Validação da Trait Meta-Mood Scale-24: Estudo com Estudantes Universitários

Bruna Catarina Alves de Sousa nº 36168

Orientação científica: Prof. Doutora Alexandra M. Araújo

Julho 2019

DPE | UPT UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Bruna Catarina Alves de Sousa

Validação da Trait Meta-Mood Scale-24: Estudo com Estudantes Universitários

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. Doutora Alexandra M. Araújo.

Departamento de Psicologia e Educação

Julho, 2019

DPE | UPT UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Agradecimentos

Nesta reta final de formação académica, que é marcada pelo término da presente dissertação, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta etapa tão importante para a minha vida profissional e pessoal e a elas gostaria de deixar uma palavra de sincero agradecimento.

Assim, devo um sincero agradecimento à minha orientadora, Prof.ª Doutora Alexandra M. Araújo, pelas conversas, pela paciência, apoio e disponibilidade ao longo dos últimos 3 anos, mas especialmente nos últimos 11 meses. Foi uma figura essencial desde a licenciatura e sempre soube que seria um privilégio tê-la como minha orientadora. Muito Obrigada.

Devo também uma palavra de agradecimento aos estudantes que aceitaram colaborar no estudo e aos professores que amavelmente despenderam tempo das suas aulas para que a recolha de dados fosse possível.

Obrigada aos meus amigos, especialmente à Isabel, Ana e Rita, por me ouvirem, me distraírem quando era preciso e por festejarem comigo cada conquista e por nunca me terem deixado duvidar que eu era capaz.

Não posso deixar de mencionar aqueles que são os principais responsáveis por tudo isto se tornar realidade, a minha família, a eles eu digo obrigada. Obrigada aos meus pais por sempre acreditarem em mim e aos meus avós obrigada pelo aconchego e preocupação, sempre serão a primeira porta que procuro ao voltar a casa.

A todos, obrigada por serem quem são, obrigada por estarem sempre presentes na minha vida.

Como costumo dizer "*a minha vida é uma sucessão de acontecimento felizes!*"

Que seja sempre assim!

Resumo

A inteligência emocional (IE) é uma área de estudo que recebe cada vez mais atenção devido ao reconhecimento do seu potencial promotor de adaptação e facilitador de bem-estar emocional e global do indivíduo, bem como de sucesso académico e profissional. Contudo, são ainda poucos os estudos de validação de instrumentos de avaliação da IE em contexto de Ensino Superior. O objetivo deste estudo foi adaptar e validar a Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) junto de uma amostra de estudantes universitários portugueses. Para tal, foram examinadas as propriedades psicométricas do TMMS-24 junto de amostra de 682 estudantes (idades entre 18 e 58 anos, *M* = 20.33, *DP* = 2.88), matriculados no 1º ano (40.9%), 2º ano (32.8%), 3º ano (24.6%) e 4º ano (1.6%) de uma instituição de ES do Porto. A amostra foi dividida em duas subamostras, junto das quais foram exploradas as propriedades psicométricas (sensibilidade, fiabilidade e validade) da medida de avaliação da IE. Os resultados da análise fatorial exploratória e análise fatorial confirmatória corroboraram a estrutura de três fatores da escala original (Atenção, Clareza e Reparo das emoções). Além disso, essas dimensões apresentaram adequada consistência interna e correlacionados entre si na direção esperada. Os resultados mostraram evidências de validade convergente. A TMMS-24 apresenta-se assim como um recurso relevante para uma avaliação eficaz, rápida, prática e confiável do autorrelato da perceção da IE no contexto académico. Futuras investigações deverão procurar alargar a amostra, avaliar a estabilidade do constructo e verificar se o número de itens do TMMS-24 deverá ser reduzido.

Palavras-chave: inteligência emocional; ensino superior; adaptação; competências transversais

Abstract

Emotional intelligence (EI) is an area of study that has received increasing attention due to the recognition of its potential for promoting adaptation and facilitating the individual's overall emotional well-being and well-being, as well as academic and professional success. However, there are still few studies validating instruments for the assessment of EI in higher education settings. The aim of this study was to adapt and validate the Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) among a sample of Portuguese university students. To this end, the psychometric properties of the TMMS-24 were examined in a sample of 682 students (aged between 18 and 58 years, M = 20.33, SD = 2.88), enrolled in the 1st year (40.9%), 2nd year (32.8%), 3rd year (24.6%) and 4th year (1.6%) of an institution of higher education in Porto.The sample was divided into two sub-samples, in which the psychometric properties (sensitivity, reliability and validity) of the EI assessment measure were explored. The results of the exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis corroborated the structure of three factors of the original scale (Attention, Clarity and Emotion Repair). In addition, these dimensions showed adequate internal consistency and correlated with each other in the expected direction. The results showed evidence of convergent validity. The TMMS-24 is thus a relevant resource for an effective, rapid, practical and reliable assessment of the self-report of the perception of emotional intelligence in the academic context. Future investigations should seek to expand the sample, assess the stability of the construct and verify whether the number of items in the TMMS-24 should be reduced.

Keywords: emotional intelligence; higher education; adaptation; transversal skills

Lista de abreviaturas

α. Alfa de Cronbach

AFC. Análise Fatorial Confirmatória

CFI. Comparative Fit Index

AFE. Análise Fatorial Exploratória

CSES. Core Self-Evaluations Scale

DP. Desvio-padrão

e.g. Por exemplo

ES. Ensino Superior

et al. e outros

h^2**.** Comunalidades

IE. Inteligência emocional

KMO. Kaiser-Meier-Olkin

M. Média

p. Significância estatística

PSI. Political Skill Inventory

QAES. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

r **.** Correlação de Pearson

RMSEA. Root-mean-Square Error of Approximation

SPSS. Statistical Package for Social Sciences

SRMA. Standardized Root-Mean-Square Residual

TLI. Tucker-Lewis-Fit-Index

TMMS. Trait Meta-Mood Scale

χ^2**/gl.** Qui-quadrado e graus de liberdade

Índice

Introdução 1
Avaliação da IE: A Trait Meta-Mood Scale 2
TMMS-24: Estudos de Validação 3
O Presente Estudo 6
Método 8
Participantes 8
Medidas 8
Procedimento 10
Tradução e retrotradução 10
Recolha de dados 10
Análise de dados 10
Resultados 11
Sensibilidade e Confiabilidade de Resposta aos Itens da TMMS-24 11
Validade de Construto 14
Correlação entre os fatores da TMMS-24 16
Validade Convergente 16
Discussão 18
Referências 22

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Sensibilidade dos Itens-TMMS-24: Estatísticas Descritivas ……. 12

Tabela 2 - Confiabilidade TMMS-24: Alfa de Cronbach (α)…….. 13

Tabela 3 - Análise Fatorial Exploratória TMMS-24 ……...……... 14

Tabela 4 - Validade convergente e concorrente TMMS-24, QAES, PSI, CSES…….…….17

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de três fatores da TMMS-24, com pesos fatoriais…….. 16

Introdução

O conceito de inteligência emocional (IE) surgiu nos anos de 1990, apresentado por Salovey e Mayer, sendo definido como a capacidade de monitorizar os sentimentos próprios e os dos outros, discriminando-os, e utilizando essa informação para orientar o pensamento e o comportamento. Nos últimos anos, o interesse no conceito de IE tem vindo a crescer de forma progressiva, muito devido ao reconhecimento do seu papel na adaptação e devido ao reconhecimento do potencial das emoções no comportamento e ação humana, contribuindo assim para o incremento do valor da IE na investigação psicológica (Berrocal & Extremera, 2008; Costa & Faria, 2014; Perera & DiGiacomo, 2013). O interesse acentuou-se principalmente ao surgirem indicadores de que a IE é potenciadora da adaptação, ao facilitar o bem-estar emocional e global do indivíduo, bem como teria impacto na capacidade para realizar tarefas com mestria e alcançar o sucesso (Berrocal & Extremera, 2008; Costa & Faria, 2014; Parker, Saklofske & Keefer, 2016)

O conceito de IE apresentado por Salovey e Mayer (1990) define a IE como sendo dividida em três dimensões: a Atenção (associada ao nível de atenção que os indivíduos prestam aos seus sentimentos, apercebendo-se dos mesmos e refletindo sobre estes), a Clareza (ligada à capacidade de compreender e discriminar os diferentes sentimentos entre si) e a Reparação (relacionada com a competência para manter sentimentos agradáveis e reparar estados emocionais desagradáveis, através de estratégias ativas). Desde então, surgiram vários modelos compreensivos para a sua definição. As diferentes conceptualizações organizam-se, essencialmente, segundo dois modelos principais: o modelo de habilidade e o modelo misto. Os modelos "mistos" definem a IE como traço de personalidade, percebendo a IE como uma combinação de habilidades mentais com características de personalidade, tais como o otimismo, a motivação e o bem-estar (Bar-On, 2006; Petrides & Furnham, 2001, 2003). O modelo de habilidade define a IE como uma capacidade cognitiva relacionada com as emoções que permitem o funcionamento emocional, promovendo a qualidade do pensamento e a adaptação ao meio (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). De acordo com esta perspetiva, a IE tem, na sua raiz, habilidades cognitivas como identificar, expressar e nomear emoções, rejeitando-se qualquer incorporação de variáveis da personalidade e comportamentais na sua conceptualização. Este modelo trata a IE como uma série de habilidades que podem ser aprendidas, treinadas e aperfeiçoadas, referindo-se assim à capacidade para realizar um raciocínio preciso sobre as emoções e ao uso das emoções e conhecimento emocional para potenciar o pensamento (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Tendo por base o modelo de habilidade, Salovey e Mayer (1990) inicialmente definiram a IE como sendo composta por três fatores. Posteriormente, esta definição foi reformulada em 1997, passando a integrar quatro fatores integrados hierarquicamente por nível de complexidade, sendo

que o primeiro diz respeito à perceção, avaliação e expressão de emoções, o segundo à facilitação de emoções, o terceiro à compreensão e análise de emoções, e o quarto à gestão de emoções (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Este modelo organiza-se em duas componentes: a experiencial e a estratégica. Da primeira componente fazem parte a perceção emocional (i.e., capacidade do individuo identificar e reconhecer as emoções em si e nos outros) e a facilitação das emoções (i.e., distinguir entre emoções, gerar sentimentos e criar emoções adequadas ao contexto). Integram a segunda componente a compreensão das emoções (i.e., compreender emoções complexas e integrá-las no pensamento) e a gestão das emoções (i.e., dirigir e gerar emoções conforme a conveniência do indivíduo) (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

Mais recentemente, o interesse pela IE vem crescendo devido às evidências de que esta habilidade pode ser aprendida, treinada e aperfeiçoada (Mayer et al., 2000). Por outro lado, a IE tem sido reportada como facilitadora da adaptação dos indivíduos em diversos contextos e potenciadora do sucesso profissional e académico. Alguns estudos têm sugerindo que estudantes com elevada IE parecem estar "protegidos" contra o abandono e contra os efeitos negativos da transição para o ensino superior (ES) (Parker et al., 2016; Qualter, Whiteley, Morley, & Dudiak, 2009). A IE parece constituir um preditor positivo de adaptação e negativo de abandono académico (Parker et al., 2016; Qualter et al., 2009). Assim, estudantes que ingressaram no ES com níveis mais elevados de IE estão mais aptos para lidar melhor com a transição do ensino secundário para o ES, a permaneceram no curso até o final do primeiro ano e têm uma probabilidade significativamente maior de se formar nos anos previstos (Keefer, Parker, & Wood, 2012; Parker et al., 2016).

Apesar de o papel desempenhado pelas emoções no sucesso académico ter merecido grande atenção nos últimos anos, são ainda poucos os estudos realizados neste âmbito relativos à IE e a sua avaliação junto de estudantes universitários. Desta forma, o presente estudo procura contribuir para esta linha de investigação, tendo como objetivo contribuir para a validação de um instrumento de avaliação da IE percebida, a TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004), numa população universitária portuguesa. Procura-se, assim, promover a facilitação do uso de um instrumento pertinente ao apoio à investigação e intervenção promocional de competências emocionais.

Avaliação da IE: A Trait Meta-Mood Scale

A construção, adaptação e validação de instrumentos de avaliação é uma área fundamental de estudos no domínio da IE. Tendo por base os modelos teóricos da IE, surgem dois tipos de instrumentos tipicamente associados a cada um dos modelos: testes de desempenho e testes de

autorrelato. Os testes de desempenho avaliam a performance de determinado sujeito em tarefas específicas e cumprem critérios semelhantes aos instrumentos desenvolvidos para a avaliação clássica da inteligência. Por seu lado, as medidas de autorrelato de IE são questionários onde o sujeito reporta as habilidades que acredita possuir, avaliando, assim, crenças que o indivíduo possui sobre a sua própria competência na área da IE (Costa & Faria, 2014). As perceções, crenças e expectativas que temos sobre as nossas habilidades parecem determinar o seu uso. Assim, a perceção que as pessoas têm sobre a IE está associada ao uso efetivo das habilidades emocionais em situações stressantes. Neste sentido, uma pessoa com pontuação alta numa medida de capacidade, mas que não tem confiança nas suas habilidades, poderá não fazer uso das mesmas (Berrocal & Extremera, 2008; Salguero, Extremera, Cabello, & Fernández-Berrocal, 2015). Além disso, os instrumentos baseados no desempenho da IE podem ter baixa validade ecológica, na medida em que os resultados podem não ser generalizáveis para outros contextos. As medidas de autorrelato não enfrentam esse problema, pois baseiam-se na recordação, avaliação e interpretação do examinando dos eventos que realmente aconteceram (Giromini, Colombarolli, Brusadelli, & Zennaro, 2017).

Neste domínio, um dos testes de perceção e autorrelato que mais tem sido alvo de estudo e desenvolvimento é a Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). Esta escala pretende avaliar a IE percebida, ou seja, a capacidade de o sujeito, através de processos metacognitivos, se aperceber dos seus estados de humor, tomando igualmente consciência do nível de clareza com que os discrimina e da forma como os consegue ou não regular. A esse processo que permite aos indivíduos refletirem de forma constante sobre os seus sentimentos, realizando a sua monitorização, avaliação e regulação, os autores dão o nome de meta-experiência do humor, decorrendo daí o nome da escala (Salovey et al., 1995). A versão original da TMMS é composta por 48 itens e constituída por três fatores: Atenção, Clareza e Reparo de emoções. Posteriormente, surge a versão reduzida (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004), sendo esta também constituída por três fatores, integrando 24 itens, sendo oito por fator. Enquanto medida de autorrelato, a TMMS, comparativamente com as medidas de desempenho, tem a vantagem de ser facilmente administrada, investigando processos conscientes e internos ligados ao pensamento emocional, sendo estes mais difíceis de aceder através de testes de aptidão (Mayer et al., 2000).

TMMS-24: Estudos de Validação

Atualmente, o interesse dos estudos acerca da avaliação da IE centra-se na validação de escalas para variados contextos e em perceber as relações existentes entre a IE e outras variáveis relacionadas com o bem-estar, a saúde mental e a qualidade das relações interpessoais. A TMMS-

24 tem sido validada para vários contextos em diversos países, sendo que em Espanha as validações têm sido realizadas juntos de adolescentes, estudantes universitários, adultos e atletas profissionais (Aradilla-Herrero, Tomás-Sábado, & Gómez-Benito, 2013; Delhom, Gutierrez, Lucas-Molina, & Meléndez, 2017; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004; Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu, & Alonso-Arbiol, 2011; Martín-Albo, Núñez, & León, 2010; Pedrosa, Suárez-Álvarez, Lozano, Muñiz, & García-Cueto, 2014; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, & Aritzeta, 2010). No México, a validação da TMMS-24 foi realizada junto de adolescentes e estudantes universitários (Valdivia-Vázquez, Rubio Sosa, & French, 2015). No Chile, a validação foi realizada juntos de estudantes universitários (Espinoza-Venegas, Sanhueza-Alvarado, Ramírez-Elizondo, & Sáez-Carrillo, 2015). Em Portugal foi realizada uma validação da TMMS-24 em estudantes universitários e em idosos (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral, & Queirós, 2005). Nos últimos 10 anos, os estudos de validação têm reportado, relativamente à fidelidade, índices satisfatórios de consistência interna, com alfas da escala total entre .84 e .95 e para as subescalas com alfas a variar entre .78 e .90 na subescala Atenção, entre .80 e .89 na subescala Clareza, e a variar entre .79 e .92 na subescala Reparação. Estes resultados mostram que os itens são homogéneos e que a escala mede consistentemente a característica para a qual foi criada (Aradilla-Herrero, et al., 2013; Delhom, et al., 2017; Espinoza-Venegas, et al., 2015; Gorostiaga, et al., 2011; Martín-Albo, et al., 2010; Pedrosa, et al., 2014; Salguero, et al., 2010; Valdivia-Vázquez, et al., 2015).

Através da análise fatorial confirmatória, os estudos sugerem boa validade de construto, apontando apara a adequação dos dados ao modelo de três fatores - Atenção, Clareza e Reparação das emoções, indo ao encontro da estrutura da escala original (Salovey et al., 1995). As correlações entre as subescalas sugerem a existência de três fatores relacionados, mas que avaliam dimensões diferentes da IE. As corelações entre subescalas têm variado entre e .19 e .47 (Atenção – Clareza), .38 e .54 (Clareza – Reparo), e -.10 e .31 (Reparo – Atenção) (Aradilla-Herrero et al., 2013; Delhom et al., 2017; Espinoza-Venegas et al., 2015; Gorostiaga et al., 2011; Martín-Albo et al., 2010; Pedrosa et al., 2014; Salguero et al., 2010; Valdivia-Vázquez et al., 2015).

Os estudos em torno da adaptação e validação da TMMS-24 sugerem que, no futuro, a investigação neste domínio deve procurar examinar diferenças culturais relativamente às relações observadas entre os fatores avaliados e outras variáveis de critério. Devem também incluir amostras mais heterogéneas e diferentes contextos (Espinoza-Venegas et al., 2015; Giromini et al., 2017; Valdivia-Vázquez et al., 2015). Por outro lado, alguns estudos mostraram que o item “Tenho sempre muita energia quando estou feliz”, pertencente à dimensão Reparo, deveria ser eliminado, pois contribui de forma pouco considerável para avaliar o constructo (Aradilla-Herrero et al., 2013;

Espinoza-Venegas et al., 2015; Martín-Albo et al., 2010; Pedrosa et al., 2014; Salguero et al., 2010). Por outro lado, tendo a TMMS sido criada em 1995, anterior à reformulação teórica do modelo de Mayer e Salovey (1997), existe uma falta de correspondência entre os três fatores da TMMS e as quatro dimensões da IE propostas no novo modelo (Berrocal & Extremera, 2008; Martín-Albo et al., 2010). Assim, trabalhos futuros devem desenvolver uma nova medida de autorrelato baseada no modelo de EI de Mayer e Salovey ou adaptar a TMMS para avaliar adequadamente as quatro áreas propostas no modelo atual (Berrocal & Extremera, 2008). Apesar destas limitações, a TMMS e a TMMS-24 possuem um grande potencial de utilização, sendo uma medida que discrimina os indivíduos e que mostra associações com outros constructos relevantes, tais como o bem-estar e o sucesso académico e profissional (Berrocal & Extremera, 2008).

Relevância da IE no Ensino Superior

A transição do ensino secundário para o ES é um momento desafiador e stressante para a maioria dos estudantes, independentemente das experiências prévias (Araújo, 2017; Qualter, et al., 2009). Estudantes universitários do 1º ano encontram-se, assim, numa fase de transição para o ES e preparam-se para uma futura transição para o mercado de trabalho. Por outro lado, os estudantes em fases finais da sua formação preparam-se para a transição para o mercado de trabalho ou para a formação pós-graduada. Estas transições requerem a ativação de competências adaptativas a um novo contexto. A personalidade, as competências emocionais e as competências transversais, que englobam as competências políticas, desempenham um papel fundamental nestas transições, promovendo a adaptação ao contexto e o sucesso (Perera, 2015; Petrides, Mikolajczak, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham, & Pérez- González, 2016; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014).

Adaptação é a consequência do processo que advém da adaptabilidade, do enfrentamento da transição e do ajustamento às novas contingências do contexto (Savickas & Porfeli, 2012). Estudos prévios demonstram que baixos níveis de IE conduzem a problemas para lidar com a transição do ensino secundário para o ES, o que, por sua vez, pode levar ao abandono (Parker, et al.,2016; Qualter et al., 2009). Estudantes que ingressaram no ES com níveis mais elevados de IE são mais propensos a permaneceram no curso até o final do primeiro ano (Parker et al., 2016). Os estudantes que ingressaram na universidade com níveis mais elevados de IE têm uma probabilidade significativamente maior de se formar nos seis anos seguintes, em comparação com os seus pares com níveis inferiores de IE (Keefer, et al., 2012; Parker et al., 2016). A IE parece, assim, constituir um preditor positivo de adaptação e negativo de abandono académico, sendo que os estudantes com elevada IE parecem estar "protegidos" contra o abandono e contra os efeitos negativos da transição (Parker et al., 2016; Qualter et al., 2009).

Por sua vez, as competências transversais, onde se incluem as competências políticas, desempenham um papel determinante na transição dos estudantes e no seu sucesso. Os estudos neste domínio mostram que indivíduos emocionalmente mais inteligentes adaptam-se e lidam melhor com as contingências da vida, apresentam maior perspicácia social, melhor capacidade de estabelecer boas relações com os outros, criam e desenvolvem redes de relações interpessoais que lhes permitem lidar mais facilmente com fontes de stress e estabelecem relações mais saudáveis com os outros (Benson, Ploeg, & Brown, 2010; Jansen, André, & Suhre, 2013; Martins, Araújo, & Almeida, 2014). Assim, indivíduos emocionalmente inteligentes desenvolvem competências comunicativas, influência interpessoal e competências de trabalho em equipa, que apoiam a conclusão do primeiro ano com sucesso e no tempo certo (Benson et al. 2010; Jansen et al.). Desta forma, estudantes que apresentam estas competências bem desenvolvidas estarão melhor preparados para lidar com a transição e ultrapassar as dificuldades inerentes a este processo (Jansen et al., 2013; Jansen & Meer, 2011).

A IE está associada à personalidade, sendo que traços como a extroversão, amabilidade, conscienciosidade e a abertura à experiência estão positivamente relacionados com melhores competências relatadas de clareza e de reparo das emoções (Andrei & Petrides, 2013; Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; García & Costa, 2013; Petrides, Vernon, Schermer, Ligthart, Boomsma, & Veselka, 2010; Salguero et al., 2010; Tomás et al., 2014). Por outro lado, estes estudos mostram que o traço de neuroticismo tem a relação oposta, estando negativamente correlacionado com a clareza e o reparo nas emoções. Dessa forma, quem possui um forte traço de neuroticismo terá menos compreensão das emoções e terá baixa confiança na sua capacidade de regular as emoções, o que leva a pessoa a experimentar emoções negativas como a ansiedade, depressão, raiva, ou sentimentos de vulnerabilidade. Estudos prévios demonstram que a IE, estando associada à personalidade, tem impacto na adaptação e desempenho académico, destacando-se o impacto positivo da conscienciosidade e o impacto negativo do neuroticismo na adaptação dos estudantes (Perera & DiGiacomo, 2013; Tomás et al., 2014).

Em suma, a qualidade da adaptação ao ES e o sucesso das transições relacionadas com a frequência do ES decorrem da interação de vários fatores, onde se incluem a IE, a personalidade e as competências transversais (ou políticas) (Andrei & Petrides, 2013; Araújo, 2017; Tomás et al., 2014).

O Presente Estudo

A maior parte da investigação no domínio tem sido desenvolvida junto de amostras norte-americanas, inglesas e australianas, e, mais recentemente, com amostras espanholas (no caso concreto da TMMS-24), sendo assim importante desenvolver estudos com

outras amostras para permitir a generalização dos resultados previamente obtidos (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral, & Queirós, 2005). Relativamente à TMMS-24, os estudos de validação ainda são escassos e a escala não se encontra devidamente validada para a população portuguesa. A primeira validação do instrumento foi desenvolvida juntos de uma amostra limitada de 240 Portugueses (120 estudantes universitários e 120 idosos) (Queirós et al., 2005). Este primeiro passo para a validação para a população portuguesa não permite a generalização dos dados para a população universitária ou para a população idosa; dessa forma, o presente estudo pretende alargar os resultados tendo como foco a população universitária. A sua validação constitui um passo fundamental para acrescentar mais uma ferramenta fiável de forma a poder contribuir para a investigação e intervenção no domínio. A sua validação é particularmente relevante no contexto universitário, uma vez que os estudantes universitários se encontram numa fase de transição e se preparam para uma futura transição para o mercado de trabalho. O processo de adaptação requer a ativação de competências adaptativas a um novo contexto, a mobilização de recursos pessoais e contextuais para o enfrentamento dos desafios emocionais, académicos, sociais e institucionais, assim como o desenvolvimento de novas estruturas de funcionamento pessoal e interpessoal (Araújo, 2017; Tomás et al., 2014). Com efeito, a TMMS-24 poderá constituir um recurso para avaliar as necessidades da população estudantil no que diz respeito às suas competências emocionais e adequar ou desenvolver medidas de apoio que promovam o seu sucesso.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo a validação da TMMS- 24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) para o contexto português, analisando as suas propriedades psicométricas junto de uma amostra de estudantes universitários portugueses. Para tal, será examinada a dimensionalidade do instrumento por meio da análise fatorial exploratória e confirmatória e o estudo das correlações entre as dimensões da medida, procurando-se evidências de validade dos resultados das respostas ao instrumento. Obteremos ainda evidências da validade convergente dos resultados, analisando as relações entre os scores nas dimensões da TMMS-24 e os constructos centrais ao self, adaptação ao ES e as competências políticas, como indicadoras de transversais. A sua confiabilidade será explorada em termos da sua consistência interna. Tendo por base os objetivos acima referidos, foram desenvolvidas as seguintes hipóteses, para os resultados junto de uma amostra de estudantes universitários:

Hipótese 1: Os resultados de avaliação com base na TMMS-24 apresentam boa consistência interna (alfas totais e parciais acima de .61).

Hipótese 2: Os resultados de avaliação com base na TMMS-24 de uma amostra de estudantes universitários adequaram-se ao modelo de três fatores: Atenção às emoções, Clareza dos sentimentos e Reparo das emoções.

Hipótese 3: A IE, avaliada pela TMMS-24, está positivamente associada à adaptação ao ES.

Hipótese 4: A IE, avaliada pela TMMS-24, está positivamente associada às competências políticas (perspicácia social, influência interpessoal, capacidade para estabelecer redes de relacionamento profissional e sinceridade genuína).

Hipótese 5: A IE, avaliada pela TMMS-24, está positivamente associada às autoavaliações centrais ao self.

Método

Participantes

Participaram no estudo 682 estudantes universitários (sexo masculino, 36%; sexo feminino, 64%), com idades compreendidas entre os 18-58 anos (*M* = 20.33, *DP* = 2.88) 1.5% dos estudantes tem idade superior a 25 anos, matriculados no 1º ano (40.9%), 2º ano (32.8%), 3º ano (24.6%) e 4º ano (1.6%) de uma instituição de ES do Porto. Os estudantes frequentavam 10 cursos diferentes, correspondentes a duas áreas científicas: ciências sociais e humanas (62.6%) e ciências, tecnologias e engenharias (37.4%).

Dos 682 participantes, 94.1% eram de nacionalidade portuguesa, 9.5% possui estatuto de trabalhador-estudante e 5.8% é dirigente associativo. O ingresso no ES implicou mudança de residência para 20.9% dos estudantes, sendo que destes 72.7% visitam a família com regularidade, pelo menos uma vez por mês. Somente 21.6% dos alunos repetiram pelo menos um ano no ensino secundário e 89.2% dos alunos frequenta o ano em que está matriculado pela primeira vez. Relativamente à escolaridade dos pais, 23.2% dos pais frequentaram o ES e 27.7% das mães frequentaram o ES.

Medidas

Foi administrado um questionário sociodemográfico construído para o efeito, recolhendo informação acerca do sexo, idade, curso, percurso académico e contexto familiar.

Trait Meta-Mood Scale-24. A IE será avaliada com a adaptação do TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). O questionário é composto por três subescalas: Atenção (oito itens; α = .89), que avalia a quantidade de atenção dada ao próprio estado emocional; Clareza (oito itens; α = .83), que avalia a compreensão do estado emocional de uma pessoa; e Reparação emocional (oito itens; α = .78), que se refere à capacidade de regular o estado emocional. Os participantes avaliam até que ponto concordam com cada afirmação, utilizando para o efeito uma escala Likert de 5 pontos, em que 1 significa “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”. Pontuações elevadas para as dimensões de Reparo e Clareza indicam níveis adequados em ambas as dimensões, enquanto

elevadas pontuações na atenção implicam atenção excessiva aos sentimentos, algo que deve ser melhorado.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Araújo, Almeida, Ferreira, Santos, Noronha, & Zanon, 2014) avalia a adaptação ao ES em seis dimensões: adaptação académica, adaptação interpessoal, adaptação pessoal-emocional, adaptação institucional, desenvolvimento de carreira e comprometimento do curso, distribuídos em 68 itens. As respostas são apresentadas usando uma escala Likert, variando de 1 ("Discordo totalmente") a 5 ("Concordo totalmente"). O estudo de validação de escala apresentou alfas de Cronbach entre .72 (adaptação institucional) e .92 (comprometimento do curso e adaptação interpessoal) (Araújo et al., 2014). O presente estudo utiliza uma versão mais curta de com cinco dimensões da escala total, com 40 itens avaliando cinco dimensões: desenvolvimento de carreira, adaptação académica, pessoal-emocional, interpessoal e institucional (Araújo, Almeida, & Ferreira, 2017).

O ***Political Skill Inventory*** (*PSI*; Ferris et al., 2005; adaptação portuguesa de Martins, Araújo, & Almeida, 2014) é um instrumento multidimensional para a avaliação de competências transversais, entendida como capacidades de compreender e influenciar os outros, para a concretização de 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 numa escala do tipo Likert de 7 pontos, variando entre 1 (“Totalmente em desacordo”) e 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.

A *Core Self-Evaluations Scale* (CSES; Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2003; adaptação portuguesa de Martins, Araújo, & Almeida, 2015) é constituída por 12 itens. Avalia quatro fatores interdependentes – autoestima, autoeficácia, locus de controlo e neuroticismo – sendo que a consistência dos itens em cada fator foi superior a .80 (Judge et al., 2003). As respostas são fornecidas numa escala do tipo Likert de 1 a 7 pontos, variando entre 1, “Totalmente em desacordo”, e 7, “Totalmente de acordo”. Todos os itens pares da escala (itens 2, 4, 6, 8, 10 e 12) estão formulados pela negativa.

Procedimento

Tradução e Retrotradução da TMMS

Partindo da versão espanhola (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) e com a comparação simultânea com a versão em inglês dos itens, foram realizadas duas traduções portuguesas independentes, seguindo-se a síntese das duas versões traduzidas. Posteriormente, um especialista, bilíngue, que não participou da etapa anterior, realizou de forma independente a retradução para o idioma original (Espanhol). Este processo de tradução e retrotradução foi utilizado para minimizar o viés de um único tradutor e permitir a comparação dos dados obtidos com as duas versões, original e traduzido (Pasquali, 2010).

Recolha de Dados

Todos os procedimentos previstos no Código Deontológico dos Psicólogos Portugueses foram respeitados, tendo-se efetuado primeiramente o convite institucional de colaboração no estudo, solicitando-se seguidamente autorização para recolha de dados em contexto letivo e sua posterior divulgação no meio científico.

A recolha decorreu em contexto de aula, no segundo semestre, após a obtenção do consentimento informado oral e escrito. A participação foi exclusiva a estudantes matriculados no ano letivo de 2018/19. A sua colaboração assumiu um carácter voluntário e confidencial, estando apenas dependente do preenchimento do consentimento informado previamente elaborado. Este último foi construído e aplicado, atendendo às Diretrizes da Comissão Internacional de Testes e obedecendo ao Regulamento Geral de Proteção de Dados. Foi garantido o anonimato no tratamento dos dados e a confidencialidade das informações dos estudantes.

Análise de dados

Após a recolha e inserção dos dados, a analise dos dados foi realizada com recurso ao software *Statistical Package for Social Sciences (*SPSS) versão 20 para *Windows* e o software Mplus 7.0 (Muthén & Muthén, 1998-2012). Inicialmente, foi criada uma subamostra exploratória (subamostra 1) através da seleção aleatória de 30% dos casos (n = 217). Nesta subamostra foi realizado o estudo da sensibilidade e da fiabilidade das respostas ao TMMS, por meio da análise da consistência interna utilizando o coeficiente de confiabilidade alfa de Cronbach. O coeficiente alfa é o nome do procedimento estatístico usado nas escalas com itens de tipo Likert e é usado em função de as respostas aos itens se distribuírem por uma escala ordinal. Os métodos assentes na consistência interna dos itens tendem a suplantar os coeficientes assentes na estabilidade, exigindo-se, índices mais elevados, ou seja, iguais ou superiores a .70 (Almeida e Freire, 2000). A estrutura fatorial foi testada junto da subamostra A através de uma análise fatorial exploratória (AFE) realizada às respostas nos itens da TMMS-24, fornecendo assim informações sobre a validade

fatorial. A análise AFE foi realizada através da análise de componentes principais, com rotação promax.

O estudo da validade de constructo de IE foi aprofundado por meio de uma análise fatorial confirmatória (AFC), que permitiu verificar se os fatores e variáveis que constituem a escala TMMS-24 estavam de acordo com a teoria preestabelecida de tridimensionalidade. Este estudo foi realizado junto da subamostra 2, que integra 70% dos participantes (n = 465). 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, 2010): Qui-Quadrado (χ^2, valores mais baixos são indicativos de melhor ajustamento), χ^2/gl (valores $\leq$ 2 indicam ajustamento bom e valores $\leq$ 5, ajustamento sofrível), Comparative Fit Index (CFI; valores $\geq$ .95 indicam ajustamento desejável; $\geq$ .90, ajustamento aceitável; < .90, ajustamento sofrível; e < .80, ajustamento mau), Tucker-Lewis Index (TLI; valores $\geq$ .95 indicam ajustamento desejável; $\geq$ .90, aceitável; < .90, ajustamento sofrível; e < .80, ajustamento mau), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; valores $\leq$ .05 indicam ajustamento muito bom; $\leq$ .10, ajustamento bom; > .10, ajustamento inaceitável). Foram analisados os pesos fatoriais para o modelo estimado. O ajustamento do modelo foi ainda avaliado através da observação dos índices de modificação sugeridos pelo Mplus.

A validade convergente foi avaliada, com base nas respostas da subamostra 2, através das correlações de Pearson entre as dimensões da TMMS-24 e as dimensões da QAES, PSI e CSES. O nível de significância utilizado para todas as análises foi de $p < .05$.

Resultados

Sensibilidade na Resposta aos Itens da TMMS-24

A análise de sensibilidade dos itens da TMMS-24, através dos dados recolhidos junto da subamostra 1, mostra não existirem desvios significativos à normalidade na sua distribuição (tabela 1). A média empírica observada manteve-se próxima à média teórica, variando entre M = 3.12 (DP = 1.00, TMMS16) e M = 4.26 (DP = .74, TMMS21).

Observam-se DP muito próximos da unidade, com exceção dos itens 7, 13, e 16, que apresentam valores superiores à unidade. Os coeficientes de assimetria e curtose não excedem o intervalo de [-1-1] e [-3-3], com exceção do item 1, que está ligeiramente acima do limite aceitável na assimetria.

Tabela 1

Sensibilidade na Resposta aos Itens da TMMS-24: Estatísticas Descritivas

Itens TMMS-24	Min	Máx	*M*	*DP*	Ass	Cur
1. Presto muita atenção aos meus sentimentos.	1	5	3.95	.90	-1.02	1.37
2. A maior parte das vezes consigo definir o que estou a sentir.	1	5	3.69	.89	-.61	.26
3. Ainda que por vezes me sinta triste, costumo ter uma atitude otimista.	1	5	3.75	.91	-.86	.83
4. Normalmente preocupo-me muito com o que sinto.	1	5	3.72	.95	-.62	.19
5. Os meus sentimentos são claros para mim.	1	5	3.65	.92	-.50	.10
6. Ainda que me sinta mal, procuro pensar em coisas agradáveis.	1	5	3.78	.84	-.65	.70
7. Normalmente dedico tempo a pensar nas minhas emoções.	1	5	3.25	1.03	-.22	-.42
8. Quase sempre sei como me sinto.	1	5	3.57	.93	-.38	-.29
9. Quando estou triste, penso em todos os prazeres da vida.	1	5	3.18	.96	-.02	.01
10. Penso que vale a pena prestar atenção às minhas emoções e estados de ânimo.	1	5	3.74	.87	-.69	.86
11. Normalmente sei o que sinto em relação às outras pessoas.	1	5	3.96	.77	-.55	.52
12. Tento ter pensamentos positivos, mesmo que me sinta mal.	1	5	3.78	.90	-.53	.35
13. Deixo que os meus sentimentos afetem os meus pensamentos.	1	5	3.26	1.08	-.25	-.67
14. Frequentemente consigo perceber os meus sentimentos em diferentes situações.	1	5	3.69	.82	-.57	.17
15. Quando complico as coisas por pensar demasiados nelas, tento acalmar-me.	1	5	3.53	.86	-.64	.54
16. Penso constantemente no meu estado de ânimo.	1	5	3.12	1.00	-.15	-.34
17. Consigo expressar sempre como me estou a sentir.	1	5	3.30	.92	-.03	-.37
18. Preocupo-me em manter um bom estado de ânimo.	1	5	3.85	.82	-.92	1.85
19. Penso muitas vezes nos meus sentimentos.	1	5	3.36	.98	-.38	-.28
20. Por vezes, sou capaz de identificar as emoções que estou a sentir.	1	5	3.75	.85	-.65	.39
21. Tenho muita energia quando me sinto feliz.	2	5	4.26	.74	-.60	-.48
22. Presto muita atenção à forma como me sinto.	1	5	3.58	.92	-.29	-.11
23. Consigo compreender os meus sentimentos.	1	5	3.67	.87	-.52	.42
24. Quando estou aborrecido/a procuro mudar o meu estado de ânimo.	1	5	3.62	.84	-.39	.32

Fiabilidade na Resposta aos Itens da TMMS-24

O estudo da homogeneidade dos itens, com a subamostra 1, por subescala da TMMS-24 mostra confiabilidade da escala boa (tabela 2). Verificam-se valores de consistência interna (α) superiores a .80 nas três dimensões e na escala total: no fator Atenção obteve-se um α = .87; no fator Clareza α = .89; e no fator Reparo α = .80. Destaca-se o α total da TMMS-24 de .90, muito satisfatório. Em relação ao α se item-eliminado, nenhum dos itens ao ser excluído provocam o aumento do valor de α total da escala. Considerando a distribuição de item por fator, verifica-se

que apenas os itens 15 e 21 se eliminados provocam uma ligeira subida do alfa da subescala Reparo. As correlações do item com o total corrigido são todas superiores a .20, variando entre .40 e .77 para a dimensão Atenção, entre .52 e .78 para a dimensão Clareza, e entre .29 (item 21) e .68 para o Reparo.

Tabela 2

Confiabilidade TMMS-24: Alfa de Cronbach (α)

Dimensões TMMS-24	α	Itens TMMS-24	*r* item-total corrigido	α se item-eliminado
Atenção	.87	1	.67	.85
		4	.68	.85
		7	.60	.86
		10	.60	.86
		13	.40	.88
		16	.60	.86
		19	.77	.84
		22	.74	.84
Clareza	.89	2	.70	.89
		5	.73	.87
		8	.77	.87
		11	.52	.89
		14	.66	.88
		17	.66	.89
		20	.66	.88
		23	.78	.87
Reparo	.80	3	.58	.77
		6	.66	.77
		9	.50	.79
		12	.68	.76
		15	.33	.81
		18	.55	.78
		21	.29	.81
		24	.58	.76
Total	.90	1	.55	.89
		2	.58	.89
		3	.37	.90
		4	.55	.89
		5	.57	.89
		6	.44	.90
		7	.50	.89
		8	.57	.89
		9	.45	.90
		10	.56	.89
		11	.43	.90
		12	.48	.90
		13	.19	.91
		14	.59	.90
		15	.21	.90
		16	.49	.90
		17	.46	.90
		18	.60	.90
		19	.60	.90
		20	.65	.90
		21	.47	.90
		22	.69	.89
		23	.63	.90
		24	.48	.90

Validade de Construto

A Analise Fatorial Exploratória (AFE, com subamostra 1) conduzida aos itens da TMMS-24 mostra um coeficiente de Kaieser-Meier-Olkin (KMO) de .88, cujo valor do teste de esfericidade de Bartlett é χ^2 (276) = 2427.67, $p < .001$, indicando adequação da amostra para factorização. São identificados cinco fatores; contudo, os três primeiros explicam 54.24% da variância total dos resultados. Dessa forma foi forçada a saída de três fatores, de modo a obter maior aproximação do modelo teórico original. Através da factorização extraíram-se, assim, três fatores com autovalores superiores à unidade, que explicam no seu conjunto 53.48% da variância total dos dados (tabela 3). Foram obtidas comunalidades superiores a .20 em todos os itens [variando entre .25 (TMMS15) e .73 (TMMS23)].

Tabela 3

Análise Fatorial Exploratória TMMS-24: Pesos Fatoriais, Comunalidades, Autovalores e Variância Explicada

Itens TMMS-24	Componente			h^2
	F1	F2	F3	
TMMS19	.85			.68
TMMS 22	.77			.70
TMMS 1	.76			.56
TMMS 4	.75			.56
TMMS 7	.75			.52
TMMS 16	.67			.45
TMMS 13	.64			.34
TMMS 10	.62			.49
TMMS 18	.47			.51
TMMS 21				.28
TMMS 8		.90		.72
TMMS 5		.85		.68
TMMS 23		.85		.73
TMMS 2		.78		.61
TMMS 14		.72		.59
TMMS 17		.65		.42
TMMS 20		.64		.59
TMMS 11		.64		.42
TMMS 3			.84	.63
TMMS 12			.82	.67
TMMS 6			.78	.59
TMMS 24			.58	.46
TMMS 9			.55	.38
TMMS 15			.52	.25
Autovalor	7.81	2.76	2.27	
Variância explicada	32.54	11.48	9.45	

A distribuição dos restantes itens por fator corresponde ao teoricamente esperado. O primeiro fator (Atenção), com autovalor de 7.81, explica 32.54% da variância e integra nove itens (TMMS1, TMMS4, TMMS7, TMMS10. TMMS13, TMMS16, TMMS18, TMMS19, TMMS22). As saturações fatoriais para este fator variam entre .47 (TMMS18) e .85 (TMMS19). O segundo fator (Clareza), com valor próprio de 2.76, explica 11.48% da variância e integra oito itens (TMMS2, TMMS5, TMMS8, TMMS11 TMMS14, TMMS17, TMMS20, TMMS23). As saturações fatoriais para este fator variam entre .64 (TMMS11) e .90 (TMMS8).O terceiro fator (Reparo), com valor próprio de 2.27, explica 9.45% da variância e integra seis itens (TMMS3, TMMS6, TMMS9, TMMS12, TMMS15, TMMS24). As saturações fatoriais para este fator variam entre .52 (TMMS15) e .85 (TMMS3). O item 21 não aparece integrado em nenhum dos fatores e o item 18 que também pertenceria a este fator surge no fator 1 (Atenção). A distribuição teórica dos itens por fator não foi replicada na sua totalidade, uma vez que o item 21 não se enquadra em nenhum fator e o item 18 satura no fator Atenção e não no fator Reparo.

A Analise Fatorial Confirmatória (AFC) foi realizada tendo por base o modelo tri-fatorial original de Salovey et al. (1995) e pesquisas anteriores relativas à dimensionalidade da TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Os resultados obtidos mostraram ajustamento sofrível do modelo de medida nos dados: χ^2 (249) = 728.66, $p < .001$, χ^2/df = 2.93; RMSEA = .07 [.06-.07]; CFI = .87; TLI = .85; SRMR = .08.

Uma revisão dos índices de modificação apontou para a necessidade de prever a covariância entre três pares de erros de medida, nomeadamente entre os itens 1 (“Presto muita atenção aos meus sentimentos”) e 4 (“normalmente importo-me muito com o que sinto”), entre os itens 5 (“Os meus sentimentos são claros para mim”) e 8 (“Quase sempre sei como me sinto”), e entre os itens 16 (“Penso constantemente no meu estado de ânimo”) e 19 (“Penso muitas vezes nos meus sentimentos”). Esta necessidade poderá resultar da sobreposição de conteúdo de itens. Assim, o modelo foi reconfigurado e novamente testado, obtendo-se os dados: χ^2(246) = 645.79, $p < .001$, χ^2/df = 2.63; RMSEA = .06 [.05-.07]; CFI = .89 e TLI = .88; SRMR = .08, indicadores de ajustamento satisfatório ao modelo de medida.

A análise dos índices de modificação sugere que o item 21 não contribui para o fator Reparo, mas sim para o fator Atenção. Desta forma o modelo é novamente testado, sendo excluído o item, uma vez que o seu conteúdo não é concordante com esta sugestão de modificação. Após esta modificação, verifica-se globalmente um ajustamento aceitável na subamostra em estudo: χ^2 (224) = 558.23, $p < .001$, χ^2/df = 2.49; RMSEA = .06 [.05-.06]; CFI = .90; TLI = .89; SRMR = .07. Finalmente, observa-se moderada associação entre os fatores Atenção e Clareza, entre Clareza e Reparo, uma menor associação entre Atenção e Reparo, bem como saturações superiores a .40 nas respetivas subescalas (figura 1).

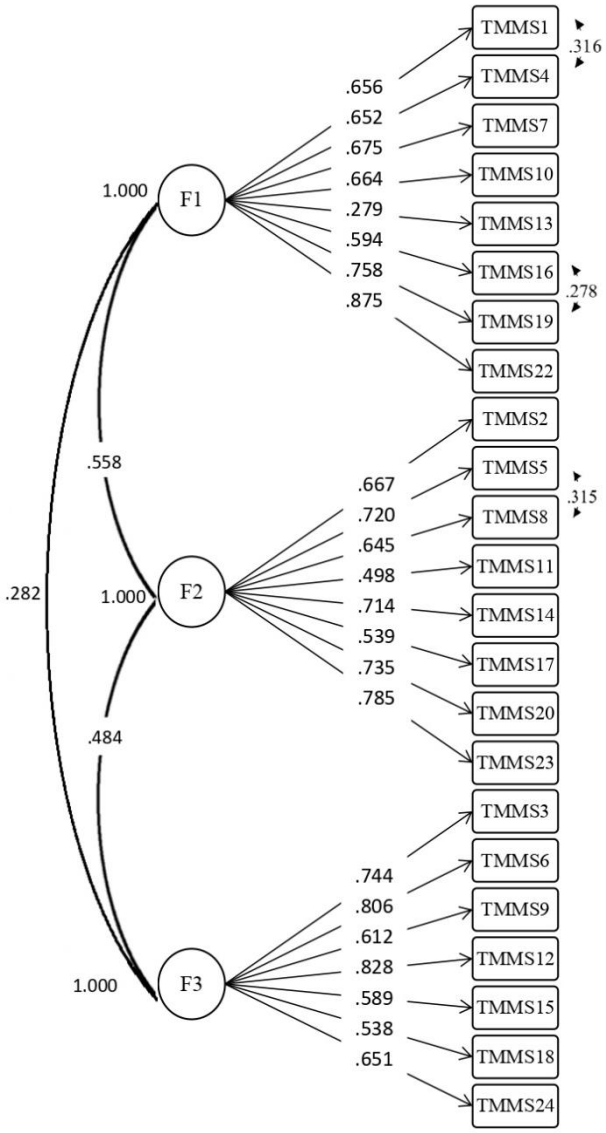

Figura 1. Modelo de três fatores da TMMS-24, com pesos fatoriais. F1 = Atenção; F2 = Clareza; F3 = Reparo.

Correlação entre os fatores da TMMS-24

Tal como esperado, os três fatores estão significativamente correlacionados entre si. Verifica-se uma correlação positiva de $r = .43$, $p < .001$ entre o fator Atenção e Clareza, entre o fator Atenção e Reparo a correlação $r = .27$, $p < .001$, assim como para o fator Clareza e Reparo de $r = .47$, $p < .001$.

Validade Convergente

Relativamente à adaptação ao ES, a análise das correlações entre o TMMS-24 e o QAES permite verificar que a Clareza e o Reparo das emoções têm uma correlação positiva e fraca com a Adaptação ao projeto de carreira ($r = .24$, $p < .001$; $r = .25$, $p < .001$, respetivamente) e com a Adaptação social ($r = .18$, $p < .001$; $r = .18$, $p < .001$, respetivamente). A Atenção, a Clareza e o

Reparo das emoções têm uma correlação positiva e fraca com a Adaptação pessoal-emocional (r = .16, p < .001; r = .29, p < .001; r = .27, p < .001, respetivamente); com a Adaptação ao estudo (r = .15, p < .01; r = .17, p < .001; r = .29, p < .001, respetivamente) e com a Adaptação institucional (r = .11, p < .05; r = .22, p < .001; r = .25, p < .001, respetivamente).

Relativamente às competências políticas, a análise das correlações entre o TMMS-24 e o PSI permite verificar que a Atenção, Clareza e Reparo apresentam correlações positivas, fracas a moderadas, com as Competências de networking (r = .18, p < .001; r = .28, p < .001, r = .33, p < .001, respetivamente), com a Influência interpessoal (r = .15, p < .01; r = .28, p < .001; r = .41, p < .001); com a Astúcia social (r = .22, p < .001; r = .31, p < .001; r = 35, p < .001); e com a Sinceridade aparente (r = .18, p < .001; r = .13, p < .01; r = .17, p < .01, respetivamente).

Relativamente aos constructos centrais ao self, a análise das correlações entre o TMMS-24 e o CSES permite verificar que não existe uma associação significativa entre a Atenção e a escala CSES. Por outro lado a Clareza e o Reparo têm correlações positivas moderadas com a escala CSES (r = -.39, p < .001; r = .41, p < .001, respetivamente).

Tabela 4

Validade Convergente da TMMS-24: Correlações de Pearson (r)

	TMMS-24			
	Atenção	Clareza	Reparo	Total
QAES – Projeto de carreira	.09	.24***	.25***	.25***
QAES – Adaptação social	.06	.18***	.18***	.18***
QAES - Adaptação pessoal-emocional	.16***	.29***	.27***	.17***
QAES - Adaptação ao estudo	.15**	.17***	.29***	.26***
QAES - Adaptação institucional	.11*	.22***	.25***	.25***
QAES – Total	.05	.36***	.39***	34.***
PSI - Competências de networking	.18***	.28***	.33***	.34***
PSI - Influência interpessoal	.15**	.28***	.41***	.37***
PSI - Astúcia social	.22***	.31***	.35***	.38***
PSI - Sinceridade aparente	.18***	.13**	.17**	.21***
PSI – Total	.23***	.33***	.41***	.42***
CSES – Total	-.10	.39***	.41***	.30***

*p < .05, **p < .01, ***p < .001 (n = 465)

Discussão

O presente estudo teve como objetivo a validação da TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) para uma amostra de estudantes universitários do contexto português, analisando as suas propriedades psicométricas junto de uma amostra de estudantes universitários portugueses. Para tal, procurou-se explorar a adequação do modelo de medida de três fatores (Atenção, Clareza e Reparo) na amostra estudada. As propriedades psicométricas do instrumento foram examinadas (sensibilidade, confiabilidade e validade), recorrendo-se a duas subamostras de estudantes do ES.

A análise das estatísticas descritivas efetuadas demostrou moderada sensibilidade de resposta aos itens do TMMS-24, 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 e variabilidade da IE.

A consistência interna dos resultados da TMMS-24 obtidos junto da subamostra exploratória foi globalmente boa. A TMMS-24 apresenta boa consistência interna, observando-se um alfa total de .90, confirmando-se assim a Hipótese 1. O valor obtido é ligeiramente superior ao indicado na maioria dos estudos de validação realizados em diferentes países (α superiores a .80; Aradilla-Herrero et al., 2014; Delhom et al., 2017; Espinoza-Venegas et al., 2015 Fernández-Berrocal et al., 2004; Gómez-Núñez et al., 2018; Gorostiaga et al., 2011; Martín-Albo et al., 2010; Salguero et al., 2010; Vázquez et al., 2015). Ao explorar a homogeneidade dos itens por subescala da TMMS-24, verificaram-se valores de alfa superiores a .60 nas três dimensões, o que permite aferir, portanto, uma boa confiabilidade da escala.

Ainda sobre a subamostra exploratória, a AFE conduzida às respostas aos itens da TMMS-24 replicou a estrutura empírica de três fatores encontrada em amostras prévias, não sendo reproduzida na totalidade a distribuição teórica dos itens que compõem o instrumento, tal também ocorreu em outros estudos (Aradilla-Herrero et al., 2014; Delhom et al., 2017; Giromini et al., 2017; Gómez-Núñez et al., 2018; Gorostiaga et al., 2011; Fernández-Berrocal et al., 2004; Martín-Albo et al., 2010; Salguero et al., 2010; Valdivia Vázquez et al., 2015). Foram extraídos três fatores que explicam mais de 50% da variância total dos resultados, indicando que a escala avalia efetivamente a IE em três fatores, tal como teoricamente previsto. Tal confirma a Hipótese 2: "Os resultados de avaliação com base na TMMS-24 de uma amostra de estudantes universitários adequaram-se ao modelo de três fatores: Atenção as emoções, Clareza dos sentimentos e Reparo das emoções."

Os resultados analisados da AFC, conduzida na subamostra confirmatória, indicam ajustamento aceitável do modelo de medida sugerido por Fernández-Berrocal et al. (2004),

reconfirmando a Hipótese 2. Estes resultados vão ao encontro dos resultados encontrados em outras validações que também replicaram o modelo tri-fatorial. Tal como no presente estudo, alguns estudos prévios também apontaram para a covariância dos erros de medida de pares de itens como o item 1 ("Presto muita atenção aos meus sentimentos") e item 4 ("Normalmente preocupo-me muito com o que estou a sentir), além de terem também sugerido a remoção de itens dos modelos testados, de modo a atingir melhor ajustamento de medida (Aradilla-Herrero et al., 2014; Delhom et al., 2017; Giromini et al., 2017; Gómez-Núñez et al., 2018; Gorostiaga et al., 2011; Fernández-Berrocal et al., 2004; Martín-Albo et al., 2010; Salguero et al., 2010; Vázquez et al., 2015). Assim, a solução fatorial de três fatores da TMMS-24, uma das expetativas da presente validação, é confirmada após a exclusão do item 21 ("Tenho muita energia quando me sinto feliz"). Esta reconfiguração do modelo de medida foi expectável, face ao comportamento do item nos dados na AFE. A exclusão do item 21 vai de encontro ao encontrado em outros estudos de validação da TMMS-24, onde o mesmo item também foi excluído devido à contribuição pouco considerável para avaliar o constructo (Aradilla-Herrero et al., 2013; Espinoza-Venegas et al., 2015; Martín-Albo et al., 2010; Pedrosa et al., 2014; Salguero et al., 2010).

Em relação à validade convergente, as respostas obtidas à TMMS-24 demonstraram estabelecer uma associação positiva com a adaptação ao ES, indo ao encontro de resultados encontrados na literatura prévia e confirmando assim a Hipótese 3, onde se esperava que níveis mais elevados de IE estão associados a níveis superiores de adaptação ao ES (Keefer, et al., 2012; Parker, et al., 2016; Qualter et al., 2009). Os resultados reportam que níveis superiores de Clareza dos sentimentos e o Reparo das emoções estão associados a níveis superiores de adaptação ao Projeto de carreira, ou seja, melhor perceção de que os estudantes estão no percurso certo para concretizar os seus objetivos de carreira; e de Adaptação social, ou seja, maior facilidade em estabelecer boas relações. No presente estudo, níveis superiores de Atenção às emoções, Clareza dos sentimentos e Reparo das emoções estão associados a índices superiores de Adaptação pessoal-emocional, ou seja, melhor bem-estar pessoal e melhor equilíbrio emocional. Níveis superiores de Atenção às emoções, Clareza dos sentimentos e Reparo das emoções estão associados a índices superiores de Adaptação ao estudo, ou seja, melhor capacidade de gestão do tempo, organização e estratégias de estudo, bem como a índices superiores de Adaptação institucional, ou seja, maior identificação com a instituição, capacidade de resolução de problemas burocráticos e satisfação com a estrutura da instituição.

As respostas obtidas na administração da TMMS-24 demonstraram uma associação moderada com as Competências políticas, confirmando a Hipótese 4 de que indivíduos com níveis mais elevados de IE terão melhores competências transversais/políticas. Assim, níveis superiores

de Atenção às emoções, maior Clareza dos sentimentos e maior capacidade de Reparo das emoções estão associados a melhores Competências de networking, Influência interpessoal, Astúcia social e Sinceridade aparente. Os resultados vão ao encontro de resultados encontrados na literatura prévia de que indivíduos emocionalmente mais inteligentes adaptam-se e lidam melhor com as contingências da vida, criam e desenvolvem redes de relações interpessoais que lhes permitem lidar mais facilmente com fontes de stress e estabelecem relações mais saudáveis com os outros (Benson, et al., 2010; Jansen, et al., 2013).

Os resultados das respostas ao TMMS-24 demonstraram estabelecer uma associação moderada com a escala de construtos centrais do self, confirmando assim a Hipótese 5. Assim, indivíduos com elevados níveis de Clareza dos sentimentos e Reparo das emoções estão associados a maiores níveis de autoeficácia, autoestima, locus de controlo e níveis mais baixos de neuroticismo, ou seja, quanto maior for a clareza dos sentimentos e maior for a sua confiança em reparar emoções maior será a perspetiva de obter êxito nas tarefas, maior valor é atribuído a si mesmo, maior será a sua sensação de controlo e experimentará menos sentimentos como ansiedade, preocupação e humor deprimido. Com relação à autoestima os resultados vão ao encontro de resultados encontrados na literatura prévia que referiam que níveis superiores de Atenção estão associados a níveis inferiores de autoestima e níveis superiores de Clareza e Reparo estão associados a níveis superiores de autoestima (Martín-Albo et al., 2010). Relativamente ao neuroticismo, o resultado encontrado reforça estudos prévios que relatam que indivíduos que possuem um forte traço de neuroticismo terão menor compreensão das emoções e terão baixa confiança na sua capacidade de regular as emoções, o que levaria a emoções negativas (Martín-Albo et al., 2010; Perera & DiGiacomo, 2013; Tomás et al., 2014)

O instrumento revelou, assim, propriedades adequadas à população estudada, tornando atrativa a continuidade do seu estudo, não só pelo carácter inovador que exibe, como também pelo potencial que apresenta em contexto de ES. Porém, o presente estudo não está isento de limitações. A recolha de dados foi realizada a partir de uma amostra de conveniência recolhida numa única instituição de ensino, o que dificulta a generalização dos resultados. Por outro lado, a recolha de dados ocorreu num único momento, o que não permite a avaliação da estabilidade do constructo ou a sua evolução no tempo.

No futuro, estudos com o TMMS-24 deverão continuar a análise da estrutura fatorial, alargando a recolha de dados de forma a abranger estudantes de diferentes instituições. Dessa forma, seria garantida uma maior heterogeneidade na amostra, com maior correspondência com a expressiva diversidade encontrada na população estudantil no ES. Por outro lado, sugerem-se estudos de medida repetida para a avaliação da estabilidade do constructo. Sugere-se ainda que o

item 21 seja reescrito e que se procure verificar se o número de itens do TMMS-24 deve ser reduzido. Os estudos futuros poderiam também incluir variáveis como a personalidade, complementando o estudo da validade convergente e discriminante da escala, ou mesmo outra medida de avaliação da IE no estudo da sua validade convergente.

A TMMS-24 apresenta-se assim como um recurso relevante para uma avaliação eficaz, rápida e prática do autorrelato da perceção da IE. A validação desta escala mostra-se importante no contexto de ES uma vez que não existem muitas medidas breves de avaliação da IE neste contexto e a avaliação é particularmente importante para a avaliação diagnóstica em momentos precoces. Vários estudos consideram a IE como facilitadora da adaptação dos indivíduos em diversos contextos e potenciadora do sucesso profissional e académico (Parker, et al., 2016; Qualter et al., 2009). A avaliação permitirá identificar estudantes em maior risco na sua transição e adaptação, permitindo adequar medidas internas para promover e potenciar o sucesso dos alunos. Em suma, os resultados do presente estudo apoiam o potencial da TMMS-24 como uma medida de autorrelato de IE, especificamente para a avaliação de adultos emergentes no ensino superior.

Referências

Almeida, L., e Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Andrei, F., & Petrides, K. V. (2013). Trait emotional intelligence and somatic complaints with reference to positive and negative mood. *Psihologija, 46*(1), 5–15. doi:10.2298/PSI1301005A

Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J., & Gómez-Benito, J. (2013). Perceived emotional intelligence in nursing: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Journal of Clinical Nursing*, *23*(7-8), 955-966. doi:10.1111/jocn.12259

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. 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.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18,* 13-25.

Benson, G., Ploeg, J., & Brown, B. (2010). A cross-sectional study of emotional intelligence in baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today, 30*(1), 49–53. doi:10.1016/j.nedt.2009.06.006

Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). A review of Trait Meta-Mood research. *International Journal of Psychology Research, 2*(1), 39-67.

Celik, P., & Storme, M. (2017). Trait emotional intelligence predicts academic satisfaction through career adaptability. *Journal of Career Assessment, 26*(4), 666-667. doi:10.1177/1069072717723290

Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (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

Delhom, I., Gutierrez, M., Lucas-Molina, B., & Meléndez, J. C. (2017). Emotional intelligence in older adults: Psychometric properties of the TMMS-24 and relationship with psychological well-being and life satisfaction. *International Psychogeriatrics, 29*(08), 1327–1334. doi:10.1017/s1041610217000722

Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., & Sáez-Carrillo, K. (2015). Validação do construto e da confiabilidade de uma escala de inteligência emocional aplicada a estudantes de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 23*(1), 139-147. doi: 10.1590/0104-1169.3498.2535

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences, 39*(5), 937–948. doi:10.1016/j.paid.2005.03.012

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., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94(3),*751-755. doi:10.2466/pr0.94.3.751-755

Ferris, G. R., Treadway, D. C., Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A., Kacmar, C. J., Douglas, C., & Frink, D. D. (2005). Development and validation of the political skill inventory. *Journal of Management, 31*(1), 126–152. doi:10.1177/0149206304271386

García, J. M. de H., & Costa, J. L. C. (2013). Does trait emotional intelligence predict unique variance in early career success beyond IQ and personality? *Journal of Career Assessment, 22*(4), 715–725. doi:10.1177/1069072713515971

Giromini, L., Colombarolli, M. S., Brusadelli, E., & Zennaro, A. (2017). An Italian contribution to the study of the validity and reliability of the Trait Meta-Mood Scale. *Journal of Mental Health, 26*(6), 523-529. doi:10.1080/09638237.2017.1340621

Gómez-Núñez, M. I., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Lagos San Martín, N. G., Sanmartín, R., Vicent, M., & García-Fernández, J. M. (2018). Factor invariance of the Trait Meta-Mood Scale–24 in a sample of Chilean adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 1-7. doi:10.1080/00223891.2018.1505730

Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M., & Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(3), 523-537.

Jansen, E. P., & Meer, J. (2011). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher, 39*(1), 1–16. doi:10.1007/s13384-011-0044-6

Jansen, E., André, S., & Suhre, C. (2013). Readiness and expectations questionnaire: A cross-cultural measurement instrument for first-year university students. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25*(2), 115–130. doi:10.1007/s11092-013-9161-2

Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale: Development of a measure. *Personnel Psychology, 56*(2), 303–331. doi:10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x

Keefer, K. V., Parker, J. D. A., & Wood, L. M. (2012). Trait emotional intelligence and university graduation outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(4), 402–413. doi:10.1177/0734282912449446

Machado, T. do A., Shoenfelt, E. L., do Nacimento, J. V., Taconeli, C. A., Forbellone, A. A., Brown, R. D., & Stefanello, J. M. F. (2016). Development and evaluation of the Serve-Specific Core Self-Evaluations Scale in Portuguese. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. doi:10.1080/1612197x.2016.1154089

Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

Martín-Albo, J., Núñtez, J. L., & León, J. (2010). Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the Trait Meta-Mood Scale in a sports context. *Psychological Reports*, *106*(2), 477-489. doi:10.2466/pr0.106.2.477-489

Martins, M., Araújo, A. M. D. D. C., & Almeida, L. S. (2015). Personalidade e bem-estar subjetivo na excelência profissional: Validação de escalas junto de gestores portugueses. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, *5*(2), 86-102.

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. doi: 10.14195/1647-8606_57_1_4

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.*), Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, *15*, 197–215.

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, England: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, *63*, 503-517. doi:10.1037/0003-066X.63.6.503.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide (7th ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Parker, J. D., Saklofske, D. H., & Keefer, K. V. (2016). Giftedness and academic success in college and university. *Gifted Education International*, *33*(2), 183–194. doi:10.1177/0261429416668872

Pasquali, L. (2010). *Psychological instrumentation: Principles and practices*. Porto Alegre: Artmed.

Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., Lozano, L. M., Muñiz, J., & García-Cueto, E. (2014). Assessing perceived emotional intelligence in adolescents: New validity evidence of the Trait Meta-Mood Scale–24. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *32*(8), 737-746. doi:10.1177/0734282914539238

Perera, H. N. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance: Theoretical overview and empirical update. *Journal of Psychology*, *150*, 229-51. doi:10.1080/00223980.2015.1079161

Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, *28*, 20-33. doi:10.1016/j.lindif.2013.08.002

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality 15*, 425-448. doi:10.1002/per.416

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17,* 39-57. doi:10.1002/per.466

Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, R. S. L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences, 48*(8), 906-910. doi:10.1016/j.paid.2010.02.019

Petrides, K., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M., Furnham, A., & Pérez- González, J. (2016). Developments in trait emotional intelligence. *Emotion Review, 8*(4), 335-34. doi:10.1177/1754073916650493

Qualter, P., Whiteley, H., Morley, A., & Dudiak, H. (2009). The role of emotional intelligence in the decision to persist with academic studies in HE. *Research in Post-Compulsory Education, 14*(3), 219-231. doi:10.1080/13596740903139255

Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M. C., & Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 9*(1), 199-216.

Salguero, J. M., Extremera, N., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2015). If you have high emotional intelligence (EI), you must trust in your abilities: The interaction effect of ability EI and perceived EI on depression in women. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(1), 46-56. doi:10.1177/0734282914550384

Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 38*(9), 1197-1209. doi:10.2224/sbp.2010.38.9.1197

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9(*3), 185–211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

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 (Eds.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 661–673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011

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.

Udayar, S., Fiori, M., Thalmayer, A. G., & Rossier, J. (2018). Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: The role of career adaptability. *Personality and Individual Differences, 135*, 7–12. doi:10.1016/j.paid.2018.06.046

Valdivia-Vázquez, J. A., Rubio Sosa, J. C. A., & French, B. F. (2015). Examination of the Spanish Trait Meta-Mood Scale–24 factor structure in a Mexican setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *33*(5), 473-482. Doi:10.1177/0734282914552052