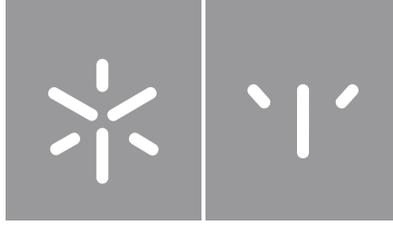




Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Patrícia Daniela Grandinho Martins

Validação do Questionário de Competências Sociais e Emocionais em Adolescentes Portugueses



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Patrícia Daniela Grandinho Martins

**Validação do Questionário de
Competências Sociais e Emocionais
em Adolescentes Portugueses**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Psicologia Clínica na Infância e na
Adolescência

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Teresa Freire

Coorientação da

Doutora Ana Teixeira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

A vida é uma oportunidade de conhecer e viver coisas maravilhosas, de nos surpreender e nos colocar à prova, ou por meio de um desafio ou pela concretização de um sonho, tal como o término deste percurso.

Por isso, não posso deixar de agradecer a todos os alunos e representantes das escolas que se prontificaram ajudar na recolha de dados como intermediários do processo e como participantes: sem vocês este trabalho não teria sido possível.

À Professora Doutora Teresa Freire e à Doutora Ana Teixeira, agradeço pela orientação, disponibilidade e paciência para comigo e ao Grupo de Investigação em Desenvolvimento Positivo e Funcionamento Ótimo pelo olhar crítico, pelas reflexões e questões que tanto me ensinaram.

À Ana e à Diana agradeço o companheirismo, a ajuda, e apoio demonstrados ao longo deste nosso percurso, bem como a amizade que começou aqui, mas que espero levar para a vida.

Agradeço, ainda, à Jacinta, à Lígia, ao Nuno e ao Hugo pela partilha de experiências, pelo companheirismo e pelos momentos de apoio e amizade.

Agradeço aos amigos de uma vida e aos amigos que conheci ao longo deste meu percurso académico a amizade e todos os momentos partilhados.

Agradeço à minha família e de modo particular aos meus pais pelo apoio, pela paciência, pelos conselhos e por todos os esforços realizados para que pudesse concretizar este sonho.

Por fim, agradeço-me por não ter desistido apesar de todas as dificuldades e obstáculos, por ter sido resiliente e mantido a determinação, a força, a fé, o foco, ... e o sonho:

“Eles não sabem que o sonho

É uma constante da vida

Tão concreta e definida

Como outra coisa qualquer (...)

Eles não sabem que o sonho

É tela, é cor, é pincel,

Base, fuste, capitel,

Arco em ogiva, vitral,

Pináculo de catedral,

Contraponto, sinfonia,

Máscara grega, magia (...)

Eles não sabem, nem sonham,

Que o sonho comanda a vida.

Que sempre que um homem sonha

O mundo pula e avança

Como bola colorida

Entre as mãos de uma criança.”

Pedra Filosofal

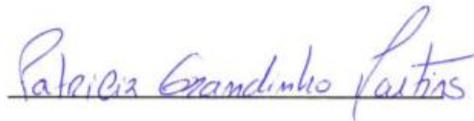
António Gedeão e Manuel Freire

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Braga, 13 de Outubro de 2023



(Patrícia Daniela Grandinho Martins)

Validação do Questionário de Competências Sociais e Emocionais em Adolescentes Portugueses

Resumo

O estudo das competências sociais e emocionais começou durante os anos 90 a partir das investigações de Mayer e Salovey. Também neste período começaram a surgir programas de desenvolvimento destas competências nos contextos educacionais cujo objetivo era melhorar o comportamento pró-social, as atitudes, os problemas de conduta e o desempenho académico. Para tal começou-se a estudar competências como a autoconsciência, a autogestão, consciência social, comportamento pró-social e tomada de decisão responsável de forma a proporcionar mudanças positivas nos adolescentes e nos contextos onde estão inseridos.

Deste modo, o objetivo deste estudo foi validar o questionário de competências sociais e emocionais (SEC-q) em adolescentes portugueses uma vez que esta escala inclui todas estas competências sociais e emocionais num único instrumento de medida.

Os resultados apontam para uma escala, com bons indicadores de validade, com 16 itens, agrupados em 4 fatores que refletem as competências sociais e emocionais: (1) Consciência social e comportamento pró-social ($\alpha=0.863$); (2) autoconsciência ($\alpha=0.852$); (3) tomada de decisão responsável ($\alpha=0.840$); (4) autogestão ($\alpha=0.762$), com um alfa de Cronbach total da escala de 0.927 mantendo a estrutura da escala original.

Palavras-chave: Adolescência, Competências Sociais e Emocionais, Mudanças Positivas

Validation of the Social and Emotional Skills Questionnaire in Portuguese Adolescents

Abstract

The study of social and emotional skills began during the 90s following research by Mayer and Salovey. Also during this period, programs to develop these skills started to emerge in educational contexts with the aim of improving prosocial behavior, attitudes, conduct problems and academic performance. To this end, we began studying skills such as self-awareness, self-management, social awareness, prosocial behavior and responsible decision-making in order to provide positive changes in adolescents and the contexts in which they are inserted.

Therefore, the objective of this study was to develop and validate the social and emotional skills questionnaire (SEC-q) in Portuguese adolescents since this scale includes all these social and emotional skills in a single measuring instrument.

The results point to a scale, with good validity indicators, with 16 items, grouped into 4 factors that reflect social and emotional skills: (1) Social awareness and prosocial behavior ($\alpha=0.863$); (2) self-awareness ($\alpha=0.852$); (3) responsible decision making ($\alpha=0.840$); (4) self-management ($\alpha=0.762$), with a total scale Cronbach's alpha of 0.927 maintaining the structure of the original scale.

Keywords: Adolescence, Social and Emotional Skills, Positive Changes

Índice

Introdução.....	9
A Adolescência	9
Competências Sociais e Emocionais	9
Estrutura do SEL e as Competências.....	10
Instrumentos de avaliação	13
Objetivos do Estudo	14
Metodologia.....	14
Amostra/Participantes	14
Instrumentos/ medidas	15
Questionário sociodemográfico.....	15
Questionário de Competências Sociais e Emocionais (SEC-Q)	15
<i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS-24).....	15
Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes	16
Escala de autoestima de Rosenberg (RSES).....	16
Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo – Versão Reduzida (PANAS- VPR).....	16
Procedimento.....	17
Estratégia de Análise de Dados	18
Análises preliminares.....	19
Sensibilidade	22
Análise fatorial Exploratória	22
Análise das Correlações.....	26
Discussão.....	28
Conclusão	29
Limitações do estudo.....	29
Estudos Futuros.....	29
Anexo A: Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas	37
Anexo B: Questionário de Competências Sociais e Emocionais em Adolescentes Portugueses	38

Índice de Tabelas

Tabela 1: Estatística descritiva dos itens do questionário de competências sociais e emocionais, subescalas, alfas de Cronbach e correlações item-total corrigido	20
Tabela 2: Exemplo da análise da sensibilidade do SEC-Q	22
Tabela 3: Saturações fatoriais obtidas através da Análise Fatorial Exploratória com o método da análise das componentes principais e rotação Varimax	24
Tabela 4: Análise das Correlações entre as subescalas do questionário de competências sociais e emocionais e restantes subescalas	27

Lista de Siglas

AFE- Análise Fatorial Exploratória

EAR-Total - Escala de Autoestima de Rosenberg – Total

PANAS_AP – Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo – Afeto Positivo

PANAS_AN – Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo – Afeto Negativo

QRECA_RC - Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes – Reavaliação Cognitiva

QRECA_SE - Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes – Supressão Emocional

SEC-Q-AC - Questionário de Competências Sociais e Emocionais - Autoconsciência

SEC-Q_AG - Questionário de Competências Sociais e Emocionais - Autogestão

SEC-Q_CSCS - Questionário de Competências Sociais e Emocionais – Consciência Social e Comportamento pró-Social

SEC-Q_TDR - Questionário de Competências Sociais e Emocionais – Tomada de Decisão Responsável

SEC-Q_Total - Questionário de Competências Sociais e Emocionais – Total

SEL- (*Social and emotion learning*) - Aprendizagem Social e emocional

TMMS_AE - *Trait Meta Mood Scale* - Atenção Emocional

TMMS_CS - *Trait Meta Mood Scale* - Clareza Sentimental

TMMS_REE - *Trait Meta Mood Scale* - Reparo do Estado Emocional

TMMS_T - *Trait Meta Mood Scale* - Total

Introdução

A Adolescência

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano que começa a partir da puberdade e chega até à transição para a idade adulta (Blakemore, 2019). Segundo Becker (1994) o corpo, as ideias, as emoções e os comportamentos do adolescente passam por um processo de formação onde as mudanças físicas e o desenvolvimento psicossocial se manifestam. Por outras palavras, o adolescente desenvolve aspetos psicológicos e sociais basilares para a formação do seu carácter.

Para além do desenvolvimento psicossocial, o desenvolvimento cognitivo permitirá que o adolescente seja mais consciente sobre as decisões que precisará de tomar e reflexões que terá acerca de conceitos éticos, morais, políticos ou religiosos. Papalia et al. (2000) defendem que não há uma definição clara sobre o início e o fim desta fase desenvolvimental apenas que esta dura em média uma década, entre os 10/12 anos e os 18/20 anos, e que esta é consolidada quando o crescimento e a formação de identidade e personalidade imperam. Ainda, Tsang et al. (2012) referem que, quando a capacidade de lidar com as situações é bem-sucedida, a formação da identidade dos adolescentes tende a ser clara e positiva de forma a facilitar o seu desenvolvimento futuro. Contudo, quando a capacidade de lidar com as situações é problemática a formação da identidade pode culminar em adolescentes vulneráveis e cheios de problemas emocionais e comportamentais. Adicionalmente e de uma perspetiva um pouco diferente, para Santos (2000) a adolescência está diretamente identificada com a escola, com aumento de tempo passado na escola, com a mudança da instituição escolar e a extensão progressiva do período de aprendizagem. Deste modo, é importante dotar os adolescentes de competências sociais e emocionais para que estes estejam preparados para enfrentar as mudanças do mundo.

Competências Sociais e Emocionais

As competências sociais e emocionais têm sido alvo de interesse nas sociedades desde o início do século XX, em particular, na educação, na sociologia e na psicologia (Alzina & Fernández, 2000). Este interesse deveu-se às investigações de Mayer e Salovey em 1990, ao aumento dos estudos sobre as emoções (Ekman, 1992), à publicação da obra *Inteligência Emocional* de Goleman em 1995, e ao aumento dos estudos em neurociências (Aron & Aron, 1997). A definição destas competências foi estabelecida pelas várias designações utilizadas, tais como “inteligência social e emocional” por Salovey e Mayer (1990), que defendiam a existência de uma inteligência intrapessoal e outra interpessoal, também designadas por inteligência emocional percebida e inteligência emocional social, respetivamente. A inteligência emocional percebida é designada como a capacidade que os sujeitos tinham de expressar, regular, perceber e monitorar as suas próprias emoções. A inteligência emocional

social é definida como a capacidade que os sujeitos tinham de compreender e distinguir as emoções nos outros, assim como, de usar as suas informações emocionais para orientar o seu pensamento e as suas ações.

Langdon (1996) atribuiu um papel importante às escolas, sendo essencial a interação dos educadores e professores com as crianças e os adolescentes. Elias et al. (1997) já as designou por “competência social e emocional” defendendo que criar adolescentes educados, atenciosos e responsáveis é do reconhecimento de todos, mas para que tal suceda, seria necessário aprimorar o desenvolvimento social e a aprendizagem emocional, ainda percebida por poucos.

Adicionalmente, Park et al. (2003) designou-as por “alfabetização emocional” que consiste na interação entre um sujeito e o seu contexto social, ao invés de uma capacidade que lhe pode estar presente ou ausente. Zins, et al. (2007) dão-lhe a designação de “aprendizagem social e emocional”, podendo ser definida por um processo de desenvolvimento das capacidades de integração dos seus pensamentos, sentimentos e comportamentos de modo a atingir os seus objetivos na vida.

Mais recentemente, Lawson et al. (2019) após uma síntese da literatura constatou que a aprendizagem social e emocional amplamente designada no modelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) tem atualizado, desde a sua criação, a sua definição e o seu modelo concetual para esclarecer a necessidade, a abrangência e os fundamentos desta aprendizagem.

Estrutura do SEL e as Competências

A aprendizagem social e emocional (SEL) é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano, e constitui uma referência na promoção de competências sociais, emocionais e escolares dos jovens, na promoção da equidade e a excelência educacional por meio de intervenientes que permitem que as aprendizagens sejam desenvolvidas. Os intervenientes são as salas de aulas, que estão associadas aos materiais com instrução direta sobre o método SEL (*Social and Emotional Learning*) e o clima escolar; as escolas que estão associadas à cultura, práticas e políticas escolares; os contextos familiares e responsáveis que são articulados com as parecerias efetivas e as comunidades que estão articuladas com as oportunidades de aprendizagem alinhadas.

É importante referir que métodos como o SEL e programas como *The Leader in Me* concebido em 1999 nos Estados Unidos, pela FranklinCovey em parceria com a escola A.B. Combs, da Carolina do Norte (Covey, 2014) entre outros, são ainda escassos mas os estudos existentes a este respeito têm-se mostrado eficientes e com resultados positivos (Kankaraš et al., 2022).

A nível nacional foram criadas algumas disciplinas com o objetivo de promover as competências sociais e emocionais, como a Área de Projeto, Formação Cívica e Cidadania, contudo, ainda existe muito

trabalho a ser feito neste sentido para que de facto o SEL seja verdadeiramente implementado em Portugal, já que não existe um programa SEL propriamente estruturado (Cristovão et al., 2017).

Existe uma necessidade crescente em desenvolver as competências sociais e emocionais não só dos estudantes mas também dos próprios professores, isto porque os professores são os primeiros a servir de modelagem e a contribuir para o desempenho académico, social e emocional dos seus estudantes (Kankaraš et al., 2022).

Posto isto, pode-se constatar que as emoções são desenvolvidas internamente e tendem a ser externalizadas a partir da interação com o meio, isto é, por meio da socialização primária (por influência dos pais e irmãos, na primeira infância) e secundária (por influência do grupo de pares, professores e demais técnicos escolares). Neste sentido, as emoções de cada um são influenciadas pelas pessoas, pela qualidade das relações, pela cultura, educação e pela sociedade em que cada um se envolve e cresce (Alzina & Fernández, 2000).

Deste modo, diferentes competências sociais e emocionais ajudam a melhorar os ambientes e contextos onde os estudantes estão inseridos, por exemplo a melhoria do ambiente escolar protege as crianças do *Bullying* e torna o ajustamento social dos adolescentes mais eficaz (Del Rey et al., 2016). Coerente com as descobertas de que o desenvolvimento social, emocional e intelectual estão interligados (Cantor et al., 2019) o método SEL, criado no decorrer dos anos 90, tinha como objetivo associar as trajetórias do desenvolvimento positivo à promoção das competências sociais e emocionais, melhorar e promover o bem-estar psicológico, o desenvolvimento e resultados académicos, melhorar os comportamentos pró-sociais, saúde e bem-estar dos estudantes, melhorar as suas capacidades e as atitudes em relação a si, aos outros e à escola verificando-se benefícios duradouros por mais tempo (Osher et al., 2016; Taylor et al., 2017).

Assim, o papel preditivo das competências sociais e emocionais nas realizações pessoais mostra que estas são tão importantes quanto as competências cognitivas (Heckman et al., 2006) sendo relevante cultivar as duas para que os jovens possam enfrentar mais eficazmente os desafios de um mundo em mudança (Miyamoto et al., 2015).

A partir do método SEL, vários outros métodos foram implementados em diferentes países, seguindo a mesma estrutura, abrangendo a população desde a educação infantil até o ensino universitário (Durlak et al., 2015). A Aprendizagem Social e Emocional para ser eficiente deve englobar todas as componentes do modelo de forma a facilitar o desenvolvimento de competências como a autoconsciência, autogestão, consciência social, competências de relacionamento pró-social e tomada

de decisão responsável, dimensões avaliadas no instrumento de medida (questionário de competências sociais e emocionais) a ser validado neste estudo.

Segundo Durlak et al. (2015) a autoconsciência é a capacidade de identificar e prestar atenção nas próprias emoções, valores e objetivos de modo a compreendê-los; reconhecer a relação entre comportamentos, sentimentos e pensamentos; reconhecer, identificar e cultivar os seus pontos fortes e qualidades.

A autogestão está relacionada com a capacidade que cada um tem em gerir as próprias emoções, pensamentos e comportamentos de forma a atingir eficazmente os metas e objetivos a curto e longo prazo, inclui ainda a gestão das emoções, a regulação e monitorização dos sentimentos (Hutzel et al., 2010; Durlak et al., 2015). Esta envolve ainda competências cognitivas, emocionais e sociais, sobretudo quando está envolvida nas amizades e nas interações sociais, tendo um papel central nas transições escolares (Ladd et al., 1999).

A consciência social, especificamente, a tomada de perspetiva, prende-se com a identificação e compreensão dos sentimentos e pensamentos dos outros, consiste também em apreciar a diversidade, compreender diferentes contextos e normas sociais e compreender as diferenças individuais e grupais (Hutzel et al., 2010; Durlak et al., 2015).

As competências de relacionamento pró-social consistem em respeitar as normas sociais, ter boas competências de comunicação e manter relacionamentos interpessoais de qualidade, usar de forma adequada as competências verbais e não-verbais promovendo trocas positivas e eficazes com os outros, construir relações saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos, saber negociar e atingir soluções satisfatórias na resolução de conflitos tendo em linha de conta as necessidades de todos os intervenientes, saber recusar e adotar uma postura adequada perante situações de conduta duvidosa, insegura, ilegal ou eticamente reprovável (Hutzel et al., 2010; Durlak et al., 2015).

A tomada de decisão responsável consiste na análise de situações de modo a perceber com exatidão se uma decisão deve ser tomada analisando os fatores que possam influenciar a resposta; assumir o respeito pelos outros de modo a acreditar que cada um deve ser tratado com compaixão contribuindo para o bem comum e para a resolução de conflitos e problemas; assumir a responsabilidade pessoal envolvendo-se em comportamentos seguros, legais e éticos (Hutzel et al., 2010; Durlak et al., 2015).

Adquirir estas competências pressupõe que os adolescentes alcancem o sucesso pessoal, académico e profissional uma vez que estas estão na base do desenvolvimento da aprendizagem, do pensamento e das capacidades cognitivas. Atualmente, as componentes sociais, emocionais e cognitivas,

trabalham em parceria para que os pares se tornem mais resistentes à aquisição de comportamentos desviantes (Elias et al., 1997). É portanto, imprescindível capacitar os adolescentes com diversas competências sociais, emocionais e pessoais promovendo programas de intervenção, atividades e instrumentos de medida relacionados com variáveis que afetam diretamente condutas e comportamentos desviantes.

Quando um indivíduo nasce, ele não nasce com um conjunto de competências sociais, emocionais e cognitivas enraizadas, já que estas são aprendidas e desenvolvidas no decorrer da infância, adolescência e velhice (Feinstein, 2015). Assim sendo, estas competências são flexíveis e podem ser ensinadas de acordo com os formatos, as abordagens e necessidades, de cada um.

Instrumentos de avaliação

As competências sociais e emocionais são ainda difíceis de definir daí o investimento em instrumentos de medida ser escasso. Todavia, o investimento em programas de aprendizagem de competências sociais e emocionais tem vindo a crescer sendo necessário investir na criação destes instrumentos de medida avaliativa. Segundo a literatura Monnier (2015) refere que estes instrumentos de medida avaliativa são essencialmente de três tipos: o mais usual é o de autorrelato que tem como base entrevistas ou questionários; seguidamente a avaliação proveniente de terceiros geralmente pais/cuidadores, professores e profissionais de saúde e por fim a monitorização do comportamento que consiste no método mais significativo e objetivo de avaliação.

No que se refere a instrumentos de avaliação de competências sociais em adolescentes existem o *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008), o *Social Competence Questionnaire* (ComQ; Sarason et al., 1985), a escala “Para mim é fácil” (EACSE-CA; Gaspar & Matos, 2015) e o Questionário Multidimensional de Competência Social para Adolescentes (AMSC-Q; Gómez-Ortiz et al., 2017).

As competências emocionais dos adolescentes também são avaliadas por instrumentos de autorrelato ou terceiros, nomeadamente o *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ; Faria et al., 2006) que mede a perceção de competência emocional, o *Trait Emotional Intelligence Questionnaire- Short Form* (TEIQue-SF; Petrides & Furnham, 2006), que avalia de forma global a competência emocional, o *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004).

Apesar de já vários países terem investido em programas de aprendizagem de competências sociais e emocionais de forma a explorar múltiplas variáveis protetoras ainda existe uma clara escassez deste tipo de instrumentos de avaliação, principalmente quando se pretende que esse instrumento avalie em simultâneo ambas as competências.

Deste modo, o instrumento de medida Questionário de Competências Sociais e Emocionais (SEC-Q) desenvolvido por Zych et al. (2018) em Espanha, incluía na sua versão original 50 itens avaliados numa escala de tipo likert de 5 pontos em que 1 correspondia a discordo fortemente e 5 correspondia a concordo fortemente, organizada em 5 subescalas cada uma composta por 10 itens. Deste modo, foram distribuídos 10 itens para a autoconsciência, 10 para a consciência social, 10 para o relacionamento pró-social, 10 para a autogestão e 10 para a tomada de decisão responsável. Estes itens foram baseados na literatura recolhida sobre a temática das competências sociais e emocionais, contudo após uma análise fatorial exploratória foram eliminados os itens que saturaram em mais de uma dimensão e aqueles que saturaram abaixo de 0.30. Assim, a versão final deste instrumento é constituída por 16 itens, os itens 1, 2, 3, 4, avaliam a autoconsciência, os itens 5, 6, 7 avaliam a autogestão, os itens 8, 9, 10, 11, 12, 13, consciência social e o comportamento pró-social e os itens 14, 15, e 16 avaliam a tomada de decisão responsável. Este questionário tornou-se uma mais-valia para a realização de programas relacionados com as competências sociais e emocionais dos jovens e adolescentes podendo a sua validação vir a ser também uma mais-valia para os jovens e adolescentes portugueses.

Objetivos do Estudo

Este estudo tem como objetivos: 1) validar o instrumento Questionário de Competências Sociais e Emocionais (SEC-Q; ZYch et al., 2018) para a população adolescente portuguesa. São objeto de estudo a estrutura fatorial da escala para a população adolescente portuguesa e analisar as qualidades psicométricas (sensibilidade, fidelidade e validade) na avaliação de cinco dimensões: autoconsciência, consciência social, relacionamento pró-social, autogestão e tomada de decisão responsável. 2) Para além disso pretende-se estudar a relação destas dimensões com outros construtos relevantes na adolescência, como a inteligência emocional, o afeto positivo e negativo, estratégias de regulação emocional e autoestima.

Este estudo intitulado *Validação do questionário de Competências Sociais e Emocionais para Adolescentes Portugueses* com a identificação (CEICSH 104/2023) cumpre os requisitos necessários para a sua execução tido parecer positivo por parte da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH).

Metodologia

Amostra/Participantes

Participaram no estudo um total de 356 estudantes do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos) da região norte de Portugal, no entanto, 3 não deram consentimento, 21 foram excluídos por não concluírem o questionário e os outros 21 estudantes foram excluídos por terem outra nacionalidade e o

estudo ser direcionado para adolescentes portugueses. Da amostra de 356 participantes fizeram efetivamente parte do estudo 311 sendo 208 do género masculino (66.9%), 101 do género feminino (32.5%) e 2 de outro género (0.6%) com idades compreendidas entre os 15 e os 22 anos ($M=16.80$; $DP=1.17$). Adicionalmente, dos 311 participantes 30 (9.6%) tinham um nível socioeconómico abaixo da média, 268 (86.2%) tinham um nível socioeconómico na média e 13 (4.2%) tinham um nível socioeconómico acima da média.

Instrumentos/ medidas

Foi realizada uma metodologia quantitativa recorrendo a instrumentos de autorrelato. Assim sendo, foram utilizados os seguintes instrumentos:

Questionário sociodemográfico

Os participantes responderam a um breve questionário de forma a obter informações sociodemográficas como idade, sexo, nacionalidade, nível socioeconómico percebido e ano de escolaridade.

Questionário de Competências Sociais e Emocionais (SEC-Q)

O Instrumento de medida SEC-Q original (Zych et al., 2018) é constituído por 16 itens, os itens 1, 2, 3, 4, avaliam a autoconsciência, os itens 5, 6, 7 avaliam a autogestão, os itens 8, 9, 10, 11, 12, 13, avaliam a consciência social e ao comportamento pró-social e os itens 14, 15, e 16 avaliam a tomada de decisão responsável. Este questionário apresentou alta consistência interna ($\alpha=0.82$) o que indica que o questionário tem boas propriedades psicométricas (Zych et al., 2018).

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Este instrumento de medida foi originalmente elaborado por (Salovey et al., 1995) com 48 itens e 3 subescalas (atenção emocional, clareza emocional e reparo do estado emocional) respondidos numa escala de likert de 5 pontos em que 1 corresponde a discordo totalmente e 5 que corresponde a concordo totalmente. Posteriormente, em Portugal, foi validada uma versão reduzida por Queirós et al. (2005) com 24 itens. Os itens 1 a 8 avaliam a atenção emocional, os itens 9 a 16 avaliam a clareza sentimental e os itens 17 a 24 avaliam a reparação do estado emocional. Este instrumento pretende medir a inteligência emocional percebida através de mecanismos cognitivos, ou seja avaliar a capacidade que o sujeito tem de se aperceber dos seus estados de humor, a clareza com que os discrimina e a capacidade que tem ou não de os regular.

O valor de alfa de Cronbach para a atenção emocional foi de 0.80, para a clareza de sentimentos foi de 0.79 e para a reparação do estado emocional foi de 0.85 revelando uma boa consistência interna.

Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes

O questionário de regulação emocional para crianças e adolescentes foi adaptado do questionário de regulação emocional por Gullone e Taffe (2012). O ERQ-CA surgiu com o intuito de avaliar o uso de duas diferentes estratégias de regulação emocional sendo elas a estratégia de supressão emocional e a estratégia de reavaliação cognitiva. A versão portuguesa foi validada para adolescentes portugueses por Teixeira et al. (2015). Esta é uma medida de autorrelato que avalia a capacidade dos indivíduos se regularem emocionalmente usando as duas estratégias. Este questionário é composto por 10 itens, sendo os itens (1, 3, 5, 7, 8 e 10) para a subescala de reavaliação cognitiva e os (2, 4, 6, 9) para a subescala de supressão emocional. Estes itens são respondidos numa escala de *likert* de 5 pontos onde 1 corresponde a discordo fortemente e 5 corresponde a concordo fortemente. Quanto mais elevadas forem as pontuações maior é o uso de determinada estratégia. O valor do alfa de Cronbach para a reavaliação cognitiva foi de 0.70 e para a supressão emocional de 0.65 o que significa que o questionário revelou bons resultados no que se refere à consistência interna.

Escala de autoestima de Rosenberg (RSES)

A escala de autoestima de Rosenberg (RSES) é uma escala originalmente elaborada por Morris Rosenberg (1965) sendo adaptada para a população portuguesa por Santos e Maia (2003). Esta escala permite avaliar a autoestima que cada individuo tem. Esta é composta por 10 itens, 5 itens estão na direção positiva sendo os itens 1, 3, 4, 7, e 10 correspondentes a afirmações de valorização da autoestima e os 5 itens restantes estão na direção negativa sendo os itens 2, 5, 6, 8 e 9 correspondentes a afirmações de desvalorização da autoestima. Estes itens são respondidos numa escala de *likert* de 4 pontos onde 1 corresponde a discordo fortemente e 4 corresponde a concordo fortemente, sendo os itens de orientação negativa invertidos. Deste modo, os resultados podem variar entre 10 e 40 o que significa que níveis mais elevados correspondem a níveis elevados de autoestima. Resultados mais baixos indicam baixa autoestima. Esta escala foi validada para a população adolescente portuguesa com um valor do alfa de Cronbach de 0.86 o que revelou boa consistência interna.

Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo – Versão Reduzida (PANAS- VPR)

A escala de afeto positivo e afeto negativo (PANAS) foi desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen (1988) com o objetivo de medir o estado afetivo, o afeto traço e o humor experienciados pelos indivíduos. Esta escala foi adaptada para a população portuguesa numa versão reduzida por Galinha et al. (2014). Deste modo, o afeto negativo elevado reflete desprazer e mal-estar subjetivo medindo as seguintes emoções na sua versão final como assustado, amedrontado, atormentado, culpado e nervoso, por sua vez, o afeto positivo elevado reflete prazer e bem-estar subjetivo medindo as seguintes emoções na sua

versão final como interessado, entusiasmado, inspirado, ativo e determinado. Assim sendo, esta escala é composta na sua totalidade por 10 itens, 5 referentes ao afeto negativo (nervoso/a, amedrontado/a, assustado/a, culpado/a, atormentado/a) e os outros 5 referentes ao afeto positivo (inspirado/a, entusiasmado/a, inspirado/a, ativo/a, determinado/a). Estes itens são respondidos numa escala de tipo *likert* de 5 pontos onde 1 corresponde a “nada ou muito ligeiramente”, 2 “um pouco, 3 “moderadamente”, 4 “bastante” e 5 “extremamente”. Esta escala apresenta excelentes características psicométricas (sensibilidade, fidelidade e validade). O valor de alfa de Cronbach desta escala foi igual a 0.86 na escala de afeto positivo e de 0.89 na escala de afeto negativo.

Procedimento

O procedimento teve início com a tradução da escala de medida SEC-Q original. Posteriormente comparou-se a tradução em português com a língua original de modo a dissipar as discrepâncias linguísticas que surgiram através da técnica da reflexão falada. Trata-se de uma versão traduzida para efeitos de investigação, para posterior validação o que implicou que algumas expressões fossem ligeiramente alteradas na versão em português a fim de obter o mesmo sentido linguístico da versão original.

Depois foi elaborado a partir da plataforma *Qualtrics* o questionário para resposta constituído pelo consentimento informado, o questionário sociodemográfico, o questionário de competências sociais e emocionais, a escala de regulação emocional para crianças e adolescentes, a escala da autoestima de Rosenberg, a escala *Trait Meta-Mood*, e a escala do afeto positivo e do afeto negativo (PANAS-VR). Num primeiro momento as escolas foram contactadas presencialmente, informadas e esclarecidas acerca dos objetivos do estudo, recolha de dados e suas implicações, bem como sobre a participação voluntária dos participantes, o anonimato dos dados e sua confidencialidade. Foi enviado um *e-mail* com toda a informação relatada no contacto presencial para formalizar o procedimento. Foi sugerido contactar os diretores de turma para fazerem chegar o consentimento informado aos pais de forma a autorizarem a participação do seu educando no estudo e envio posterior do *link* para resposta aos questionários.

Foram garantidos os consentimentos informados dos pais e dos estudantes. Para os pais utilizou-se um documento próprio distribuído pelo diretor/a de turma, ou de outra forma de acordo com a proposta de cada escola. Para os estudantes o consentimento surgiu no *link* de resposta aos questionários (caso o estudante não consentisse, o questionário terminava). Se o consentimento fosse dado, prosseguia-se com os questionários, na seguinte ordem: questionário sociodemográfico (idade, género, ano de escolaridade e nível socioeconómico e nacionalidade), seguindo-se a resposta aos questionários/instrumentos de medida. Estes apareceram em sequência diferentes aos participantes

pois foi feito uso do contrabalanceamento (gerado pela plataforma *Qualtrics*). Este *design* refere-se a expor os participantes a diferentes ordens para garantir que efeitos como a fadiga não caíssem igualmente em todas as condições (Foley, 2004), evitando preocupações desta natureza.

Uma vez terminado o questionário, existia um agradecimento explícito à participação. O Questionário teve a duração de 15-20 minutos, e foi realizado durante o período letivo.

Estratégia de Análise de Dados

Os dados recolhidos foram analisados através do *software* de análise estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 28).

Para caracterizar a nossa amostra e as dimensões (autoconsciência, autogestão, consciência social, competências de relacionamento pró-social e tomada de decisão responsável, atenção emocional, clareza sentimental, reparo do estado emocional, reavaliação cognitiva, supressão emocional, afeto positivo, afeto negativo e autoestima) dos instrumentos de autorrelato a análise dos dados incluiu medidas de estatística descritiva (frequências, médias, desvios-padrão, assimetria, curtose, mínimo, máximo e alfa de Cronbach). Deste modo, para explorar as propriedades psicométricas do SEC-Q, análise de confiabilidade para cada item da escala, e restantes escalas do estudo foi utilizado o modelo de consistência interna de Cronbach que se refere à inter-relação de um conjunto de itens (Gliem & Gliem, 2003).

Em seguida, foi examinada a validade de construto do SEC-Q, através da análise fatorial exploratória que testa a capacidade de uma escala realmente medir o construto que se propõe a medir (Westen & Rosenthal, 2003). Neste sentido, realizou-se uma análise fatorial exploratória (AFE), que é uma técnica estatística que estuda correlações entre um grande número de variáveis agrupando-as em fatores. Esta técnica permite a redução de dados, identificando as variáveis mais representativas ou criando um novo conjunto de variáveis, bem menor que o original (Hair et al., 2009; Kirch et al., 2017). A AFE é uma técnica dentro da análise fatorial cujo objetivo abrangente é identificar as relações subjacentes entre as variáveis. (Hongyu, 2018). A análise fatorial exploratória do SEC-Q foi realizada usando a rotação varimax e o método de componentes principais uma vez que se pressupôs que as subescalas do instrumento possam estar relacionadas. A adequação dos dados para a realização da análise foi avaliada através do teste de Kaiser-Meyer-Olkin e das correlações item-total. A adequação dos itens foi avaliada através dos pesos fatoriais e das comunalidades. Foi considerado que um item saturava num fator sempre que apresentasse uma saturação fatorial superior a 0.50 (Tabachnick et al., 2013). A interpretação das correlações foi efetuada, ponderando que os valores de r entre 0.10 e 0.30 equivalem

a correlações muito fracas, valores de r entre 0.30 e 0.50 fracas, e valores de r entre 0.50 e 0.70 moderadas, valores de r entre 0.70 e 0.90 fortes e acima de 0.90 muito fortes.

Neste caso, por meio da análise AFE, foi examinado a estrutura de quatro fatores da SEC-Q para a amostra total de forma a atestar a validade do instrumento.

Resultados

Análises preliminares

A Tabela 1 apresenta a estatística descritiva e os valores de assimetria e curtose para as dimensões que constituem a questionário SEC-Q. Todas as dimensões apresentam valores de curtose positivos (distribuição leptocúrtica) à exceção do item 5 que apresenta um valor negativo e valores de assimetria (negativa) próximos de zero. As médias dos itens do questionário variam entre 3.58 e 4.09 e os desvios-padrão variam entre 0.65 e 1.05. Quanto às subescalas as médias variam entre 2.78 e 3.87 e os desvios-padrão variam entre 0.45 e 0.83. Os resultados detalhados encontram descritos na tabela 1.

A correlação item-total foi superior a 0.30 (variação: 0.58-0.74 - moderada) em todos os itens do questionário de competências sociais e emocionais (SEC-Q) o que indica uma consistência item-total aceitável. Quanto à consistência interna, o SEC-Q apresenta valores $\alpha = .93$ considerados excelentes de acordo com Cicchetti (1994) e Damásio (2012). Segundo os mesmos autores as suas subescalas: autoconsciência $\alpha = .85$; consciência social e comportamento pró-social $\alpha = .86$; e tomada de decisão responsável $\alpha = .84$ apresentam uma boa consistência interna e uma consistência interna aceitável para a subescala autogestão $\alpha = .76$.

Ainda em relação às subescalas PANAS-Afeto positivo $\alpha = .84$; PANAS-Afeto negativo $\alpha = .87$; QRECA-Reavaliação Cognitiva $\alpha = .81$; apresentam uma boa consistência interna, QRECA-Supressão emocional $\alpha = .67$; autoestima de Rosenberg $\alpha = .69$; apresentam uma consistência interna aceitável, TMMS-Atenção Emocional $\alpha = .90$; TMMS-Clareza Sentimental $\alpha = .90$; TMMS-Reparação Estado Emocional $\alpha = .90$; TMMS-total $\alpha = .94$ apresentam uma consistência interna excelente.

Tabela 1

Estatística descritiva dos itens do questionário de competências sociais e emocionais, subescalas, alfas de Cronbach e correlações item-total corrigido

Itens	M	DP	Min./Max.	Assimetria	Curtose	Alfa Cronbach	Correlação item-total corrigido
Item1	3.75	1.01	1-5	-0.83	0.41	0.923*	0.618
Item2	3.83	0.90	1-5	-0.88	1.10	0.921*	0.669
Item3	3.81	0.94	1-5	-0.83	0.58	0.922*	0.622
Item4	3.95	0.89	1-5	-1.00	1.57	0.922*	0.643
Item5	3.58	1.05	1-5	-0.57	-0.20	0.923*	0.618
Item6	3.76	1.03	1-5	-0.72	0.26	0.924*	0.575
Item7	3.99	0.91	1-5	-0.96	1.19	0.921*	0.663
Item8	3.68	0.97	1-5	-0.69	0.31	0.923*	0.601
Item9	3.86	0.91	1-5	-0.78	0.78	0.923*	0.620
Item10	3.78	0.90	1-5	-0.79	0.80	0.922*	0.636
Item11	3.96	0.99	1-5	-0.97	0.77	0.922*	0.641
Item12	3.85	0.87	1-5	-0.78	0.99	0.922*	0.641
Item13	4.09	0.84	1-5	-0.80	0.50	0.922*	0.638
Item14	3.74	0.94	1-5	-0.63	0.40	0.919*	0.737
Item15	3.80	0.91	1-5	-0.62	0.41	0.920*	0.711
Item16	3.67	1.00	1-5	-0.67	0.30	0.923*	0.608
Total	3.82	0.65	1-5	-0.88	2.00	0.927	——

Autoconsciência	3.84	0.78	1-5	-0.89	1.44	0.852
Autogestão	3.78	0.82	1-5	-0.65	0.56	0.762
Consciência Social Comportamento	3.87	0.70	1-5	-0.82	1.52	0.863
Pró-Social						
Tomada de Decisão Responsável	3.74	0.83	1-5	-0.49	0.25	0.840
PANAS-AP	3.25	0.69	1-5			0.843
PANAS-NA	2.78	0.81	1-5			0.871
QRECA-RC	3.53	0.67	1-5			0.807
QRECA-SE	3.36	0.72	1-5			0.671
AER	2.75	0.45	1.50-4			0.692
TMMS- AE	3.69	0.79	1-5			0.902
TMMS- CS	3.60	0.78	1-5			0.903
TMMS- REE	3.62	0.79	1-5			0.900
TMMS- Total	3.63	0.66	1-5			0.941

Nota: *Alfa de Cronbach se item eliminado;

Sensibilidade

O SEC-Q demonstra ter uma boa sensibilidade, uma vez que os participantes responderam em todas as categorias de resposta e em todos os itens da escala. As categorias de resposta eram compostas por uma escala de tipo linkert de 5 pontos em que 1 correspondia a “discordo totalmente”, 2 “discordo em parte”, 3 “não concordo nem discordo”, 4 “concordo em parte” e 5 “concordo totalmente”, como se pode visualizar no exemplo proposto (tabela 2).

Tabela 2

Exemplo da análise da sensibilidade do SEC-Q

1. Sei identificar as minhas emoções			
	Frequência	%	% Acumulada
1-Discordo totalmente	12	3.9	3.9
2- Discordo em parte	24	7.7	11.6
3- Não concordo, nem discordo	64	20.6	32.2
4- Concordo em parte	141	45.3	75.5
5- Concordo totalmente	70	22.5	100.
Total	311	100	_____

Análise fatorial Exploratória

O SEC-Q foi sujeito a análise fatorial pelo método da análise de componentes principais onde foi escolhida a rotação Varimax com normalização de Kaiser uma vez que esta permite dispersar por vários fatores a variância explicada minimizando as redundâncias nas escalas. O índice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ou índice de adequação da amostra indica o quão adequado é a aplicação da análise fatorial exploratória sendo que os valores de KMO ($=0.919$) foram considerados excelentes. (Hutcheson & Sofroniou, 1999). O teste de esfericidade de Bartlett's ($\chi^2=2728.775$; $p<0.01$.) indicam que a matriz é uma matriz favorável (Tabachnick et al., 2013) e que tende a ser uniforme com o teste de KMO.

Inicialmente os 16 itens do questionário foram distribuídos por 3 fatores, estrutura fatorial do modelo não forçado, que explicavam na sua totalidade, 63.91% da variância. A percentagem da variância explicada por cada fator foi de 23.85% para o fator 1 (autoconsciência), 22.10% para o fator 2 (autogestão e tomada de decisão responsável) e 17.96% para o fator 3 (consciência social e comportamento pró-social). Contudo, forçou-se a estrutura fatorial e os 16 itens do questionário foram distribuídos por 4 fatores que explicavam na sua totalidade, 68.55% da variância sendo a pertença dos itens ao fator

definida pela saturação mais elevada. A percentagem da variância explicada por cada fator foi de 22.479% para o fator 1 (consciência social e comportamento pró-social); 17.691% para o fator 2 (autoconsciência); 16.038% para o fator 3 (tomada de decisão responsável) e 12.340% para o fator 4 (autogestão).

Todos os itens saturaram mais nos fatores correspondentes à escala de origem, com a exceção do item 7. Todos os dados detalhados encontram-se na tabela 3.

Contudo, o item 7 vai manter-se no fator da escala de origem (fator 4- autogestão) isto porque o nível de saturação entre os dois fatores (fator 3 (0.517) e 4 (0.434)) não é substancialmente significativo para que seja alterado. Além disso, conceptualmente o item 7 “*Tento alcançar os meus objetivos apesar das dificuldades*” deve manter-se no fator relacionado à autogestão, uma vez que esta está relacionada com a capacidade que cada um tem em gerir as próprias emoções, pensamentos e comportamentos de forma a atingir eficazmente as metas e objetivos a curto e longo prazo. A alteração para o fator 3 (tomada de decisão responsável) levaria a vieses na compreensão conceptual uma vez que a tomada de decisão responsável consiste na análise de situações de modo a perceber com exatidão se uma decisão deve ser tomada analisando os fatores que a possam influenciar.

Nesta análise, ainda se pode verificar que as comunalidades de cada um dos itens é superior a 0.50 variando entre 0.586 - 0.805, ou seja, quanto maior a comunalidade, maior é o poder de explicação da variável pelo fator.

Tabela 3

Saturações fatoriais obtidas através da Análise Fatorial Exploratória com o método da análise das componentes principais e rotação Varimax

Fatores/itens	Fator				Comunalidades
	1	2	3	4	
<i>Fator 1- Consciência Social e Comportamento Pró-social</i>					
8- Consigo perceber o que as outras pessoas sentem	0.690	0.254	0.207	0.049	0.586
9- Estou atento às necessidades dos outros	0.782	0.166	0.269	-0.001	0.711
10- Geralmente, sei como ajudar as pessoas que precisam	0.671	0.132	0.221	0.295	0.603
11- Tenho um bom relacionamento com os meus colegas de escola ou de trabalho	0.551	0.236	0.066	0.542	0.657
12- Geralmente, costumo escutar de forma ativa	0.670	0.319	0.154	0.153	0.598
13- Geralmente, ofereço ajuda quando precisam de mim	0.754	0.129	0.192	0.223	0.671
<i>Fator 2 - Autoconsciência</i>					
1- Sei identificar as minhas emoções	0.126	0.784	0.183	0.286	0.746
2- Estou consciente dos pensamentos que influenciam as minhas emoções	0.265	0.762	0.249	0.146	0.734
3- Sei distinguir uma emoção da outra	0.230	0.789	0.086	0.249	0.745
4- Sei como as minhas emoções influenciam o que faço	0.404	0.633	0.319	-0.039	0.667

Fator 3- Tomada de Decisão Responsável

14- Quando tomo decisões, analiso cuidadosamente as possíveis consequências	0.404	0.202	0.753	0.183	0.805
15- Geralmente, costumo considerar as vantagens e desvantagens de cada opção antes de tomar decisões	0.329	0.247	0.730	0.208	0.746
16- Não costumo tomar decisões de forma descuidada	0.129	0.210	0.739	0.297	0.694

Fator 4- Autogestão

5- Sei como motivar-me	0.101	0.361	0.322	0.680	0.706
6- Tenho claros os meus objetivos	0.166	0.142	0.340	0.732	0.700
7- Tento alcançar os meus objetivos apesar das dificuldades	0.333	0.178	0.517	0.434	0.599
% da variância explicada	22.479	17.691	16.038	12.34	_____
				0	

Nota: Valores a negrito representam saturações superiores a 0.30 e as mais elevadas em cada fator

Análise das Correlações

Foi aplicada a correlação de Pearson (Cohen et al., 2013) entre as dimensões das escalas e subescalas de forma a perceber quais as que se encontravam correlacionadas entre si.

Deste modo, apresentaram correlações moderadas e significativamente positivas entre si as subescalas do SEC-Q, autogestão e autoconsciência; consciência social e comportamento pró-social e autogestão; consciência social e comportamento pró-social e autoconsciência; tomada de decisão responsável e autoconsciência; tomada de decisão responsável e autogestão; tomada de decisão responsável e consciência social e comportamento pró-social. Apresentam ainda correlações moderadas e positivamente significativas as subescalas *Trait Meta Mood Scale*_Clareza Sentimental e SEC-Q_autoconsciência; *Trait Meta Mood Scale*_Clareza Sentimental e SEC-Q_Total; *Trait Meta Mood Scale*_Clareza Sentimental e Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes_Reavaliação Cognitiva; *Trait Meta Mood Scale*_Clareza Sentimental e *Trait Meta Mood Scale*_Atenção Emocional; *Trait Meta Mood Scale*_Reparo do Estado Emocional e SEC-Q_Autogestão; *Trait Meta Mood Scale*_Reparo do Estado Emocional e SEC-Q_Tomada de Decisão Responsável; *Trait Meta Mood Scale*_Reparo do Estado Emocional e SEC-Q_Total; *Trait Meta Mood Scale*_Reparo do Estado Emocional e Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes _Reavaliação Cognitiva; *Trait Meta Mood Scale*_Total e SEC-Q_Autoconsciência; *Trait Meta Mood Scale*_Total e SEC-Q_Autogestão; *Trait Meta Mood Scale*_Total e SEC-Q_Total; *Trait Meta Mood Scale*_Total e Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes_Reavaliação Cognitiva.

Apresentaram ainda, correlações fortes e positivamente significativas, o SEC-Q_Total com as suas subescalas, ou seja, SEC-Q-Total e autoconsciência; SEC-Q_Total e autogestão; SEC-Q_Total e Consciência social e comportamento pró-social; SEC-Q_Total e tomada de decisão responsável. Assim como o *Trait Meta Mood Scale*_Total e as suas subescalas, ou seja, *Trait Meta Mood Scale*_Total e *Trait Meta Mood Scale*_Atenção Emocional; *Trait Meta Mood Scale*_Total e *Trait Meta Mood Scale*_Clareza Sentimental e *Trait Meta Mood Scale*_Total e *Trait Meta Mood Scale*_Reavaliação do Estado Emocional. Por fim, pode-se constatar correlações fortes e positivamente significativas nas subescalas *Trait Meta Mood Scale*_Reavaliação e *Trait Meta Mood Scale*_Reavaliação_Clareza Sentimental.

Observando a tabela das correlações podem-se constatar correlações negativas, referentes ao PANAS-AN e a maior parte das subescalas mas com significância estatística fraca e insignificante.

Tabela 4*Análise das Correlações entre as subescalas do questionário de competências sociais e emocionais e restantes subescalas*

	EAR_ Total	SEC-Q _AC	SEC-Q _AG	SEC-Q _CSCS	SEC-Q _TDR	SEC-Q _Total	QRECA_ RC	QRECA_ SE	TMMS_ AE	TMMS_ CS	TMMS_ REE	TMM- TOTAL	PANAS_ AP	PANAS_ AN
EAR_ Total	1													
SEC-Q_AC	0.331**	1												
SEC-Q_AG	0.372**	0.589**	1											
SEC-Q_CSCS	0.181**	0.616**	0.588**	1										
SEC-Q_TDR	0.295**	0.580**	0.697**	0.644**	1									
SEC-Q_ Total	0.331**	0.827**	0.818**	0.883**	0.839**	1								
QRECA_RC	0.225**	0.417**	0.472**	0.349**	0.431**	0.481**	1							
QRECA_SE	-0.161**	0.086	0.158**	0.135*	0.172**	0.160**	0.495**	1						
TMMS_AE	0.104	0.299**	0.276**	0.309**	0.299**	0.352**	0.397**	0.137*	1					
TMMS_CS	0.413**	0.617**	0.489**	0.392**	0.459**	0.569**	0.526**	0.133*	0.538**	1				
TMMS_REE	0.365**	0.453**	0.538**	0.412**	0.502**	0.551**	0.604**	0.183**	0.473**	0.712**	1			
TMMS_ Total	0.347**	0.539**	0.513**	0.438**	0.496**	0.580**	0.601**	0.179**	0.792**	0.885**	0.861**	1		
PANAS_AP	0.001	0.235**	0.298**	0.266**	0.314**	0.324**	0.207**	0.142*	0.378**	0.233**	0.226**	0.330	1	
PANAS_AN	-0.361**	-0.059	-0.115*	0.065	0.006	-0.017	-0.072	0.099	0.223**	-0.058	-0.046	0.048	0.583**	1

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$ Nota: Valores a negrito representam as correlações mais significativas

Discussão

As competências sociais e emocionais são estudadas desde os anos 90 e programas para a sua promoção têm vindo a ser desenvolvidos nos contextos escolares e educacionais (Durlak et al., 2015). Estes programas tinham como objetivo melhorar as competências sociais e emocionais (SEL), o comportamento pró-social, atitudes, sofrimento emocional, desempenho académico, problemas de conduta e tomadas de decisão responsável (Durlak et al., 2011). Competências como a autoconsciência, autogestão, consciência social, comportamento pró-social e tomada de decisão responsável (CASEL, 2013) são medidas de forma isolada por diferentes instrumentos de medida e sem recorrer a cálculos estatísticos importantes para cada um (Denham et al., 2009).

Deste modo, o objetivo deste estudo foi desenvolver e validar o questionário de competências sociais e emocionais (SEC-Q) em adolescentes portugueses uma vez que esta escala inclui todas estas competências sociais e emocionais num único instrumento de medida.

Assim, os resultados do presente estudo demonstram a existência de boas características psicométricas do questionário de competências sociais e emocionais para os adolescentes portugueses. Este instrumento inclui quatro subescalas (autoconsciência, autogestão, consciência social e comportamento pró-social e tomada de decisão responsável) congruentes com a estrutura dos programas SEL (Durlak et al., 2015). Neste questionário pode-se verificar que a consciência social e o comportamento pró-social encontram-se numa única subescala denominada por consciência social e comportamento pró-social devido às semelhanças existentes entre si o que leva a que meçam um único construto. Em geral, as dimensões encontradas neste estudo enquadram-se no modelo conceptual teórico descrito na literatura. A análise fatorial exploratória revela a existência de uma estrutura composta por 4 fatores e com uma relação moderada a forte com o modelo conceptual teórico (CASEL, 2013) composto pela autoconsciência, autogestão, consciência social, competências de relacionamento pró-social e tomada de decisão responsável onde mostra que existe uma variedade de competências sociais e emocionais distinguíveis e relacionadas entre si.

O SEC-Q na sua versão portuguesa mantém os 16 itens distribuídos por 4 subescalas compostas por um número reduzido de itens que facilitam a eficácia da aplicação apresentando valores bastante satisfatórios de consistência interna o que indica a confirmação da confiabilidade do questionário.

As características psicométricas do instrumento garantem a qualidade da informação recolhida referente à validade, ou seja, validade do instrumento avaliada a partir da análise fatorial exploratória. Quando comparamos o questionário de competências sociais e emocionais com o *Trait Meta Mood Scale*, os adolescentes apresentam correlações moderadas positivas (0,580), o que significa que o uso

adequado das competências sociais e emocionais (autoconsciência, autogestão, consciência social e comportamento pró-social e tomada de decisão responsável) por parte dos jovens prediz uma melhor inteligência emocional percebida (atenção emocional, clareza sentimental e reparação do estado emocional). Estes resultados estão de acordo com estudos anteriores pois mostraram relação entre a inteligência emocional e a qualidade das relações interpessoais (Elípe et al., 2012; Elípe et al., 2015). Note-se também que o uso das competências do questionário SEC-Q se correlacionam com autoestima de Rosenberg e o afeto positivo, embora sejam correlações fracas. Contudo, foram observadas correlações negativas entre as competências sociais e emocionais e o PANAS-Afeto negativo, entre o PANAS-Afeto negativo e a autoestima de Rosenberg e entre a autoestima de Rosenberg com a subescala supressão emocional do questionário de regulação emocional em crianças e adolescentes (Fortes et al., 2022). Assim, o SEC-Q apresenta boas características psicométricas para a sua validação.

Conclusão

O questionário de competências sociais e emocionais foi elaborado para adolescentes portugueses a frequentar o ensino secundário. Este foi validado no presente estudo por apresentar boas características psicométricas. Este instrumento de medida é versátil e pode ser usado em contextos clínicos e educacionais mostrando ser também bastante útil na avaliação de programas de aprendizagem social e emocional.

Limitações do estudo

O presente estudo comporta algumas limitações dignas de reflexão. Sendo uma delas o uso de medidas de autorrelato que medem as competências autopercebidas, pois estas podem estar a ser afetadas pela desejabilidade social dos participantes. Outra limitação importante está relacionada com o desequilíbrio da amostra no que diz respeito ao género dos participantes, tendo sido obtida uma menor participação do género feminino.

Estudos Futuros

Em estudos futuros seria interessante replicar o estudo de modo a expandir a recolha a nível nacional para confirmar a robustez dos resultados. Adicionalmente seria importante aplicar o instrumento a adolescentes mais jovens a frequentar o 3º ciclo no ensino regular e em escolas com outras modalidades de ensino de modo a conhecer uma maior diversidade de jovens em diferentes contextos de ensino aprendizagem.

Também seria interessante que em estudos futuros se comparassem as competências sociais e emocionais com a qualidade das relações interpessoais.

Em suma, e tendo em conta que esta temática pode ser explorada a partir de várias perspetivas esperamos que este estudo seja impulsionador de futuros investimentos na área de investigação em psicologia, sociologia e educação de forma a promover resultados positivos na saúde e bem-estar dos adolescentes.

Referências Bibliográficas

- Alzina, R. B., & Fernández, M. Á. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of personality and social psychology*, 73(2), 345.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>
- Blakemore, S. J. (2019). Adolescence and mental health. *The lancet*, 393(10185), 2030-2031.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)31013-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)31013-X)
- Becker, D. (1994). *O que é adolescência* (13ª. Ed). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context1. *Applied developmental science*, 23(4), 307-337.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological assessment*, 6(4), 284.
<https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Collaborative for Academic, S. a. (2013). CASEL Guide- Effective Social and Emotional Learning Programs- Preschool and Elementary School Edition. *Chicago, IL: Author*
- Covey, S. R. (2014). *Leader in me*. Simon and Schuster.
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in psychology*, 8, 1913.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 11(2), 213-228.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning and Individual Differences*, 45, 275-281.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(Suppl 1), i37-i52. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>

- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning research and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in psychology, 6*, 486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00486>
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of bullying. *Behavioral Psychology-Psicologia Conductual, 20*(1), 169-181.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review, 99*(3), 550–553. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Faria, L., Lima Santos, N., Takšić, V., Rätty, H., Molander, B., Holmström, S., & Toyota, H. (2006). *Cross-cultural validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)*. In *Psicologia* (Vol. 20, No. 2, pp. 95-127). Edições Colibri.
- Feinstein, L. (2015). Social and emotional learning: Skills for life and work. *Early Intervention Foundation*.
- 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. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fortes, A. B., Tractenberg, S., & de Macedo Lisboa, C. S. (2022). A Regulação Emocional como Moderadora da Relação entre Afeto Positivo e Negativo e Bem-Estar Psicológico. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online)*. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.66488>
- Galinha, IC, Pereira, CR, & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo-PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Psicologia, 28* (1), 53-65. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v28i1.622>
- Gaspar, T., & de Matos, M. G. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, saúde e doenças, 16*(2), 199-211.

- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. <https://hdl.handle.net/1805/344>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (2008). Social Skills Improvement System (SSIS) Rating Scales. *SSIS Rating Scales*.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA): a psychometric evaluation. *Psychological assessment*, 24(2), 409. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Artmed.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482. <https://doi.org/10.1086/504455>
- Hongyu, K. (2018). Análise Fatorial Exploratória: resumo teórico, aplicação e interpretação. *E&S Engineering and Science*, 7(4), 88-103. <https://doi.org/10.18607/ES201877599>
- Hutcheson, G. D. & Sofroniou, N. (1999). The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models. *The Multivariate Social Scientist*, 1-288. ID: 4912571
- Hutzel, K., Russell, R., & Gross, J. (2010). Eighth-graders as role models: A service-learning art collaboration for social and emotional learning. *Art Education*, 63(4), 12-18. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519074>
- IBM Corp. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows (Versão 28.0) [Software de computador]. IBM Corp. <https://www.ibm.com/spss>
- Kankaraš, M., De Fruyt, F., & Primi, R. (Eds.). (2022). Theory and empirical practice in research on social and emotional skills. <https://doi.org/10.3389/978-2-83250-039-2>

- Kirch, J. L., Hongyu, K., de Lima Silva, F., & dos Santos Dias, C. T. (2017). Análise fatorial para avaliação dos questionários de satisfação do curso de estatística de uma instituição federal. *E&S Engineering and Science*, 6(1), 4-13. <https://doi.org/10.18607/ES201764748>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development*, 70(6), 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child development*, 77(4), 822-846. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x>
- Langdon, C. A. (1996). The third Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 78(3), 244-250.
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20, 457-467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Mayer, J. D., CARUSO, D. R., & SALOVEY, P. (1997). Emotional intelligence meets.
- Miyamoto, K., Huerta, M. C., & Kubacka, K. (2015). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal of Education*, 50(2), 147-159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12118>
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills-a theoretical analysis and structural suggestion. *International journal for research in vocational education and training*, 2(1), 59-84. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.4>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2000). *Desenvolvimento humano* (pp. 91-123). Porto Alegre: Artmed.
- Park, J., Haddon, A., & Goodman, H. (2003). *The emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton Publishers.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables 1. *Journal of applied social psychology*, 36(2), 552-569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>

- Queirós, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, JMC, & Queirós, PS (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Psicologia, Educação e Cultura, 9*(1), 199-216.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality, 9*(3), 185-211. <https://doi.org/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 (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Santos, J. O. (2000). Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula. *Salvador: Faculdade Castro Alves*
- Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: teoria, investigação e prática, 2*, 2003, p. 253-268.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., Hacker, T. A., & Basham, R. B. (1985). Concomitants of social support: Social skills, physical attractiveness, and gender. *Journal of personality and social Psychology, 49*(2), 469.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development, 88*(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2015). Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research, 8*, 605-621. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>
- Tsang, S. K., Hui, E. K., & Law, B. (2012). Positive identity as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal, 2012*. <https://doi.org/10.1100/2012/529691>

- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Westen, D., & Rosenthal, R. (2003). Quantifying construct validity: two simple measures. *Journal of personality and social psychology*, 84(3), 608. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.608>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>

Anexo A

Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 104/2023

Título do projeto: Validação do Questionário de Competências Sociais e Emocionais em Adolescentes Portugueses

Equipa de Investigação: Patrícia Daniela Grandinho Martins (IR), Mestrado em Psicologia Clínica na Infância e Adolescência, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Professora Doutora Teresa Freire (Orientadora), Escola de Psicologia, Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado Validação do Questionário de Competências Sociais e Emocionais em Adolescentes Portugueses.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS DE ALBUQUERQUE
Num. de Identificação: 07089799
Data: 2023.08.04 17:20:44 +0100

Anexo B

Questionário de Competências Sociais e Emocionais em Adolescentes Portugueses

Questionário de Competências Sociais e Emocionais em Adolescentes Portugueses

SEC-Q-Adolescentes- Versão de Investigação

Patrícia Martins, Ana Teixeira, Teresa Freire, 2023

Leia as frases e responda a cada uma, da forma que melhor se adequa à sua situação, utilizando a escala seguinte:

1 – Discordo Fortemente;

2 – Discordo Parcialmente;

3 – Não concordo nem discordo;

4 – Concordo Parcialmente;

5 – Concordo Fortemente.

	1	2	3	4	5
1- Sei identificar as minhas emoções					
2- Estou consciente dos pensamentos que influenciam as minhas emoções					
3- Sei distinguir uma emoção da outra					
4- Sei como as minhas emoções influenciam o que faço					
5- Sei como motivar-me					
6- Tenho claros os meus objetivos					
7- Tento alcançar os meus objetivos apesar das dificuldades					
8- Consigo perceber o que as outras pessoas sentem					
9- Estou atento às necessidades dos outros					
10- Geralmente, sei como ajudar as pessoas que precisam					
11- Tenho um bom relacionamento com os meus colegas de escola ou de trabalho					
12- Geralmente, costumo escutar de forma ativa					
13- Geralmente, ofereço ajuda quando precisam de mim					
14- Quando tomo decisões, analiso cuidadosamente as possíveis consequências					
15- Geralmente, costumo considerar as vantagens e desvantagens de cada opção antes de tomar decisões					
16- Não costumo tomar decisões de forma descuidada					

Muito obrigada pela sua colaboração.