação dos indivíduos (Ng, et al., 2014; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Este é um processo descrito num contínuo de autodeterminação que inclui seis tipos de motivação (amotivação, regulação externa, introjetada, identificada, integrada e motivação intrínseca), os quais variam, qualitativamente, conforme a internalização das regulações externas para o comportamento (Deci & Ryan, 2000, 2002). A motivação intrínseca será o fenómeno que melhor explica essa internalização (Gagné, 2003).

No ES, a TAD tem sido avaliada como determinante do nível de aprendizagem e desempenho dos estudantes (Deci & Vansteenkiste, 2004; Trenshaw, Revelo, Earl, & Herman, 2016). Estudos prévios mostram que tipos de regulação mais autónomos são antecedidos pela satisfação das NPB, as quais facilitam os processos de transição para o ES, predizendo o bem estar e a adaptação a esse contexto (Cordeiro et al., 2016; Sousa et al., 2012). Em particular, a motivação intrínseca e a regulação identificada associam-se a comportamentos de esforço e a um maior envolvimento em tarefas académicas como a

aprendizagem e o estudo (Gagné, 2003; Trenshaw et al., 2016). Outros estudos sugerem que a frustração de NPB está associada a fraco crescimento psicológico, tipos de regulação controlada e abandono académico (Cordeiro et al., 2016; Sousa et al., 2012; Vansteenkiste & Ryan, 2013). São, ainda, observados, níveis inferiores de motivação intrínseca e perceção de autonomia em estudantes que reportam níveis superiores de frustração da necessidade de competência (Gagné, 2003; Ng et al., 2014; Trenshaw, et al., 2016). Contudo, não existem estudos prévios que relacionem a TAD e a CE, neste contexto.

### **Contributos para a Avaliação da CE no ES: O Presente Estudo**

O presente estudo visa contribuir para a clarificação da avaliação de CE, enquadrada pela TAD, em contexto de ES, utilizando-se o PEC como medida. Para tal, recorre-se a uma amostra de estudantes do ES matriculados no 1º ano. O seu interesse prende-se pelas suas características de desenvolvimento psicossocial que, aliadas aos desafios de integração e adaptação ao ES, característicos de uma adulez emergente (Arnett, 2001; Chickering & Reisser, 1993), justificam a otimização de competências necessárias para fazer face às exigências do contexto (Araújo, 2017).

Prosseguindo o estudo de Teixeira (2017), o objetivo é efetuar a revalidação do PEC e respetivo estudo das propriedades psicométricas do instrumento (sensibilidade, confiabilidade e validade), contribuindo, em particular, para a confirmação do ajuste do modelo de medida teoricamente proposto (Brasseur et al., 2013) na população estudada. Assumem-se como objetivos específicos: explorar a sensibilidade e confiabilidade dos resultados nos itens que compõem o PEC; examinar e confirmar a estrutura fatorial do instrumento e a sua replicação numa amostra portuguesa similar à estudada na validação; averiguar a validade convergente entre os resultados do PEC e a motivação autodeterminada, bem como validade concorrente com a satisfação das NPB e a adaptação ao ES; e clarificar a

variância de resultados no PEC, relativamente às variáveis de background sociodemográfico, parental e académico. Espera-se: confirmar a sensibilidade e confiabilidade dos itens; replicar a estrutura fatorial original e teórica do PEC; confirmar validade convergente parcial dos resultados do PEC com a autodeterminação e validade concorrente com a adaptação ao ES; encontrar evidências de associações significativas entre a CE intrapessoal, a motivação autónoma, a satisfação das necessidades de competência e autonomia e a adaptação pessoal-emocional; observar níveis superiores de CE interpessoal no sexo feminino, comparando-se com o sexo masculino; não encontrar diferenças entre os níveis de CE relatados pelos estudantes, confrontando-se as idades.

## Método

### Participantes

Participaram no estudo 695 estudantes (sexo masculino, 52.5%; sexo feminino, 47.5%), com idades compreendidas entre os 17-25 anos ( $M=18.83$ ,  $DP=1.24$ ), matriculados no 1º ano de duas instituições de ES do Porto, dos quais, 426 pertencentes a uma instituição privada. Os estudantes frequentavam 18 cursos, correspondentes a duas áreas científicas: ciências sociais e humanas (56%); e ciências, tecnologias e engenharias (44%). Dos 695 participantes, 18.7% repetiu, pelo menos, um ano no ensino secundário, 97.1% eram de nacionalidade portuguesa e 95.4% frequentava pela primeira vez o ES. Apenas 21.9% dos participantes eram estudantes deslocados do seu núcleo familiar. Desses, apenas 3.3% não visitou a família com regularidade. Relativamente à escolaridade dos pais, 32% frequentaram o ES.

## Medidas

### **Questionário sociodemográfico e académico.**

O questionário sociodemográfico e académico avalia a idade, sexo, instituição de ES e curso, bem como informações referentes ao *background* parental de cada estudante, nomeadamente a escolaridade dos pais.

### **Profile of Emotional Competence (PEC).**

O PEC (Brasseur et al., 2013) mede a CE por autorrelato. Inclui 50 itens com escala de resposta Likert, variando ente 1=Discordo totalmente e 5=Concordo totalmente, distribuídos por duas dimensões, inter e intrapessoal, e cinco subescalas: identificação (e.g., “Quando algo me afeta, sei imediatamente o que sinto”); compreensão (e.g., “Consigo explicar facilmente as respostas emocionais das pessoas que me rodeiam”); expressão (e.g., “Consigo facilmente encontrar palavras para descrever o que sinto”); regulação (e.g., “Quando estou diante de uma pessoa zangada, consigo facilmente acalmá-la”); e uso das emoções (e.g., “Uso as minhas emoções para melhorar as minhas escolhas na vida”). A cada subescala estão atribuídos cinco itens, dos quais, dois a três são invertidos, perfazendo um total de 20 itens invertidos distribuídos pelo PEC. Este permite obter pontuações por dimensão e uma pontuação total que reflete a CE. Na versão original, observa-se uma consistência interna de .88, com alfas entre .60 e .83 nas suas subescalas constituintes (Brasseur et al., 2013). O presente estudo utiliza a versão portuguesa (Araújo & Teixeira, 2017; Teixeira, 2017).

**Academic Self-Regulation Scale (SRQ-A[G]).**

O SRQ-A[G] (Müller, Hanfstingl, & Andreitz, 2007; Vansteenkiste et al., 2006), adaptado do Academic Self-Regulation Scale (SRG-A; Ryan & Conell, 1989), permite aceder ao estilo e tipo de motivação para o estudo por autorrelato. Apresenta 16 itens com escala de resposta Likert, variando entre 1=Nada importante e 5=Muito importante, distribuídos por duas dimensões (controlada e autónoma) e quatro subescalas: regulação externa (e.g., “Estou a estudar porque é suposto que o faça”); identificada (e.g., “Estou a estudar porque quero aprender coisas novas); introjetada (e.g., “Estou a estudar porque quero que as pessoas pensem que sou inteligente); e intrínseca (e.g., “Estou a estudar porque estou altamente interessado/a em fazê-lo”). Na versão de Vansteenkiste et al. (2006), é observada uma confiabilidade  $>.72$  nas subescalas constituintes. Utiliza-se a versão em processo de validação para a população portuguesa.

**Basic Need Satisfaction in General Scale (BNSG).**

A BNSG (Deci & Ryan, 2000; Gagné, 2003) acede à satisfação das NPB por autorrelato. Inclui 21 itens do tipo Likert, variando entre 1= Nunca e 7=Todas as vezes, distribuídos por três subescalas: competência (e.g., “Frequentemente, não me sinto muito competente”); autonomia (e.g., “Sinto que posso ser eu próprio no dia-a-dia”); e relações de pertença (e.g., “Dou-me bem com as pessoas com quem contato”). O presente estudo utiliza a versão portuguesa do instrumento (Sousa et al., 2012), onde foi observada uma consistência interna total da escala  $>.80$ . A BNSG permite obter uma pontuação total, refletindo a satisfação autodeterminada, e pontuações por subescala, correspondentes ao grau de satisfação das necessidades de modo independente (Sousa et al., 2012).

### **Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES).**

O QAES (Araújo et al., 2014) avalia a adaptação ao ES por autorrelato. Apresenta seis dimensões, incluindo um total de 68 itens com escala de resposta Likert, variando entre 1=Discordo totalmente e 5=Concordo totalmente. O presente estudo utiliza a sua versão reduzida (Araújo, Almeida & Ferreira, 2017), num total de 40 itens, distribuídos por cinco dimensões: projeto de carreira (e.g., “Estou no curso superior com que sempre sonhei); adaptação social (e.g., “Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta universidade); adaptação pessoal-emocional (e.g., “Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a”); adaptação ao estudo (e.g., “Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas”); e adaptação institucional (e.g., “As salas e os espaços físicos da minha universidade agradam-me”). A escala apresenta uma confiabilidade de .72 e possibilita pontuações por dimensão e outra total, que reflete a adaptação (Araújo et al., 2017).

### **Procedimentos**

#### **Recolha de dados.**

A recolha ocorreu por conveniência, num momento único, correspondente ao início do 2º semestre académico, conforme a calendarização prevista em cada instituição de ES – momento análogo ao período de estabilização do fluxo de estudantes, observado por ambas as instituições de ES. Todos os procedimentos previstos no Código Deontológico dos Psicólogos Portugueses foram respeitados, tendo-se efetuado primeiramente os convites institucionais de colaboração no estudo, solicitando-se seguidamente autorização para recolha de dados em contexto letivo e sua posterior divulgação no meio científico. A cedência de resultados para uso interno de cada instituição foi também garantida. O estudo foi supervisionado com vista à manutenção da integridade científica, colaboração na avaliação de risco e prevenção de danos. A recolha decorreu em contexto de aula, após o

consentimento informado oral e escrito. A participação foi exclusiva a estudantes matriculados no presente ano letivo 2017/18. A sua colaboração assumiu um carácter voluntário e confidencial, estando apenas dependente do preenchimento do protocolo de investigação previamente elaborado. Este último foi construído e aplicado, atendendo às Diretrizes da Comissão Internacional de Testes. Recolheu-se um total de 705 questionários, dos quais, 10 foram rejeitados por não cumprimento dos critérios teóricos da adultez emergente (Arnett, 2001), isto é, idades superiores a 25 anos e compromissos pessoais e profissionais que configuram expectativas de vida adulta autónoma.

### **Análise de dados.**

Após recolha e inserção de dados, com recurso aos programas *SPSS Statistics.23* e *MPlus7.0*, o estudo das propriedades psicométricas do PEC foi prosseguido pelo estudo da sensibilidade, confiabilidade e respetivas análises de validade. Recorreu-se, para tal, e através do método de seleção de casos aleatórios, à divisão da amostra em estudo: na subamostra exploratória (30%); e na subamostra confirmatória (70%).

**Subamostra exploratória.** A sensibilidade foi medida por meio da análise às estatísticas descritivas efetuadas. O estudo da confiabilidade conduzido de modo a verificar a homogeneidade dos itens por subescala. Foi usado como procedimento estatístico o alfa de Cronbach( $\alpha$ ). Analisaram-se ainda as correlações item-total corrigido, bem como a variação de  $\alpha$  se item-eliminado. Para avaliar a validade de construto do PEC, procurou-se verificar a convergência teórica do instrumento. Conduziu-se uma análise fatorial exploratória (AFE), através da factorização dos itens do PEC por componentes principais, com rotação promax. A AFE foi reconduzida para os *scores* totais do PEC, obtidos através da média aritmética de respostas aos itens de cada subescala.

**Subamostra confirmatória.** Prosseguiu-se o estudo da validade de construto pela

confirmação da convergência teórica do instrumento, através da condução de uma análise fatorial confirmatória (AFC). A qualidade de ajustamento foi examinada, respeitando-se os valores de referência (Marôco, 2014) dos índices para um bom ajustamento: superiores a .90 no Comparative Fit Index (CFI) e no Tucker-Lewis Fit Index (TLI); e valores inferiores a dois na razão de qui-quadrado e graus de liberdade ( $X^2/gl$ ), e de .08 e .10 no Standardized Root-Mean-Square Residual (SRMR) e no Root-Mean-Square Error of Aproximation (RMSEA), respetivamente. A partir dos resultados da AFC a confiabilidade compósita (CC)<sup>1</sup> e a variância extraída média (VEM)<sup>2</sup> foi também analisada. Estudou-se: a validade convergente entre os resultados do PEC e a motivação autodeterminada; e a validade concorrente entre os resultados do PEC com a satisfação das NPB e a adaptação ao ES. Como procedimento estatístico recorreu-se à correlação de Pearson( $r$ ) bilateral. Por fim, a variância de resultados do PEC foi explorada em relação às variáveis sociodemográficas, parentais e académicas, utilizando-se, para tal, um teste  $t$  para amostras independentes.

## Resultados

### Sensibilidade e Confiabilidade de Resposta aos Itens do PEC

A análise de sensibilidade dos itens do PEC mostra não existirem desvios significativos à normalidade da sua distribuição (tabela 1). A média empírica observada para os itens variou entre  $M=2.49$  ( $DP=1.13$ , PEC 3) e  $M=4.02$  ( $DP=.90$ , PEC 29). Observa-se um  $DP$  superior à unidade em 23 dos itens. Os coeficientes de assimetria e curtose, como aconselhado, não excedem o intervalo de  $[-1-1]$  e  $[-3-3]$ , respetivamente.

Tabela 1

#### *Sensibilidade dos Itens-PEC: Estatísticas Descritivas*

Itens PEC	Min	Máx	M	DP	Ass		Cur	
					Sta.	DP	Sta.	DP
PEC 1*	1	5	3.29	1.18	-.14	.16	-.85	.32
PEC 2*	1	5	3.16	1.19	.07	.16	-1.02	.32
PEC 3	1	5	2.49	1.29	.32	.16	-.74	.32
PEC 4	1	5	3.16	.98	-.47	.16	-.05	.32
PEC 5*	1	5	3.02	1.11	.14	.16	-.75	.32
PEC 6	1	5	4.02	.79	-.95	.16	2.10	.32
PEC 7	1	5	3.97	.83	-.74	.16	.73	.32
PEC 8	1	5	3.09	.99	-.20	.16	-.39	.32
PEC 9*	1	5	3.14	1.11	-.15	.16	-.42	.32
PEC 10	1	5	3.68	.73	-.80	.16	1.21	.32
PEC 11	1	5	2.73	.94	-.02	.16	-.24	.32
PEC 12	1	5	3.22	1.09	-.22	.16	-.68	.32

PEC 13	1	5	3.21	.87	-.30	.16	.16	.32
PEC 14	1	5	3.42	.85	-.49	.16	.20	.32
PEC 15	1	5	3.15	1.07	-.21	.16	-.54	.32
PEC 16	1	5	3.41	.94	-.37	.16	-.07	.32
PEC 17	1	5	3.07	1.01	-.19	.16	-.54	.32
PEC 18*	1	5	3.21	.99	-.05	.16	-.34	.32
PEC 19	1	5	3.34	.89	-.56	.16	.38	.32
PEC 20*	1	5	3.58	1.06	-.20	.16	-.91	.32
PEC 21	1	5	3.14	.93	.44	.16	-.02	.32
PEC 22	1	5	3.96	.90	-1.02	.16	1.55	.32
PEC 23	1	5	3.58	.99	-.55	.16	.13	.32
PEC 24	1	5	3.45	.88	-.43	.16	.29	.32
PEC 25*	1	5	2.82	1.06	.18	.16	-.55	.32
PEC 26*	1	5	3.11	1.10	-.03	.16	-.79	.32
PEC 27*	1	5	3.68	1.03	-.68	.16	.21	.32
PEC 28*	1	5	3.89	.98	-.66	.16	-.02	.32
PEC 29*	1	5	4.02	.90	-.56	.16	-.19	.32
PEC 30	1	5	3.39	.88	-.44	.16	.28	.32
PEC 31*	1	5	3.88	.99	-.62	.16	.05	.32
PEC 32	1	5	3.55	.79	-.62	.16	1.14	.32
PEC 33	1	5	3.81	.78	-.40	.16	.52	.32
PEC 34*	1	5	3.40	.92	-.16	.16	-.16	.32
PEC 35	1	5	3.03	.97	-.26	.16	-.24	.32
PEC 36	1	5	2.58	1.22	.29	.16	-.84	.32
PEC 37*	1	5	3.41	1.18	-.26	.16	-.73	.32

PEC 38*	1	5	3.29	1.13	-.24	.16	-.56	.32
PEC 39	1	5	3.05	1.06	-.14	.16	-.36	.32
PEC 40*	1	5	3.12	1.00	.10	.16	-.74	.32
PEC 41	1	5	3.22	.92	-.26	.16	.00	.32
PEC 42*	1	5	3.52	.92	.14	.16	-.17	.32
PEC 43*	1	5	3.65	1.02	-.48	.16	-.31	.32
PEC 44*	1	5	3.55	.88	-.04	.16	-.53	.32
PEC 45	1	5	3.66	.89	-.31	.16	-.07	.32
PEC 46*	1	5	3.78	1.04	-.60	.16	-.33	.32
PEC 47	1	5	3.35	.88	-.20	.16	.19	.32
PEC 48	1	5	3.50	.84	-.44	.16	.29	.32
PEC 49*	1	5	3.35	1.02	-.28	.16	-.26	.32
PEC 50	1	5	3.42	1.05	-.36	.16	-.30	.32

*Nota.* PEC\* = Itens em que se procedeu à sua retroversão. ( $n=220$ ).

O estudo da homogeneidade dos itens por subescala do PEC mostra confiabilidade da escala moderada (tabela 2). Verificam-se valores de consistência interna ( $\alpha$ ) inferiores a .60 em duas dimensões: na identificação das emoções próprias ( $\alpha=.54$ ); e na compreensão das emoções dos outros ( $\alpha=.56$ ). Destaca-se o  $\alpha$  total do PEC de .81, bastante satisfatório. As correlações item-total corrigido apresentam valores entre  $r=.18$  (PEC 10) e  $r=.65$  (PEC 3). Em relação ao  $\alpha$  se item-eliminado, os itens PEC 10, 17, 9, 27, 32 se excluídos afetam ligeiramente o valor de  $\alpha$  da dimensão correspondente, contudo, considera-se a variação de  $\alpha$  pouco relevante, optando-se pela não exclusão dos respetivos itens.

Tabela 2

*Confiabilidade PEC: Alfa de Cronbach( $\alpha$ )*

Dimensões PEC	$\alpha$	Itens PEC	$r$ item-total corrigido	$\alpha$ se item- eliminado
CE Intrapessoal	.80			
Identificação das emoções próprias	.54	6	.24	.51
		16	.34	.45
		48	.37	.44
		20	.24	.52
		49	.32	.47
Compreensão das emoções próprias	.73	10	.18	.78
		1	.64	.62
		2	.64	.62
		26	.49	.68
		43	.49	.68
Expressão das emoções próprias	.60	8	.42	.51
		17	.20	.62
		25	.44	.49
		38	.44	.49
		42	.28	.59
Regulação das emoções próprias	.68	12	.52	.58
		15	.42	.63
		39	.53	.58
		50	.38	.65

		37	.31	.68
Uso das emoções próprias	.60	21	.45	.49
		22	.26	.59
		24	.47	.49
		41	.45	.49
		9	.18	.65
<hr/>				
CE Interpessoal	.81			
Identificação das emoções	.61	7	.31	.58
dos outros		30	.34	.57
		29	.39	.54
		40	.33	.58
		44	.47	.51
Compreensão das emoções	.56	13	.32	.51
dos outros		14	.31	.51
		5	.39	.45
		18	.39	.49
		34	.25	.54
Expressão das emoções dos	.70	23	.41	.69
outros		45	.44	.66
		28	.44	.66
		31	.54	.61
		46	.44	.66
Regulação das emoções	.65	19	.53	.62
dos outros		33	.49	.64

		35	.44	.66
		47	.51	.63
		27	.35	.71
Uso das emoções dos	.73	3	.65	.60
outros		4	.55	.65
		11	.60	.64
		32	.19	.76
		36	.45	.70

*Nota.* A análise de confiabilidade respeitou a correspondência itens-dimensão PEC, recomendada por Brasseur et al., 2013. ( $n=220$ ).

### Validade de Construto

A AFE conduzida aos itens do PEC mostra um coeficiente de Kaieser-Meier-Olkin (KMO) de .77, cujo valor do teste de esfericidade de Bartlett é  $X^2=4461.43$ ,  $p<.001$ , indicando adequação da amostra para fatorização. Como esperado, emergiram 10 fatores, explicativos de 56.52% da variância total de resultados, cuja distribuição dos itens por fator, saturações, autovalores e comunalidades correspondentes mostraram-se estatisticamente adequadas. A distribuição teórica dos itens por fator não foi replicada na sua totalidade. Na AFE conduzida com base nos *scores* totais por subescala do PEC o coeficiente de KMO obtido foi de .78 e o valor de esfericidade de Bartlett de  $X^2=657.267$ ,  $p<.001$ , indicando adequada factorização dos resultados. Através dessa factorização, extraíram-se dois fatores explicativos de 51.24% da variância total de resultados (tabela 3), com autovalores superiores à unidade. As subescalas mostram comunalidades  $>.20$ , excetuando no uso das emoções próprias ( $h^2=.08$ ).

Tabela 3

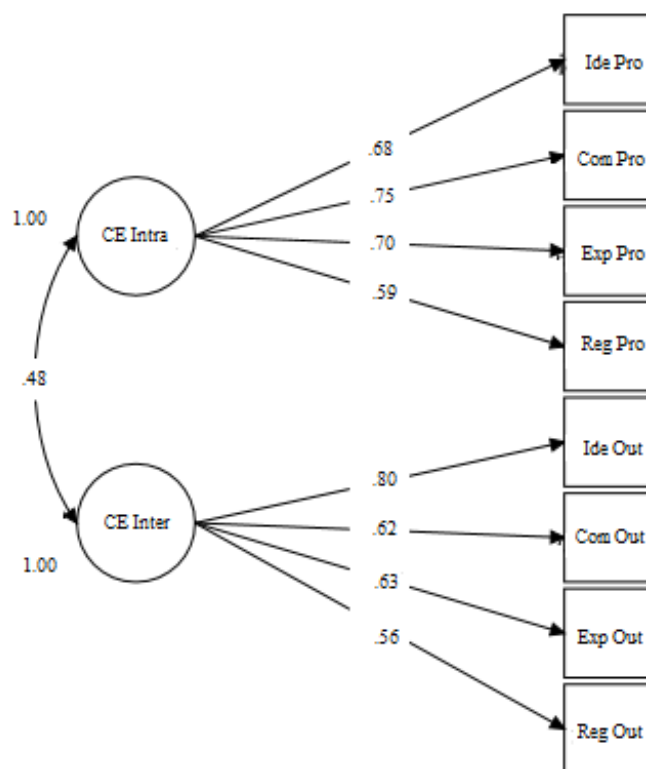
*Análise Fatorial Exploratória PEC: Pesos Fatoriais, Comunalidades, Autovalores e Variância Explicada*

Subescalas PEC	F1	F2	$h^2$
Identificação das emoções dos outros	<b>.78</b>	.37	.62
Expressão das emoções dos outros	<b>.78</b>		.50
Regulação das emoções dos outros	<b>.75</b>	.26	.65
Compreensão das emoções dos outros	<b>.69</b>		.57
Uso das emoções próprias	.26		.08
Identificação das emoções próprias	.57	<b>.63</b>	.51
Expressão das emoções próprias	.56	<b>.74</b>	.67
Regulação das emoções próprias	.25	<b>.78</b>	.62
Compreensão das emoções próprias	.36	<b>.82</b>	.61
Uso das emoções dos outros		.27	.30
Autovalor	3.62	1.50	
Variância Explicada	36.19%	15.03%	

*Nota.* F1=fator um; F2=fator dois;  $h$ =comunalidades. ( $n=220$ ).

O primeiro fator explica 37% da variância, compondo-se por quatro subescalas representativas da CE interpessoal. Já o segundo fator explica 15% da variância e inclui quatro subescalas representativas da CE intrapessoal. As subescalas uso das emoções próprias e dos outros não saturam em nenhum dos fatores. Os restantes pesos fatoriais encontram-se superiores a .40, sinalizando-se a dupla saturação em duas subescalas, contudo, os pesos fatoriais superiores permitem acomodar as mesmas na sua dimensão teórica.

Na AFC conduzida ao PEC, o modelo original sugerido por Brasseur et al. (2013) foi testado na subamostra confirmatória ( $n=475$ ). Os resultados obtidos mostram ajustamento sofrível do modelo de medida nos dados:  $X^2(34)=222.75$ ,  $p<.001$ ,  $X^2/df=1.26$ ; RMSEA=.11 [.09-.12]; CFI=.80; TLI=.73; SRMR=.08. As saturações das subescalas variaram entre .07 (uso) e .74 (compreensão) no fator CE intrapessoal, e entre .20 (uso) e .76 (identificação) no fator CE interpessoal. Como tal, o modelo foi reconfigurado e novamente testado, excluindo-se as subescalas de uso das emoções. Após esta modificação, verifica-se globalmente um ajustamento aceitável na subamostra em estudo:  $X^2(19)=101.24$ ,  $p<.001$ ,  $X^2/df=1.32$ ; RMSEA=.09 [.08- 12]; CFI=.90; TLI=.85; SRMR=.07. Observa-se moderada associação entre os fatores, CE intra e interpessoal, bem como saturações  $>.40$  nas respectivas subescalas (figura 1).



*Figura 1.* Modelo de medida do PEC com duas variáveis latentes, CE intra e interpessoal, e oito variáveis endógenas: Ide Pro=identificação própria; Exp Pro=expressão própria; Reg Pro=regulação própria; Com Pro=compreensão própria; Ide Out=identificação outros; Exp Out=expressão outros; Reg Out=regulação outros; Com Out=compreensão outros.

Relativamente aos resultados da CC, esses são superiores a .70, indicando que as quatro subescalas da CE consideradas são manifestações consistentes das respetivas variáveis latentes (CE Intrapessoal,  $CC=.78$ ; CE Interpessoal,  $CC=.75$ ). Já a VEM calculada é de .50 (CE intrapessoal) e .43 (CE interpessoal), encontrando-se, os valores apurados superiores ao quadrado da correlação entre fatores.

### **Validade Convergente e Concorrente**

A análise das correlações entre o PEC e o SRQ-A[G], como esperado, indica convergência parcial do construto de CE com a motivação autodeterminada para o estudo (tabela 4). Contudo, observa-se fraca associação da CE total à motivação total. Apenas a dimensão interpessoal de CE indica associação positiva à motivação, particularmente à regulação identificada ( $r=.16, p<.05$ ). Já a CE intrapessoal mostra correlacionar-se negativamente com ambos os tipos de regulação controlada ( $r=-.18, p<.001$ ). Relativamente às subescalas de CE observam-se fracas associações entre: a identificação das emoções próprias e a regulação identificada; a identificação das emoções dos outros e a regulação identificada; a expressão das emoções dos outros e a regulação identificada. Correlações negativas são observadas entre: a compreensão das emoções próprias e ambos os tipos de regulação controlada; a regulação das emoções próprias e a regulação externa; a identificação das emoções dos outros e ambos os tipos de regulação controlada; a expressão das emoções dos outros e a regulação externa.

Já a análise entre o PEC e a BNSG, como espectável, mostra que ambos os construtos mensurados concorrem significativamente. Observam-se correlações moderadas entre a CE total e a satisfação das NPB ( $r=.49, p<.001$ ), como entre a CE intrapessoal e as necessidades de autonomia ( $r=.45, p<.001$ ) e competência ( $r=.47, p<.001$ ). Correlações fracas surgem entre a CE intrapessoal e as relações de pertença, e entre a CE interpessoal e as três

necessidades. Destacam-se as subescalas compreensão e expressão das emoções próprias como as que mais se relacionam com a competência. Relativamente à adaptação ao ES, a análise das correlações entre o PEC e o QAES verifica que a CE intrapessoal concorre moderadamente com a adaptação pessoal-emocional e fracamente com a adaptação social e institucional. Já a CE interpessoal concorre de modo fraco com o projeto de carreira e a adaptação social. Apenas as subescalas identificação das emoções próprias e compreensão das emoções dos outros mostram uma relação com a adaptação ao estudo.

### **Diferenças entre grupos nos resultados do PEC.**

Por fim, a comparação das médias entre grupos por dimensão do PEC para as variáveis sociodemográficas, parentais e académicas mostra que contrariamente ao esperado, estudantes do sexo masculino relatam níveis superiores de CE, comparando-se com o sexo feminino ( $t(473)=1.92$ ,  $p<.05$ ), em particular da CE intrapessoal ( $t(473)=3.22$ ,  $p<001$ ). Observam-se ainda, níveis superiores de CE em estudantes cuja filiação frequentou o ES, especificamente da CE intrapessoal (mãe,  $t(473)=-2.40$ ,  $p<.05$ ; pai,  $t(473)=-2.72$ ,  $p<.05$ ), comparativamente a estudantes com ascendentes de primeira geração. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em função da idade, instituição de ES e área científica (tabela 5).

Tabela 4

*Validade Convergente e Concorrente PEC, Autodeterminação, Adaptação ao ES: Correlações de Pearson(r)*

	CE Intrapessoal							CE Interpessoal							CE Total
	Ide	Com	Exp	Reg	Uso	Total	Ide	Com	Exp	Reg	Uso	Total			
Motivação Autônoma	.12	.08	.06	-.02	.00	.07	.11	.12	.20 <sup>**</sup>	.04	-.08	.12	.11		
Regulação intrínseca	.08	.04	.04	-.03	-.00	.03	.03	.11	.21	.00	-.04	.07	.06		
Regulação identificada	.14 <sup>*</sup>	.12	.07	-.00	.01	.10	.19 <sup>**</sup>	.11	.26 <sup>**</sup>	.09	-.10	.16 <sup>*</sup>	.15 <sup>*</sup>		
Motivação Controlada	-.12	-.23 <sup>**</sup>	-.12	-.13	.04	-.18 <sup>**</sup>	-.17 <sup>*</sup>	-.08	-.14 <sup>*</sup>	-.02	.10	-.09	-.16 <sup>*</sup>		
Regulação externa	-.10	-.23 <sup>**</sup>	-.10	-.14 <sup>*</sup>	-.00	-.19 <sup>**</sup>	-.15 <sup>*</sup>	-.07	-.14 <sup>*</sup>	.02	.07	-.08	-.15 <sup>*</sup>		
Regulação introjogada	-.12	-.19 <sup>**</sup>	-.18	-.10	.07	-.15 <sup>*</sup>	-.17 <sup>*</sup>	-.08	-.12	-.05	.12	-.09	-.16 <sup>*</sup>		
Motivação Total	.16 <sup>*</sup>	.22 <sup>**</sup>	.12	.09	-.03	.18 <sup>*</sup>	.20 <sup>**</sup>	.13 <sup>*</sup>	.25 <sup>**</sup>	.04	-.12	.14 <sup>*</sup>	.19 <sup>**</sup>		
Satisfação NPB Total	.36 <sup>**</sup>	.44 <sup>**</sup>	.41 <sup>**</sup>	.30 <sup>**</sup>	.05	.49 <sup>**</sup>	.35 <sup>**</sup>	.24 <sup>**</sup>	.42 <sup>**</sup>	.25 <sup>**</sup>	-.05	.36 <sup>**</sup>	.49 <sup>**</sup>		
Autonomia	.33 <sup>**</sup>	.34 <sup>**</sup>	.36 <sup>**</sup>	.30 <sup>**</sup>	.04	.45 <sup>**</sup>	.31 <sup>**</sup>	.25 <sup>**</sup>	.34 <sup>**</sup>	.17 <sup>*</sup>	-.07	.30 <sup>**</sup>	.43 <sup>**</sup>		
Competência	.34 <sup>**</sup>	.41 <sup>**</sup>	.40 <sup>**</sup>	.29 <sup>**</sup>	.05	.47 <sup>**</sup>	.30 <sup>**</sup>	.17 <sup>*</sup>	.27 <sup>**</sup>	.19 <sup>**</sup>	-.02	.27 <sup>**</sup>	.42 <sup>**</sup>		
Relações de pertença	.28 <sup>**</sup>	.34 <sup>**</sup>	.32 <sup>**</sup>	.20 <sup>**</sup>	.05	.38 <sup>**</sup>	.31 <sup>**</sup>	.21 <sup>**</sup>	.44 <sup>**</sup>	.27 <sup>**</sup>	-.05	.36 <sup>**</sup>	.42 <sup>**</sup>		
Adaptação ao ES															
Projeto de carreira	.22 <sup>**</sup>	.17 <sup>*</sup>	.20 <sup>**</sup>	.07	.02	.21 <sup>**</sup>	.20 <sup>**</sup>	.09	.22 <sup>**</sup>	.04	-.09	.14 <sup>*</sup>	.20 <sup>**</sup>		
Adaptação Social	.23 <sup>**</sup>	.29 <sup>**</sup>	.27 <sup>**</sup>	.26 <sup>**</sup>	.04	.35 <sup>**</sup>	.16 <sup>*</sup>	.19 <sup>**</sup>	.20 <sup>**</sup>	.15 <sup>*</sup>	.02	.22 <sup>**</sup>	.33 <sup>**</sup>		
Adaptação pessoal-emocional	.25 <sup>**</sup>	.55 <sup>**</sup>	.35 <sup>**</sup>	.31 <sup>**</sup>	-.04	.47 <sup>**</sup>	.10	.12	-.00	.03	.01	.07	.31 <sup>**</sup>		
Adaptação ao estudo	.13 <sup>*</sup>	.09	.11	-.04	.03	.09	.10	.13 <sup>*</sup>	.11	.03	-.09	.08	.10		
Adaptação institucional	.23 <sup>**</sup>	.11	.09	.04	.09	.17 <sup>*</sup>	.02	.06	.06	.01	.02	.05	.13		

*Nota.* Ide=identificação; Com=compreensão; Exp=expressão; Reg=regulação.

*r*=Correlação de Pearson bilateral. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ . ( $n=475$ ).

Tabela 5

*Diferenças entre Grupos, Resultados-PEC, Variáveis Sociodemográficas, Parentais e Acadêmicas: Teste-t(t)*

	CE Intrapessoal			CE Interpessoal			CE Total			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>
<i>n</i> total	475	3.31	.43		3.37	.41		3.34	.35	
Sexo										
Feminino	224	3.24	.45	3.23**	3.37	.37	-.09	3.30	.37	1.93*
Masculino	251	3.37	.40	3.23**	.41	.41	-.09	.34	.35	1.93*
Idade										
<19	386	3.32	.42	1.36	3.36	.38	-.67	3.34	.33	.45
>20	89	3.25	.48	1.36	3.39	.49	-.67	3.32	.40	.45
Instituição										
Pública	192	3.33	.44	.66	3.35	.41	-.60	3.34	.35	.06
Privada	283	3.30	.42	.66	3.38	.40	-.60	3.34	.35	.06
Área científica										
CSH	257	3.30	.42	-.60	3.37	.39	.43	3.34	.34	-.12
CTE	218	3.32	.44	-.60	3.36	.42	.43	3.34	.36	-.12
Escolaridade										
Mãe <ES	307	3.27	.44	-2.40*	3.35	.41	-1.43	3.31	.35	-2.33**
ES	168	3.37	.40	-2.40*	3.40	.39	-1.43	3.39	.34	-2.33**
Pai <ES	338	3.27	.44	-2.72*	3.35	.41	-1.86	3.31	.35	-2.78*
ES	137	3.39	.38	-2.72*	3.42	.40	-1.86	3.41	.33	-2.78*

*Nota.* CSH=ciências sociais e humanas; CTE=ciências, tecnologias e engenharias. *t*=valor t-teste. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;

### Discussão

A presente revalidação do PEC procurou contribuir para a clarificação da avaliação da CE, enquadrada pela TAD, em contexto de ES, objetivando-se a confirmação do ajuste do modelo de medida na população portuguesa estudada. Como tal, as propriedades psicométricas do instrumento foram examinadas (sensibilidade, confiabilidade e validade), recorrendo-se a duas subamostras de estudantes de 1º ano do ES. O instrumento revelou propriedades psicométricas adequadas na população estudada, tornando atrativa a continuidade do seu estudo, não só pelo carácter inovador que exhibe, como também pelo potencial que apresenta em contexto de ES.

Genericamente, a análise às estatísticas descritivas efetuadas demonstrou moderada sensibilidade de resposta aos itens do PEC, não existindo desvios significativos à normalidade da sua distribuição. Os restantes parâmetros analisados mostraram adequação estatística, nomeadamente os valores mínimos e máximos verificados, permitindo considerar o uso da totalidade da escala de resposta pelos estudantes e consequente sensibilidade psicométrica satisfatória na descrição da variabilidade da CE. Apesar da divergência dos métodos estatísticos utilizados, o resultado anterior é congruente com o encontrado em amostras prévias (Nozaki & Koyasu, 2015; Teixeira, 2017).

A consistência interna dos resultados no PEC obtidos junto da subamostra exploratória foi globalmente boa, observando-se um alfa total de .81. O valor obtido é próximo do indicado na amostra de validação portuguesa ( $\alpha=.82$ ; Teixeira, 2017) e inferior ao referenciado na amostra original ( $\alpha=.88$ ; Brasseur et al., 2013). Contudo, ao explorar a homogeneidade dos itens por subescala do PEC, verificaram-se valores de alfa aquém do recomendado ( $\alpha=.60$ ; Marôco, 2014) em duas dimensões. Esta condição foi anteriormente sinalizada por Teixeira (2017), não sendo notada em nenhuma outra validação. Porém, após análise, a estimativa do construto latente de CE mensurado por cada subescala nas amostras

portuguesas é estável. O exposto permite aferir, portanto, confiabilidade moderada.

Ainda sobre a subamostra exploratória, a AFE conduzida aos itens do PEC replicou a estrutura empírica de dez fatores encontrada em amostras prévias (Brasseur et al., 2013; Nozaki & Koyasu, 2015), não sendo reproduzida na totalidade a distribuição teórica dos itens que compõem o instrumento. Esta distribuição foi congruente com a sinalizada por Teixeira (2017) e Páez et al (2016), sugerindo um comportamento de resposta aos itens nas amostras ibéricas diferenciado do primeiramente observado nas amostras belga e japonesa.

Relativamente à AFE conduzida aos *scores* totais do PEC, extraíram-se dois fatores explicativos de 51.24% da variância total da CE: CE interpessoal e CE intrapessoal. Contrariamente ao teoricamente esperado (Brasseur et al., 2013), o primeiro fator extraído, explicativo de 37% da variância, agrupou apenas quatro das cinco subescalas representativas das emoções dos outros, acomodando o segundo fator quatro das cinco subescalas relativas às emoções próprias. Observou-se ainda ausência de saturação das subescalas: uso das emoções próprias e dos outros, posicionando-se essas tendencialmente no fator contrário ao expectável. A subescala uso das emoções próprias foi anteriormente sinalizada por Teixeira (2018) como problemática. Comparando as amostras portuguesas, observa-se que a presente subamostra descreve mais proximamente as subescalas teoricamente ancoradas às componentes de CE.

Refletindo-se a solução fatorial identificada: CE inter e interpessoal, sugere-se que o comportamento de resposta aos itens indica uma distinção clara da CE interpessoal, sendo a CE intrapessoal reportada pelos estudantes como conceção própria, que atribui importância à identificação e expressão das emoções dos outros. Esta hipótese é sustentada, analisando-se a dupla saturação observada nas subescalas: identificação e expressão das emoções próprias. Na verdade, a utilização da identificação e expressão das emoções dos outros como estratégia de regulação emocional intrapessoal tem sido refletida na literatura (Nozaki, 2015;

Penã-Sarrionandia et al., 2015). Já a ausência de saturação das subescalas de uso das emoções, reflete uma posição discordante ou ambivalente dos estudantes, face à sua identificação com as afirmações que compõem os itens destas subescalas - confrontando-se as médias de resposta. Contudo, recuperando-se alguns dos itens acomodados nestas dimensões: e.g., PEC 3-“Se eu quisesse, poderia facilmente influenciar as emoções das outras pessoas para obter o que quero” e PEC 21-“Uso as minhas emoções para melhorar as minhas escolhas de vida”, podemos constatar que ambos os exemplos remetem para a manipulação das emoções em proveito próprio, sugerindo que normas sociais podem ser a justificativa do posicionamento dos estudantes face a estas subescalas (Costa, Terraciano & McCrae, 2001; Penã-Sarrionandia et al., 2015). De facto, a desejabilidade social, no contexto cultural português, pode estar a assumir contornos de especial importância no comportamento de resposta aos itens. Neste sentido, os procedimentos de adaptação cultural do PEC deverão ser revistos, sendo pertinente o estudo particular destas subescalas numa tentativa de validar a sua utilidade em amostras portuguesas.

Os resultados analisados da AFC, conduzida na subamostra confirmatória, indicam ajustamento sofrível do modelo de medida sugerido por Brasseur et al. (2013) nos dados. O mesmo sucedeu com a matriz de covariância da mostra espanhola (Páez et al., 2016). Este resultado sugere a necessidade de aprofundar a solução fatorial de dois fatores latentes, CE intra e interpessoal, com cinco variáveis endógenas por cada fator, que melhor representa as amostras belgas e japonesa (Brasseur et al., 2013; Mikolajczak et al., 2014; Nozaki & Koyasu, 2015). Todavia, a solução fatorial de dois fatores no PEC, uma das expectativas da revalidação, é confirmada após a exclusão das subescalas de uso das emoções. Esta reconfiguração do modelo de medida é expectável, face ao comportamento dos dados na AFE. Assim, o modelo com duas variáveis latentes, CE intra e interpessoal, com quatro variáveis endógenas por cada variável latente, verifica ajustamento aceitável na subamostra

confirmatória. Como espectável teoricamente (Brasseur et al., 2013), ambas as variáveis latentes estão associadas, confirmando-se validade de construto da CE, ainda que apenas quatro subescalas (identificação, expressão, compreensão e regulação) contribuam para representar as respetivas variáveis latentes. Os resultados da AFC corroboram, assim, o comportamento particular de resposta aos itens das subescalas de uso das emoções, sinalizado na AFE.

Em relação à validade convergente, o PEC demonstrou estabelecer uma associação parcial com a motivação autodeterminada. Conforme esperado, verificou-se uma variância comum entre a CE e os tipos de regulação autónoma para o estudo. De facto, tal relação foi demonstrada anteriormente na competência para o estudo (Monteiro et al., 2012). Assim, estudantes que relatam CE reportam, simultaneamente, comportamentos autorregulados para o estudo. Todavia, verificou-se que apenas a CE total e interpessoal se associa de modo significativo com a regulação identificada, sendo importante, no futuro, aprofundar as relações entre a CE intrapessoal e os tipos de regulação mais autónomos. Esta relação poderá ser mediada por outra variável como a avaliação situacional. Na verdade, estudos demonstram que a avaliação do contexto de ES, por parte do estudante, pode determinar a sua disposição motivacional (Ng et al., 2014; Vanteekiste & Ryan, 2013).

Ao explorar a validade concorrente, os resultados no PEC demonstraram estabelecer uma associação moderada com a satisfação das NPB, particularmente entre a CE intrapessoal e as necessidades de competência e autonomia. Este resultado corrobora, não só a expectativa inicial de encontrar evidências de uma variância comum entre a perceção da CE intrapessoal e as necessidades de autonomia e competência, como reforça a relação observada no estudo da validade convergente entre a CE e as disposições motivacionais relatadas no ES pelos estudantes. De facto, e, em particular, a satisfação da necessidade de competência é identificada como condição facilitadora dos tipos de regulação mais autónomos (Cordeiro et

al., 2016; Gagné, 2003; Trenshaw et al., 2016; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Tal sugere que a CE deverá ser potencializada junto dos estudantes, contribuindo para a perceção do seu comportamento como autorregulado. Lembra-se que as disposições motivacionais autodeterminadas são associadas a comportamentos de esforço e de maior envolvimento em tarefas académicas (Trenshaw et al., 2016).

Relativamente à adaptação ao ES, os resultados no PEC demonstraram estabelecer uma associação moderada entre a CE intrapessoal e o projeto de carreira, a adaptação social e pessoal-emocional, sendo esse resultado congruente com o observado na amostra de validação (Araújo & Teixeira, 2017; Teixeira, 2017). Curiosamente, nenhuma dimensão de CE se correlacionou com a adaptação ao estudo e observou-se fraca associação entre a CE intrapessoal e a adaptação institucional. Assim, os resultados corroboram a relevância da CE na adaptação ao ES, particularmente no período de transição para o ES, em algumas dimensões desta adaptação. Estes resultados reforçam estudos prévios com este e outros modelos de CE, relativamente à sua importância para a adaptação a contextos educacionais (Araújo, 2017; Araújo & Teixeira, 2017; Lima-Santos & Faria, 2005; Nelis et al., 2011; Teixeira, 2017).

Por fim, a comparação das médias do PEC demonstrou evidências da sua variância entre grupos. Verificou-se que estudantes do sexo masculino relatam níveis superiores de CE, nomeadamente de CE intrapessoal, contrariamente ao indicado na amostra de Brasseur et al. (2013). Porém, a média etária da amostra considerada no referido estudo foi superior a 25 anos (o que não ocorre no presente estudo), e, de facto, a sobrestimação de competências autopercebidas no sexo masculino, na idade emergente, tem sido discutida (Costa et al., 2001). Observaram-se também níveis superiores de CE relatada em estudantes cujos pais frequentaram o ES, informando acerca do contributo que estes pais dão à estimulação e maturação da CE junto dos seus filhos. Tal sugere ainda a necessidade de uma intervenção

promocional da CE, direcionada a estudantes com ascensão de primeira geração.

Relembrando que a CE, no ES, prediz o bem-estar, incrementa a saúde percebida, facilita a autoestima e a autoeficácia e a adaptação aos processos de transição nesse contexto (Araújo & Teixeira, 2017; Ciarrochi & Scott, 2007; Lima-Santos & Faria, 2005; Teixeira, 2017).

Adicionalmente, os resultados demonstraram que a idade, instituição de ES e área científica não exercem influência nos níveis de CE relatados pelos estudantes. Relativamente à idade, o resultado observado era esperado, na medida que os estudantes do presente estudo se encontram num processo de crescimento emocional, não tendo atingido o seu máximo exponencial (Nelis et al., 2011; Kotsou et al., 2014). Futuramente teria interesse alargar o critério etário dos participantes.

Em suma, os indicadores de sensibilidade, validade e confiabilidade supracitados reafirmam o PEC como medida adequada para mensuração da CE, especialmente em contexto de ES. Em particular, uma das potencialidades do instrumento é corroborada, confirmando-se a estrutura do modelo de medida CE intra e interpessoal na população estudada. Foram fornecidas, também, evidências da variabilidade da CE descrita pela TAD e da sua variância entre grupos nos resultados do PEC, sendo a amplitude das relações estudadas mais fortemente observada na CE intrapessoal. Ao nível da intervenção, este estudo contribui para a clarificação da avaliação da CE no ES e apoia a intervenção promocional desta competência, face à sua importância demonstrada para a autodeterminação percebida e adaptação dos estudantes ao ES.

A presente revalidação do PEC não é isenta de limitações. Os resultados observados na subamostra exploratória e confirmatória merecem cuidados na sua generalização, dadas as características específicas das amostras utilizadas, nomeadamente a sua dimensão. Já a recolha de dados ocorreu num momento único, não permitindo avaliar a estabilidade temporal da medida ou a evolução da CE percecionada pelos estudantes. Mais ainda, a

medida utilizada para mensuração da motivação autodeterminada não está ainda devidamente validada para a população portuguesa, nem operacionaliza os seis tipos de motivação considerados pela TAD.

Estudos futuros deverão examinar a validade facial dos itens que compõem o PEC, em particular os itens acomodados teoricamente pelas subescalas, considerando a desejabilidade social e a diferenciação de género. Devem incluir amostras com características diferenciadas, nomeadamente a faixa etária e o período de transição ecológico no ES. Poderão aprofundar as relações entre a CE intrapessoal e os tipos de regulação mais autónomos. Investigar a possível mediação da relação anterior pela variável avaliação situacional. Por fim, devem considerar a utilização de medidas alternativas para a mensuração da motivação autodeterminada.

### Referências

- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e concetualização. *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141.  
doi:10.17979/reipe.2017.4.2.3207.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (setembro, 2017). *Validação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior em estudantes do 1º ano*. Comunicação oral apresentada no XIV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145.
- 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.  
doi:10.1023/A:1026450103225.
- Bar-on, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82-97). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Baudry, A. S., Lelorain, S., Mahieux, M., & Christopher, V. (2017). Impact of emotional competence on supportive care needs, anxiety and depression symptoms of cancer patients: A multiple mediation model. *Support Care Cancer*, 26(1), 223-230.  
doi:10.1007/s00520-017-3838-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. doi:10.1371/journal.pone.0062635.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(3), 1147-1158. doi:10.77/0146167203254596.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2007). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 4(1), 231-243. doi:10.1080/03069880600583287.
- Claissea, C., Cottencinab, O., Ottal, L., Bernama, G., Daniela, B., & Nandrinoa, 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. doi:0.1016/j.drugalcdep.2017.01.044.
- 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. doi:10.1037//DO22.3514.81.2.322.
- Costa, A. C., & Faria, L. M. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346. doi:10.1590/S0102-37722014000300011.
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2016). The Portuguese validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale:

- Concurrent and longitudinal relations to well-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193-209. doi:10.5334/pb.252.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Vanteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Recherche di Psychologia*, 27(4), 17-34.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223. doi:10.1023/A:1025007614869.
- 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. doi:10.1037/a0023047.
- Lima-Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2(2), 275-289.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2 ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, Inc.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(1), 1-11. doi:10.1177/1754073916639667.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional Intelligence with the MSCEIT version 2.0. *Emotion Review*, 3(1), 97–105. doi: 10.1037/1528-3542.3.1.97.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., Vasconcelos, R. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 153-162.
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 5(2), 25-31. doi: 10.7790/ejap.v5i2.175
- 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. doi:10.1016/j.paid.2017.05.014.
- Mikolajczak, M., Breasseur, S., & Fantini-Hauwel, C. (2014). Measuring intrapersonal and interpersonal EQ: The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC). *Personality and Individual Differences*, 65(2), 42-46. doi:10.1016/j.paid.2014.01.023.
- Müller, F., Hanfstingl, B., & Andreitz, L. (2007). *Skalen zur motivationalen regulation beim lernen von schülerinnen und schüler: Adaptierte und ergänzte version des Academic Self-Regulation Questionnaire - Ryan und Connell (1989)*. Klagenfurt: Alpen-AdriaUniversität.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidback, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical

- well-being, social relationships, and employability. *Emotion Review*, 11(2), 354-366.  
doi:10.1037/a0021554.
- Ng, Y. Y., Ntoumanis, N., Thogersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2014). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325-340.  
doi:10.77/174569161247309.
- Nozaki, Y. (2015). Emotional competence and extrinsic emotion regulation directed toward an ostracized person. *Emotion*, 115(6), 763-774. doi:10.1037/emo0000081.
- 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. doi:10.1177/1073191115571124.
- Paéz, D., ... 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. P., Soler, ... A. R., Martínez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 675-689). España: Universidad San Jorge.
- Petrides, K. V. (2001). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. doi:10.1016/S0191-8869.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi:10.1002/per.416.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *European Journal of Personality*, 8(4), 335-341. doi:10.1177/1754073916650493.

- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. (2015). Integration emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 6*(160), 1-26. doi:10.3389/fpsyg.2015.00160.
- Ryan, R. M., & Connel, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749-761.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sousa, S. S., País-Ribeiro, J. L., Palmeira, A. L., Teixeira, P. J., & Silva, M. N. (2012). Estudo da Basic Need Satisfaction in General Scale para a língua portuguesa. *Psicologia, Saúde e Doenças, 13*(2), 209-219.
- Takšić, V. (2000). *Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)*. Rijeka: Author's edition.
- Teixeira, F. (2017). *The Profile of Emotional Competence: Adaptation and psychometric properties in a sample of Portuguese first-year university students*. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Porto: Universidade Portucalense.
- Trenshaw, K., Revelo, R., Earl, K., & Herman, G. (2016). Using self-determination theory principles to promote engineering students' intrinsic motivation to learn. *International Journal of Engineering Educational, 32*(3), 1194-1207.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2006). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Education Psychology, 101*(3), 67-688. doi:10.3/671-688.

Vantenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and frustration as unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.

*Notas.*

<sup>1</sup> A confiabilidade compósita foi calculada como índice de estabilidade, recorrendo-se à

expressão matemática:  $CC = \frac{(\sum \lambda)^2}{(\sum \lambda)^2 + \sum \epsilon}$ , na qual:  $\sum \lambda$  representa a soma das cargas fatoriais e  $\sum \epsilon$  representa a soma da variância residual.

<sup>2</sup> A variância extraída média foi calculada como índice de precisão através da expressão

matemática:  $VME = \frac{\sum (\lambda^2)}{\sum (\lambda^2) + \sum \epsilon}$  em que:  $\lambda^2$  representa cada carga fatorial elevada ao quadrado, posteriormente somada e  $\sum \epsilon$  o somatório dos erros de mensuração.

# Anexos

## Anexo A – Pedido de Colaboração

Ex.mo. Presidente [REDACTED]  
[REDACTED]

O meu nome é Catarina da Costa, sou aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Portucalense, encontrando-me atualmente a estagiar no [REDACTED], sendo a [REDACTED] a minha orientadora. Enquanto estagiária de Psicologia [REDACTED] tive oportunidade de contactar com alguns alunos do [REDACTED] e conhecer algumas das suas problemáticas e dificuldades de adaptação. Esta informação, aliada a outras veiculadas pela comunidade científica, fazem emergir a necessidade de aprofundar o conhecimento de variáveis que conduzem ao insucesso académico e abandono. Deste modo, destaco o contexto [REDACTED] como uma realidade ímpar, que se diferencia pela presença de uma população heterogénea na sua preparação académica.

Face ao exposto, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>cia</sup> a colaboração do [REDACTED] no meu projeto de dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Alexandra M. Araújo, que procura aprofundar o estudo de competências emocionais e de regulação comportamental junto de estudantes de ensino superior. O estudo pretende demonstrar que alunos com níveis elevados de competência emocional são alunos mais motivados intrinsecamente e, que, essa competência auxilia a adaptação dos estudantes aquando da sua transição para o ensino superior. Para tal, suportando-me nos eixos de atuação estratégica do [REDACTED] e no seu lema [REDACTED] procuro através deste estudo acrescentar valor à comunidade [REDACTED] identificando contributos para o sucesso dos estudantes que, de modo voluntário, serão convidados a participar no mesmo.

Com garantia assumida de partilha de resultados obtidos, após a conclusão do estudo, pretende-se que a recolha de dados ocorra num único momento, em contexto de sala de aula, no período de março de 2017 a abril de 2017, junto de, pelo menos, uma turma de 1º ano, de todos os cursos de licenciatura em horário diurno, respeitando a faixa etária dos 18-25 anos.

Aguardando com expectativa, deixo os meus melhores cumprimentos,

Catarina da Costa  
[REDACTED]

## Anexo B – Consentimento Informado



### Caro/a Estudante,

O protocolo de investigação seguidamente apresentado inscreve-se num projeto de dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde que procura aprofundar o estudo da Competência Emocional e da Regulação do Comportamento, junto de estudantes de 1º ano do Ensino Superior. Salientamos a participação exclusiva de estudantes matriculados no presente ano letivo 2017/18. Qualquer participação assume um **caráter voluntário e confidencial**.

Procure, por favor, ler atentamente todas as instruções apresentadas, selecionando apenas uma resposta na escala fornecida, admitindo que **não existem respostas certas ou erradas**. Na eventualidade de engano no preenchimento da resposta assinalada, por favor, risque a mesma e, marque a que pretende.

Para a obtenção de esclarecimentos adicionais, contactar, por favor, através dos seguintes endereços de correio eletrónico:

Catarina da Costa



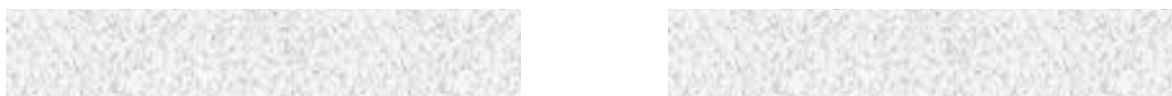
### Consentimento Informado

#### Declaro que:

- i) Fui informado/a sobre os objetivos e especificações do estudo acima mencionado, bem como me foi garantida a confidencialidade e anonimato de todos os dados fornecidos;
- ii) Aceito participar no estudo de modo voluntário, para o qual não me foram atribuídas quaisquer compensações;
- iii) É-me permitido interromper a minha participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto;
- iv) Autorizo, também, a divulgação no meio científico dos resultados obtidos, desde que garantido o anonimato;
- vi) Compreendi toda a informação prestada, tendo tido oportunidade de ver esclarecidas as minhas dúvidas.

- Li e aceito todos os termos e condições do estudo
- Li e recuso a minha participação no estudo

**Anexo C – Protocolo de Investigação**



Número de aluno/a: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M \_\_\_ F \_\_\_ Nacionalidade \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Ano: 1º \_\_\_ 2º \_\_\_ 3º \_\_\_ 4º \_\_\_

É a 1ª vez que frequenta o ano em que está matriculado/a? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

O ingresso no Ensino Superior implicou a mudança do seu local de residência? Não \_\_\_ Sim \_\_\_ Se sim, visita com regularidade (mais de uma vez por mês) a sua família? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Repetiu algum ano no ensino secundário? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Escolaridade da Mãe: Ensino Básico (até 9º ano) \_\_\_\_\_ Ensino Secundário \_\_\_\_\_ Ensino Superior \_\_\_\_\_

Escolaridade do Pai: Ensino Básico (até 9º ano) \_\_\_\_\_ Ensino Secundário \_\_\_\_\_ Ensino Superior \_\_\_\_\_

**Procure, por favor, ler atentamente, todas as instruções apresentadas em cada uma das escalas fornecidas.**

**QAES**

(Araújo, Santos, Ferreira, Noronha, Zanon, & Almeida, 2015)

**De seguida, encontrará um conjunto de afirmações relativas à qualidade das suas experiências no Ensino Superior. Centrando-se na sua experiência das últimas 8-10 semanas, indique o seu grau de acordo para cada uma das afirmações.**

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz na Universidade.	1	2	3	4	5
3. Consigo tirar boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na minha Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5
22.	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de me concentrar nos trabalhos de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5

24.		1	2	3	4	5
25.		1	2	3	4	5
26.		1	2	3	4	5
27.		1	2	3	4	5
28.		1	2	3	4	5
29.		1	2	3	4	5
30.		1	2	3	4	5
31.		1	2	3	4	5
32.		1	2	3	4	5
33.		1	2	3	4	5
34.		1	2	3	4	5
35.		1	2	3	4	5
36.		1	2	3	4	5
37.		1	2	3	4	5
38.		1	2	3	4	5
39.		1	2	3	4	5
40.	Esta escala avalia a importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	1	2	3	4	5

**SRQ-A[G]**

(Vanteenkiste, Sierens, Soenen, Luyckx, & Lens, 2006)

O seguinte questionário avalia a sua motivação para o estudo. Por favor, indique o grau de importância que atribui a cada um dos motivos apresentados para o estudo, assinalando uma resposta entre 1 (Nada Importante) e 5 (Muito Importante).

Em termos gerais, porque é que está a estudar? Estou a estudar...

	Nada importante	Pouco importante	Neutro	Algo importante	Muito importante
1. ... porque quero aprender coisas novas.	1	2	3	4	5
2. ... porque me sentiria culpado/a se não o fizesse.	1	2	3	4	5
3. ... porque é suposto que o faça.	1	2	3	4	5
4. ... porque gosto de o fazer.	1	2	3	4	5
5. ... porque é um objetivo de vida importante para mim.	1	2	3	4	5
6. ... porque é uma coisa estimulante.	1	2	3	4	5
7. ... porque me sentiria envergonhado/a se não o fizesse.	1	2	3	4	5
8. ... porque outros (pais, amigos, etc.) me obrigam a fazê-lo.	1	2	3	4	5
9. ... porque quero que as outras pessoas pensem que sou um/uma bom/boa estudante.	1	2	3	4	5
10. ... porque é divertido.	1	2	3	4	5
11. ... porque é pessoalmente importante para mim.	1	2	3	4	5
12. ... porque representa uma escolha significativa para mim.	1	2	3	4	5
13. ... porque é algo que outros (pais, amigos, etc.) esperam que eu faça.	1	2	3	4	5
14. ... porque estou altamente interessado/a em fazê-lo.	1	2	3	4	5
15. ... porque é algo que outros (pais, amigos, etc.) me forcem a fazer.	1	2	3	4	5
16. ... porque quero que as outras pessoas pensem que sou inteligente.	1	2	3	4	5

**PEC**

(Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak, 2013)

**Por favor, indique o quanto se identifica com cada afirmação:**

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As minhas emoções aparecem sem que eu compreenda de onde vêm.	1	2	3	4	5
2. Nem sempre compreendo porque reajo da maneira que reajo.	1	2	3	4	5
3. Se eu quisesse, poderia facilmente influenciar as emoções das outras pessoas para obter o que quero.	1	2	3	4	5
4. Sei o que fazer para que as outras pessoas me apoiem.	1	2	3	4	5
5. Muitas vezes, tenho dificuldade em compreender as reações emocionais das outras pessoas.	1	2	3	4	5
6. C	1	2	3	4	5
7. S	1	2	3	4	5
8. C	1	2	3	4	5
9. M	1	2	3	4	5
10. e a	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5
14. que	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5
22.	1	2	3	4	5
23.	1	2	3	4	5
24.	1	2	3	4	5
25.	1	2	3	4	5
26.	1	2	3	4	5
27.	1	2	3	4	5
28.	1	2	3	4	5
29. per	1	2	3	4	5
30.	1	2	3	4	5
31.	1	2	3	4	5
32.	1	2	3	4	5
33. sou sensível à opinião das outras pessoas.	1	2	3	4	5

34. exp		1	2	3	4	5
35.		1	2	3	4	5
36.		1	2	3	4	5
37.		1	2	3	4	5
38.		1	2	3	4	5
39.		1	2	3	4	5
40. que	o	1	2	3	4	5
41.		1	2	3	4	5
42.		1	2	3	4	5
43.		1	2	3	4	5
44.		1	2	3	4	5
45.		1	2	3	4	5
46. pes		1	2	3	4	5
47.		1	2	3	4	5
48.		1	2	3	4	5
49. ser		1	2	3	4	5
50. ajuda a ficar calma/a.		1	2	3	4	5

**BNSG**

(Deci & Ryan, 2000; Sousa, Pais-Ribeiro, Palmeira, Teixeira, & Silva, 2012)

**Por favor, leia cuidadosamente cada uma das seguintes afirmações, pense como se relacionam com a sua vida e indique se é verdadeira para si.**

	Nunca	Quase Nunca	Algumas Vezes	Em parte	Muitas vezes	frequentemente	Totas as vezes
1. Sinto-me livre para decidir por mim próprio/a como viver a minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu gosto das pessoas com quem convivo.	1	2	3	4	5	6	7
3. Frequentemente, não me sinto muito competente.	1	2	3	4	5	6	7
4. Sinto pressão na minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
5. As pessoas que conheço dizem-me que sou bom/a naquilo que faço.	1	2	3	4	5	6	7
6. Dou-me bem com as pessoas com quem contato.	1	2	3	4	5	6	7
7. Sou uma pessoa reservada e não tenho muitos relacionamentos sociais.	1	2	3	4	5	6	7
8. Geralmente sinto-me livre para expressar as minhas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5	6	7
9. Considero as pessoas com quem contato regularmente minhas amigas.	1	2	3	4	5	6	7
10. Fui capaz de aprender recentemente novas competências interessantes.	1	2	3	4	5	6	7
11. Na minha vida diária tenho de fazer frequentemente o que me mandam.	1	2	3	4	5	6	7
12. Sinto que as pessoas me rodeiam no dia-a-dia se preocupam comigo.	1	2	3	4	5	6	7
13. Na maioria dos dias sinto-me realizado/a com aquilo que faço.	1	2	3	4	5	6	7
14. As pessoas com quem convivo diariamente costumam ter em consideração os	1	2	3	4	5	6	7

meus sentimentos.							
15. Na minha vida não tenho muitas hipóteses de demonstrar aquilo que sou capaz.	1	2	3	4	5	6	7
16. Não há muitas pessoas a quem me sinta próximo/a.	1	2	3	4	5	6	7
17. Sinto que poss oser eu próprio/a no meu dia-a-dia.	1	2	3	4	5	6	7
18. As pessoas com quem convivo regularmente não parecem gostar muito de mim.	1	2	3	4	5	6	7
19. Frequentemente não me sinto muito capaz.	1	2	3	4	5	6	7
20. Não tenho muitas oportunidades de decidir por mim próprio/a como fazer as coisas no dia-a-dia.	1	2	3	4	5	6	7
21. Geralmente as pessoas são muito simpáticas comigo.	1	2	3	4	5	6	7

**Obrigada pela sua colaboração.**

*Notas.* Para consultar versão integral do QAES e do PEC, por favor, deverá contactar os respetivos autores.