



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Tese de Doutorado

CONSTRUÇÃO, EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E NORMATIZAÇÃO DE UMA ESCALA
DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Rodrigo Rodrigues de Souza

Brasília, 04 de maio de 2022

CONSTRUÇÃO, EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E NORMATIZAÇÃO DE UMA
ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS

CONSTRUCTION, VALIDITY EVIDENCE AND STANDARDIZATION OF A SOCIO-
EMOTIONAL SKILLS SCALE FOR UNIVERSITY STUDENTS

Rodrigo Rodrigues de Souza

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações na modalidade co-tutela.

Orientadoras: Profa. Dra. Cristiane Faiad de Moura (Universidade de Brasília - UnB)
Profa. Dra. Fernanda Molina (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES)

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Fábio Iglesias (Universidade de Brasília - UnB)
Prof. Dr. Alessandro Luiz de Andrade (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES)
Prof. Dr. Facundo Abal (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES)
Prof. Dr. Juan Pablo Barreyro (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES)

Brasília, 04 de maio de 2022

Resumo

As competências socioemocionais têm despertado a atenção de pesquisadores pela sua relevância teórica e sua aplicabilidade. O objetivo principal desta pesquisa foi a construção, a busca de evidências de validade e a produção de normas para uma escala de competências socioemocionais. A tese está organizada em quatro estudos. O Estudo 1 foi dedicado à revisão integrativa de literatura sobre instrumentos psicométricos de competências socioemocionais. Foram encontrados 17 instrumentos psicométricos publicados entre os anos de 2004 e 2019, a partir dos quais foi possível perceber a inexistência de instrumentos adequados para a população de universitários, o que justificou a construção de uma nova medida. O Estudo 2 teve como objetivo a proposição de um modelo fatorial específico para o contexto universitário, bem como a construção de uma medida de competências socioemocionais e a realização de análise fatorial exploratória do instrumento. O estudo foi realizado com uma amostra de 365 estudantes. Os resultados apontaram para uma escala com boas propriedades psicométricas e coerente com o modelo teórico proposto. O Estudo 3 teve o objetivo de confirmar a estrutura fatorial da escala e produzir normas a partir de uma amostra de 1.020 estudantes universitários. Os resultados confirmaram a estrutura do instrumento, mas com a exclusão de quatro itens. Normas gerais, por idade e por sexo, foram construídas para fins de análises por grupos. O Estudo 4 buscou evidências de validade externa da versão final do instrumento. Foram encontradas evidências de validade convergente com outra medida de competências socioemocionais e evidências de validade critério com medidas de bem-estar subjetivo e de *burnout*. Conclui-se que o instrumento construído apresenta boas propriedades psicométricas.

Palavras-chave: competências socioemocionais, competências não cognitivas, universitários, bem-estar subjetivo, *burnout*.

Abstract

Socio-emotional competences have attracted the attention of researchers due to their theoretical relevance and applicability. The main objective of this research was the construction, search for evidence of validity and production of norms for a scale of socio-emotional competences. The thesis is organized into four studies. Study 1 was dedicated to an integrative literature review on psychometric instruments of socio-emotional skills. We found 17 psychometric instruments published between 2004 and 2019, from which it was possible to perceive the lack of adequate instruments for the university population, which justified the construction of a new measure. Study 2 aimed to propose a specific factor model for the university context, as well as the construction of a measure of socio-emotional skills and the carrying out of an exploratory factor analysis of the instrument. The study was carried out with a sample of 365 students. The results pointed to a scale with good psychometric properties and consistent with the proposed theoretical model. Study 3 aimed to confirm the factor structure of the scale and produce norms from a sample of 1,020 university students. The results confirmed the instrument's structure, but with the exclusion of four items. General norms, by age and by sex, were constructed for the purposes of group analyses. Study 4 sought evidence of external validity of the final version of the instrument. Evidence of convergent validity was found with another measure of socio-emotional competence and evidence of criterion validity with measures of subjective well-being and burnout. It is concluded that the instrument constructed has good psychometric properties.

Keywords: Socio-emotional competences, non-cognitive skills, university students, subjective well-being, burnout.

Sumário

Resumo.....	003
Abstract.....	004
Apresentação.....	006
Manuscrito 1.....	010
Manuscrito 2.....	053
Manuscrito 3.....	077
Manuscrito 4.....	109
Anexo 1 - Formulário de análise de juízes.....	153
Anexo 2 - Versão inicial da escala de competências socioemocionais.....	154
Anexo 3 - Versão final da escala de competências socioemocionais (exploratória).....	155
Anexo 4 - Versão final da escala de competências socioemocionais (confirmatória)..	156
Anexo 5 - Escala de competências socioemocionais de Souza e Faiad.....	157
Anexo 6 - Instrumento de bem-estar subjetivo	158
Anexo 7 - Escala de <i>burnout</i> para estudantes universitários.....	159
Anexo 8 - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	160

Apresentação

As habilidades socioemocionais podem ser conceituadas como capacidades individuais que se manifestam em padrões constantes de pensamentos, sentimentos e comportamentos desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; são importantes impulsionadores de resultados socioeconômicos na vida do indivíduo (Kankaras e Suarez-Alvarez, 2019). As competências socioemocionais têm sido compreendidas como um construto multidimensional, que pode apresentar inúmeras facetas. Elas geralmente englobam variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais que auxiliam no desenvolvimento saudável ao longo do ciclo vital (Weissberg et al., 2015) e abrangem um conjunto de competências, incluindo o reconhecimento e gerenciamento das nossas emoções; o desenvolvimento de cuidado e preocupação com os outros; o estabelecimento de relações positivas; a tomada de decisões responsáveis e o saber lidar com situações desafiadoras de forma construtiva e ética (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2008).

Podem ser também identificadas como um conjunto de traços, comportamentos e habilidades. Tipicamente incluem variáveis como atitudes e valores; variáveis de temperamento e personalidade; variáveis sociais, como a liderança; construtos voltados a autoeficácia e autoestima; hábitos de trabalho, como persistência, e por fim, emoções direcionadas a tarefas específicas, como entusiasmo, por exemplo (Abed, 2014). As competências socioemocionais são conhecimentos sobre si mesmo e sobre os outros, que objetivam a regulação e a utilização das emoções com o propósito de aumentar o bem-estar pessoal e a qualidade das relações sociais (Gondim et al., 2014). Podem ser definidas também como conhecimentos, habilidades e atitudes que, de acordo com o desenvolvimento evolutivo da pessoa, lhe permite reconhecer suas próprias emoções e as dos outros. Nesse sentido, apresentam-se como o conjunto de saberes que permitem dar respostas efetivas em um ambiente complexo, contraditório e mutável (Bisquerra Alzina & LópezCassà, 2021).

As competências socioemocionais têm despertado a atenção de pesquisadores pela sua relevância teórica e sua aplicabilidade. Programas de educação socioemocional têm sido desenvolvidos em todo o mundo, principalmente para a população de crianças e adolescentes. O objetivo desses programas é promover habilidades não cognitivas que contribuam para o sucesso pessoal, o bem-estar ou a prevenção de problemas associados a déficit dessas habilidades, de modo a prevenir prática de *bullying*, surgimento de sofrimento psíquico, problemas de ajustamento escolar e até suicídio.

A condução de intervenções em educação socioemocional geralmente é iniciada com o diagnóstico de necessidades, visto que as habilidades socioemocionais podem ser treinadas. O contexto escolar tem recebido maior atenção para o desenvolvimento destas habilidades, com foco nas séries primárias e secundárias. Busca-se a promoção de competências em crianças e adolescentes.

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral construir uma escala para mensuração das competências socioemocionais específicas para estudantes universitários pois a literatura não tem contemplado esta população, tanto no âmbito do processo de criação de instrumentos quanto no investimento de programas interventivos. Ademais, estudos sobre problemas socioemocionais no contexto universitário identificam a necessidade de um olhar mais cuidadoso para os seus membros. Portanto, o investimento nessas competências se faz necessário e deve se configurar como uma responsabilidade das instituições de ensino superior.

Essa pesquisa de doutorado foi desenvolvida por meio de quatro estudos. O Estudo 1 buscou desenvolver uma revisão integrativa sobre os instrumentos que avaliam competências socioemocionais referenciados na literatura nacional e internacional. O objetivo desse estudo foi identificar lacunas de medidas, para posteriormente propor um novo instrumento baseado em um modelo fatorial construído a partir da análise dos diversos fatores dos modelos

existentes. Para tanto, foi conduzida uma revisão integrativa fundamentada na análise de artigos, teses e dissertações publicadas entre os anos de 2004 e 2019 e disponibilizadas nas seguintes bases de dados eletrônicas: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; *Latin American and Caribbean Health Science Literature (Lilacs)*; *Web of Science*; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Scholar Google*. O levantamento identificou 17 instrumentos em um total de 855 referências pesquisadas. As análises dos instrumentos mostraram a inexistência de escalas desenvolvidas para população de estudantes universitários, o que reforça a necessidade de construção de um instrumento específico para tal grupo.

O Estudo 2 teve como objetivo a construção e análise fatorial exploratória de uma escala de competências socioemocionais específica para estudantes universitários. Foi realizada uma análise de todos os instrumentos identificados no estudo anterior desta tese para proposição do modelo teórico norteador da construção dos itens da escala. Os fatores existentes nesses instrumentos foram listados, analisados e categorizados com objetivo de desenvolver um modelo amplo que considerasse a existência de todos os fatores propostos e pesquisados na literatura científica. A partir desses dados, 41 fatores foram agrupados por semelhança nominal e conceitual em seis grandes fatores: consciência emocional; gerenciamento das emoções; perseverança; consciência social; habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Uma definição constitutiva baseada no conteúdo das definições já existente dos fatores que compuseram as categorias foi elaborada para cada grande fator.

No processo de construção do instrumento, 42 dos 60 itens elaborados para representar seis fatores do construto apresentaram consistência teórica após uma análise de juízes. O instrumento foi aplicado a uma amostra de 365 estudantes. Os dados foram submetidos à análise dos eixos principais com rotação dos fatores por meio do método

ortogonal (*varimax*). A análise revelou seis fatores que apresentaram agrupamentos de itens teoricamente consistentes com as definições do modelo hipotético proposto. A estrutura final foi capaz de explicar 45,16% da variância total. O instrumento completo ficou com 35 itens, apresentou evidências de validade de conteúdo, de construto e também boas propriedades psicométricas.

O Estudo 3 teve como objetivo realizar uma análise fatorial confirmatória e produzir normas para que os resultados de sua aplicação possam ser comparados com os escores de uma amostra de universitários composta por 1.020 estudantes de duas instituições de ensino superior de Brasília. A estrutura fatorial confirmatória do instrumento ficou composta por 31 itens, sendo: consciência social com cinco itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,76$); autogerenciamento das emoções com cinco itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,77$); tomada de decisão responsável com cinco itens, ($\alpha = 0,70$ e $\omega = 0,71$); autoconsciência emocional com quatro itens, ($\alpha = 0,67$ e $\omega = 0,67$); habilidades de relacionamento com quatro itens, ($\alpha = 0,78$ e $\omega = 0,79$) e perseverança com sete itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,77$). O modelo final apresentou bons índices de ajustes. Ainda foram produzidas normas para a população geral, por sexo e faixas de idades.

Por fim, o Estudo 4 buscou evidências de validade externa da versão final do instrumento. Foram encontradas evidências de validade convergente com outra medida de competências socioemocionais e evidências de validade critério com medidas de bem-estar subjetivo e *de burnout*. Conclui-se que todos os estudos conduziram a um instrumento importante para o desenvolvimento de pesquisas sobre as competências socioemocionais de estudantes universitários, e que essa ferramenta apresentou boas propriedades psicométricas.

MANUSCRITO 1:
INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS:
UMA REVISÃO INTEGRATIVA.

MEASUREMENT INSTRUMENTS OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS:
AN INTEGRATIVE REVIEW.

Resumo

As competências socioemocionais têm sido compreendidas como um construto multidimensional que pode apresentar inúmeras facetas. Geralmente englobam variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais. A mensuração dessas competências possibilita identificar habilidades que podem ser treinadas e, conseqüentemente, servir para a melhoria do bem-estar geral das pessoas. O objetivo deste estudo foi identificar os instrumentos disponíveis na literatura nacional e internacional para avaliação de competências socioemocionais de crianças, jovens e adultos. Para tanto, foi conduzida uma revisão integrativa por meio da análise de artigos, teses e dissertações publicadas entre os anos de 2004 e 2019 e disponibilizadas nas seguintes bases de dados eletrônicas: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; *Latin American and Caribbean Health Science Literature (Lilacs)*; *Web of Science*; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Scholar Google*. O levantamento identificou 17 instrumentos em um total de 855 referências pesquisadas. Foram encontrados 13 instrumentos internacionais e quatro nacionais. Quanto à população: um estudo analisou estudantes do ensino médio e superior; dois analisaram estudantes universitários; dois avaliaram estudantes do ensino fundamental; três analisaram estudantes do ensino fundamental e médio; três avaliaram estudantes de ensino médio; quatro analisaram pais e/ou responsáveis de estudantes do ensino fundamental e médio; um avaliou adultos e um analisou trabalhadores de empresas privadas e públicas. Conclui-se que os estudos realizados com estudantes universitários não tiveram a preocupação em desenvolver um instrumento específico para o contexto da educação, o que justificaria a construção de uma medida para esta população.

Palavras-chave: revisão integrativa, competências socioemocionais, instrumentos psicométricos, universitários.

Abstract

Social-emotional competences have been understood as a multidimensional construct that can have numerous facets and generally encompass emotional, cognitive and behavioral variables. The measurement of these competencies makes it possible to identify skills that can be trained and, consequently, serve to improve people's general well-being. The objective of this study was to identify the instruments available in the national and international literature to assess the socio-emotional skills of children, youth and adults. To this end, an integrative review was conducted through the analysis of articles, theses and dissertations published between 2004 and 2019 and made available in the following electronic databases: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Latin American and Caribbean Health Science Literature (Lilacs); Web of Science; Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations; and Scholar Google. The survey identified 17 instruments in a total of 855 researched references. Thirteen international and four national instruments were identified. As for the population, one study analyzed high school and college students; two with university students; two with elementary school students; three with elementary and high school students; three with high school students; four with parents and/or guardians of elementary and high school students; one with adults; and one with workers from private and public companies. It is concluded that the studies carried out with university students were not concerned with developing a specific instrument for the context of education, which justified the construction of a measure for this population.

Keywords: integrative review, socio-emotional skills, psychometric instruments, university students.

As competências socioemocionais são conhecidas também como “habilidades socioemocionais”, “competências para o século XXI” ou “competências não cognitivas”. Enquanto as competências cognitivas são relacionadas principalmente ao conhecimento e, geralmente, mensuradas por testes objetivos e de desempenho, as competências não cognitivas são associadas a habilidades socioemocionais e usualmente avaliadas por meio de observações ou questionários respondidos pelos próprios entrevistados (Abed, 2014; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008; Gondim et al., 2014; Lee & Shute, 2009; Primi, et al., 2019; Weissberg et al., 2015).

As habilidades para o século XXI têm sido destacadas na literatura científica internacional e nacional devido à sua contribuição para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Abed, 2014). Por isso, têm despertado interesse de pesquisadores e, principalmente, de gestores preocupados com a aprendizagem socioemocional. São inúmeros os programas de aprendizagem socioemocional pelo mundo (Berger et al., 2014; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005; Damásio, 2017; Greenberg et al., 2003; Hromek & Roffey, 2009; Lipnevich & Roberts, 2012; Santos & Primi, 2014; Willemsens, 2016). A literatura identifica que em vários países existe uma preocupação em criar estratégias e programas para a promoção da aprendizagem de competências socioemocionais. O objetivo é preparar as pessoas para as exigências de uma realidade social que demanda habilidades que contribuam para promover a saúde mental em ambientes como o profissional, educacional e familiar.

Um tema correlato às competências socioemocionais, que mantém relação muito próxima, é a inteligência emocional, inicialmente pesquisada por Salovey e Mayer (1990) e bastante popularizada por Goleman (1996). Este último afirma que a inteligência emocional determina o potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e das habilidades de relacionamento interpessoal, e que a competência socioemocional seria o quanto desse

potencial é dominado enquanto capacidade. Sobretudo, é possível perceber que os modelos teóricos de inteligência emocional e de competências socioemocionais compartilham diversas semelhanças, principalmente com relação aos nomes dos fatores adotados em suas escalas. Como exemplo, podemos citar o próprio modelo de Goleman (1996), que considera que a inteligência emocional é representada por cinco fatores: autoconsciência; automotivação; autocontrole; sociabilidade e empatia. Nesta revisão será possível perceber que essas dimensões são bastante comuns em instrumentos de mensuração das competências socioemocionais.

A análise destes fatores pode ser visualizada na figura 1 do Estudo 2, que apresenta uma lista proveniente dos instrumentos analisados. Dessa forma, para que seja possível entender a evolução do tema, será apresentada a seguir uma breve linha histórica da evolução da inteligência em direção à inteligência emocional e as abordagens de estudo e mensuração do último construto.

Da inteligência à inteligência emocional: evolução e mensuração do construto.

A sistematização dos estudos sobre inteligência realizada por Almeida (1996) foi construída a partir de dois eixos básicos: um eixo concebendo a inteligência como um fator geral com função integradora de diversas habilidades intelectuais, representado por autores como Binet e Simon (1905) e Wechsler (1950), e outro eixo representado por um conjunto de aptidões independentes (Guilford, 1959). Todas essas abordagens adotaram uma visão da inteligência como uma habilidade cognitiva, centrada em uma visão acadêmico-matemática.

Uma outra concepção de inteligência surgiu paralelamente aos estudos da inteligência geral, nas primeiras décadas do século XX. Esta modalidade foi denominada de inteligência social, proposta por pesquisadores como Broom (1928) e Thorndike (1936). O propósito destes autores era o estudo das habilidades para decodificação de informações do contexto

social, tirando o foco da inteligência acadêmica relacionada às habilidades lógico-matemática e linguística.

Uma terceira proposta dos estudos da inteligência surge a partir das pesquisas de Gardner (1995), com a proposição das inteligências múltiplas. Para o autor, a inteligência seria a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos em um determinado ambiente cultural. Gardner propôs inicialmente sete tipos de inteligência. Manteve em sua teoria as tradicionais inteligências lógico-matemática e linguística, e incluiu outros cinco tipos: musical; espacial; corporal-cinestésica; intrapessoal e interpessoal. A grande contribuição de Gardner foi mesclar a visão clássica com os estudos da neurociência, bem como a sistematização de diversas teorias sobre a inteligência para além das habilidades acadêmicas.

Todo esse breve contexto citado anteriormente propiciou o surgimento dos estudos sobre inteligência emocional. Os precursores na temática, Salovey e Mayer (1990, p. 189), propuseram o conceito de inteligência emocional definindo-a como a “habilidade de monitorar sentimentos e emoções pessoais e alheias, realizar discriminações entre elas e usar essas informações para guiar os próprios pensamentos e ações”.

Os estudos sobre inteligência emocional podem ser divididos em duas grandes abordagens. A inteligência emocional pode ser concebida como uma habilidade cognitiva e ser avaliada a partir de desempenho, com uso de instrumentos com questões do tipo “certo ou errado”, ou pode ser vista como traço de personalidade e ser avaliada a partir de instrumentos de autorrelato (Mayer et al., 2000). Diferentes medidas foram propostas a partir desses modelos, tanto baseadas nas abordagens de desempenho, quanto na medida de um traço, como nos exemplos a seguir.

Um exemplo de instrumento de inteligência emocional baseado em desempenho é o *Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS* de Mayer et al. (1997). Esse instrumento é composto por 12 tarefas que têm como objetivo investigar quatro aspectos da inteligência

emocional. São eles: identificação das emoções; utilização das emoções; compreensão das emoções e gerenciamento das emoções.

Um exemplo de instrumento para medida de inteligência emocional por meio de autorrelato é o *BarOn Emotional Quocient Inventory – EQ-i* de BarOn (1996). O instrumento é composto por 133 itens, que se organizam em cinco escalas e 15 sub-escalas. A primeira é relacionada a aspectos intrapessoais e contempla as dimensões de autorrespeito; de autoconhecimento; de assertividade; de independência e de autoatualização. A segunda escala é relacionada a aspectos interpessoais e constitui-se pelas dimensões de empatia; de responsabilidade social e de relacionamento interpessoal. A terceira escala é de adaptabilidade, formada pelo teste de realidade, de flexibilidade e de solução de problemas. A quarta é de gerenciamento do estresse, composta pelas dimensões de tolerância ao estresse e de controle dos impulsos. Por fim, a quinta escala é de humores gerais, formada pelas medidas de otimismo e de felicidade.

Principais modelos de inteligência emocional

A classificação conceitual comumente aceita sobre os modelos de inteligência emocional se baseia em duas categorias: modelos mistos e modelos de habilidades (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). O modelo misto é caracterizado por uma visão mais abrangente, que conceitua a inteligência emocional como um conjunto de traços de personalidade, competências socioemocionais, aspectos motivacionais e habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis et al., 2000; Goleman, 1995).

O modelo de habilidades apresenta uma visão mais restrita, que concebe a inteligência emocional como sendo alicerçada em processos cognitivos. Neste modelo, as emoções ajudam a resolver problemas e facilitar a adaptação ao meio ambiente. Ao contrário dos modelos mistos, os modelos de habilidades se concentram na capacidade de processar

informações. Dessa forma, estas habilidades seriam independentes de traços de personalidade estáveis (Grewal & Salovey, 2005).

Modelo de Mayer e Salovey (1997)

Segundo esses autores, a inteligência emocional, classificada como modelo de habilidades, representa um sistema de inteligência que tem como base o processamento da informação emocional e, como tal, deve fazer parte das outras inteligências bem estabelecidas (Mayer et al., 1999). A partir desta visão, a metodologia de avaliação da inteligência emocional seria baseada no desempenho ou nas medidas de habilidade utilizadas para avaliar outras inteligências, como a inteligência matemática ou a inteligência lógico-espacial.

Mayer e Salovey (1997) consideram a inteligência emocional como a capacidade de perceber, valorizar e expressar emoções com precisão; a capacidade de acessar e/ ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento, além da capacidade de compreender a emoção e regulá-la para potencializar o crescimento emocional e intelectual. Esse modelo compreende quatro habilidades emocionais: percepção emocional; assimilação emocional; compreensão emocional e regulação emocional. A seguir serão apresentadas as definições de cada fator:

- Percepção emocional: capacidade de identificar e reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros. Envolve a habilidade de atenção e decodificação das expressões faciais, dos movimentos corporais e do tom de voz, com o objetivo de compreensão das emoções. Essa habilidade se refere ao grau em que os indivíduos identificam os estados fisiológicos e cognitivos, além das sensações que eles provocam.
- Assimilação emocional: capacidade de levar em conta os sentimentos ao raciocinar ou resolver problemas. Essa habilidade se baseia em como as emoções afetam o

sistema cognitivo e como nossos estados afetivos ajudam no processo de tomada de decisão.

- **Compreensão emocional:** capacidade de reconhecer em quais categorias os sentimentos são agrupados. Envolve atividades antecipatórias e retrospectivas para conhecer as causas geradoras dos humores e as consequências de nossas ações. Inclui a capacidade de interpretar o significado de emoções complexas e a capacidade de reconhecer as transições de alguns estados emocionais.
- **Regulação emocional:** capacidade de regular as próprias emoções e as dos outros. Inclui a gestão das dimensões intrapessoal e interpessoal. Essa habilidade é relacionada a processos emocionais complexos, baseados na regulação consciente das emoções para atingir o crescimento emocional e intelectual.

Modelo de Bar-on (1997- 2000)

Bar-On, com seu modelo misto, apresenta uma definição de inteligência emocional bastante ampla. Para o autor, a inteligência emocional é composta por um conjunto de capacidades, competências e habilidades não cognitivas que influenciam nossa capacidade de lidar com o sucesso e as pressões e demandas ambientais (Bar-On, 1997).

O modelo Bar-On se refere ao construto da inteligência socioemocional como uma rede de competências emocionais e sociais, inter-relacionadas, que determinam como nos entendemos e nos expressamos, entendemos os outros e nos relacionamos, com o objetivo de enfrentar demandas em nossa vida (Bar-On, 2006). Neste modelo, existe uma ênfase em fatores não cognitivos, na contramão dos conceitos tradicionais de inteligência.

Bar-On sistematizou o conceito de inteligência socioemocional em cinco fatores. São eles: intrapessoal; interpessoal; adaptabilidade; gerenciamento de estresse e humor. Estes últimos ainda agrupam outros 15 subfatores, que serão descritos a seguir.

- Fator intrapessoal.
 1. Autocompreensão emocional: capacidade de perceber e compreender sentimentos e emoções.
 2. Assertividade: capacidade de expressar sentimentos, crenças e pensamentos sem prejudicar os sentimentos dos outros.
 3. Autoconceito: capacidade de autocompreensão, aceitação e respeito a si mesmo, aceitando aspectos positivos e negativos, bem como nossas limitações e possibilidades.
 4. Autorrealização: capacidade de fazer o que desejamos e gostamos de fazer.
 5. Independência: capacidade de tomar decisões autônomas, de sentir-se autoconfiante em pensamentos e ações e de ser emocionalmente independente.

- Fator interpessoal
 1. Empatia: capacidade de perceber, compreender e valorizar os sentimentos dos outros.
 2. Relações interpessoais: capacidade de estabelecer e de manter relacionamentos mútuos satisfatórios, caracterizados por proximidade e intimidade emocional.
 3. Responsabilidade social: capacidade de se mostrar como uma pessoa cooperativa.

- Fator adaptabilidade.
 1. Resolução de problemas: capacidade de identificar e de definir problemas, bem como de gerar e implementar soluções eficazes.
 2. Teste de realidade: capacidade de avaliar a correspondência entre o que experimentamos e o que realmente existe.

3. Flexibilidade: habilidade de ajustar adequadamente nossas emoções, pensamentos e comportamentos frente às mudanças de situações e condições.
- Fator gerenciamento de estresse.
 1. Tolerância ao estresse: capacidade de resistir a eventos adversos, situações estressantes e emoções fortes, enfrentando o estresse de forma ativa e passiva.
 2. Controle de impulso: capacidade de resistir ou retardar um impulso, ou tentações de agir, e capacidade de controlar nossas emoções.
 - Fator humor
 1. Felicidade: capacidade de se sentir satisfeito com a vida, de se divertir e de dividir e expressar sentimentos positivos.
 2. Otimismo: capacidade de manter uma atitude positiva, apesar da adversidade e de sentimentos negativos.

Posteriormente, o autor propôs um modelo mais amplo de capacidades emocionais. Organizou, de um lado, as habilidades básicas essenciais ligadas à inteligência emocional, como autoavaliação, autoconsciência emocional, assertividade, empatia, relações sociais, enfrentamento de pressões, controle de impulsos, teste de realidade, flexibilidade e resolução de problemas. De outro lado, agrupou as capacidades facilitadoras como otimismo, autorrealização, alegria, independência emocional e responsabilidade social, postulando como cada um desses elementos estão inter-relacionados (Bar-On, 2000).

Modelo de Goleman (1995)

Daniel Goleman popularizou a temática, tornando-se um dos autores mais destacados do modelo misto. O autor define a inteligência emocional como a capacidade de reconhecer e gerir os nossos próprios sentimentos, de nos motivarmos e de monitorizar os nossos sentimentos e relacionamentos (Goleman, 1995). Goleman propõe um modelo de inteligência emocional com 5 fatores. São eles:

- **Autoconsciência:** primeiro componente da inteligência emocional. É a compreensão de nossas emoções, forças, fraquezas, necessidades e impulsos, estendendo-se ao entendimento que cada um tem de seus valores. Pessoas altamente autoconscientes sabem para onde estão indo e por quê.
- **Autorregulação:** os impulsos biológicos para a autorregulação impulsionam nossas emoções, mas podemos ser treinados para administrar nossos sentimentos. É a capacidade de suavizar certas expressões de raiva, fúria ou irritabilidade. Essa capacidade é essencial nos relacionamentos pessoais.
- **Automotivação:** uma emoção tende a conduzir uma ação. Assim, direcionar as emoções e sua conseqüente motivação para alcançar objetivos é fundamental neste fator. Pessoas que possuem essas habilidades tendem a ser mais produtivas e eficazes.
- **Empatia:** é baseada no conhecimento das próprias emoções. Pessoas empáticas estão mais sintonizadas com pistas sutis, que indicam o que os outros precisam ou desejam.
- **Sociabilidade:** é a habilidade de estabelecer bons relacionamentos com outras pessoas. Pessoas que dominam essas habilidades sociais são capazes de interagir de maneira harmoniosa e eficaz com outras pessoas.

Modelo de Petrides e Furnhan (2000).

O modelo de traços de inteligência emocional foi proposto por Petrides e Furnhan (2000) e é baseado na percepção que o indivíduo tem de suas capacidades emocionais a partir

de traços de inteligência emocional. Este modelo tem sido bastante utilizado em pesquisas sobre inteligência emocional, superando o uso dos modelos mistos surgidos entre os anos de 1990 e 2000 (Miguel et al., 2019). Para operacionalizar este modelo, tem sido utilizado tradicionalmente o instrumento de autorrelato denominado *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TeiQue). A medida fornece uma pontuação total e quatro pontuações de subescala: bem-estar, autocontrole, emocionalidade e sociabilidade.

Para este instrumento, um índice superior do fator bem-estar, indica uma sensação geral de bem-estar. Desta forma, indivíduos com uma alta pontuação nessa dimensão sentem uma sensação de satisfação com a vida. O segundo fator, denominado autocontrole, refere-se ao grau de controle que o indivíduo tem sobre seus impulsos e desejos. Indivíduos com uma alta pontuação de autocontrole apresentam maior capacidade de gerir e regular pressões externas. O fator três, denominado emocionalidade, é caracterizado pela existência de determinadas habilidades, como reconhecer emoções internas; perceber e expressar emoções. O último fator, a sociabilidade, refere-se às relações sociais e ao poder de influência social. Este fator difere do fator de emocionalidade na medida em que avalia a influência de alguém em contextos sociais diversos, e não apenas em relacionamentos interpessoais. Pessoas com elevados escores de sociabilidade são bons comunicadores e ouvintes (Petrides & Furnham, 2001).

Análise dos modelos

Em geral, os modelos de inteligência emocional adotam concepções diferentes. Enquanto o modelo de habilidades, medido por desempenho, enfoca as emoções e suas interações com o pensamento, o modelo misto, medido por autorrelato, baseia-se em habilidades relacionadas principalmente às dimensões intrapessoal e interpessoal (Mayer et al., 2000).

Ao analisar cuidadosamente cada um dos dois modelos, pode-se identificar uma série de elementos comuns, principalmente a capacidade de identificar e discriminar nossas próprias emoções e as dos outros, e a capacidade de gerenciar e regular essas emoções. Dessa forma, a inteligência emocional refere-se às habilidades de reconhecer e regular as emoções em nós mesmos e nos outros (Goleman, 1996).

Já o modelo de traços de inteligência busca identificar a percepção sobre as capacidades emocionais no indivíduo. Um fato importante é que estudos têm demonstrado alta correlação entre o TEIQue e fatores de personalidade (Petrides et al., 2016; Siegling et al., 2015).

Miguel et al. (2019) analisaram a relação entre medidas de inteligência baseadas em desempenho e em autorrelato, e examinaram ainda as relações entre as medidas de traços de inteligência emocional e personalidade. No que diz respeito às relações entre as duas medidas de inteligência, as correlações encontradas foram extremamente baixas e não significativas. Por outro lado, estudos de análises fatoriais entre os instrumentos destes modelos apontam que as correlações entre traços de inteligência e personalidade, apesar de serem fortes, carregam fatores distintos entre si.

Na figura 1 é possível verificar as definições dos modelos de inteligência emocional e seus respectivos fatores.

Figura 1.*Modelos de inteligência emocional.*

Modelos teóricos	Definições	Lista dos fatores
Mayer e Salovey (1997).	Capacidade de perceber, valorizar e expressar emoções com precisão; capacidade de acessar e / ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; capacidade de compreender a emoção e regular as emoções para potencializar o crescimento emocional e intelectual.	1- Percepção emocional. 2- Assimilação emocional. 3- Compreensão emocional. 4- Regulação emocional.
Modelo de BarOn (1997- 2000).	Competências emocionais e sociais, inter-relacionadas, que determinam como nos entendemos e nos expressamos, entendemos os outros e nos relacionamos, com o objetivo de enfrentar demandas em nossa vida.	1- Intrapessoal. 2- Interpessoal. 3- Adaptabilidade. 4- Gerenciamento de estresse. 5- Humor.
Modelo de Goleman (1995).	Capacidade de reconhecer e gerir os nossos próprios sentimentos, motivar-nos e monitorizar os nossos sentimentos, relacionamentos.	1- Autoconsciência. 2- Autorregulação. 3- Automotivação. 4- Empatia. 5- Sociabilidade
Petrides e Furnhan (2000).	Percepção que o indivíduo tem de suas capacidades emocionais baseada em traços de inteligência emocional.	1- Bem-estar. 2- Autocontrole. 3- Emocionalidade. 4- Sociabilidade.

Competências socioemocionais

Desde os primórdios dos estudos sobre a inteligência emocional, a terminologia “competências socioemocionais” tem aparecido na literatura científica. Goleman (1995) afirma que a inteligência emocional seria o potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e das habilidades de relacionamento interpessoal, e que as competências socioemocionais seriam o quanto desse potencial é dominado enquanto capacidade.

Além da inteligência emocional, o construto “competências socioemocionais” tem sido associado a diversas outras nomenclaturas, o que dificulta a delimitação conceitual e determinação de sua evolução histórica. Marin et al. (2017) realizou um estudo cujo objetivo foi revisar o construto de competência socioemocional, identificando como ele tem sido apresentado em estudos nacionais e internacionais e diferenciá-lo de outros construtos associados.

Nessa revisão, os autores constataram que os principais conceitos associados às competências socioemocionais e seus respectivos autores foram: “inteligência emocional” (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997); “aprendizagem socioemocional” (Durlak et al., 2011); “competência social” (Naranjo-Meléndez, 2006); “competência emocional” (De Oliveira Pavão, 2003); “habilidades sociais” (Del Prette et al., 2004); habilidades socioemocionais (Abed, 2016); “habilidades não-cognitivas” (Beuchamp & Anderson, 2010) e “regulação emocional” (Lopes et al., 2005). Estes construtos muitas vezes também são utilizados como sinônimos de competências socioemocionais.

As competências socioemocionais também têm sido identificadas como “competências para o século XXI” ou “competências não cognitivas”. Enquanto as competências cognitivas são ligadas principalmente ao conhecimento e geralmente são mensuradas por testes objetivos e de desempenho, as competências não cognitivas são associadas às habilidades socioemocionais, sendo geralmente avaliadas por meio de observações ou por questionários respondidos pelos próprios entrevistados (Abed, 2014; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008; Gondim et al., 2014; Lee & Shute, 2009; Primi et al., 2019; Weissberg et al., 2015).

A literatura tem apresentado diversas definições com o objetivo de delimitar o construto competências socioemocionais. De forma geral, as competências socioemocionais têm sido compreendidas como um construto multidimensional que pode apresentar inúmeras

facetadas, as quais comumente englobam variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais que auxiliam no desenvolvimento saudável ao longo do ciclo vital (Weissberg et al., 2015). Podem ser ainda identificadas como um conjunto de traços, comportamentos e habilidades. Incluem tipicamente variáveis como atitudes e valores; variáveis de temperamento e personalidade; variáveis sociais, como a liderança; construtos voltados à autoeficácia e à autoestima; hábitos de trabalho, tais como persistência e, por fim, emoções direcionadas a tarefas específicas, como por exemplo o entusiasmo (Abed, 2014).

Um dos maiores responsáveis pela popularização do termo “competências socioemocionais” foi o *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). Fundado em 1994, tem como objetivo promover a aprendizagem social e emocional (Sel) em ambiente escolar, buscando desenvolver competências socioemocionais. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008).

As competências socioemocionais podem ser definidas como um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular fenômenos emocionais de forma adequada. (Bisquerra & Pérez 2007). Podem abranger também um conjunto de competências, como o reconhecimento e gerenciamento das nossas emoções; o desenvolvimento de cuidado e preocupação com os outros; o estabelecimento de relações positivas; a tomada de decisões responsáveis e o saber lidar com situações desafiadoras de forma construtiva e ética (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008).

A partir de uma perspectiva bastante abrangente, Gondim et al. (2014) definem as competências socioemocionais como um construto que engloba inteligência emocional, regulação emocional, habilidades sociais e criatividade emocional. Desta forma, as competências socioemocionais seriam conhecimentos sobre si e sobre os outros e teriam

como objetivo a regulação e a utilização das emoções com o propósito de aumentar o bem-estar pessoal e a qualidade das relações sociais.

De acordo com algumas propostas mais atuais, as competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais que se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais. Elas se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, que continuam a se desenvolver por meio de experiências de aprendizagem informal e que, sobretudo, influenciam resultados socioeconômicos importantes ao longo da vida do indivíduo (De Fruyt et al., 2015; John & De Fruyt, 2014). Elas também podem ser definidas, de forma ampla e pragmática, como competências essenciais para o ambiente educacional e laboral no século XXI. (Binkley et al., 2012).

De forma semelhante às definições anteriores, Kankaras e Suarez-Alvarez (2019) conceituam as habilidades socioemocionais como capacidades individuais que podem se manifestar em padrões constantes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, e se desenvolvem por meio de experiências de aprendizagem formais e informais, sendo importantes impulsionadores de resultados socioeconômicos na vida do indivíduo.

As referências citadas anteriormente apresentam não apenas uma grande diversidade de definições, mas também uma multifatorialidade do construto. Além da falta de congruência nas conceituações, a utilização de inúmeras terminologias associadas ao construto, muitas vezes consideradas sinônimas, torna este campo de conhecimento confuso e obscuro. Talvez um ponto em comum é que as definições enfatizam aspectos relacionados à importância do gerenciamento das próprias emoções e do reconhecimento das emoções alheias, além do gerenciamento dessas emoções e das relações sociais. Tudo isso com o objetivo de melhoria do bem-estar, qualidade de vida e eficiência nas relações sociais. As

definições mais atuais parecem dar ênfase à importância da aprendizagem de competências socioemocionais para o sucesso na vida profissional, social, acadêmica etc.

Podemos concluir que as competências socioemocionais são um construto complexo e que não existe um consenso sobre sua delimitação conceitual na literatura científica. Essa delimitação seria de extrema importância para que os instrumentos de medida do construto e os programas de intervenções possam ser mais eficientes em suas proposições. Ademais, podemos perceber que os estudos sobre as competências socioemocionais destacam também sua importância para o bem-estar pessoal.

Diante desse panorama, o presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão integrativa para levantamento de instrumentos psicométricos de competências socioemocionais existentes na literatura nacional e internacional.

MÉTODO

Materiais

Foram analisados artigos científicos, teses e dissertações com objetivo de construção, adaptação, aplicação ou validação de instrumentos para mensuração das competências socioemocionais. Livros foram excluídos da análise, por não serem tradicionalmente literatura que apresenta construção de instrumentos psicométricos. O período de análise foi definido entre 01/01/2004 e 16/08/2019.

Procedimentos

Foram realizadas buscas de artigos, teses e dissertações indexadas nas seguintes bases de dados eletrônicas disponíveis *online*: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); *Latin American and Caribbean Health Science Literature* (Lilacs); *Web of Science*; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Scholar Google*. Foram utilizadas as seguintes

categorias de descritores para a pesquisa: “competências socioemocionais”; “habilidades socioemocionais”; “*social emotional skills*”; “*competencias socioemocionales*”; *habilidades socioemocionales*”. Todos estes termos foram associados aos booleanos AND (“escala” em português, inglês e espanhol) e OR (“instrumento” em português, inglês e espanhol).

Os critérios de inclusão do estudo foram: (a) apresentar estudos empíricos; (b) ter como população crianças a partir do ensino fundamental, jovens e adultos; (c) estar publicado nos idiomas português, inglês ou espanhol e (d) estar disponível na íntegra na base de dados na modalidade de artigo, tese ou dissertação. Os critérios de exclusão foram: (a) trabalhos sem referências e (b) formatos de trabalhos que não fossem artigos, teses e dissertações. Para organização e classificação dos artigos, dissertações e teses pesquisadas na revisão integrativa foi utilizado o programa *State of Art Through Systematic Review*, versão 3.4 *BETA*. Já para a pesquisa de artigos, dissertações e teses foi utilizado o programa *Harzing’s Publish or Perish*.

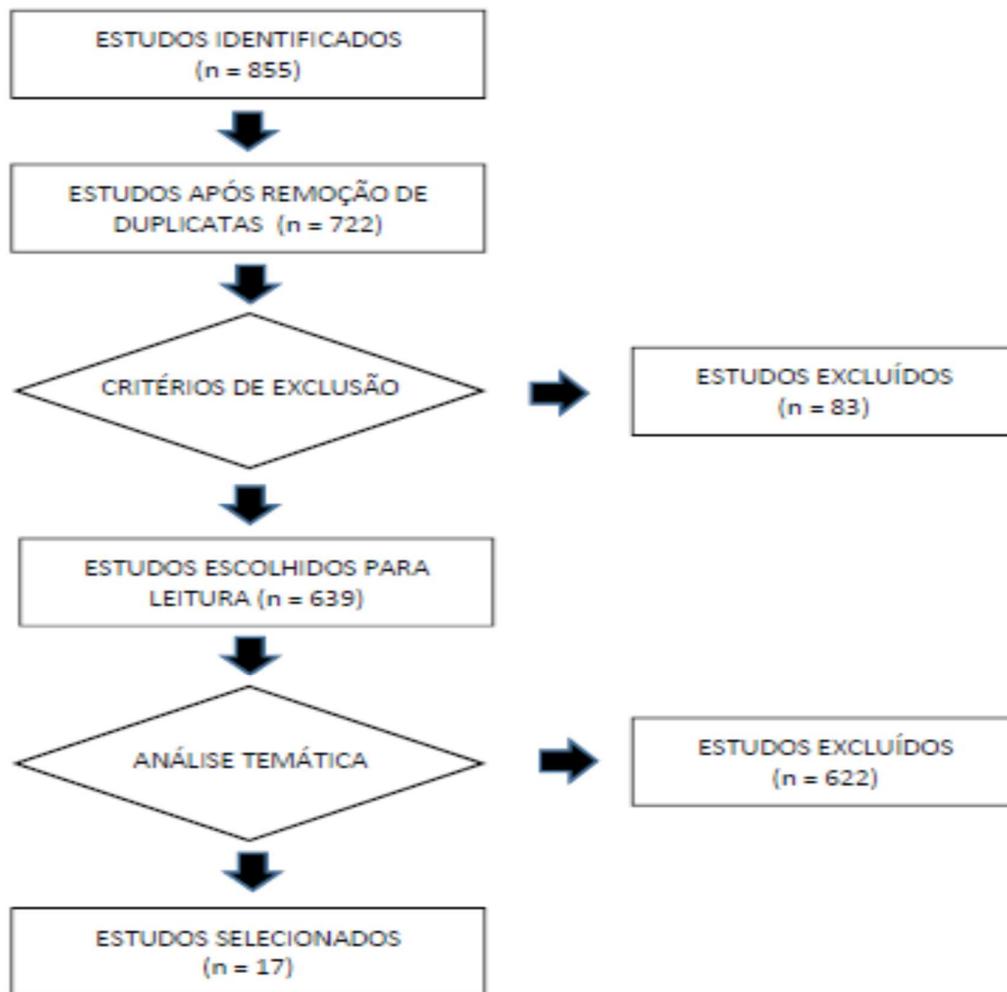
Após a realização da revisão integrativa, os artigos selecionados para análise foram organizados de forma cronológica. Alguns dados, de acordo com as informações disponíveis, foram apresentados em tabelas seguindo as seguintes categorias: nome do instrumento, autores, ano de publicação, amostra, número e nome dos fatores.

RESULTADOS

A busca em bases de dados gerou um total de 855 referências. Deste total, 133 artigos apareceram de forma duplicada, 83 foram excluídos após aplicação dos critérios de exclusão, 639 foram separados para leitura e 17 trabalhos foram selecionados para a análise. A figura 2 apresenta o fluxograma do processo de seleção dos estudos para a análise.

Figura 2.

Fluxograma do processo de seleção dos estudos para análise.



A seguir serão apresentados, cronologicamente, os instrumentos selecionados nas bases de dados pesquisadas. Para cada instrumento serão apresentados dados gerais do estudo, com uma breve análise do processo de construção das escalas psicométricas. Como forma de organização, primeiramente serão relatados os instrumentos internacionais e posteriormente os nacionais, que coletaram dados de participantes brasileiros.

Instrumentos internacionais

Talavera et al. (2006) realizaram um estudo intitulado *Validación del inventario de competencias socioemocionales – importancia y presencia - en estudiantes de ciclos formativos y de universidad*, com o objetivo de construir um instrumento para mensuração da importância e a presença de competências socioemocionais em estudantes espanhóis do ensino médio e superior, que tinham entre 19 e 26 anos. A análise fatorial apresentou cinco fatores para a dimensão importância com valores de fidedignidade entre $\alpha = 0,77$ e $\alpha = 0,95$ e os mesmos fatores para a dimensão presença entre $\alpha = 0,90$ e $\alpha = 0,98$. Os fatores foram denominados: autoconhecimento; autoregulação; automotivação; empatia e competências sociais.

Cortizas (2009) realizou uma pesquisa com estudantes universitários da área de educação na *Universidad de La Coruña (Spain)*. O estudo foi intitulado *Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación*. Participaram da pesquisa 571 estudantes com idades entre 17 e 39 anos. A análise fatorial indicou a existência de dez fatores: inovação e criatividade; habilidades sociais; autocontrole; autoestima; comunicação; responsabilidade; resolução de conflitos; adaptação ao trabalho; tolerância à frustração e autoconsciência. Os valores de fidedignidade ficaram entre $\alpha = 0,44$ e $\alpha = 0,73$. O artigo apresentou também evidências de validade discriminante e convergente do instrumento.

Coryn et al. (2009) desenvolveram um instrumento para avaliar as necessidades de aprendizagem socioemocional de alunos do ensino fundamental. O estudo foi intitulado *Development and evaluation of the social-emotional learning scale*. Para a análise estatística, a escala de 20 itens foi aplicada a uma amostra de 633 estudantes do 4º, 5º e 6º ano de 11 escolas públicas da cidade de *Midwestern*, nos Estados Unidos. A estrutura do instrumento

indicou três fatores na análise fatorial confirmatória: articulação de tarefas; relacionamentos entre pares e autorregulação. Os valores de fidedignidade ficaram entre $\alpha = 0,69$ e $\alpha = 0,80$.

Merrell et al. (2010) conduziram um estudo com o objetivo de construção e busca de evidências de validade de um instrumento denominado *Parent Report Measure for Assessing Social-Emotional Competencies of Children and Adolescents*. O estudo foi realizado com 2.356 pais ou responsáveis de crianças e adolescentes com idades entre 5 e 18 anos, de escolas em vários estados dos EUA, por meio de heterorrelato. Foram realizadas análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Os resultados apresentaram uma estrutura de três fatores e forte consistência interna, com valores $\alpha = 0,95$ para o fator de autorregulação/responsabilidade; $\alpha = 0,89$ para o fator de competência social e $\alpha = 0,87$, para o fator empatia. A consistência interna da escala total, ou seja, de todos os 39 itens, foi $\alpha = 0,96$. O artigo apresentou os itens da escala de forma completa e também um estudo de validade convergente.

Mathiesen et al. (2011) realizaram um estudo que teve início em 2007 e objetivou a construção de uma escala de adaptação socioemocional. O estudo foi intitulado *Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción*. O instrumento foi aplicado em uma amostra de 1.010 jovens chilenos com idades entre 9 e 19 anos, pré-selecionados por seus professores, e que apresentavam excepcional talento acadêmico. O resultado da análise fatorial apresentou três fatores: habilidades emocionais; percepção de autoeficácia e habilidades sociais. 27 itens foram testados e a estrutura final ficou com 23 itens. Os valores de fidedignidade variaram entre $\alpha = 0,74$ e $\alpha = 0,85$.

Adina (2011) desenvolveu um estudo com o objetivo de mensurar as competências socioemocionais intitulado *Social - Emotional Skills Assessment Scale (SESAS)*. O instrumento foi aplicado em uma amostra de 274 estudantes romenos do ensino fundamental

e médio. A escala final ficou composta por 74 itens e por seis fatores gerais: autoconsciência; gerenciamento emocional; autonomia; consciência social; gerenciamento interpessoal e habilidades de vida. Os valores de fidedignidade variaram entre $\alpha = 0,64$ e $\alpha = 0,72$. O estudo apresentou evidências de validade convergente.

Mingming e Jessie (2012) realizaram um estudo intitulado *Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ)*, com o objetivo de construir uma escala psicométrica de 25 itens a partir do modelo teórico CASEL (2008), composto por cinco dimensões. Os dados foram coletados em uma amostra de 356 estudantes secundaristas da China, Inglaterra, Malásia e Índia. Os resultados confirmaram a estrutura teórica fatorial utilizada: autoconsciência, $\alpha = 0,62$; consciência social, $\alpha = 0,72$; autogerenciamento, $\alpha = 0,68$; gerenciamento de relacionamento, $\alpha = 0,62$, e tomada de decisão responsável, $\alpha = 0,72$. O artigo também realizou um estudo de validade preditiva com desempenho acadêmico, que apresentou correlações significativas entre as variáveis.

Moreira et al. (2013) realizaram um estudo que objetivou construir e buscar evidências de validade de um inventário de avaliação das percepções dos professores sobre as necessidades existentes no âmbito da promoção de competências sociais e emocionais de estudantes. O estudo foi intitulado *Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teachers' perceptions on sócio-emotional needs*, sendo realizado com 266 professores do ensino primário e secundário, com idades entre 26 e 65 anos, de cidades do norte de Portugal. Os resultados das análises fatoriais confirmatórias revelaram uma estrutura fatorial de quatro fatores: necessidades no contexto escola/ professor; necessidades na esfera do processo de ensino e aprendizagem; dificuldades em lidar com déficits socioemocionais dos alunos e necessidades no âmbito da formação inicial. Quanto aos valores de consistência interna, todos apresentaram índices superiores a $\alpha = 0,79$.

Coelho et al. (2014) propuseram a construção e validação do Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais, versão Professores (QACSE-P), utilizando o modelo *CASEL*. O estudo foi intitulado “Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais - versão professores”. O instrumento foi sobre 1.214 alunos do 4º ao 9º ano escolar, sendo respondido por 79 professores do distrito de Lisboa, Portugal. Os resultados sugerem a existência de boas características psicométricas, bons índices de consistência interna, estabilidade teste-reteste e bons indicadores de validade convergente e divergente. A versão final do QACSE-P é composta por 56 itens organizados em cinco escalas: autocontrole, $\alpha = 0,92$; consciência social, $\alpha = 0,91$; iniciativa/ liderança, $\alpha = 0,90$; isolamento social, $\alpha = 0,93$, e ansiedade social, $\alpha = 0,87$.

Mikulic et al. (2015) construíram um instrumento denominado *Inventário para medir las competencias socioemocionales en adultos (ICSE)*. Evidências favoráveis foram obtidas em relação à discriminação dos itens, validade fatorial, validade concorrente e consistência interna do instrumento. O instrumento foi aplicado a uma amostra de adultos argentinos com idades entre 18 e 56 anos. Para definição dos fatores, os autores fizeram uma abrangente revisão dos modelos existentes e utilizaram estes modelos com o intuito de propor nove fatores teóricos para construção dos itens. A análise fatorial exploratória revelou um instrumento final contendo 72 itens e os nove fatores teóricos propostos inicialmente: autoeficácia, $\alpha = 0,87$; otimismo, $\alpha = 0,76$; assertividade, $\alpha = 0,76$; expressão emocional, $\alpha = 0,79$; consciência emocional, $\alpha = 0,78$; empatia, $\alpha = 0,64$; regulação emocional, $\alpha = 0,68$; pró-socialidade, $\alpha = 0,61$, e autonomia emocional, $\alpha = 0,60$.

Os autores Coelho et al. (2016) realizaram uma pesquisa para validação da versão reduzida do *ICSE*. O estudo foi intitulado *Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire — Teacher’s Version: Validation of a Short Form*. 39 professores portugueses responderam ao QACSE-P-SF, considerando 657 alunos portugueses do quart ao nono ano.

Os resultados da análise fatorial apontaram uma estrutura de seis fatores com bons índices de consistência interna. A análise fatorial confirmatória apresentou uma escala com 30 itens e seis fatores: autocontrole, $\alpha = 0,84$; consciência social, $\alpha = 0,81$; habilidades de relacionamento, $\alpha = 0,92$; isolamento social, $\alpha = 0,91$; ansiedade social, $\alpha = 0,84$; e tomada de decisão responsável, $\alpha = 0,85$.

Aliga et al. (2016) realizaram um estudo que objetivou a construção de uma escala de competências socioemocionais para trabalhadores de empresas públicas e privadas em Lima, capital do Perú, intitulado *Escala de Competencias Socioemocionales*. A amostra foi composta por 186 trabalhadores com idades entre 21 e 65 anos. O processo de busca de evidências de validade incluiu uma análise da validade do conteúdo através da avaliação pelos juízes e análise fatorial. Como resultado da análise fatorial exploratória, foi demonstrado que o construto apresenta cinco sub-escalas que explicam 44,8% da variância total. São elas: conhecimento emocional; regulação emocional; capacidade participativa; empatia e resolução de conflitos. O coeficiente de fidedignidade para o instrumento como um todo foi $\alpha = 0,79$. O instrumento final ficou constituído por 28 itens.

Zych et al. (2018) realizaram um estudo que teve como objetivo construir e buscar evidências de validade de um instrumento psicométrico intitulado *Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescent*. O estudo foi realizado na Espanha, com 643 universitários e uma amostra representativa de 2.139 adolescentes. Os resultados mostraram que o questionário possui adequadas propriedades psicométricas e inclui quatro componentes: autoconsciência; autogerenciamento e motivação; consciência social e comportamento pró-social e tomada de decisão. A escala final ficou composta por 16 itens. Os coeficientes de fidedignidade variaram de 0,77 a 0,83.

A seguir, a tabela 1 apresenta os principais dados dos instrumentos internacionais: nome do instrumento; autores; ano de publicação; amostra e nome dos fatores da escala.

Tabela 1.*Caraterísticas dos instrumentos psicométricos internacionais.*

Instrumento	Autores	Ano	Amostra	Fatores
1- <i>Inventario de competencias socioemocionales – importancia y presencia - en estudiantes de ciclos formativos y de universidad.</i>	Talavera, Campos, Casanova e Garrido	2006	Adultos entre 19 e 26 anos	ESCALA DE IMPORTÂNCIA Fator 1: autoconsciência Fator 2: autorregulação Fator 3: motivação Fator 4: empatia Fator 5: competências sociais ESCALA DE PRESENÇA Fator 1: autoconsciência Fator 2: autorregulação Fator 3: motivação Fator 4: empatia Fator 5: competências sociais
2- <i>Instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en universitarios de educación</i>	Cortizas	2009	Universitários com idades entre 17 e 39 anos	Fator 1: inovação e criatividade Fator 2: habilidades sociais Fator 3: autocontrole Fator 4: autoestima Fator 5: comunicação Fator 6: responsabilidade Fator 7: resolução de conflitos Fator 8: adaptação ao trabalho Fator 9: tolerância à frustração Fator 10: autoconsciência
3- <i>Social-emotional learning scale</i>	Coryn, Spybrook e Evergreen	2009	Estudantes do 4º, 5º e 6º ano primário com idades entre 8 e 12 anos	Fator 1: articulação de tarefas Fator 2: relacionamentos entre pares Fator 3: autorregulação
4- <i>Parent Report Measure for Assessing Social-Emotional Competencies of Children and Adolescents</i>	Merrell, Fever-Gant e Tom	2010	Pais ou responsáveis de crianças e adolescentes	Fator 1: autorregulação/ responsabilidade Fator 2: competência social Fator 3: empatia
5- <i>Adaptación socioemocional en escolares</i>	Mathiesen, Elena, Mora, Olga e Navarro	2011	Alunos do ensino fundamental e médio com idades entre 9 e 19 anos	Fator 1: habilidades emocionais Fator 2: percepção de autoeficácia Fator 3: habilidades sociais
6- <i>Social - Emotional Skills Assessment Scale (SESAS)</i>	Adina	2011	Jovens com idade entre 11 e 18 anos	Fator 1: autoconsciência Fator 2: gerenciamento emocional Fator 3: autonomia Fator 4: consciência social Fator 5: gerenciamento interpessoal Fator 6: habilidades de vida

Instrumento	Autores	Ano	Amostra	Fatores
7- <i>Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ)</i>	Mingming e Jessie	2012	Estudantes secundaristas, sem informação sobre idade	Fator 1: autoconsciência Fator 2: consciência social Fator 3: autogerenciamento Fator 4: gerenciamento de relacionamento Fator 5: tomada de decisão responsável
8- <i>Inventory of teachers' perceptions on sócio-emotional needs.</i>	Moreira, Pinheiro, Gomes, Cotter e Ferreira	2013	Professores do ensino primário e secundário com idades entre 26 e 65 anos	Fator 1: necessidades no contexto da escola Fator 2: necessidades no contexto de ensino e aprendizagem Fator 3: dificuldades em lidar com déficits socioemocionais Fator 4: necessidades no contexto da formação inicial
9- Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais, versão Professores (QACSE-P).	Coelho, Sousa e Marchante	2014	Professores do ensino primário, sem informação de idade	Fator 1: autocontrole Fator 2: consciência social Fator 3: iniciativa/ liderança Fator 4: isolamento social Fator 5: ansiedade social
10- <i>Inventario para medir las competencias socioemocionales en adultos (ICSE)</i>	Mikulic, Crespi e Radus-ky	2015	Adultos com idades entre 18 e 55 anos	Fator 1: autoeficácia Fator 2: otimismo Fator 3: assertividade Fator 4: expressão emocional Fator 5: consciência emocional Fator 6: empatia Fator 7: regulação emocional Fator 8: pró-socialidade Fator 9: autonomia emocional
11- <i>Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire—Teacher's Version: Validation of a Short Form</i>	Coelho, Sousa e Marchante	2016	Professores do ensino primário, sem informação de idades	Fator 1: autocontrole Fator 2: consciência social Fator 3: habilidades de relacionamento Fator 4: isolamento social Fator 5: ansiedade social Fator 6: tomada de decisão responsável
12- <i>Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) en trabajadores de instituciones públicas y privadas</i>	Aliga, Miguel e Quiro	2016	Trabalhadores com idades entre 21 e 65 anos	Fator 1: conhecimento emocional Fator 2: regulação emocional Fator 3: capacidade participativa Fator 4: empatia Fator 5: resolução de conflitos
13- <i>Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents</i>	Zych, Ortega-Ruiz, Munhöz-Morales e Llorent	2018	Jovens, sem informação de idade	Fator 1: autoconsciência Fator 2: autogerenciamento e motivação Fator 3: consciência social e comportamento pró-social Fator 4: tomada de decisão

Instrumentos nacionais

Santos e Primi (2014), em um estudo intitulado “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, tiveram o objetivo de desenvolver uma escala denominada *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)*. Este instrumento foi o primeiro instrumento escolar de mensuração de competências socioemocionais em larga escala no Brasil. É aplicável a alunos do quinto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Para a elaboração deste instrumento, foi adotado o modelo dos cinco grandes fatores de personalidade, conhecido como *Big Five*. Os itens da escala foram montados a partir de uma pesquisa com várias outras escalas de temas correlatos, como autoestima, autoeficácia, *locus* de controle, personalidade etc. A escala inicial ficou composta por 92 itens. O resultado final apontou uma escala com 62 itens distribuídos em seis fatores: conscienciosidade, extroversão, estabilidade emocional, *locus*, amabilidade e abertura; com valores de fidedignidade entre $\alpha = 0,70$ e $\alpha = 0,83$.

Uma segunda versão do instrumento *SENNA* foi construída e analisada por Valdivia (2016) em uma dissertação de mestrado. O estudo foi denominado *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*. A pesquisa da autora teve o objetivo de avaliar as propriedades psicométricas dos escores desta versão, que teve também como objetivo obter evidências de validade de construto e validade convergente. O estudo foi realizado com 634 estudantes, com idade média de 16,3 anos, e oriundos de oito escolas de ensino médio do Distrito Federal. Para esta amostra foram utilizadas análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. O resultado final apontou um melhor ajuste para um modelo com cinco fatores, compatível com o modelo *Big five*. A versão final ficou composta por 52 itens.

Com o objetivo de analisar as propriedades psicométricas do *SENNA* 1.0 de Santos e Primi (2014), Pancorbo e Laros (2017) aplicaram o instrumento a uma amostra de 634

alunos, 59% do sexo feminino, com média de idade de 16,3 anos e desvio-padrão = 1,21, de oito escolas do ensino médio do Distrito Federal. A análise fatorial exploratória indicou uma estrutura de 6 fatores, que explicou 42,7% da variância comum, enquanto a análise fatorial confirmatória e a análise de modelagem por equações estruturais mostraram um ajuste moderado aos dados. Os coeficientes de confiabilidade dos escores dos fatores variaram entre 0,66 e 0,89. Os coeficientes de correlação da validade convergente com a Escala Reduzida dos Fatores *da Big Five Personality (ER5FP)* tiveram um valor médio de 0,59. Os autores concluíram que os resultados indicam evidências satisfatórias para a validade do escore do *SENNÁ 1.0*.

Por fim, Damásio (2017) propôs um estudo de construção e análise das propriedades psicométricas de 6 instrumentos de avaliação das competências socioemocionais. As escalas foram desenvolvidas para mensurar habilidades em um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais. Os instrumentos mensuram os fatores propostos pelo modelo da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, a saber: autoconhecimento, autocontrole, perseverança, empatia, decisões responsáveis e comportamentos pró-sociais. O instrumento foi aplicado a uma amostra de 1.295 estudantes do sexto ao nono ano do ensino fundamental, com idades entre 10 e 16 anos. Todas as escalas apresentaram evidências de validade baseada na estrutura interna e com medidas externas de validade convergente e/ ou concorrente. A versão final do instrumento ficou com 45 itens. Juntos, os construtos formam um fator de segunda-ordem denominado de habilidades socioemocionais, o qual também apresentou adequados índices de ajuste.

A seguir, a tabela 2 apresenta os principais dados dos instrumentos nacionais: nome do instrumento, autores, ano de publicação, amostra e nome dos fatores da escala.

Tabela 2.*Caraterísticas dos instrumentos psicométricos nacionais*

Instrumento	Autores	Ano	Amostra	Fatores
<i>1- Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)</i>	Santos e Primi	2014	Alunos do ensino fundamental e médio com idades entre 8 e 19 anos	Fator 1: conscienciosidade Fator 2: extroversão Fator 3: estabilidade emocional Fator 4: <i>locus</i> Fator 5: amabilidade Fator 6: abertura
<i>2- Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)</i>	Valdivia	2016	Estudantes do ensino médio, sem idade informada	Fator 1: conscienciosidade Fator 2: neuroticismo Fator 3: abertura Fator 4: amabilidade Fator 5: extroversão
<i>3- Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)</i>	Pancorbo e Laros	2017	Estudantes do ensino médio, sem idade informada	Fator 1: neuroticismo Fator 2: conscienciosidade Fator 3: abertura Fator 4: amabilidade Fator 5: extroversão Fator 6: <i>locus</i> de controle
4- Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes	Damásio	2017	Estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com idades entre 10e 16 anos	Fator 1: autoconhecimento Fator 2: autocontrole Fator 3: perseverança Fator 4: empatia Fator 5: decisões responsáveis Fator 6: comportamento pró-social

DISCUSSÃO

As tabelas anteriores mostraram a existência de 13 instrumentos internacionais e 4 nacionais. Ademais, os segundo e terceiro instrumentos nacionais são derivados de uma mesma versão, proposta inicialmente por Santos e Primi (2014). Deste total de 17 instrumentos, seis não especificaram modelos teóricos norteadores para a construção dos fatores e seus respectivos itens.

Quanto à população, um estudo analisou estudantes do ensino médio e superior; dois avaliaram estudantes universitários; dois estudaram estudantes do ensino fundamental; três examinaram estudantes do ensino fundamental e médio; três analisaram estudantes de ensino médio; quatro avaliaram pais e/ ou responsáveis de estudantes do ensino fundamental e médio; um estudou adultos e um avaliou trabalhadores de empresas privadas e públicas. Os

estudos realizados com estudantes universitários não tiveram a preocupação em desenvolver um instrumento específico para o contexto da educação.

Dos artigos pesquisados, nenhum estudo se propôs a realizar uma revisão criteriosa para levantamento dos instrumentos existentes. Apenas três estudos realizaram uma breve revisão narrativa, que teve o objetivo de apresentar alguns instrumentos psicométricos a título de exemplo.

Algumas pesquisas deixaram de relatar dados importantes da descrição do estudo, o que pode contribuir para a não escolha do instrumento para uso em pesquisas ou adaptação cultural. A seguir, serão realizadas algumas análises positivas e negativas de cada estudo de construção dos instrumentos psicométricos.

Talavera et al. (2006) deixaram de reportar procedimentos e análises importantes relativas ao processo de construção e validação de um instrumento psicométrico, tais como: processo de análise de juízes; análise semântica; conteúdo dos itens; número de itens de alguns fatores, cargas fatoriais; porcentagem da variância de cada fator e comunalidades.

No estudo de Cortizas (2009), foi possível identificar a ausência de justificativa para a escolha dos fatores estudados; da apresentação dos índices do total de variância explicada por cada fator, cargas fatoriais e comunalidades; além de procedimentos de análises de juízes e análise semântica. Sobre a revisão de instrumentos existentes, apenas foram citados cinco instrumentos, a título de exemplo.

Coryn et al. (2009) não realizaram um levantamento de instrumentos psicométricos existentes, mas apresentaram alguns modelos teóricos e estudos relacionados, principalmente, a programas de aprendizagem socioemocional. Os valores de variância total explicada não foram apresentados, mas os itens do instrumento final foram disponibilizados na íntegra.

Merrell et al. (2010) realizaram uma revisão que teve como foco levantar estudos sobre o papel da mensuração e da identificação de competências socioemocionais

relacionados a temas como aprendizagem, ajustamento, desenvolvimento etc. Por fim, a escolha do modelo teórico adotado não foi justificada.

Mathiesen et al. (2011) utilizaram um modelo de mensuração baseado no construto adaptação de conduta. Ao final do estudo, todos os itens foram disponibilizados na íntegra. As informações sobre a variância total explicada dos itens não foram disponibilizadas.

Adina (2011) não apresentou alguns dados importantes no processo de construção do instrumento, como justificativa para a escolha dos fatores a serem estudados, índices do total de variância explicada por cada fator, cargas fatoriais e comunalidades. Também não foram relatados procedimentos de análises de juízes e análise semântica. Na revisão de literatura, a autora apenas citou alguns modelos de mensuração das competências socioemocionais baseados em personalidade.

Mingming e Jessie (2012), no processo de construção da escala, escolheram um modelo teórico e desenvolveram itens para a análise fatorial. No entanto, o estudo não relatou procedimentos de análise de juízes, de conteúdo e também não foram relatados dados sobre variância total explicada dos fatores.

Moreira et al. (2013) construíram uma revisão bibliográfica na qual se concentraram em compreender a importância das temáticas necessidades socioemocionais e percepções de professores sobre estas mesmas necessidades. Não foram relatados os procedimentos para construção dos itens e tampouco os critérios para escolha do modelo teórico. Os procedimentos de análises de juízes e análise semântica também não foram utilizados.

Coelho et al. (2014) e Coelho et al. (2016) não apresentaram uma justificativa para a determinação do seu modelo teórico. A preocupação da revisão bibliográfica foi evidenciar a importância de programas de aprendizagem socioemocional.

Mikulic et al. (2015), na construção do seu instrumento psicométrico, adotaram critérios internacionais de qualidade, apresentando diversos dados importantes sobre o

processo de construção e validação interna e externa. Apesar disso, não apresentaram as variâncias por fatores e nem os índices de comunalidades dos itens. Os itens foram disponibilizados na íntegra e os fatores apresentaram convergência com o modelo teórico proposto. Apesar de terem realizado uma ampla revisão sobre modelos teóricos, os autores não fizeram o mesmo para levantar os instrumentos existentes na literatura.

Aliga et al. (2016) adotaram diversos modelos teóricos para a construção dos itens e estruturação do modelo teórico. Apesar disso, o artigo não realizou um levantamento da literatura sobre instrumentos de competências socioemocionais existentes. A informação sobre os índices de variância dos fatores analisados e o conteúdo dos itens não foi disponibilizada.

Zych et al. (2018) realizaram uma revisão narrativa superficial de modelos e instrumentos existentes na literatura. Os autores não especificaram como foi definido o modelo teórico utilizado para a construção dos itens do instrumento. Ao final do manuscrito, os itens do instrumento foram disponibilizados na íntegra.

Santos e Primi (2014), apesar de utilizarem como aporte outros construtos correlatos, não focaram a pesquisa em outros instrumentos psicométricos existentes na literatura para analisar a existência de outros possíveis modelos teóricos. De forma semelhante, Pancorbo e Laros (2017) tiveram como objetivo a análise psicométrica do instrumento SENNA, construído por Santos e Primi (2014), mas aplicado a amostras diferentes. Por fim, Valdivia (2016) também teve como objetivo a análise psicométrica de seu instrumento, que foi construído com base no modelo *SENNA*.

Damásio (2017) realizou um estudo que se diferenciou das demais pesquisas brasileiras que buscaram a construção de um instrumento de competências socioemocionais baseado no modelo de personalidade *Big Five*. Para a construção da escala psicométrica, foi adotado o modelo *CASEL*. O instrumento final apresentou compatibilidade dos fatores com a

proposta teórica. O artigo foi bastante criterioso na apresentação dos dados psicométricos, no entanto os conteúdos dos itens da escala final não foram disponibilizados.

Considerações finais

Após a análise de todos os estudos foi possível identificar que a maioria dos instrumentos foi destinada à avaliação de estudantes de ensino fundamental e médio. Os estudos realizados com estudantes universitários não tiveram a preocupação em desenvolver um instrumento específico para o contexto da educação, o que justificaria a construção de uma escala para este público.

Quanto às limitações do estudo, podemos destacar que uma revisão mais ampla sobre a existência de instrumento de medidas, considerando as diversas nomenclaturas relacionadas às competências socioemocionais, como: competência emocional, habilidades sociais, aprendizagem socioemocional etc, poderia ampliar a visão sobre a possibilidade de um modelo ainda mais robusto relacionado ao construto.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.
http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/08/habilidadessocioemocionais_CNE.
- Adina, I. A. (2011). Assessing the Social-Emotional Skills in Romanian Teenagers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.30 (2011) 876 – 882.
- Aliga, K.S.R., Miguel, N. H., & Quiro, L.W.V. (2016). Escala de competencias socioemocionales. *Revista Científica de Ciencias de la Salud* 9:2.

- Almeida, L.S. (1996). Considerações em torno da medida da inteligência. In: Pasquali, L. (Org.), *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento* (pp. 199–223). Brasília: UnB/INEP.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional inventory. Technical manual*. Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional Intelligence Predicts Life Skills, but not as Well as Personality and Cognitive Abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2001). MBI - Maslach Burnout Inventory e suas adaptações para o Brasil. In *Anais da 32ª Reunião Anual de Psicologia*, Rio de Janeiro, 84-85.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.
- Beuchamp, M., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer Netherlands.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-232452>
- Bisquerra, P., & Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación xxi*. <http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf

- Bisquerra Alzina, R., & López- Cassà, E. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-113.
- Boyatzis, R.E., Goeman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds). *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco, Jossey-Bass.
- Byrne, B. (1989). *A primer of LISREL: basic applications programming for confirmatory factor analytic models*. Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Coelho, V.A., Sousa, V., & Marchante, M. (2014). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Nº 2, Vol 1.
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). Social and emotional competencies evaluation questionnaire—teacher’s version: validation of a short form. *Psychological Reports* 119(1).
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Illinois edition. Chicago.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2008). *SEL assessment, tools, needs and outcome assessments*. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., & Evergreen, S. D. H. (2009). Development and Evaluation of the Social-Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Volume 27 Number 4.
- Cortizas, M.J. I. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 20, núm. 3.

- Damásio, B. F. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes. Desenvolvimento e validação de uma bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology*, 25(4), 2043-2050.
- De Fruyt, F., & Van Leeuwen, K. (2014). Advancements in the field of personality development. *Journal of Adolescence*, 37, 763–769. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.04.009
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8, 276–281. doi: 10.1017/iop.2015.33
- De Oliveira Pavão, S. M. (2003). *Competência emocional: un enfoque reflexivo para a prática pedagógica*. (Tese de Doutorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Espanha. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=468>
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios--Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., & Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, v. 10, p. 303-336.
- Department for Education and Skills. (2005). *Social and emotional aspects of learning*. Nottingham, UK: Department for Children, Schools and Families.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2000). Emotional Intelligence and Perceived Social Support Among Italian High School Students. *Journal of Career Development*, v. 39, p. 461-475.
- 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.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. (M. Santarrita, Trad.) Rio de Janeiro: Objetiva. (Trabalho original publicado em 1995).

- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, v. 58, n. 6-7, p. 466.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 91. 3003-339.
- Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5a ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- 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*, v. 24, p. 411–482.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games “It’s Fun and We Learn Things”. *Simulation & Gaming*, v. 40, n. 5, p. 626-644.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118.
- Illinois State Board of Education. (2006). *Social emotional learning standards: Goal 1*. Chicago: Author.
- Kankaras, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills*. *OECD Education Working papers No. 207*. Paris: OECD.
- Krus, D. J., & Helmstadter, G. C. (1993.). The problem of negative reliabilities. *Educational and Psychological Measurement*. v. 53, p. 643-650.

- Lee, W. O. (2013). *Education and 21st century competencies*. Keynote paper presented at the Education and 21st Century Competencies, hosted by the Ministry of Education, Oman.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2009). *The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12*. Princeton: Educational Testing Service.
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Journal of Psychology and Education*, 2(2), 173-177.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- Lyons, J. B., & Schneider, T. R. (2005). The Influence of Emotional Intelligence in Performance. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 693-703.
- Marin, A. H. S., Cecília T. A., Erica I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.
- Mathiesen, M., Elena, M., Mora, J. C. G., Olga., & Navarro, Gracia. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 61-75.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (1999). Mayer, Salovey, *Caruso Emotional Intelligence Test: Research version 1.1 Manual* (2da ed.). Canada: Multi-Health Systems.

- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed), *The handbook of intelligence* (2da ed., pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Merrell, K. W., Felver-Gant, Josh, C., & Tom, Karalyn M.(2010). Development and Validation of a Parent Report Measure for Assessing Social-Emotional Competencies of Children and Adolescents. *J Child Fam Stud*. 529–540.
- Miguel, Fabiano K., & Noronha, A. P. P. (2009). Estudo da relação entre inteligência emocional e estresse em ambientes de trabalho. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 219-228.
- Miguel, F. K., Zuanazzi, A. C., & Haas Bueno, J. M. (2019). Avaliação da inteligência emocional e da personalidade: aproximações e distinções. In: Baptista, M. N., Muniz, M., Reppold, C. T., Nunes, C. H. S. S., Carvalho, L. F., Primi, R., & Pasquali, L. (2019). *Compêndio de Avaliação Psicológica*. Petrópolis, RJ/Vozes
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression & correlation. A guide for students and researches*. Londres: SAGE Publications.
- Mingming, Z., & Jessie E. (2012). Social emotional competence questionnaire (secq). *The internation journal of emotional education*. Volume 4, number 2.
- Moreira, P. A. S., Pinheiro, A., Gomes, P., Cotter, M. J., & Ferreira, R. (2013). Desenvolvimento e avaliação das características psicométricas do inventário de avaliação das percepções dos professores acerca das necessidades ao nível da promoção de competências Sociais e Emocionais. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 26(1), 67-76.
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE) [Construction and validation of Socioemotional Competence Inventory for Adults (SECI)]. *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Naranjo Meléndez, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(1), 159-175
- Pancorbo, G., & Laros, J. A. (2017). Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA) inventory. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(68), 339-347. doi: 10.1590/1982-43272768201712
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. Volume 29, Issue 2
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotional Review*, 8(4), 335-341.
- Primi, R., Santos, D.D., Hauck, N., Fruyt, F., & John, O.P. (2019). Mapeando instrumentos de autorrelato de competências socioemocionais: o que eles medem?. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180138.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Santos, M.V. (2015). *Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Santos, D., & Primi R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Educação para o Século XXI. Retirado de <http://educacaoec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/RioReportAv13>.

- Siegling, A. B., Furnham, A., & Petrides, K. V. (2014). Trait emotional intelligence and personality: gender-invariant linkages across different measures of the Big Five. *J. Psychoeduc. Assess.* 33, 57–67. doi: 10.1177/0734282914550385
- Talavera, E. R., Campos, S.G.B., Casanova, A. G. G., & Garrido, M. P. (2006). Validación del inventario de competencias socioemocionales - importancia y presencia - en estudiantes de ciclos formativos y de universidad. *REOP*. Vol. 17, Nº 2.
- Valdivia, G. P. P. (2016). *Propriedades psicométricas do inventário social and emotional (or non cognitive) nationwide assessment- senna*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 3–19). The Guilford Press.
- Willemsens, B. (2016). *Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto.
- Zych I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R..L, & Lorent, 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 (1 y 2).

MANUSCRITO 2:

CONSTRUÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA ESCALA DE
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

CONSTRUCTION AND VALIDITY EVIDENCE OF A SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS
SCALE FOR UNIVERSITY STUDENTS

Resumo

Instrumentos psicométricos de competências socioemocionais têm contribuído para o diagnóstico e intervenções baseadas em treinamentos de habilidades socioemocionais. O objetivo desse estudo foi construir e buscar evidências de validade de uma medida de competências socioemocionais. 42 dentre os 60 itens elaborados para representar seis fatores do construto apresentaram consistência teórica após uma análise de juízes. O instrumento foi aplicado a uma amostra de 365 estudantes universitários dos sexos masculino (38,6%) e feminino, com idades entre 18 e 56 anos, média de 24,55 anos, desvio-padrão = 7,47. A coleta foi realizada em 11 diferentes cursos de graduação de uma instituição de educação superior de Brasília, com alunos entre o 2º e o 10º semestre. Os dados foram submetidos à análise dos eixos principais com rotação dos fatores, por meio do método ortogonal (*varimax*). A análise revelou seis fatores que apresentaram agrupamentos de itens teoricamente consistentes com as definições do modelo hipotético proposto. A estrutura final foi capaz de explicar 45,1% da variância total. O instrumento completo ficou com 35 itens. Os fatores são os seguintes: Fator 1: autogerenciamento das emoções, com cinco itens e $\alpha = 0,77$; Fator 2: consciência social, com sete itens e $\alpha = 0,74$; Fator 3: tomada de decisão responsável, com seis itens e $\alpha = 0,71$; Fator quatro: perseverança, com sete itens e $\alpha = 0,78$; Fator 5: autoconsciência emocional, com cinco itens e $\alpha = 0,69$; e Fator 6: habilidades de relacionamento, com cinco itens e $\alpha = 0,74$. Conclui-se que o instrumento apresentou boas propriedades psicométricas.

Palavras-chave: competências socioemocionais, competências não cognitivas, universitários, escala psicométrica

Abstract

Psychometric instruments of socio-emotional skills have contributed to the diagnosis and interventions, based on socio-emotional skills training. The objective of this study was to build and seek evidence of validity of a measure of socio-emotional competences. Among 60 items designed to represent six factors of the construct, 42 of them presented theoretical consistency after an analysis by judges. The instrument was applied to a sample of 365 students, 60.8% of whom were female. Participants were between 18 and 56 years old, mean 24.55 years, standard deviation = 7.47. The collection was carried out in 11 different undergraduate courses, with students between the 2nd and 10th semester of a higher education institution in Brasília. The data were submitted to analysis of the main axes with rotation of the factors, through the orthogonal method (varimax). The analysis revealed six factors that presented groupings of items theoretically consistent with the definitions of the proposed hypothetical model. The final structure was able to explain 45.1% of the total variance. The complete instrument had 35 items, as follows: factor 1, self-management of emotions, with five items and $\alpha = 0.77$; factor 2, social awareness, with seven items and $\alpha = 0.74$; factor 3, responsible decision making, with six items and $\alpha = 0.71$; factor four, perseverance, with seven items and $\alpha = 0.78$; factor 5, emotional self-awareness, with five items and $\alpha = 0.69$; and factor 6, relationship skills, with five items and $\alpha = 0.74$. It is concluded that the instrument presented good psychometric properties.

Keywords: socioemotional skills, non-cognitive skills, university students, psychometric scale.

Frequentar uma instituição de ensino superior geralmente é objetivo de muitos jovens e adolescentes brasileiros. Nos cursos com duração entre 4 e 6 anos em média, esses alunos têm a possibilidade de experimentar diferentes vivências individuais e coletivas, que demandam responsabilização e sociabilidade. Esse período também pode ser marcado por acontecimentos especiais na vida, como o distanciamento familiar, a vivência de conflitos e a tomada de decisões que serão decisivas na vida destes estudantes. (Assis & Oliveira, 2011).

No processo de adaptação à vida acadêmica, que muitas vezes é acompanhado por dificuldades emocionais, esses estudantes podem ser acometidos de sofrimento e/ou adoecimento mental, com possível ocorrência de depressão, estresse, ansiedade, distúrbios alimentares etc. Estudos afirmam que esse público deve ser considerado como um grupo especialmente sobrecarregado e vulnerável e que as instituições devem se preocupar com a proteção e promoção da saúde mental destes indivíduos. (Facundes & Ludermir, 2005; Furegato et al., 2005; Neves & Dalgalarrodo, 2007).

Os estudos sobre questões emocionais no ambiente acadêmico não são recentes. Nos anos 90, Segal (1966) mostrou que entre 7% e 8% dos estudantes universitários norte-americanos apresentavam problemas emocionais graves e 20%, problemas mais leves, mas que comprometiam suas potencialidades. Loreto (1972) realizou uma pesquisa com estudantes universitários que teve como objetivo identificar casos com sintomatologia e casos sem quadro psiquiátrico definido. O autor identificou que 60% da amostra identificada como pertencente aos casos psiquiátricos indefinidos apresentavam dificuldades emocionais diversas relativas à fase da constituição da identidade.

No Brasil, Giglio (1976) realizou um estudo com 342 estudantes de diversos cursos de graduação na Universidade Estadual de Campinas. A pesquisa constatou que 31,3% dos estudantes apresentavam sofrimento psíquico. Os dados ainda revelaram que as pessoas que

percebiam que a instituição de ensino não estava correspondendo às suas expectativas apresentavam maior nível de sofrimento psíquico.

A demanda por apoio psicológico e emocional também parece ser uma realidade antiga dos estudantes de graduação. Figueiredo e Oliveira (1995) realizaram um estudo com o objetivo de conhecer os interesses e necessidades dos alunos da Universidade Federal de São Carlos com relação a programas de atenção à saúde. O levantamento constatou que os interesses dos alunos se concentravam em problemas emocionais 37%; doenças sexualmente transmissíveis, 24%; toxicomania, 17,4%; métodos anticoncepcionais, 10,7%; e alcoolismo 2,6%, o que mostrou uma maior preocupação com questões psicológicas.

A literatura tem mostrado que as instituições de ensino têm se preocupado em desenvolver estratégias para intervenção em saúde mental entre seus estudantes. Entretanto, os esforços parecem ser insuficientes e estar concentrados na criação de setores de atendimento psicológico voltados ao discente.

O Fórum de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, órgão ligado à Associação Nacional de Reitores das Universidades Federais Brasileiras, realizou, em 1999 e 2000, um mapeamento em quarenta instituições federais e estaduais, que buscou identificar a existência de práticas de assistência à saúde voltadas para o estudante universitário. Os resultados revelaram que apenas 34% das instituições ofereciam algum tipo de atendimento à saúde mental dos estudantes universitários (Fonaprace, 2004). Cerchiari et al. (2005) salientaram que o número de estudos epidemiológicos sobre a morbidade psiquiátrica e as questões emocionais em estudantes universitários carece de rigor científico, o que prejudica a análise do fenômeno, sua compreensão e consecutivamente a promoção de estratégias de intervenção e prevenção.

Reforçando a necessidade de criação de programas de intervenção para educação superior, Moro et al. (2005) afirmaram que grande parte dos estudantes universitários

apresentou dificuldades e adoecimento emocional no decorrer de sua trajetória acadêmica, bem como estresse e sobrecarga emocional (Nogueira et al., 2018). Portanto, a existência de programas de apoio psicológico seria importante como uma estratégia de promoção à saúde mental, com o objetivo de diminuir a prevalência da sintomatologia depressiva, ansiedade, ideação suicida e dificuldades de relacionamento. Outro importante investimento está na identificação de dimensões que contribuem para que esses sentimentos sejam minimizados, como por exemplo a identificação de forças de caráter que impactem no bem-estar desses estudantes (Noronha & Batista, 2020).

Dados de pesquisas mais recentes mostram que os estudantes universitários continuam a apresentar problemas de ordem emocional. Em uma coleta realizada com 378 estudantes universitários de uma instituição do interior paulista, Gomes et. al. (2020) constataram que 39,9% dos estudantes universitários estudados apresentaram escore de classificação para caso suspeito de transtornos de humor, de ansiedade e de somatização. Nascimento (2020) também verificou dados semelhantes. Constatou que em uma amostra de 271 estudantes da área de saúde, cerca de 17,3% foram sintomáticos para depressão maior, e 13,6% tinham algum grau de risco de suicídio. O alto índice de transtornos mentais comuns em estudantes universitários pode ser evidenciado quando comparado a índices de outros extratos da população, como trabalhadores da saúde (Matos, 2017).

A rotina do universitário pode levar ao adoecimento mental, principalmente devido à demanda de tempo para atividades acadêmicas e à cobrança por tarefas. Ademais, a indisponibilidade de tempo para atividades relacionadas ao lazer pode agravar a situação, provocando prejuízos de ordem emocional (Carvalho et. al. 2015; Souza, et al., 2017).

Mais recentemente, observa-se na literatura científica relato do uso de estratégias de desenvolvimento de programas de educação socioemocional para prevenção de problemas emocionais no contexto educacional (Berger et al., 2014; Greenberg et al., 2003; Hromek &

Roffey, 2009; Lipnevich & Roberts, 2012; Willemsens, 2016). Contudo, estes programas têm tido como foco o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes, negligenciando a necessidade de suporte ao desenvolvimento emocional de estudantes universitários.

A eficiência destes programas tem sido alvo de pesquisas. Coelho (2014) analisou a eficácia e a efetividade de um conjunto de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes do ensino primário de secundário. Os resultados têm apresentado principalmente uma melhoria da autoestima dos estudantes. Os programas têm demonstrado resultados constantes ao longo dos anos, apresentando diferenças para meninos e meninas. Com relação aos métodos de intervenção para promoção de saúde mental no contexto educacional, os programas de desenvolvimento socioemocional têm se apresentado como uma ótima estratégia e com o melhor custo e benefício (Knapp et al., 2011)

Esta breve revisão sobre saúde mental de estudantes universitários revelou que este público, de maneira geral, apresenta dificuldades e problemas emocionais causados principalmente pela dura rotina que demanda tempo para estudo e pela cobrança devido às tarefas acadêmicas. Assim que grande parte dos estudantes universitários apresenta dificuldades e adoecimento emocional no decorrer de sua trajetória acadêmica, bem como estresse e sobrecarga emocional.

A revisão mostra também que é muito importante as instituições terem um olhar mais cuidadoso para essa problemática. A demanda por apoio psicológico e emocional é uma realidade antiga dos estudantes de graduação, cujo nível de sofrimento psíquico pode ser aumentado diante da percepção de falta de suporte psicológico por parte das instituições de ensino .

Por outro lado, a literatura tem mostrado que as instituições de ensino têm se preocupado em desenvolver algumas estratégias para intervenção em saúde mental entre seus

estudantes, apesar dos esforços parecerem ser insuficientes e estarem concentrados em criação de setores de atendimento psicológico. Resultados positivos têm sido alcançados com desenvolvimento de programas de educação socioemocional para prevenção de problemas emocionais no contexto educacional.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi constituída por 365 estudantes de graduação de uma instituição de ensino superior do Distrito Federal. Os dados foram coletados em 11 cursos: psicologia, 18,6%; ciências contábeis, 1,6%; direito, 13,7%; administração, 11%; enfermagem, 10,1%; biomedicina, 3,6%; nutrição, 6,3%; farmácia, 3%; pedagogia, 9,6%; educação física, 15,1%; e gestão pública, 7,1%. Somente uma pessoa não informou o curso de graduação. Os estudantes cursavam entre o segundo e décimo semestre dos seus respectivos cursos. Duas pessoas não informaram o semestre em curso. 60,8% da amostra pertencia ao sexo feminino; duas pessoas não informaram o sexo. A média de idade foi de 24,55 anos, desvio-padrão = 7,47. A menor idade encontrada foi 18 anos e a maior, 66 anos. Duas pessoas não informaram a idade.

Instrumentos

Para a construção da versão inicial da escala de competências socioemocionais para estudantes universitários, foi proposto um modelo baseado no estudo 1 dessa tese, que buscou levantar os instrumentos de competências socioemocionais publicados na literatura científica.

Proposta do modelo fatorial: análises e agrupamento dos fatores

Uma lista com fatores existentes dos instrumentos levantados na revisão integrativa para execução desta análise foi criada. A pretensão do estudo foi listar, analisar e categorizar com o objetivo de desenvolver um modelo amplo que considerasse a existência de todos os fatores já pesquisados na literatura científica.

Para compor o modelo final do instrumento deste estudo, foram excluídos os instrumentos nacionais baseados no modelo *Big Five* dos autores Santos e Primi (2014), Valdivia (2016) e Pancorbo e Laros (2017), uma vez que estes modelos são específicos de personalidade e se diferenciam dos demais construtos dos outros instrumentos, impossibilitando um agrupamento dos fatores por proximidade conceitual. O instrumento proposto por Moreira et al. (2013) também foi excluído, pois seus fatores foram construídos com o propósito de levantar necessidades mais amplas, como necessidades na esfera da escola e necessidades no âmbito de ensino e aprendizagem. Os construtos elaborados desta forma também impossibilitariam o agrupamento dos fatores por proximidade conceitual. Portanto, do total de 17 instrumentos, 13 foram utilizados para análise e agrupamento dos fatores.

Os 13 instrumentos selecionados para a análise e agrupamento apresentaram juntos um total de 71 fatores, alguns dos quais foram agrupados pelos seus autores em uma dimensão única, mas utilizando duas nomenclaturas. Estes fatores foram separados para o processo de categorização. Foram eles: autorregulação/ responsabilidade, proposto por Merrell et al. (2010); consciência social/ comportamento pró-social, autogerenciamento/ motivação, proposto por Zych et al. (2018) e, por fim, iniciativa/ liderança, proposto por Coelho et al. (2014). Após esta separação, um total de 74 fatores foram listados em uma tabela para análise.

Foi realizada uma análise dos fatores que apresentavam mesma nomenclatura a partir dos 74 fatores listados, sendo encontradas 16 nomenclaturas duplicadas, com algumas

aparecendo até quatro vezes. As duplicatas foram excluídas, a saber: autoconsciência; ansiedade social; autocontrole; autonomia; autoregulação; competência social; comportamento pró-social; consciência social; empatia; habilidade social; isolamento social; motivação; regulação emocional; resolução de conflitos; responsabilidade e tomada de decisão responsável. Ao final, ficaram 43 fatores com nomenclaturas diferentes, que podem ser visualizados na figura 1, a seguir.

Figura 1.

Lista dos fatores provenientes dos instrumentos analisados.

1. autoconsciência	23. gerenciamento de relacionamento
2. adaptação ao trabalho	24. gerenciamento emocional
3. ansiedade social	25. gerenciamento interpessoal
4. articulação de tarefas	26. habilidades de relacionamento
5. assertividade	27. habilidades de vida
6. autoconhecimento	28. habilidades emocionais
7. autocontrole	29. habilidades sociais
8. autoeficácia	30. iniciativa
9. autoestima	31. inovação e criatividade
10. autogerenciamento	32. isolamento social
11. autonomia	33. liderança
12. autoregulação	34. motivação
13. capacidade participativa	35. otimismo
14. competência social	36. perseverança
15. comportamento prosocial	37. pró-socialidade
16. comunicação	38. regulação emocional
17. conhecimento emocional	39. relacionamentos entre pares
18. consciência emocional	40. resolução de conflitos
19. consciência social	41. responsabilidade
20. déficits socioemocionais	42. tolerância à frustração
21. empatia	43. decisão responsável
22. expressão emocional	

A partir destes dados, os fatores foram organizados em categorias com nomenclaturas semelhantes, de forma convergente, ou com ideias opostas, mas dentro de um mesmo construto. Essas categorias foram organizadas também por proximidade conceitual. Por fim, alguns fatores foram excluídos e não compuseram uma categoria específica por não

apresentarem compatibilidade conceitual com nenhuma categoria inicial ou por apresentarem definição vaga. Foram eles: competência social, inovação e criatividade, habilidades de vida, habilidades emocionais, adaptação ao trabalho e articulação de tarefas.

A seguir, são apresentadas as categorias com o agrupamento dos seus respectivos fatores.

- Fator 1. Autoconsciência emocional: autoconsciência; autoconhecimento; consciência emocional e conhecimento emocional.
- Fator 2. Autogerenciamento das emoções: autogerenciamento; autorregulação; autocontrole; gerenciamento emocional; regulação emocional; autonomia; expressão emocional e déficits socioemocionais.
- Fator 3. Perseverança: motivação; perseverança; otimismo; tolerância à frustração; iniciativa; autoestima e autoeficácia.
- Fator 4. Consciência social: consciência social e empatia.
- Fator 5. Habilidades de relacionamento: habilidades de relacionamento; gerenciamento interpessoal; gerenciamento de relacionamento; relacionamentos entre pares; isolamento social; pró-socialidade; comportamento pró-social; habilidades sociais; capacidade participativa; resolução de conflitos; comunicação; ansiedade social; assertividade e liderança.
- Fator 6. Tomada de decisão responsável: responsabilidade e tomada de decisão responsável.

Proposta do modelo fatorial: definições constitutivas dos fatores.

Os fatores listados anteriormente compõem o modelo fatorial que servirá como base para elaboração do instrumento psicométrico. A seguir, serão apresentadas as definições constitutivas destes fatores, que foram elaboradas a partir de uma análise de conteúdo do

conjunto de fatores agrupados e suas respectivas definições. Os itens que serão construídos a partir destas definições serão específicos para a população de universitários, que vão descrever situações acadêmicas com o objetivo de mensurar as competências socioemocionais dos estudantes.

- Fator 1. Autoconsciência emocional: habilidade de reconhecer as próprias características pessoais relacionadas a um padrão de respostas a situações de vida diante de emoções positivas e negativas, bem como a habilidade de identificar seus valores, pontos fortes, fracos, impulsos e potencialidades no manejo das emoções para alcance de objetivos pessoais.
- Fator 2. Autogerenciamento das emoções: habilidades de gerenciamento das emoções e impulsos em situações de vida pessoal, com o objetivo de controle de expressão das emoções para estabelecimento de relações sociais saudáveis e de manutenção do equilíbrio em busca da concretização de objetivos pessoais.
- Fator 3. Perseverança: habilidades de manutenção da motivação em busca da concretização de objetivos de vida pessoal, permeados pela cultura do otimismo, da iniciativa, autoeficácia, autoestima e a tolerância à frustração diante de situações de vida.
- Fator 4. Consciência social: habilidades relacionadas à capacidade de percepção das situações sociais, bem como dos sentimentos e emoções das pessoas com o objetivo de corresponder afetivamente de forma eficiente em relacionamentos com os pares.
- Fator 5. Habilidades de relacionamento: habilidades de desenvolver e manter relações sociais saudáveis e gratificantes com o uso eficiente de comunicação, assertividade, liderança, cooperação, gestão de conflitos e ausência de ansiedade social.
- Fator 6. Tomada de decisão responsável: capacidade de tomar decisões com base em padrões éticos em busca da construção de boas relações sociais através da promoção

de comportamentos seguros; monitoramento dos riscos e de consequências negativas das atitudes.

Para a elaboração da escala de mensuração das competências socioemocionais foram construídos itens a partir da utilização de um grupo focal, utilizando como base a proposta de Gondim (2003). Para este procedimento, foram escolhidos 3 professores do curso de psicologia de uma instituição de ensino superior no Distrito Federal, que aceitaram participar da atividade de forma voluntária.

A atividade foi iniciada com a apresentação da metodologia de trabalho ao grupo, seguindo os seguintes procedimentos: explicação sobre o processo de construção dos itens; apresentação de estudos e definições sobre competências socioemocionais; apresentação do modelo fatorial a ser utilizado para construção dos itens; instruções para construção dos itens de acordo com as orientações de Pasquali (1999); construção dos itens para cada fator e revisão dos itens. O instrumento final ficou composto por 60 itens, sendo dez itens para cada um dos fatores: autoconsciência emocional; autogerenciamento das emoções; perseverança; consciência social; habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

O passo seguinte foi submeter este instrumento à análise de juízes (Anexo 1). Este procedimento foi realizado por cinco professores de graduação de cursos de Psicologia de diferentes instituições de ensino superior do Distrito Federal. O objetivo foi julgamento da pertinência do item com relação ao fator (análise de conteúdo) e a compreensão do significado (análise semântica). O critério para utilização do item foi a concordância de 80% no julgamento dos juízes, conforme proposto por Pasquali (1999). O instrumento final ficou composto por 42 itens (Anexo 2). A partir deste instrumento final, também foi realizada uma análise semântica com o público-alvo (5 voluntários) para verificação da compreensão dos itens e das instruções da escala. Nesse momento não foram realizadas alterações.

Procedimentos

Todos os dados foram coletados a partir de um caderno de pesquisa contendo o instrumento e dois termos de consentimento livre e esclarecido (Anexo 8), que informaram aos alunos o tema e o objetivo das pesquisas, garantindo também a não identificação do sujeito. Também foi inserido um questionário de dados sociodemográficos. Os cadernos foram aplicados em salas de aula, de forma coletiva. As perguntas sobre os dados sociodemográficos levantaram as seguintes informações: sexo, idade, curso e semestre.

Análise dos dados

O primeiro passo para a análise dos dados foi a verificação da ocorrência de erros de digitação, identificação de dados ausentes e análises de pressupostos estatísticos para análise fatorial. Os dados foram analisados com auxílio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22. A validade de construto do instrumento foi verificada por intermédio de Análise Fatorial Exploratória, pelo método de Fatoração de Eixo Principal e extração final de fatores com *Eigenvalue* superior a 1,5. Para a rotação dos fatores, aplicou-se o método ortogonal *varimax*, por ser um método que facilita a interpretação, justamente por maximizar as cargas altas e minimizar as cargas baixas das variáveis em seus fatores (Pasquali, 2012; Tabachnick & Fidell, 2007). Como processo de corte, foi estipulado como carga fatorial mínima o valor de 0,30 para cada um dos itens. Para verificar a precisão dos fatores, calculou-se os valores de *alpha de cronbach*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise dos dados observou-se que tanto a medida de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin*, $KMO = 0,84$, quanto o Teste de Esfericidade de *Bartlett*, $\chi^2 = 4927,95$; $df 861$; $sig 0,000$, indicaram haver condições suficientes para a realização da análise fatorial.

Com objetivo de análise exploratória, foi percebido que a adoção de um critério de retenção de fatores para *eigenvalues* acima de 1,5 se encaixaria na hipótese teórica de seis fatores para a estrutura do instrumento. Foi verificada pouca correlação entre os fatores e uma análise fatorial dos eixos principais foi rodada, com análise ortogonal e rotação *varimax*. Os resultados foram bastante coerentes com o modelo hipotético.

A seguir, serão apresentadas tabelas com os principais dados referentes aos fatores analisados. Cada tabela apresentará o número dos itens retidos; cargas fatoriais; descrição completa do texto dos itens; comunalidades; variância total e coeficiente de *alpha* do fator.

Tabela 1.

Carga fatorial (CF), descrição e comunalidade (h²) dos 5 itens integrantes do Fator 1. Autogerenciamento das emoções.

Item	CF	Descrição	<i>h</i> ²
12	0,65	*Já me descontrolei emocionalmente por causa das pressões na faculdade.	0,49
08	0,65	*Costumo perder o controle emocional quando estou sob pressão na faculdade.	0,50
32	0,62	*Sinto vontade de chorar devido os compromissos da faculdade.	0,48
19	0,54	*Não consigo me manter calmo em situações difíceis que enfrento na faculdade.	0,36
09	0,51	*Costumo sentir raiva dos meus colegas quando tenho que trabalhar em grupo.	0,31
% da variância total			18,28
<i>Alpha</i>			0,77

Obs: Os itens com * sinalizam questões negativas que devem ter seus valores invertidos na tabulação dos dados.

O fator autogerenciamento das emoções apresentou 14 itens carregados na análise fatorial. Sete itens apresentaram carga inferior em outros fatores. Os sete itens validados pela análise de juízes apresentaram carga no fator hipotetizado, contudo, os itens 26 e 29 foram retirados da sub-escala, pois a retirada contribuiu para o aumento do valor de *alpha*.

Tabela 2.

Carga fatorial (CF), descrição e comunalidade (h²) dos 7 itens integrantes do Fator 2.

Consciência social.

Item	CF	Descrição	<i>h</i> ²
17	0,70	Me importo com os sentimentos dos meus colegas de faculdade.	0,52
28	0,60	Se um colega de sala relata dificuldades pessoais me sensibilizo com sua situação.	0,41
33	0,59	Sou atento com meus colegas com relação aos seus sentimentos.	0,49
41	0,52	Tenho sensibilidade para identificar o que meus colegas de faculdade estão sentindo.	0,44
07	0,45	Consigo perceber se meus colegas de faculdade estão enfrentando dificuldades emocionais.	0,24
22	0,38	Procuo entender meus colegas de faculdade, mesmo discordando de sua opinião.	0,30
10	0,31	Em trabalho em grupo sou compreensivo com as dificuldades de um colega de sala.	0,25
% da variância total			9,63
<i>Alpha</i>			0,74

O fator consciência social apresentou 10 itens carregados na análise fatorial. Três itens apresentaram carga inferior em outros fatores. Estes mesmos três itens não foram julgados como pertencentes ao fator consciência social no processo de análise de juízes. Ao final, todos os itens advindos da análise de juízes apresentaram boas propriedades psicométricas e foram mantidos no fator.

Tabela 3.

Carga fatorial (CF), descrição e comunalidade (h²) dos 6 itens integrantes do Fator 3.

Tomada de decisão responsável.

Item	CF	Descrição	<i>h</i> ²
23	0,58	Procuo fazer as coisas certas na faculdade, para não ter problemas no futuro.	0,50

Item	CF	Descrição	h^2
35	0,53	Sou uma pessoa preocupada com a ética profissional do meu curso.	0,44
24	0,51	Procuro não fazer algo errado no meu ambiente acadêmico.	0,38
34	0,48	Sou responsável com meus compromissos de faculdades.	0,45
30	0,42	Sei que meus valores pessoais são compatíveis com a carreira profissional que estou cursando.	0,27
27	0,39	Se no grupo de trabalho os integrantes propõem burlar as regras da disciplina, me nego a participar.	0,21
% da variância total			5,63
<i>Alpha</i>			0,71

O fator tomada de decisão responsável apresentou nove itens carregados na análise fatorial. Seis itens apresentaram carga superior neste fator e foram retidos. Um item que compôs o fator (item 30), não foi julgado como pertencente ao fator no processo de análise de juízes, mas fez sentido na composição da faceta. Contudo, o item não foi retirado, pois sua exclusão reduziria o valor de fidedignidade. Dois itens validados pela análise de juízes (13 e 20) não apresentaram carga fatorial no próprio fator e nem em outros fatores.

Tabela 4.

Carga fatorial (CF), descrição e comunalidade (h^2) dos 7 itens integrantes do Fator 3. Perseverança.

Item	CF		h^2
21	0,68	*Penso em desistir de estudar.	0,59
11	0,56	Estou motivado em continuar meus estudos.	0,47
37	0,53	Tenho certeza que vou conseguir terminar meu curso.	0,47
31	0,44	Sinto capaz de me formar no curso que estou fazendo.	0,38
18	0,42	Me sinto muito motivado por estar estudando.	0,44
01	0,42	*As dificuldades que enfrento na faculdade me desmotivam a continuar os estudos.	0,34

Item	CF		h^2
02	0,37	*As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.	0,30
		% da variância total	4,03
		<i>Alpha</i>	0,78

Obs: Os itens com * sinalizam questões negativas que devem ter seus valores invertidos na tabulação dos dados.

O fator perseverança apresentou oito itens carregados na análise fatorial. Apenas um item apresentou carga inferior em outro fator. Este item não foi julgado como pertencente ao fator consciência social no processo de análise de juízes. Ao final, todos os itens advindos da análise de juízes apresentaram boas propriedades psicométricas e foram mantidos no fator.

Tabela 5.

Carga fatorial (CF), descrição e comunalidade (h^2) dos 5 itens integrantes do Fator 5. Autoconsciência emocional.

Item	CF		h^2
04	0,70	Consigo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.	0,52
03	0,55	Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.	0,38
15	0,42	Me conheço ao ponto de saber o que gosto e não gosto em meu curso.	0,23
16	0,40	Me conheço ao ponto de ter certeza do que quero no meu futuro profissional.	0,25
05	0,38	Consigo identificar minhas fraquezas emocionais com relação a minha vida acadêmica.	0,19
		% da variância total	3,91
		<i>Alpha</i>	0,69

O fator autoconsciência emocional apresentou cinco itens carregados na análise fatorial. Destes itens, cinco foram validados na análise de conteúdo e foram retidos. Com relação aos outros dois itens com validade de conteúdo neste fator, foi identificado que o item

14 não apresentou carga em qualquer fator e o item 30 foi inserido no fator tomada de decisão responsável, como relatado anteriormente.

Tabela 6.

Carga fatorial (CF), descrição e comunalidade (h²) dos 5 itens integrantes do Fator 6.

Habilidade de relacionamento.

Item	CF		<i>h²</i>
38	0,51	Tenho facilidade em fazer amizades no ambiente acadêmico.	0,50
36	0,50	Sou uma pessoa que gosta de participar de atividades acadêmicas com meus colegas de curso.	0,39
39	0,46	Tenho facilidade para trabalhar em grupo.	0,50
25	0,41	Quando estou desenvolvendo um trabalho em grupo, sou participativo.	0,37
42	0,36	Tenho um bom relacionamento com os professores da instituição.	0,28
% da variância total			3,65
<i>Alpha</i>			0,74

O fator habilidade de relacionamento apresentou seis itens carregados na análise fatorial. Destes itens, cinco foram validados na análise de conteúdo e foram retidos. Dois itens com validade de conteúdo (6 e 40) foram carregados em outro fator, mas não foram retidos por não fazerem sentido teoricamente. Um item sem validade de conteúdo apresentou carga fatorial neste fator, mas não foi retido.

A tabela 7, a seguir, apresenta as médias dos fatores, bem como o desvio-padrão.

Tabela 7.

Médias e desvio-padrão dos fatores da escala de Competências Socioemocionais (versão exploratória)

Fatores	Média	Desvio padrão
Autogerenciamento das emoções	3,21	1,09
Consciência social	3,72	0,68
Tomada de decisão responsável	4,26	0,61
Perseverança	4,18	0,73

Fatores	Média	Desvio padrão
Autoconsciência emocional	4,10	0,69
Habilidades de relacionamento	4,05	0,73

No processo geral de análise foram eliminados sete itens. Foram eles: 6; 13; 14; 20; 26; 29 e 40. A estrutura final com seis fatores foi capaz de explicar 45,1% da variância total. O instrumento completo ficou com 35 itens. Os fatores ficaram organizados da seguinte forma: Fator 1: autogerenciamento das emoções, com cinco itens e $\alpha = 0,77$; Fator 2: consciência social, com sete itens e $\alpha = 0,74$; Fator 3: tomada de decisão responsável, com seis itens e $\alpha = 0,71$; Fator quatro: perseverança, com sete itens e $\alpha = 0,78$; Fator 5: autoconsciência emocional, com cinco itens e $\alpha = 0,69$; e Fator 6: habilidades de relacionamento, com cinco itens e $\alpha = 0,74$.

Considerações finais.

A partir das análises realizadas, foi possível verificar que dentre 60 itens elaborados para representar seis facetas do construto, 42 apresentaram consistência teórica após a análise de juízes. Dos 42 itens validados teoricamente, 35 constituíram uma escala com evidência de validade fatorial. Desse processo foi possível constatar a adequação do modelo teórico hipotetizado, que apresentou boas propriedades psicométricas.

Algumas limitações referentes a este estudo podem ser levantadas. Por ser um autorrelato envolvendo a mensuração de competências, a desejabilidade social é um aspecto que deve ser pensado no processo de construção de medidas deste construto. Sugerem-se que novas pesquisas possam buscar melhorar os índices de precisão dos fatores deste instrumento, principalmente da dimensão 3: tomada de decisão responsável $\alpha = 0,71$ e autoconsciência emocional, $\alpha = 0,69$.

Referências

- Assis, A., & de Oliveira, A. (2011). Vida universitária e Saúde Mental: Atendimento às demandas de saúde e Saúde Mental de estudantes de uma universidade brasileira. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, 2(4-5), 163-182.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.
- Carvalho, E. A., Bertolini, S. M. M. G., Milani, R. G., & Martins, M. C. (2015). Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior. *Cienc. Cuid. Saude*.14(3):1290-8. <http://doi:10.4025/ciencucidsaude.v14i3.23594>.
- Cerchiari, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(2), 252-265.
- Coelho, V. A. (2014). *Promoção do sucesso e ajustamento escolar: Estudos sobre a 259 eficácia e efetividade de programas de desenvolvimento socioemocional para alunos do 4º ao 9º ano*. Unpublished Ph.D. Thesis. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Facundes, V. L. D., & Ludermir, A. B. (2005). Common mental disorders among health care students. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 27(3), 194-200.
- Figueiredo, R. M., & Oliveira, M. A. P. (1995). Necessidades de estudantes universitários para implantação de um serviço de orientação e educação em saúde mental. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 3(1), 05-14.
- Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE. (2004). II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de

Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Brasília.

- Furegato, A. R. F., Nievas, A. F., Silva, E. C., & Costa Jr, M. L. (2005). Pontos de vista e conhecimentos dos sinais indicativos de depressão entre acadêmicos de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 39(4), 401-408.
- Gomes, C., Pereira, J. R., Cardoso, J., & Silva, D. (2020). Transtornos mentais comuns em estudantes universitários. *SMAD Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas* (Edição em Português), v. 16, n. 1, p. 1-8.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.
- Giglio, J. S. (1976). *Bem-estar emocional em estudantes universitários*. [tese de doutorado]. São Paulo, Campinas: FCM/UNICAMP.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, v. 58, n. 6-7, p. 466.
- Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. London: Department of Health.
- Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5a ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games “It’s Fun and We Learn Things”. *Simulation & Gaming*, v. 40, n. 5, p. 626-644.
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Journal of Psychology and Education*, 2(2), 173-177.
- Loreto G. (1972). Saúde mental do universitário. *Neurobiologia*. 35:253-76.

- Mattos, A. I. S., Araújo, T. M., & Almeida, M. M. G. (2017). Interação entre demanda-controle e apoio social na ocorrência de transtornos mentais comuns. *Rev Saude Publica*. 51(48):1-9. doi: 10.1590/ S1518-8787.2017051006446.
- Moro, A., Valle, J. B., & Lima, L. P. S. (2005). Sintomas depressivos nos estudantes de medicina da Universidade da região de Joinville(SC). *Revista Brasileira de Educação Médica*, v 29, n 2.
- Nascimento, V. S. (2020). Associação entre transtornos alimentares, suicídio e sintomas depressivos em universitários de cursos de saúde. *Einstein*, São Paulo, v. 18.
- Nogueira, P. S., Ferreira, M. G., Rodrigues, P. R. M., Muraro, A. P., Pereira, L. P., & Pereira, R. A. (2018). Longitudinal study on the lifestyle and health of university students (Eleseu): Design, methodological procedures, and preliminary results. *Cadernos de Saúde Pública*, 34, 1-15. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00145917>.
- Noronha, A. P. P., & Batista, H. H. V. (2020) Relações entre Forças de Caráter e Autorregulação Emocional em Universitários Brasileiros. *Revista Colombiana de Psicología*, 29, 73-86. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n1.72960>.
- Neves, M. C. C., & Dalgarrondo, P. (2007). Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56 (4), p 237-344.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/IBAPP.
- Pasquali, L. (2012). *Análise Fatorial para Pesquisadores*. Brasília: LabPAM
- Segal, B. E. (1966). Epidemiology of emotional disturbance among college undergraduates: a review and analysis. *J. Nerv. Ment. Dis.* 143:348-62.
- Souza, M., Caldas, T., & Antoni, C. (2017). Fatores de adoecimento dos estudantes da área da saúde: uma revisão sistemática. *Psicologia e Saúde em Debate*, 3(1) 99-126. <http://doi:10.22289/2446-922X.V3N1A8>

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5ª ed.). Nova Iorque: Harper Collins.

Willemsens, B. (2016) *Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto.

MANUSCRITO 3:

ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA E PRODUÇÃO DE NORMAS DE UMA
ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS

FACTORIAL ANALYSIS OF CONFIRMATION AND PRODUCTION OF NORMS OF A
SCALE OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS FOR UNIVERSITY STUDENTS

Resumo

O refinamento de instrumentos psicométricos têm sido objetivo de pesquisadores interessados em construção de medidas. Este estudo objetivou a realização de uma análise fatorial confirmatória e produção de normas da escala de competências socioemocionais para estudantes universitários. Para realização da análise fatorial confirmatória, foram analisados dados de 712 estudantes universitários, sendo 64% do sexo feminino. Para a produção de normas foi organizado um banco de dados compostos por 1.020 estudantes, com a maioria do sexo feminino 66,7%. Na análise confirmatória do instrumento, foi utilizada a modelagem por equações estruturais e a construção de normas foi realizada a partir da análise dos escores brutos do instrumento, que foram organizados em tabelas percentílicas. A estrutura final do instrumento ficou composta por 31 itens: consciência social, com cinco itens; autogerenciamento das emoções, com cinco itens; tomada de decisão responsável com cinco itens; autoconsciência emocional com quatro itens; habilidades de relacionamento com cinco itens; e, por fim, perseverança com sete itens. Os coeficientes de *Alpha de Crombach* variaram de 0,67 a 0,78 e os coeficientes de *Ômega de McDonald* de 0,67 a 0,79. O modelo apresentou bons índices de ajustes. No processo de normatização, foram criadas tabelas normativas para a população geral e tabelas específicas por idade e sexo, pois foi verificada, a partir de análises de variâncias, diferenças significativas entre grupos de idade e sexo. Conclui-se que o instrumento apresentou boas propriedades psicométricas e que pode ser utilizado para fins de diagnósticos, com o uso das tabelas normativas.

Palavras-chave: competências socioemocionais, competências não cognitivas, universitários, análise fatorial confirmatória, normatização.

Abstract

The refinement of psychometric instruments has been the objective of researchers interested in the construction of measures. Thus, this study aimed to carry out a confirmatory factor analysis and production of norms for the social-emotional skills scale for university students. In order to carry out the confirmatory factor analysis, data from 712 university students were analyzed, 64% of which were female. For the production of norms, a database composed of 1,020 students was organized, with the majority being female, 66.7%. In the confirmatory factor analysis, structural equation modeling was used. The construction of norms was carried out from the analysis of the instrument's raw scores, which were organized in percentile tables. The final structure of the instrument consisted of 31 items: social awareness, with five items; self-management of emotions, with five items; responsible decision making, with five items; emotional self-awareness, with four items; relationship skills, with five items; and perseverance, with seven items. Cronbach's Alpha coefficients ranged from 0.67 to 0.78 and McDonald's Omega coefficients from 0.67 to 0.79. The model showed good fit indices. In the standardization process, tables were created for the general population and specific tables for age and sex, since significant differences between age and sex groups were verified from the analysis of variance. It is concluded that the instrument presented good psychometric properties and that it can be used for diagnostic purposes, with the use of normative tables.

Keywords: socioemotional skills, non-cognitive skills, university students, confirmatory factor analysis, standardization.

A literatura tem apresentado diversas definições com o objetivo de delimitar o construto competências socioemocionais. De forma geral, as competências socioemocionais foram compreendidas pela literatura científica como um construto multidimensional que pode apresentar inúmeros fatores que englobam variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais (Weissberg et al., 2015).

O construto “competências socioemocionais”, tem sido associado a diversas outras nomenclaturas, o que dificulta a delimitação conceitual e determinação de sua evolução histórica. Marin et. al (2017) realizou um estudo que teve como objetivo revisar o construto de competência socioemocional. Nesta revisão, os autores constataram que os principais conceitos associados às competências socioemocionais, e seus respectivos autores foram: “inteligência emocional” (Goleman, 1996; Mayer & Salovey, 1997); “aprendizagem socioemocional ” (Durlak et al., 2011); “competência social” (Naranjo-Meléndez, 2006); “competência emocional” (De Oliveira Pavão, 2003); “habilidades sociais” (Del Prette et al., 2004); habilidades socioemocionais (Abed, 2016); “habilidades não-cognitivas” (Beuchamp & Anderson, 2010); e “regulação emocional” (Lopes et al., 2005). Estes construtos muitas vezes também são utilizados como sinônimos das competências socioemocionais.

Historicamente, as competências socioemocionais começaram a surgir dos estudos dos modelos de inteligência emocional. Desde os primórdios dos estudos sobre a inteligência emocional, a terminologia “competências socioemocionais” tem aparecido na literatura científica. Goleman (1996) afirma que a inteligência emocional seria o potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e das habilidades de relacionamento interpessoal, e que as competências socioemocionais seriam o quanto desse potencial é dominado enquanto capacidade.

As competências socioemocionais são conhecidas também como habilidades socioemocionais, competências para o século XXI ou competências não cognitivas (Abed, 2014; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008; Gondim et al., 2014; Lee & Shute, 2009; Primi et al., 2019; Weissberg et al., 2015). Elas têm despertado interesse de pesquisadores e principalmente de agentes preocupados com a aprendizagem socioemocional. De acordo com Greenberg et al. (2003), o termo “aprendizado socioemocional”, ou “*Social and Emotional Learning*” (SEL) foi cunhado por um instituto denominado *Fetzer Group*, como uma temática preocupada com problemas comportamentais e desempenho acadêmico de alunos. A partir deste momento, vários programas para desenvolvimento de habilidades socioemocionais começaram a surgir pelo mundo.

Um dos programas mais representativos da área surgiu em 1994, na Universidade de Illinois em Chicago, denominado CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*). Este programa teve como principal objetivo promover a pesquisa e a prática da aprendizagem socioemocional. O CASEL tem influenciando bastante as políticas educacionais e de saúde mental nos Estados Unidos. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008)

Hromek & Roffey (2009), apresentam algumas iniciativas de país preocupados com a aprendizagem socioemocional. No Reino Unido, o perfil da aprendizagem social e emocional tem aumentado gradualmente ao longo da última década, ao ponto de se esperar que todas as escolas, tanto primárias como secundárias, desenvolvam a SEL, e um programa denominado SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) (*Department for Education and Skills*, 2005). Na Austrália, a preocupação é reduzir o *bullying* e aumentar a resiliência estudantil, juntamente com a implementação de valores para as escolas australianas.

Para Lipnevich e Roberts (2012), em países tão diversos como os Estados Unidos, o Reino Unido, a Finlândia, a Coreia, Israel e Cingapura, as habilidades não cognitivas

desempenham um papel central nos currículos nacionais. Este movimento tem sido alimentado por uma nova compreensão de que essas habilidades são fundamentais na economia global. Atualmente, vários estados dos EUA exigem que uma série de habilidades não-cognitivas façam parte de um currículo padrão.

Pode-se notar que em vários países do mundo existem uma preocupação em criar estratégias e programas para a promoção da aprendizagem de competências socioemocionais. O objetivo é preparar as pessoas para exigência de uma realidade que demanda de seres humanos, habilidades para a promoção da saúde mental no ambiente profissional, educacional, familiar.

O construto competências socioemocionais tem recebido diversas delimitações e conceituações ao longo de sua história. Bisquerra e Pérez (2007) definem as competências socioemocionais como um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular fenômenos emocionais de forma adequada.

As competências socioemocionais podem abranger também um conjunto de competências, como: o reconhecimento e gerenciamento das nossas emoções; o desenvolvimento de cuidado e preocupação com os outros; o estabelecimento de relações positivas; tomada de decisões responsáveis e o saber lidar com situações desafiadoras de forma construtiva e ética. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008)

A partir de uma perspectiva bastante abrangente, Gondim et al. (2014), definem as competências socioemocionais como um construto que engloba a inteligência emocional, regulação emocional, habilidades sociais e criatividade emocional. Desta forma as competências socioemocionais são conhecimentos sobre si mesmo e sobre os outros, que objetivam a regulação e a utilização das emoções com o propósito de aumentar o bem-estar pessoal e a qualidade das relações sociais.

De acordo com algumas propostas mais atuais, as competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais que se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais, que se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, que continuam a se desenvolver por meio de experiências de aprendizagem informal e que, sobretudo, influenciam resultados socioeconômicos importantes ao longo da vida do indivíduo (De Fruyt et al., 2015; De Fruyt, et al., 2014). Elas também podem ser definidas, de forma ampla e pragmática, como competências essenciais para o ambiente educacional e laboral no século XXI. (Binkley et al., 2012).

De forma semelhante a definição anterior, Kankaras e Suarez-Alvarez (2019) conceituam as habilidades socioemocionais como capacidades individuais que podem se manifestar em padrões constantes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem formais e informais e que são importantes impulsionadores de resultados socioeconômicos na vida do indivíduo.

As referências citadas anteriormente, apresentam uma grande diversidade de definições diferentes, bem como a multifatorialidade do construto. Além da falta de congruências nas definições, a utilização de inúmeras nomenclaturas associadas ao construto, e que também muitas vezes são consideradas sinônimos do conceito de competências socioemocionais, torna este campo de conhecimento confuso e obscuro.

Podemos concluir que as competências socioemocionais são um construto complexo e que não existe na literatura científica um consenso sobre a sua delimitação conceitual. Essa delimitação seria de extrema importância para que os instrumentos de medida do construto e os programas de intervenções, possam ser mais eficientes em suas proposições. Sobretudo, podemos perceber que os estudos sobre as competências socioemocionais destacam sua importância para o bem-estar pessoal.

Diante deste panorama, o presente estudo tem como objetivo, realizar uma análise fatorial confirmatória da escala de competências socioemocionais, bem como a construção de normas para que o instrumento possa ser utilizado como uma ferramenta de diagnóstico e avaliação de programas de treinamento de competências socioemocionais.

MÉTODO

Participantes

O estudo três utilizou dados de duas amostras. A primeira para a análise fatorial confirmatória e a segunda, um banco de dados para produção de normas.

A primeira amostra foi constituída por 712 estudantes de graduação de duas instituições de ensino superior do Distrito Federal. Os dados foram coletados em 11 cursos: psicologia, 22,8%; ciências contábeis, 5,9%; direito, 18,1%; administração, 8,6%; enfermagem, 5,2%; biomedicina, 1,8%; nutrição, 3,2%; farmácia, 1,5%; pedagogia, 15,4%; educação física, 7,8% e gestão pública, 9,6%. Somente três pessoas não informaram o curso de graduação. Os estudantes cursavam entre o segundo e décimo semestre dos seus respectivos cursos. Quatro pessoas não informaram o semestre em curso. Outras quatro pessoas não informaram o sexo, sendo 64% da amostra do sexo feminino. A média de idade foi de 25,50 anos, desvio padrão = 8,08. As idades ficaram entre 18 e 66 anos. Sete pessoas não informaram a idade.

O banco final, destinado ao desenvolvimento de normas, ficou compostos por 1.020 estudantes de duas instituições de ensino superior do Distrito Federal. Os dados são oriundos de 15 cursos: psicologia, 22,4%; serviço social, ,7%; direito, 16,9%; administração, 7,3%; enfermagem, 9,7%; biomedicina, 3,2%; nutrição, 3,8%; radiologia, 1,9%; pedagogia, 13,8%; recursos humanos, ,7%; gestão pública, 8,5%; teologia, ,4%; educação física, 5,4%; farmácia, 1,1% e ciências contábeis, 4,1%. Somente uma pessoa não informou o curso de graduação.

Os estudantes cursavam entre o segundo e décimo semestre dos seus respectivos cursos. Quatro pessoas não informaram o semestre em curso. Cinco pessoas não informaram o sexo, sendo 66,7% da amostra do sexo feminino. A média de idade foi de 25,97 anos, desvio padrão = 8,20. As idades ficaram entre 18 e 66 anos. Quatorze pessoas não informaram a idade.

Instrumentos

Dois instrumentos foram utilizados neste estudo. O primeiro instrumento foi a escala de competências socioemocionais construída no estudo dois desta tese (Anexo 3). A análise fatorial exploratória revelou seis fatores que apresentaram agrupamentos de itens teoricamente consistentes com as definições do modelo hipotético proposto. A estrutura final com seis fatores foi capaz de explicar 45,16% da variância total. O instrumento completo ficou com 35 itens. Os fatores ficaram organizados da seguinte forma. Fator 1: autogerenciamento das emoções, com cinco itens e $\alpha = 0,77$. Fator 2: consciência social, com sete itens e $\alpha = 0,74$. Fator 3: tomada de decisão responsável, com seis itens e $\alpha = 0,71$. Fator 4: perseverança, com sete itens e $\alpha = 0,78$. Fator 5: autoconsciência emocional, com cinco itens e $\alpha = 0,69$. Fator 6: habilidades de relacionamento, com cinco itens e $\alpha = 0,74$. Para responder o questionário os estudantes deveriam ler os itens e responder a uma escala de concordância de cinco pontos.

O segundo instrumento foi a versão confirmatória do instrumento anterior, (Anexo 4). A análise fatorial confirmou a estrutura de seis fatores. A escala final ficou composta por 31 itens. Sendo, consciência social, cinco itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,76$); autogerenciamento das emoções, com cinco itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,77$); tomada de decisão responsável, com cinco itens, ($\alpha = 0,70$ e $\omega = 0,71$); autoconsciência emocional, com quatro itens, ($\alpha = 0,67$ e $\omega = 0,67$); habilidades de relacionamento, com quatro itens, ($\alpha = 0,78$ e $\omega = 0,79$); e perseverança,

com sete itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,77$). Após estas modificações o modelo apresentou melhores índices de ajustes. Para responder o questionário os estudantes deveriam ler os itens e julgar algumas características que podiam ou não lhe dizer respeito, utilizando a seguinte escala de concordância de cinco pontos.

Procedimentos de coleta e análise

Foi organizado um caderno de pesquisa impresso com as escalas de competências socioemocionais, um termo de consentimento livre e esclarecido e um questionário com dados sociodemográficos. Os cadernos de pesquisas foram aplicados em salas de aula, de forma coletiva, juntamente com um termo de consentimento livre e esclarecido com duas vias, que informaram aos alunos o tema e o objetivo da pesquisa, garantindo também a não identificação do sujeito. As perguntas sobre os dados sociodemográficos levantaram as seguintes informações: sexo, idade, curso e semestre.

Quanto aos procedimentos de análises estatísticas, as mesmas foram realizadas com os *softwares*: *Statistical Package for the Social Science – SPSS 22* e o *JASP 0.15*. Foram realizadas análises descritivas para investigar a exatidão da entrada dos dados, a presença de casos extremos e a distribuição dos casos omissos, de acordo com as orientações de Tabachnick e Fidell (2007).

O primeiro procedimento foi a execução de uma análise fatorial confirmatória. Nesta análise foi utilizado o método de estimação *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS), adequado para dados ordinais e para correção dos dados, caso eles não tenham distribuição normal (DiStefano & Morgan, 2014; Li, 2016). Após a especificação e estimação do modelo, a sua adequação foi avaliada pelos seguintes índices: qui-quadrado (χ^2); grau de liberdade (*df*); a razão do qui-quadrado pelos graus de liberdade (χ^2/df); TLI - *Tucker-Lewis Index*; CFI - *Comparative Fit Index*. Sobre o critério χ^2/df , esta razão deve ser inferior a 5,0

(Byrne, 1989), sendo desejável que ela seja menor que 2,0 (Tabachnick & Fidell, 2007). Sobre o *TLI* e o *CFI*, um modelo adequado deve apresentar valores acima de 0,90 (Hu & Bentler, 1999). Também foram utilizados os seguintes índices de parcimônia: *RMSEA - Root Mean Square Error of Approximation* e *SRMR - Standardized Root Mean Residual*. Esses valores variam numa escala de zero a um. Modelos adequados apresentam valores inferiores a 0,05 (Byrne, 1989), entretanto valores até 0,08 são aceitáveis (Hu & Bentler, 1999).

Por fim, com objetivos de produção de normas, foi organizado um banco de dados com a união dos dados de três procedimentos de coleta realizados anteriormente. O banco final ficou composto por uma amostra de 1.020, com as respostas dos itens provenientes da escala de competências socioemocionais derivada da análise fatorial confirmatória. Para construção das tabelas normativas foram realizados os somatórios dos escores brutos de todos os itens que compõem cada fator da escala de competências socioemocionais para estudantes universitários. Estes escores foram organizados em uma escala percentílica.

Normas por grupos também foram produzidas a partir da análise de diferenças de médias, constata a partir do teste *t* de *Student*. Para esta análise, foram realizados procedimentos de *bootstrapping* (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) para se obter uma maior confiabilidade dos resultados, para corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos e, também, para apresentar um intervalo de confiança de 95% para as diferenças entre as médias (Haukoos & Lewis, 2005). O tamanho do efeito do teste foi calculado a partir da análise do *d* de *Cohen*.

RESULTADOS

Análise Fatorial Confirmatória

Uma primeira análise de equação estrutural revelou um bom ajuste do modelo. Sobretudo, seguindo as orientações de Steven (1996), 4 itens foram retirados da escala,

devida as cargas fatoriais se apresentarem inferiores a 0,40. Foram eles: item 18 e 9 do fator consciência social; item 5 do fator autoconsciência emocional e o item 22 do fator tomada de decisão responsável. A escala final ficou composta por 31 itens. Sendo, consciência social, cinco itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,76$); autogerenciamento das emoções, com cinco itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,77$); tomada de decisão responsável, com cinco itens, ($\alpha = 0,70$ e $\omega = 0,71$); autoconsciência emocional, com quatro itens, ($\alpha = 0,67$ e $\omega = 0,67$); habilidades de relacionamento, com quatro itens, ($\alpha = 0,78$ e $\omega = 0,79$); e perseverança, com sete itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,77$). Após estas modificações o modelo apresentou melhores índices de ajustes.

Os resultados dos índices das análises fatoriais confirmatórias podem ser visualizados na tabela 1. Pode-se observar que houve uma melhoria significativa em todos os índices de ajustes comparando o modelo inicial com o modelo ajustado.

Tabela 1.

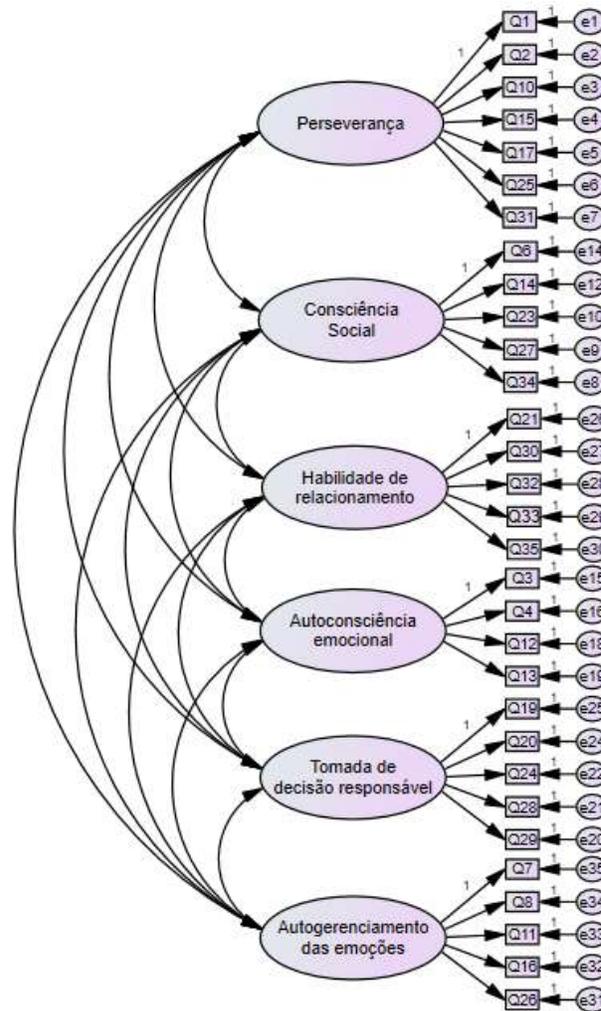
Índices de ajustes dos modelos.

Modelos	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA (90% IC)	SRMS
Modelo inicial	1156,31	545	2,12	0,94	0,94	0,04 (0,03 – 0,04)	0,05
Modelo ajustado	769,81	419	1,83	0,96	0,96	0,03 (0,03 – 0,03)	0,05

A estrutura final do instrumento pode ser visualizada na figura 1, que apresenta os fatores, itens finais da escala e as correlações entre os erros.

Figura 1.

Diagrama do modelo final da escala de competências socioemocionais para estudantes universitários.



Tabelas normativas

Para construção das tabelas normativas foram realizados os somatórios dos escores brutos dos itens pertencentes a cada fator da escala de competências socioemocionais para estudantes universitários. Estes escores foram organizados em uma escala de percentil. O escore t também foi calculado a partir do escore z , extraído da equação $X = (\text{escore bruto} - \text{média do fator}) / \text{desvio-padrão}$. O escore t é calculado através da equação $X = \text{escore } t * 10 + 50$. As tabelas a seguir apresentam os valores dos escores t obtidos em cada fator e os respectivos escores percentílicos.

Tabela 2.*Normas para população geral dos fatores 1, 2 e 3.*

Fator 1. Perseverança			Fator 2. Autoconsciência emocional			Fator 3. Habilidade de relacionamento		
Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>
05	18	29	05	11	31	05	13	30
10	21	35	10	12	35	10	15	35
15	23	38	15	14	41	15	17	41
20	25	42	20	14	41	20	17	41
25	26	44	25	15	44	25	18	44
30	27	46	30	15	44	30	19	46
35	28	48	35	16	48	35	19	46
40	29	49	40	16	48	40	20	49
45	30	51	45	17	51	45	20	49
50	30	51	50	17	51	50	21	52
55	31	53	55	17	51	55	21	52
60	32	55	60	18	54	60	22	55
65	32	55	65	18	54	65	22	55
70	33	57	70	19	58	70	23	57
75	34	59	75	19	58	75	23	57
80	34	59	80	19	58	80	24	60
85	35	61	85	20	61	85	24	60
90	35	61	90	20	61	90	25	63
95	35	61	95	20	61	95	25	63
Média	29,00		Média	16,54		Média	20,31	
DP	5,40		DP	3,05		DP	3,58	

Tabela 3.*Normas para população geral dos fatores 4, 5 e 6.*

Fator 4. Consciência social			Fator 5. Autogerenciamento das emoções			Fator 6. Tomada de decisão responsável		
Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>
05	11	31	05	7	35	05	16	31
10	13	36	10	8	37	10	18	37
15	14	39	15	9	38	15	19	40
20	15	41	20	10	40	20	20	44
25	16	44	25	11	42	25	20	44
30	17	46	30	12	44	30	21	47
35	18	48	35	13	46	35	21	47
40	18	48	40	13	46	40	22	50
45	19	51	45	14	47	45	22	50
50	19	51	50	15	49	50	23	53
55	20	53	55	16	51	55	23	53
60	20	53	60	17	53	60	24	57
65	21	56	65	18	55	65	24	57
70	21	56	70	19	57	70	24	57
75	22	58	75	20	58	75	24	57
80	22	58	80	21	60	80	25	60
85	23	61	85	22	62	85	25	60
90	24	63	90	23	64	90	25	60
95	25	66	95	25	67	95	25	60
Média	18,64		Média	15,41		Média	21,95	
DP	4,07		DP	5,50		DP	3,08	

Outras tabelas normativas foram elaboradas a partir das análises de diferenças entre grupos realizadas para investigar o efeito das variáveis idade e sexo. A variável idade foi categorizada considerando a mediana da amplitude das idades. Desta forma, a amostra foi dividida em duas, sendo pessoas com idades entre 18 e 23 anos e pessoas com idades entre 24 e 66 anos. O teste de *t* revelou que existem diferenças significativas dos grupos de idades para todos os fatores de competências socioemocionais. A partir deste fato, foram elaboradas normas de todos os fatores para os diferentes grupos de idade.

A tabela 4 apresenta os resultados dos testes *t* de *Student* para as comparações por idade de todos os fatores de competências socioemocionais. Observa-se que os alunos entre 18 e 23 anos apresentam médias significativamente mais baixas que os alunos entre 24 e 66 anos, para todos os fatores das competências socioemocionais. As normas por grupos de idades podem ser visualizadas nas tabelas 5, 6, 7 e 8, a seguir.

Tabela 4

Teste t de Student para variável idade, dos fatores de competências socioemocionais.

Fatores	Idade	Média	gl	t	d	p
Perseverança	18 à 23	4,02	1018	-5,31	0,34	0,001
	24 à 66	4,28				
Autoconsciência emocional	18 à 23	4,03	1018	-4,70	0,29	0,001
	24 à 66	4,25				
Habilidade de relacionamento	18 à 23	3,94	1018	-5,95	0,37	0,001
	24 à 66	4,20				
Consciência social	18 à 23	3,61	1018	-4,93	0,31	0,001
	24 à 66	3,86				
Autogerenciamento das emoções	18 à 23	2,96	1018	-3,94	0,25	0,001
	24 à 66	3,23				
Tomada de decisão responsável	18 à 23	4,28	1018	-6,44	0,40	0,001
	24 à 66	4,52				

Tabela 5.*Normas para idades de 18 a 23 anos, dos fatores 1, 2 e 3.*

Fator 1. Perseverança			Fator 2. Autoconsciência emocional			Fator 3. Habilidade de relacionamento		
Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>
05	17	28	05	10	29	05	13	30
10	20	33	10	12	35	10	15	35
15	22	37	15	13	38	15	16	38
20	24	41	20	14	42	20	17	41
25	25	43	25	14	42	25	18	44
30	26	44	30	15	45	30	18	44
35	27	46	35	15	45	35	19	46
40	27	46	40	16	48	40	19	46
45	28	48	45	16	48	45	20	49
50	29	50	50	17	52	50	20	49
55	30	52	55	17	52	55	20	49
60	31	54	60	17	52	60	21	52
65	31	54	65	18	55	65	21	52
70	32	56	70	18	55	70	22	55
75	33	57	75	19	58	75	23	57
80	34	59	80	19	58	80	23	57
85	34	59	85	19	58	85	23	57
90	35	61	90	20	61	90	24	60
95	35	61	95	20	61	95	25	63
Média	28,20		Média	16,13		Média	19,71	
DP	5,61		DP	3,09		DP	3,56	

Tabela 6.*Normas para idades de 18 a 23 anos, dos fatores 4, 5 e 6.*

Fator 4. Consciência social			Fator 5. Autogerenciamento das emoções			Fator 6. Tomada de decisão responsável		
Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>
05	10	29	05	6	33	05	15	27
10	12	34	10	8	37	10	17	34
15	14	39	15	9	38	15	18	37
20	15	41	20	9	38	20	19	40
25	16	44	25	10	40	25	20	44
30	16	44	30	11	42	30	20	44
35	17	46	35	12	44	35	21	47
40	18	48	40	13	46	40	21	47
45	18	48	45	14	47	45	22	50
50	19	51	50	14	47	50	22	50
55	19	51	55	15	49	55	23	53
60	20	53	60	16	51	60	23	53
65	20	53	65	17	53	65	23	53
70	20	53	70	18	55	70	24	57
75	21	56	75	19	57	75	24	57
80	22	58	80	20	58	80	24	57
85	22	58	85	21	60	85	25	60
90	23	61	90	23	64	90	25	60
95	24	63	95	24	66	95	25	60
Média	18,07		Média	14,80		Média	21,40	
DP	4,13		DP	5,49		DP	3,15	

Tabela 7.*Normas para idades de 24 a 66 anos, dos fatores 1, 2 e 3.*

Fator 1. Perseverança			Fator 2. Autoconsciência emocional			Fator 3. Habilidade de relacionamento		
Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>
05	20	33	05	11	32	05	14	32
10	23	39	10	14	42	10	16	38
15	24	41	15	14	42	15	17	41
20	25	43	20	15	45	20	18	44
25	27	46	25	16	48	25	19	46
30	28	48	30	16	48	30	20	49
35	29	50	35	17	52	35	21	52
40	30	52	40	17	52	40	21	52
45	31	54	45	17	52	45	21	52
50	32	56	50	18	55	50	22	55
55	32	56	55	18	55	55	22	55
60	33	57	60	18	55	60	23	57
65	33	57	65	19	58	65	23	57
70	34	59	70	19	58	70	24	60
75	34	59	75	19	58	75	24	60
80	35	61	80	20	61	80	24	60
85	35	61	85	20	61	85	25	62
90	35	61	90	20	61	90	25	63
95	35	61	95	20	61	95	25	63
Média	29,98		Média	17,03		Média	21,03	
DP	4,96		DP	2,93		DP	3,50	

Tabela 8.

Normas para idades de 24 a 66 anos, dos fatores 4, 5 e 6.

Fator 4. Consciência social			Fator 5. Autogerenciamento das emoções			Fator 6. Tomada de decisão responsável		
Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>
05	11	31	05	7	35	05	17	34
10	14	39	10	9	38	10	19	40
15	15	41	15	10	40	15	20	44
20	17	46	20	11	42	20	21	47
25	17	46	25	12	44	25	21	47
30	18	48	30	13	46	30	22	50
35	19	50	35	13	46	35	23	53
40	19	51	40	14	47	40	23	53
45	20	53	45	15	49	45	23	53
50	20	53	50	16	51	50	24	57
55	20	53	55	17	53	55	24	57
60	21	56	60	18	55	60	24	57
65	21	56	65	19	57	65	24	57
70	22	58	70	20	58	70	25	60
75	22	58	75	21	60	75	25	60
80	23	61	80	22	62	80	25	60
85	23	61	85	23	64	85	25	60
90	24	63	90	24	66	90	25	60
95	25	66	95	25	67	95	25	60
Média	19,32		Média	16,15		Média	22,62	
DP	3,89		DP	5,41		DP	2,86	

A tabela 9 apresenta os resultados dos testes *t* de *Student* para as comparações por sexo de todos os fatores de competências socioemocionais. Observa-se que, dentro das diferenças significativas, as mulhere tiveram maior média nos fatores consciência social e tomada de decisão responsável.

Tabela 9*Teste de t para variável sexo dos fatores de competências socioemocionais.*

Fatores	Sexo	Média	gl	t	d	P
Perseverança	Masc.	4,27	1013	-3,97	0,26	0,001
	Fem.	4,07				
Consciência Social	Masc.	3,48	1013	6,90	0,47	0,001
	Fem.	3,85				
Autogerenciamento das emoções	Masc.	3,70	1013	-13,95	0,94	0,001
	Fem.	2,76				
Tomada de decisão responsável	Masc.	4,24	1013	5,74	0,38	0,001
	Fem.	4,47				
Autoconsciência emocional	Masc.	4,14	1013	-0,26	0,01	0,793
	Fem.	4,13				
Habilidade de relacionamento	Masc.	4,08	1013	-0,56	0,04	0,598
	Fem.	4,05				

A seguir serão apresentadas, por sexo, as normas dos fatores: perseverança, consciência social, autogerenciamento das emoções e tomada de decisão responsável.

Tabela 10.*Normas para sexo masculino e feminino do fator perseverança.*

Sexo masculino			Sexo feminino		
Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>
05	20	33	05	18	30
10	23	38	10	20	33
15	25	43	15	23	39
20	26	44	20	24	41
25	27	46	25	25	43
30	28	48	30	26	44
35	29	50	35	27	46
40	30	52	40	28	48
45	31	54	45	29	50
50	32	56	50	30	52
55	32	56	55	30	52
60	33	57	60	31	54
65	33	57	65	32	56
70	34	59	70	32	56
75	34	59	75	33	57
80	35	61	80	34	59
85	35	61	85	34	59
90	35	61	90	35	61
95	35	61	95	35	61
Média	29,95		Média	28,54	
DP	5,08		DP	5,48	

Tabela 11.*Normas para sexo masculino e feminino do fator consciência social.*

Sexo masculino			Sexo feminino		
Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>
05	10	29	05	12	34
10	12	34	10	14	39
15	13	36	15	16	44
20	14	39	20	17	46
25	15	41	25	17	46
30	15	41	30	18	48
35	16	44	35	18	48
40	17	46	40	19	51
45	17	46	45	19	51
50	18	48	50	20	53
55	19	51	55	20	53
60	19	51	60	21	56
65	20	53	65	21	56
70	20	53	70	22	58
75	20	53	75	22	58
80	21	56	80	23	61
85	22	58	85	23	61
90	22	58	90	24	63
95	24	63	95	25	66
Média	17,42		Média	19,29	
DP	4,19		DP	3,85	

Tabela 12.*Normas para sexo masculino e feminino do fator autogerenciamento das emoções.*

Sexo masculino			Sexo feminino		
Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>
05	9	38	05	6	33
10	11	42	10	7	35
15	13	46	15	8	37
20	14	47	20	9	38
25	15	49	25	10	40
30	16	51	30	11	42
35	17	53	35	11	42
40	18	55	40	12	44
45	19	57	45	13	46
50	19	57	50	13	46
55	20	58	55	14	47
60	21	60	60	15	49
65	21	60	65	16	51
70	22	62	70	16	51
75	23	64	75	17	53
80	23	64	80	19	57
85	24	66	85	20	58
90	25	67	90	21	60
95	25	67	95	24	66
Média	18,50		Média	13,83	
DP	4,89		DP	5,12	

Tabela 13.

Normas para sexo masculino e feminino do fator tomada de decisão responsável.

Sexo masculino			Sexo feminino		
Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>	Percentil	Escore bruto	Escore <i>t</i>
05	14	24	05	17	34
10	16	31	10	18	37
15	18	37	15	20	44
20	18	37	20	20	44
25	19	40	25	21	47
30	20	44	30	21	48
35	20	44	35	22	50
40	21	47	40	22	50
45	21	47	45	23	53
50	22	50	50	23	53
55	23	53	55	23	53
60	23	53	60	24	57
65	23	53	65	24	57
70	24	57	70	24	57
75	24	57	75	25	60
80	24	57	80	25	60
85	25	60	85	25	60
90	25	60	90	25	60
95	25	60	95	25	60
Média	21,20		Média	22,35	
DP	3,43		DP	2,80	

DISCUSSÃO

Os resultados da análise fatorial confirmatória demonstraram que a estrutura fatorial proposta no modelo teórico e encontrada na análise fatorial exploratória, se manteve nos 6 fatores hipotéticos iniciais. Dos 35 itens investigados inicialmente, somente 4 foram excluídos para a composição da estrutura final da escala de competências socioemocionais para universitários. A retirada desses itens levaram a um resultado com bons índices de ajustes, conforme critérios propostos na literatura científica (Byrne, 1989; Hu & Bentler, 1999; Steven, 1996; Tabachnick & Fidell, 2007).

Além dos bons índices de ajustes, melhores resultados de fidedignidade foram encontrados nos 6 fatores investigados na análise confirmatória, comparados a análise exploratória. Os coeficientes de *Alpha de Crombach* variaram de 0,67 a 0,78 e os coeficientes de *Ômega de McDonald* de 0,67 à 0,79. Portanto, todos estes resultados apontam para boas propriedades psicométricas do instrumento analisado.

A produção de normas foi o objetivo final deste manuscrito. As tabelas normativas são imprescindíveis para o processo interpretação dos resultados (Pasquali, 1999). Elas representam a realidade local das amostras, possibilitando a identificação da posição que o sujeito ocupa na mensuração do construto e a comparação do escore do sujeito com o de outros pares com características semelhantes, na análise por grupos. Neste estudo foram produzidas inicialmente as normas para população geral dos seis fatores do instrumento.

Com o intuito de verificar a necessidade de produção de normas por sexo e idade, foram realizadas análises de variância para identificação de diferenças estatisticamente significativas nas médias dos fatores para dois diferentes grupos: sexo masculino e feminino e idades entre 18 e 23 anos e entre 24 e 66 anos. Essas análises de variância sinalizaram a necessidade de construção de normas para todos os fatores dentro dos grupos de idades e para quatro fatores (perseverança, consciência social, autogerenciamento das emoções e tomada de decisão responsável) dentro dos grupos da variável sexo. Resultados semelhantes sobre diferenças de escores por gênero podem ser encontrados em outros estudos (Coelho et al., 2014; Coelho et al., 2016; Coryn et al., 2009; Merrell et al., 2010). Com relação a diferenças por faixas de idades, também pode ser constatado na literatura (Bar-On, 2002; Cabello et al. 2016; Van Rooy et al., 2005)

Considerações finais

De forma geral, este estudo conseguiu atingir seus objetivos e com o alcance de bons resultados. Sobretudo, alguns aspectos do processo de coleta e análise merecem ser discutidos como pontos positivos e limitações da pesquisa. Foi percebido no processo de análise descritiva dos dados sociodemográficos, que as idades não foram uniformemente distribuídas dentro de uma amplitude. Grande parte da amostra, concentrou-se dentro de uma faixa etária jovem. Cinquenta por cento da amostra tem entre 18 e 23 anos. Este fato fez com que as normas para idades fossem construídas por faixas de idades bem diferentes, sendo as faixas de 18 a 23 anos e de 24 a 66 anos.

Sobre o tamanho da amostra para produção de normas, foram considerados os critérios da Resolução do Conselho Federal de Psicologia, nº 9 de 2018, (CFP, 2018). Nesta resolução, uma amostra suficiente para produção de normas deverá contemplar pelo menos uma região geopolítica brasileira, com mínimo de 500 participantes. O critério para atinfrir uma avaliação excelente, seria de uma coleta que contemplasse todas as cinco regiões geopolíticas do Brasil, com o mínimo de 250 por região ou 1000 no total, distribuídos nas cinco regiões conforme também a proporção calculada a partir de dados geopolíticos populacionais.

Uma limitação deste estudo foi a utilização de uma amostra escolhida por conveniência. Contudo, a coleta, que foi realizada em duas instituições de ensino superior de Brasília, buscou abranger um grande número de cursos de graduação (15), semestres (2º ao 10º), idades (18 a 66 anos) e ambos os sexos. Todos esses grupos sociodemográficos foram coletados de forma a gerarem grupos com quantidades de sujeitos distribuídos de forma homogênea.

Por fim, como sugestões para próximos estudos, a ampliação da amostra para construção de normas e o uso de uma amostragem aleatória, iriam contribuir para melhores resultados.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. Retirado: http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/08/habilidadessocioemocionais_CNE.
- Bar-On, R. (2002). Inteligência social e emocional: Visões do *emotional quotient inventory* (R. C. Costa, Trad.). In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Orgs.), *Manual de inteligência emocional: Teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho* (pp. 266-283). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2000)
- Beuchamp, M., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer Netherlands. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-232452>
- Bisquerra, P. y N. Pérez (2007) Las competencias emocionales». *Educación xxi*. <http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf
- Byrne, B. (1989). *A primer of LISREL: basic applications programming for confirmatory factor analytic models*. Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Cabello, R., Fernández-Pinto, I., Sorrel, M. A., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486–1492.
- Conselho Federal de Psicologia (2018). *Resolução n. 9 de abril de 2018*. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI e revoga

as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004 e nº 005/2012 e Notas Técnicas nº 001/2017 e 002/2017.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2008). *SEL assessment, tools, needs and outcome assessments*. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

De Fruyt, F., & Van Leeuwen, K. (2014). Advancements in the field of personality development. *Journal of Adolescence*, 37, 763–769. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.04.009

De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8, 276–281. doi: 10.1017/iop.2015.33

De Oliveira Pavão, S. M. (2003). *Competência emocional: un enfoque reflexivo para a prática pedagógica*. (Tese de Doutorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Espanha. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=468>

Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios--Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., & Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.

Department for Education and Skills. (2005). *Social and emotional aspects of learning*. Nottingham, UK: Department for Children, Schools and Families.

DiStefano, C., & Morgan, G. B. (2014). A Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. *Structural Equation Modeling*, 21(3), 425-438. doi: 10.1080/10705511.2014.915373.

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.

- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. (M. Santarrita, Trad.) Rio de Janeiro: Objetiva.
(Trabalho original publicado em 1995)
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, v. 58, n. 6-7, p. 466.
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12(4), 360-365.
doi:10.1197/j.aem.2004.11.018
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games “It’s Fun and We Learn Things”. *Simulation & Gaming*, v. 40, n. 5, p. 626-644.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Kankaras, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working papers No. 207*. Paris: OECD.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2009). *The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12*. Princeton: Educational Testing Service.
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavioral Research Methods*, 48(3), 936-949. doi: 10.3758/s13428-015-0619-7.
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Journal of*

Psychology and Education, 2(2), 173-177.

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.

Marin, A. H., S., Cecília, T. A., Erica, I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Naranjo Meléndez, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(1), 159-175.

Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM & IBAPP.

Primi, R., Santos, D.D., Hauck, N., Fruyt, F., & John, O.P. (2019). Mapeando instrumentos de autorrelato de competências socioemocionais: o que eles medem?. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180138

Steven, J. (1996). Confirmatory and exploratory factor analysis. In J. Stevens (Ed.), *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed., pp. 362-427). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5ª ed.). Nova Iorque: Harper Collins.

Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 3–19). The Guilford Press.

MANUSCRITO 4:

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE CONVERGENTE E CRITÉRIO DE UMA ESCALA DE
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

EVIDENCE OF CONVERGING VALIDITY AND CRITERIA OF A SCALE OF SOCIO-
EMOTIONAL SKILLS FOR UNIVERSITY STUDENTS

Resumo

O uso de diferentes procedimentos de busca de validade de escalas psicométricas tem sido adotado em pesquisas de construção de medidas. Este estudo teve como objetivo geral buscar evidências de validade externa da escala de competências socioemocionais para estudantes universitários. A coleta foi realizada com três amostras independentes, com um total de 761 estudantes de diversos cursos de graduação, de duas instituições de ensino particular do Distrito Federal. Para a coleta de dados foram utilizados quatro instrumentos. O primeiro foi a versão confirmatória da escala de competências socioemocionais para estudantes universitários, composta por 31 itens e seis fatores. O segundo foi a Escala de Competências Socioemocionais de Souza e Faiad (2021), que foi utilizada para busca de evidência de validade convergente. Esta escala é composta por 35 itens e cinco fatores. O terceiro instrumento, destinado a mensuração do bem-estar subjetivo, foi composto pela escala de afetos positivos e negativos, de Zanon e Hutz (2014) e a escala de satisfação com a vida, de Zanon et al. (2013). Por fim, foi utilizada a Escala de *burnout* para estudantes, de Melamed (2012), adaptada a população brasileira por Faiad (2021). Estes dois últimos instrumentos foram utilizados para busca de evidência de validade critério. Para a análise da validade convergente e critério, foram realizados cálculos de correlações de *Pearson* e análises de regressão linear múltipla. Quanto aos resultados, no estudo de validade convergente, todos os fatores de competências socioemocionais para estudantes universitários, se correlacionaram significativamente com fatores da escala de competências socioemocionais gerais. Nos estudos de validade critério, a maioria dos fatores de competências socioemocionais para estudantes universitários, se correlacionaram e foram capazes de prever significativamente o bem-estar subjetivo e os níveis de *burnout*. Conclui-se que a escala de competência socioemocionais de estudante universitários, apresentou evidências de validade convergente e critério.

Palavras-chave: competências socioemocionais, competências não cognitivas, universitários, bem-estar subjetivo, *burnout*.

Abstract

The use of different procedures for searching the validity of psychometric scales has been adopted in measurement construction research. Thus, this study aimed to analyze evidence of external validity of the social-emotional skills scale for university students. The collection was carried out with three independent samples, with a total of 761 students from different undergraduate courses, from two private educational institutions in the Federal District. Four instruments were used in the studies. The first was the confirmatory version of the social-emotional skills scale for university students, which aims to measure six factors. The second was the Souza and Faiad Socioemotional Competence Scale (2021), which was used to search for evidence of convergent validity based on the measurement of five factors. The third instrument, designed to measure subjective well-being, was composed of the positive and negative affects scale, by Zanon and Hutz (2014) and the unifactorial life satisfaction scale, by Zanon et al. (2013). Finally, the three-factor burnout scale for students, by Melamed (2012), adapted to the Brazilian population by Faiad (2021) was used. These last two instruments were used to search for evidence of criterion validity. Pearson correlation analyzes and multiple linear regressions were conducted. As for the results, in the convergent validity study, all factors of socio-emotional skills for university students were significantly correlated with factors on the general socio-emotional skills scale. In criterion validity studies, most factors of socio-emotional skills correlated and were able to significantly predict subjective well-being and burnout levels. It is concluded that the scale of socio-emotional competence of university students presented evidence of convergent validity and criterion.

Keywords: socioemotional skills, non-cognitive skills, university students, subjective well-being, burnout.

Este estudo tem o objetivo de buscar evidências de validade externa da versão final do instrumento de competências socioemocionais para estudantes universitários. Para busca de evidências de validade externa, esta pesquisa irá analisar as correlações entre a escala de competências socioemocionais e outros instrumentos. Desta forma, a validade é comprovada quando as correlações estabelecidas entre os escores da que está sendo testada e os escores de instrumentos critério assumem uma magnitude e uma direção que é evidenciada na literatura (Cronbach, 1996; Pasquali, 2001).

A validade convergente, que será um tipo de validade utilizada neste estudo, pode ser definida como a relação significativa entre duas medidas de um mesmo construto ou construtos correlatos. Na validade convergente os itens indicadores de um construto específico devem possuir uma elevada proporção de variância em comum com os itens do instrumento avaliado (Hair et al., 2009). Para realização deste estudo será utilizada uma outra escala de mensuração de competências socioemocionais.

A validade de critério, que será buscada neste estudo, tem o objetivo averiguar o poder da escala em prever características do indivíduo observadas no presente, através de pesquisas de delineamento transversal (Pasquali, 1999). Os construtos e instrumentos que serão utilizados para buscar esse tipo de evidência foram escolhidos a partir de uma análise de evidências de correlações existentes na literatura, de acordo com as orientações de Cronbach (1996). Dois construtos serão utilizados para busca de evidências de validade critério: bem-estar subjetivo e *burnout*.

Pesquisas sobre competências socioemocionais e bem-estar

Elias (2013) desenvolveu um estudo que pretendeu avaliar o impacto de um programa de promoção de competências socioemocionais em professores. O objetivo foi verificar se o programa teve impacto em 4 dimensões de funcionamento dos docentes: *burnout*, auto-eficácia, *mindfulness* e bem-estar.

O Programa, denominado *MindUP* é um programa interventivo, sustentado em evidência científica, que procura promover a consciência socioemocional, o bem-estar psicológico e o sucesso escolar. Seu conteúdo é baseado no modelo de aprendizagem socioemocional proposto pela CASEL (2003). Participaram do estudo 20 professores de 1º ciclo, oriundos de quatro agrupamentos escolares dos concelhos de Cascais e Loures (distrito de Lisboa). Os participantes eram todos do sexo feminino, tendo entre os 34 e os 56 anos de idade, média = 41,21 e desvio padrão = 6,29.

Para mensurar o bem-estar foi utilizado o instrumento *Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF)* de (Keyes, 2009). Uma análise fatorial confirmatória (AFC) foi rodada anteriormente ao estudo de intervenção em uma amostra de 187 professores de diferentes ciclos de ensino. Os resultados corroboraram a estrutura do instrumento original de três fatores que apresentaram os seguintes índices de precisão: bem-estar emocional, $\alpha = 0,82$; bem-estar social, $\alpha = 0,79$; bem-estar psicológico, $\alpha = 0,81$; e uma escala de bem-estar geral $\alpha = 0,90$.

Para análise dos resultados das diferenças entre os grupos dos escores de bem-estar antes e depois das intervenções foi aplicado do teste não-paramétrico de *Wilcoxon*. De acordo com os dados expostos, o grupo de intervenção apresentou diferenças significativas, nas variáveis Bem-estar Social, sendo a média do fator antes da intervenção de 3,21 e pós intervenção 3,81, $z = -2,44$; $p = 0,005$ e Bem-estar geral com média antes da intervenção de 3,85 e pós intervenção 4,2, $z = -1,95$; $p = 0,025$, mostrando um aumento dos níveis das

mesmas após a aplicação do programa. No grupo de controle, os professores não apresentaram diferenças significativas para a variável nas avaliações. Em síntese, a aplicação do programa *MindUP* surtiu efeitos no grupo de intervenção em variáveis de bem-estar, demonstrando evidências de que as competências socioemocionais são preditoras da variável anterior.

Santos (2014) conduziu um estudo com adolescentes sobre necessidades socioemocionais. Um dos objetivos deste estudo foi verificar o impacto das competências socioemocionais no bem-estar de estudantes. Participaram do estudo 183 alunos de uma Escola Secundária de Lisboa. A amostra foi composta por 46 adolescentes do sexo Masculino e 136 do sexo Feminino. As idades variaram entre 15 e 19 anos.

Para mensuração das competências socioemocionais, foram utilizados dois instrumentos, o *Troms Social Intelligence Scale (TSIS)*, elaborado por Silvera et al. (2001) que foi traduzido e adaptado pela autora do estudo e o Questionário de Competência Emocional (QCE), adaptado para Portugal por Faria e Lima Santos (2001).

O primeiro instrumento, passou por análise fatorial confirmatória que comprovou a estrutura fatorial original de três fatores: consciência social, $\alpha = 0,73$; habilidades sociais, $\alpha = 0,85$; e processamento de informações sociais, $\alpha = 0,72$. A escala geral do instrumento apresentou um coeficiente de precisão, $\alpha = 0,80$.

O segundo instrumento também é composto por três subescalas. São elas: capacidade para lidar com a emoção, $\alpha = 0,79$; expressão emocional, $\alpha = 0,89$; e percepção emocional, $\alpha = 0,86$. A escala completa apresenta um índice de precisão, $\alpha = 0,92$.

Para mensuração do bem-estar utilizou-se o *Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF)* de Keyes (2009). O MHC-SF é um instrumento que mensura os seguintes fatores: bem-estar psicológico, $\alpha = 0,80$; bem-estar emocional, $\alpha = 0,83$; e bem-estar social $\alpha = 0,74$. O índice de precisão da escala completa é $\alpha = 0,89$.

Os resultados das correlações de *Pearson*, entre todos os fatores das escalas de competências socioemocionais e bem-estar, foram positivamente significativos e variaram entre $r = 0,21, p < 0,001$ e $r = 0,61, p < 0,001$.

Foram realizadas análises de regressão linear tendo como variáveis dependentes as subescalas da variável do bem-estar e como variáveis independentes as subescalas das variáveis de competências socioemocionais. Os resultados indicaram que as competências socioemocionais foram preditoras de três indicadores de bem-estar $R^2 = 0,48, p < 0,001$, de bem-estar psicológico; $R^2 = 0,26, p < 0,001$, de bem-estar social e $R^2 = 0,37, p < 0,001$, de bem-estar emocional.

Di Fabio (2016) realizou um estudo que teve como um dos objetivos específicos, analisar as contribuições de modelos baseados em habilidades e traços de inteligência emocional como preditores de bem-estar subjetivo. Participaram do estudo 157 alunos do ensino médio, sendo 111 mulheres. Os estudantes tinham entre 17 e 21 anos com idade média de 18,31 e desvio padrão 0,54. Para mensuração das habilidades e traços de inteligência emocional foram utilizados três instrumentos. Primeiramente o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), adaptado para a população italiana por D'Amico e Curci, (2010). A escala contém 141 itens e é composta por quatro subescalas: percepção de emoções; pensamento facilitador; compreendendo as emoções e gerenciando as emoções. Para este estudo foi utilizada a pontuação total da escala, que apresenta $\alpha = 0,83$.

O segundo instrumento utilizado para mensuração das habilidades socioemocionais foi o *Bar-On Emotional Intelligence Inventory* (*Bar-OnEQ-i*), adaptado para a população italiana por Franco e Tappatà (2009). O questionário contém 133 itens. Para esta pesquisa foi utilizado o resultado geral da escala que mensura cinco fatores, $\alpha = 0,95$: intrapessoal; interpessoal; adaptabilidade; controle de estresse; e humor geral.

O terceiro instrumento utilizado para mensuração da inteligência emocional foi *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TeiQue)* adaptado para a população italiana por Di Fabio (2013). O questionário tem 153 itens. A medida fornece uma pontuação total e quatro pontuações de subescala: bem-estar, autocontrole, emocionalidade e sociabilidade. O coeficiente de confiabilidade para a pontuação total da amostra atual foi de $\alpha = 0,92$.

Para mensuração do bem-estar subjetivo, foram utilizadas duas escalas. A primeira foi a *Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)*, adaptada para a população italiana por Terracciano et al. (2003). A medida consiste em 20 adjetivos, dez referindo-se aos afetos positivos e dez referindo-se aos afetos negativos. Neste estudo o coeficiente de fidedignidade foi $\alpha = 0,72$, para afetos positivos e $\alpha = 0,83$, para afetos negativos.

Para complementar a medida de bem-estar subjetivo foi utilizada a *Satisfaction With Life Scale (SWLS)*, adaptada para a população italiana por Di Fabio e Gori (2015). O questionário unifatorial é composto por cinco itens. O coeficiente de fidedignidade para a amostra atual foi $\alpha = 0,90$.

Análises de correlações de *Pearson* foram rodadas entre todas as medidas de habilidades e traços de inteligência emocional e bem-estar. Foram encontrados resultados significativos nas seguintes relações: fator geral do *Bar-OnEQ-i* e afetos positivos, $r = 0,35, p < 0,001$; fator geral do *Bar-OnEQ-i* e afetos negativos, $r = - 0,35, p < 0,001$; Fator geral do *Bar-OnEQ-i* e satisfação com a vida, $r = 0,32, p < 0,001$; Fator geral do *TeiQue* e afetos positivos, $r = 0,30, p < 0,001$; fator geral do *TeiQue* e afetos negativos, $r = - 0,24, p < 0,001$ e fator geral do *TeiQue* e satisfação com a vida, $r = 0,44, p < 0,001$. Não foram encontradas correlações significativas com as medidas de instrumento *MSCEIT* e bem-estar.

França-Freitas et al. (2017), conduziram um estudo que objetivava analisar o poder preditivo das habilidades sociais no bem-estar subjetivo em crianças dotadas e talentosas. Participaram da coleta 269 crianças, com idades entre 8 e 12. A maioria do sexo feminino,

53,2%. Para mensuração das habilidades sociais foi utilizado o instrumento *Social Skills Rating System (SSRS)*, validado para a amostra brasileira (SSRS-BR, Bandeira, et al., 2009). Este instrumento apresenta três formas: uma respondida pelas pais (forma A), outra por professores (forma B) e uma respondida pelos próprios alunos (forma C). A forma C foi o instrumento utilizado nesta pesquisa. Esta escala realiza a mensuração dos seguintes fatores: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, evitação de problemas e expressão de sentimento positivo. O SSRS-BR apresenta propriedades psicométricas satisfatórias. O coeficiente de fidedignidade do instrumento foi $\alpha = 0,78$.

Para avaliação do bem-estar subjetivo foram utilizadas duas escalas, uma para mensuração da satisfação com a vida e outra para mensuração de afetos positivos e negativo. A Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC), foi elaborada por Giacomoni e Hutz (2008). Esse instrumento avalia seis fatores: *Self*; *Self Comparado*; Não Violência; Família; Amizade; e Escola. Os índices de consistências internas variam entre $\alpha = 0,82$ e $\alpha = 0,86$. O índice de consistência interna da escala total é de $\alpha = 0,93$. Por fim, para mensuração dos afetos, foi utilizada a Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças, elaborada por Giacomoni e Hutz (2006). O instrumento é composto por 15 itens de afeto positivo e 15 de afeto negativo. Os índices de consistência interna das subescalas foram: afeto positivo, $\alpha = 0,88$ e afeto negativo, $\alpha = 0,84$.

Análises de correlações de *Pearson* foram rodadas entre todos os fatores das escalas de bem-estar e habilidades sociais. O escore total de habilidades sociais apresentou correlação positiva significativas com o escore total de bem-estar subjetivo, $r = 0,56$, $p < 0,001$. Resultados significativos também ocorreram para os indicadores de afetos positivos e negativos de bem-estar subjetivo em correlação com o escore total de habilidades sociais, sendo: habilidades sociais e afetos negativos, $r = -0,30$, $p < 0,001$; e habilidades sociais e afetos positivos, $r = 0,44$, $p < 0,001$. Com relação aos indicadores de satisfação com a vida,

as competências sociais apresentaram a seguinte correlação, $r = 0,57, p < 0,001$. Ainda é interessante destacar as subescalas de habilidades sociais, que apresentaram correlações mais fortes, com o escore total de bem-estar subjetivo. Foram elas: responsabilidade, $r = 0,47, p < 0,001$; autocontrole, $r = 0,43, p < 0,001$; e assertividade, $r = 0,42, p < 0,001$. Por outro lado, a única classe de habilidade social que não apresentou correlação com o escore total de bem-estar subjetivo foi empatia.

Ainda nesse estudo foram rodados quatro modelos de análises de regressão linear, tendo as habilidades sociais como preditoras das variáveis de bem-estar. O primeiro modelo, que teve como variável critério o escore total de bem-estar subjetivo. Os resultados indicaram que as subescalas de habilidades sociais predizem significativamente o bem-estar subjetivo, $R^2 = 0,33, p < 0,001$. O segundo modelo teve como variável critério a satisfação com a vida. Os resultados indicaram que as subescalas de habilidades sociais predizem significativamente a satisfação com a vida, $R^2 = 0,34, p < 0,001$. O terceiro modelo teve como variável critério o afeto positivo. Os resultados indicaram que as subescalas de habilidades sociais predizem significativamente o afeto negativo, $R^2 = 0,23, p < 0,001$. Por fim, no quarto modelo o indicador afeto negativo foi negativamente predito pelas subescalas de habilidades sociais, $R^2 = 0,16, p < 0,001$.

Moutinho et al. (2019) realizaram um estudo que teve o objetivo geral de explorar a relação entre inteligência emocional, felicidade, *flow*, desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo em estudantes universitários. A amostra foi composta por 215 participantes, com idades entre 18 e 58 anos, média = 22,3 e desvio padrão = 4,91, com pessoas de diferentes cursos, sendo 81,9%, do sexo feminino. Para mensuração da inteligência emocional utilizou-se o *Trait-Emotional Intelligence Questionnaire - Short Version*, adaptado para a população portuguesa por Carvalho et al. (2010). A escala de autorrelato realiza a mensuração de 4 fatores: emocionalidade; sociabilidade; autocontrole e bem-estar. Para este estudo foi

realizada uma análise fatorial exploratória que evidenciou os quatro fatores propostos na escala original e que apresentavam 51,3% de variância total explicada. A consistência interna da escala total apresentou um valor de $\alpha = 0,90$.

Para mensuração do bem-estar foi utilizada a escala *Job-related Affective Well-being Scale* (JAWS), adaptado para a língua portuguesa, no Brasil, por Gouveia et al. (2008). Para o este estudo foi realizada uma análise fatorial exploratória que evidenciou existência de dois fatores: afeto positivo, $\alpha = 0,92$ e afeto negativo, $\alpha = 0,88$, que explicaram 67,2% de variância total dos dados. Os resultados indicaram correlações significativas entre os fatores de inteligência emocional e bem-estar. A escala geral de inteligência emocional se correlacionou positivamente com a escala geral de bem-estar, $r = 0,51$, $p < 0,001$. A escala geral de inteligência emocional se correlacionou positivamente com a escala de afetos positivos, $r = 0,51$, $p < 0,001$ e negativamente com a escala de afetos negativos, $r = -0,42$, $p < 0,001$.

Francisco (2019) realizou um estudo com jovens institucionalizados, no qual um dos objetivos específicos foi avaliar as relações entre as competências socioemocionais e o bem-estar percebido. Os participantes do estudo tinham idades entre os 11 e os 18 anos, com média de 14,96 anos e desvio padrão, 1,83. Quanto ao sexo, 52,4 % são do sexo masculino.

Para avaliação do bem-estar, foi utilizado o instrumento o *KIDSCREEN-10* validado para a cultura portuguesa por Matos et al. (2012). O instrumento é um questionário unifatorial que apresenta dez itens. A consistência interna da versão portuguesa foi, $\alpha = 0,78$. Os autores da escala afirmam que escores baixos refletem sentimentos de insatisfação, infelicidade e uma má adequação aos vários contextos da vida (como família, grupos de pares e escola).

Para avaliar as competências socioemocionais foi utilizado o instrumento EACSE-CA de Gaspar e Matos (2015). Este instrumento de 43 itens, que é respondido a partir de uma escala tipo *Likert* de um a cinco pontos, realiza a mensuração de cinco dimensões: resolução

de problemas; competências básicas; regulação emocional; relações interpessoais e definição de objetivos. Os valores de fidedignidade dos fatores da escala variam entre, $\alpha = 0,86$ e $\alpha = 0,61$.

Analises de correlações de *Pearson* foram rodadas entre todos os fatores das escalas de bem-estar e competências socioemocionais. Foram encontrados resultados significativos positivos nas seguintes relações: competências socioemocionais totais e bem-estar, $r = 0,36$, $p < 0,001$; resolução de problemas e bem-estar, $r = 0,38$, $p < 0,001$; e regulação emocional e bem-estar, $r = 0,32$, $p < 0,001$.

Llinares-Insa et al. (2020) realizaram um estudo que teve como um dos objetivos, analisar se a inteligência emocional de pais de crianças superdotadas e de crianças sem superdotação, prevê o bem-estar subjetivo, pois o mesmo pode ser um fator de proteção para eles ou seus filhos. Participaram do estudo 280 pais que foram divididos em três amostras: uma geral, uma com pais de alunos superdotados e outra de pais de alunos sem superdotação. A segunda amostra foi composta por 163 pais de alunos superdotados, 63,8% mulheres, com idades entre 31 e 65 anos, média = 43,62 e desvio padrão = 4,87. A terceira amostra foi composta por 117 pais de crianças espanholas sem superdotação, 81,2% mulheres, com idades variadas de 34 a 57 anos, média = 44,79 e desvio padrão = 4,55.

Para analisar o bem-estar subjetivo foi utilizada a adaptação espanhola da Escala de Experiências de Afeto Positivo e Negativo, de Cassaretto e Martínez (2017). Esta escala possui seis itens que avaliam experiências positivas e seis itens para avaliar experiências negativas. O instrumento apresentou bons índices de consistência interna. Para o fator geral da amostra um, $\alpha = 0,91$ e fator geral da amostra dois, $\alpha = 0,90$. Quanto aos índices de afeto positivo, os valores foram: amostra geral, $\alpha = 0,93$; amostra dois, $\alpha = 0,93$; e amostra três, $\alpha = 0,93$. Quanto aos índices de afeto negativo, os valores foram: amostra geral, $\alpha = 0,85$; amostra dois, $\alpha = 0,82$ e amostra três, $\alpha = 0,86$.

Para mensuração da inteligência emocional foi utilizada a adaptação espanhola do *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* de Fernández-Berrocal et al. (2004). O *TMMS* contém três escalas: atenção (exemplo de item - "eu presto muita atenção em como eu me sinto"); clareza (exemplo de item - "quase sempre sei exatamente como estou me sentindo") e reparar (exemplo de item "não importa como me sinto mal, procuro pensar em coisas agradáveis"). Em resumo, as dimensões têm o objetivo de mensurar a autoconsciência emocional. O *TMMS* é uma escala com 24 itens. A escala revela bons níveis de confiabilidade. Fator geral na amostra total, $\alpha = 0,84$; amostra dois, $\alpha = 0,85$; e amostra três, $\alpha = 0,82$. Os valores de fidedignidade dos fatores para todas as amostras variaram de $\alpha = 0,84$ a $\alpha = 0,88$.

Análises de correlação de *Pearson* foram rodadas para avaliar a correlação entre as variáveis. Os resultados demonstraram que em geral, a inteligência emocional se correlacionou significativamente com o bem-estar subjetivo, tanto para a amostra total, $r = 0,39$, $p < 0,001$, como para as amostras de pais de crianças superdotadas, $r = 0,45$, $p < 0,001$, e de crianças sem superdotação, $r = 0,29$, $p < 0,001$. Foram encontrados também resultados significativos entre a inteligência emocional geral e os afetos positivos para as diferentes amostras: $r = 0,44$, $p < ,001$, para a amostra geral; $r = 0,47$, $p < ,001$, para a amostra dois e $r = 0,39$, $p < 0,001$, para a amostra três. Com relação a inteligência emocional geral e os afetos negativos, foram encontradas relações significativas negativas para duas amostras: $r = -0,25$, $p < 0,001$, para a amostra geral e $r = - 0,34$, $p < 0,001$, para amostra de pais de crianças superdotadas.

Pesquisas sobre competências socioemocionais e *burnout*

González et al. (2011) conduziram uma pesquisa com estudantes do curso de fisioterapia, que teve como objetivo, analisar a relação entre dimensões da regulação emocional com as dimensões da síndrome de *burnout*. Participaram do estudo, 487 alunos de

Fisioterapia de universidades espanholas. As idades dos sujeitos variaram entre 18 e 47 anos, sendo a média de 21,28 e desvio padrão de 4,32. Da amostra total, 354 foram mulheres, 72,6%.

Para mensuração do *burnout*, foi utilizada a versão em espanhol do Maslach *Burnout Inventory (MBI)* de Maslach e Jackson (1997), adaptada para estudantes universitários. Este instrumento consiste em 22 itens que medem três fatores: fadiga emocional (também chamado de exaustão emocional), despersonalização e realização pessoal (também chamada eficácia pessoal). Os coeficientes de confiabilidade obtidos neste estudo foram os seguintes: $\alpha = 0,90$ para fadiga emocional; $\alpha = 0,79$ para despersonalização; e $\alpha = 0,71$ para realização pessoal.

Para medir a regulação emocional foi utilizada a adaptação espanhola da Escala de Dificuldades na Regulação Emocional adaptada por Hervás e Jódar (2008). Este questionário é composto por cinco dimensões. Sobretudo para este estudo, foram utilizadas apenas as seguintes dimensões: controle emocional, uso de estratégias de regulação emocional, autoconsciência emocional e clareza emocional. Os coeficientes de confiabilidade obtidos neste estudo foram de $\alpha = 0,93$, para escala total e para os demais fatores o coeficiente mínimo foi $\alpha = 0,85$.

Os resultados das correlações de *Pearson* entre todos os fatores das escalas de competências socioemocionais e *burnout* foram estatisticamente significativos e variaram entre, $r = 0,13$, $p < 0,001$ e $r = 0,48$, $p < 0,001$. Para este estudo os autores concluíram que, quanto maior a regulação emocional, menos sintomas de exaustão e despersonalização e maior níveis de realização pessoal percebida pelos alunos.

Elias (2013) desenvolveu um estudo que pretendeu avaliar o impacto de um programa de promoção de competências socioemocionais em professores. Um dos objetivos do estudo foi verificar se o programa teve impacto na percepção de *burnout*.

O Programa, denominado *MindUP* é um programa interventivo, sustentado em evidência científica. Seu conteúdo é baseado no modelo de aprendizagem socioemocional proposto pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003).

Participaram do estudo uma amostra de 20 professores de 1º ciclo, oriundos de quatro agrupamentos escolares dos concelhos de Cascais e Loures (distrito de Lisboa). Os participantes eram todos do sexo feminino, tendo entre 34 e 56 anos de idade, média = 41,21 e desvio padrão = 6,29.

Para mensuração do *burnout*, foi utilizado o *MBI – ES – Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*, traduzido e adaptado por Marques Pinto et al. (2001). Este é um inventário constituído por 22 itens que tem como objetivo a avaliação da síndrome de *burnout*, a partir de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. Para a versão portuguesa do *MBI-ES*, as sub-escalas apresentaram os seguintes índices de consistência interna: exaustão emocional, $\alpha = 0,86$; realização pessoal, $\alpha = 0,76$; e despersonalização, $\alpha = 0,56$.

Para análise dos resultados das diferenças entre os grupos dos escores de *burnout* antes e depois das intervenções foi realizada a aplicação do teste não-paramétrico de *Wilcoxon*. De acordo com os dados expostos, o grupo de intervenção apresentou diferenças significativas, na variável realização pessoal, sendo a média do fator antes da intervenção de 4,42 e pós intervenção 4,83, $z = - 2,93$; $p = 0,001$, demonstrando um aumento dos níveis da mesma após a aplicação do programa. No grupo de controle, os professores não apresentaram diferenças significativas para a variável nas avaliações. Em síntese, a aplicação do programa *MindUP* surtiu efeitos no grupo de intervenção em uma variável de *burnout*, demonstrando evidências de que as competências socioemocionais são preditoras da variável anterior.

Soares (2014), realizou um estudo com 301 estudantes universitários, tendo como objetivo principal estudar a relação entre o *burnout* e a inteligência emocional. Para

mensuração do primeiro construto foi utilizado o seguinte instrumento: Inventário de *Burnout* para estudantes portugueses (Maroco & Tecedor, 2009). Este instrumento refere-se a uma escala de auto avaliação composta por 15 itens divididos em 3 subescalas e seus respectivos índices de fidedignidade: exaustão emocional, $\alpha = 0,84$; descrença, $\alpha = 0,88$; e eficácia profissional, $\alpha = 0,79$. Para mensuração da inteligência emocional foi utilizado o Questionário de Competência Emocional (Faria & Lima, 2002). O instrumento é composto por 45 itens que representam três dimensões e seus respectivos índices de fidedignidade: percepção emocional, $\alpha = 0,92$; expressão emocional, $\alpha = 0,88$; e capacidade para lidar com a emoção, $\alpha = 0,82$.

Análises de correlação de *Pearson* foram rodadas entre todos os fatores das escalas e o fator geral de inteligência emocional. A maioria das relações estatísticas foram significativas e variaram entre $r = 0,14, p < 0,001$ e $r = 0,51, p < 0,001$. As principais correlações entre os fatores são apresentadas a seguir: capacidade para lidar com a emoção e descrença, $r = -0,31, p < 0,001$; percepção emocional e eficácia profissional, $r = 0,37, p < 0,001$; expressão emocional e eficácia profissional, $r = 0,36, p < 0,001$; lidar com a emoção e eficácia profissional, $r = 0,51, p < 0,001$ e escala geral de inteligência emocional e eficácia profissional, $r = 0,47, p < 0,001$. Os resultados da pesquisa evidenciaram a ausência de *burnout*, níveis moderados de inteligência emocional, além de uma maior influência da eficácia profissional na inteligência emocional.

Liébana-Presa et al. (2017), conduziram uma pesquisa com o objetivo de verificar a existência de relação entre inteligência emocional e *burnout* em estudantes do curso de enfermagem. Participaram da pesquisa 134 sujeitos que responderam a três instrumentos de pesquisa, sendo dois de inteligência emocional e um de *burnout*. A Escala Schutte SSIE de Inteligência Emocional (Schutte et al., 1998) é um instrumento de mensuração da inteligência emocional geral. É composta por 33 itens que buscam a avaliação da percepção da gestão das

próprias emoções e das emoções dos outros. O instrumento é respondido através de uma escala do tipo Likert de cinco pontos. A consistência interna deste instrumento para este estudo foi $\alpha = 0,82$.

A Escala de Inteligência Emocional EIE-25 (Ramos et al., 2007), é um instrumento que contém 25 itens para avaliar cinco fatores: consciência emocional; controle emocional; empatia; motivação; e habilidades sociais. Os sujeitos avaliam cada uma das afirmações sobre si mesmos em uma escala do tipo Likert de cinco pontos. A consistência interna deste instrumento para este estudo foi $\alpha = 0,82$.

O *Maslach Burnout Inventory Students Survey MBI-SS* (Schaufeli et al., 2002) foi o questionário utilizado para medir o nível de *burnout* nos estudantes universitários. É composto por 15 itens que avaliam as dimensões: cansaço; cinismo; e eficácia acadêmica. O instrumento é respondido a partir de uma escala do tipo Likert de seis pontos. Os índices de consistência interna deste instrumento para este estudo foram: exaustão, $\alpha = 0,87$; cinismo, $\alpha = 0,82$; e eficácia acadêmica, $\alpha = 0,66$.

Análises de correlações de *Pearson* demonstraram algumas relações estatísticas significativas entre inteligência emocional e *burnout*. Os índices variaram entre $r = 0,17, p < 0,001$ e $r = 0,45, p < 0,001$. Os resultados mais expressivos foram: fator geral de inteligência emocional da Escala Schutte SSIE e eficácia, $r = 0,39, p < 0,001$; consciência emocional e eficácia, $r = 0,45, p < 0,001$; habilidades sociais e eficácia, $r = 0,30, p < 0,001$ e fator geral de inteligência emocional da Escala de Inteligência Emocional EIE-25 e eficácia, $r = 0,41, p < 0,001$. Análises de regressão foram realizadas e demonstraram que a inteligência emocional, mensurada a partir dos dois instrumentos do construto, relaciona-se positivamente com a dimensão da eficácia acadêmica do *burnout*, explicando 21,7% de sua variabilidade.

Ardiles et al. (2019) realizaram uma pesquisa com o objetivo desta de relacionar os níveis de inteligência emocional com os níveis da síndrome de *burnout* e engajamento

acadêmico em estudantes do curso de enfermagem. A amostra foi composta por 189 sujeitos de ambos os sexos, cursando entre o primeiro e o oitavo semestres do curso. Para mensuração da inteligência emocional foi utilizado o instrumento *Tmms-24* validado no Chile por Espinoza-Venegas et al. (2015), que é considerado um instrumento confiável e válido para medir a inteligência emocional em estudantes. A escala *TMMS-24* é de autorrelato e mede o nível de auto percepção das seguintes dimensões da inteligência emocional: 1) atenção emocional, que é concebida como a capacidade de perceber os próprios estados emocionais; 2) clareza emocional, que entende-se como a capacidade de compreender estados emocionais, e 3) reparo emocional, que é definido como a capacidade de regular estados emocionais negativos. Apenas do autor informar que o instrumento é confiável, os índices de fidedignidade do instrumento não foram relatados.

Para mensuração do *burnout* foi utilizado o *Maslach Burnout Inventory Students Survey MBI-SS*, adaptado para a população chilena por Pérez et al. (2012). O instrumento contém 22 itens que são agrupados em três subescalas, consistentes com o modelo teórico trifatorial de Maslach: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal. Para este estudo também não foi relatado os índices de fidedignidade do instrumento.

Os resultados mostraram algumas correlações estatísticas significativas entre os fatores de inteligência emocional com os fatores de *burnout* acadêmico. Os índices variaram entre $r = 0,17, p < 0,001$ e $r = 0,47, p < 0,001$, com destaque para correlações moderadas entre clareza emocional e realização pessoal, $r = 0,36, p < 0,001$ e regulação emocional com realização pessoal, $r = 0,47, p < 0,001$.

Supervía et al. (2019) realizaram um estudo que teve como objetivo analisar a relação entre inteligência emocional, *burnout* e engajamento acadêmico em uma amostra de 1.756 alunos pertencentes a 12 centros públicos de Educação Secundária Obrigatória (ESO). Para avaliar a inteligência emocional dos alunos, foi utilizada a *Traid Meta-Mood Scale-24*

(TMMS-24) versão reduzida adaptada por Espinoza-Venegas et al., (2015). A escala contém três dimensões: atenção emocional, $\alpha = 0,89$; clareza de sentimentos, $\alpha = 0,90$; e regulação emocional, $\alpha = 0,86$. As respostas são organizadas em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos.

Para medir o *burnout* dos alunos, foi utilizada a versão em espanhol do *Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS)* (Schaufeli et al., 2002). Este questionário é composto por 15 itens divididos em três dimensões: exaustão física/emocional, $\alpha = 0,81$; cinismo, $\alpha = 0,79$; e eficácia, $\alpha = 0,78$. O instrumento utiliza uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos. Análises de correlações de *Pearson* demonstraram algumas relações estatísticas significativas entre inteligência emocional e *burnout*. Os índices variaram entre $r = 0,10, p < 0,001$ e $r = 0,38, p < 0,001$. Resultados mais expressivos foram: eficácia e clareza emocional, $r = 0,33, p < 0,001$ e eficácia e regulação emocional, $r = 0,38, p < 0,001$.

Romano et al. (2020) realizaram um estudo que teve como um dos objetivos, investigar as correlações existentes entre os traços de inteligência emocional e percepção com a percepção de *burnout*. O estudo foi conduzido com uma amostra de 493 estudantes italianos do ensino médio, com idade entre 14 e 19 anos. Para mensuração dos traços de inteligência emocional foi utilizado o Questionário de inteligência emocional de traços (TeiQue-SF), em sua versão italiana, adaptada por Di Fabio e Palazzeschi (2011). TeiQue é um questionário de autorrelato composto por 30 itens em uma escala Likert de sete pontos que avalia quatro dimensões: emocionalidade; sociabilidade; bem-estar; e autocontrole, bem como um traço emocional global. No estudo atual, o coeficiente de fidedignidade foi $\alpha = 0,82$.

Para mensuração do *burnout* foi utilizado o *School Burnout Inventory* em sua versão italiana, validada por Fiorilli et al. (2014). O instrumento é um questionário de autorrelato, com nove itens que é respondido a partir de uma escala de seis pontos. Os fatores do

instrumento e seus respectivos índices de fidedignidade fora: exaustão emocional, $\alpha = 0,76$; cinismo, $\alpha = 0,82$; e senso de inadequação, $\alpha = 0,65$. Pontuação total, $\alpha = 0,85$.

Quanto aos resultados do estudo, apesar de não apresentar as correlações entre todos os fatores dos construtos relatados anteriormente, os autores apresentaram as correlações dos escores gerais dos construtos, sendo $r = -0,41$, $p < 0,001$, para traços de inteligência emocional e *burnout*.

MÉTODO

Participantes

O estudo quatro utilizou dados de três amostras. A primeira para a análise de validade convergente, a segunda para análise de validade critério, com o construto bem-estar e a terceira, para análise de validade critério com o construto *burnout*.

A primeira amostra foi composta por 286 estudantes de duas instituições de ensino superior do Distrito Federal. Os dados foram coletados em 11 cursos: psicologia, 15,4%; serviço social, 2,5%; direito, 15,4%; administração, 4,6%; enfermagem, 21,8%; biomedicina, 7,0%; nutrição, 5,6%; radiologia, 6,7%; pedagogia, 10,9%; recursos humanos, 2,5%; e gestão pública, 6,3%. Somente uma pessoa não informou o curso de graduação. Os estudantes cursavam entre o segundo e décimo semestre dos seus respectivos cursos. Uma pessoa não informou o semestre em curso. Uma pessoa não informou o sexo, sendo 70,5% da amostra do sexo feminino. A média de idade foi de 26,59 anos, desvio padrão = 7,93. As idades ficaram entre 18 e 52 anos. Sete pessoas não informaram a idade.

A segunda amostra foi composta por 253 estudantes de uma instituição de ensino superior do Distrito Federal. Os dados foram coletados em quatro cursos: psicologia, 37,2%; direito, 30,8%; pedagogia, 23,7%; e gestão pública, 8,3%. Todos os estudantes informaram seus cursos, semestres e sexo. Somente uma pessoa não informou a idade. Os estudantes cursavam entre o segundo e décimo semestre dos seus respectivos cursos. Sobre a variável

sexo, 71,5% da amostra foi do sexo feminino. A média de idade foi de 27,89 anos, desvio padrão = 8,92. As idades ficaram entre 18 e 66 anos.

A terceira amostra foi constituída por 222 estudantes de graduação de duas instituições de ensino superior do Distrito Federal. Os dados foram coletados em nove cursos: psicologia, 45%; administração, 16,7%; direito, 15,8%; biomedicina, 4,5%; radiologia, 4,5%; teologia, 4,5%; ciências da computação, 4,5%; relações internacionais, 2,7% e cursos de engenharias, 1,8%. Os estudantes cursavam entre o segundo e décimo semestre dos seus respectivos cursos. Quanto a variável sexo, 64,9% da amostra foi composta por mulheres. A média de idade foi de 30,90 anos, desvio padrão = 11,64. As idades ficaram entre 18 e 55 anos. Apenas uma pessoa não informou a idade.

Instrumentos

Para execução deste estudo foram utilizados quatro instrumentos. O primeiro instrumento foi a versão confirmatória da escala de competências socioemocionais para estudantes universitários (Anexo 4). A escala final ficou composta por 31 itens. Sendo, consciência social, cinco itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,76$); autogerenciamento das emoções, com cinco itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,77$); tomada de decisão responsável, com cinco itens, ($\alpha = 0,70$ e $\omega = 0,71$); autoconsciência emocional, com quatro itens, ($\alpha = 0,67$ e $\omega = 0,67$); habilidades de relacionamento, com quatro itens, ($\alpha = 0,78$ e $\omega = 0,79$); e perseverança, com sete itens, ($\alpha = 0,76$ e $\omega = 0,77$). O modelo apresentou bons índices de ajustes: $\chi^2 = 769,81$, $\chi^2/df = 1,83$; $CFI = 0,96$; $TLI = 0,96$; $RMSEA = 0,03$ e $SRMS = 0,05$. Para responder o questionário os estudantes deveriam ler os itens e julgar algumas características que podiam ou não lhe dizer respeito, utilizando a seguinte escala de concordância de cinco pontos.

O segundo instrumento utilizado (Anexo 5) foi a escala de competências socioemocionais de Souza e Faiad (2021). Este instrumento foi escolhido para busca de

evidência de validade convergente e a justificativa da escolha por esta escala se deu pelo fato da revisão de literatura realizada no Estudo 1 desta tese, mostrar a existência de apenas 4 instrumentos de competências socioemocionais. É importante destacar que desses instrumentos, três foram baseados no modelo *Big Five*, o que se mostraria inadequado para busca de evidências de validade convergente, pois os fatores desse modelo são bastante divergentes do modelo de competências socioemocionais deste estudo. O quarto instrumento, apesar de ser baseado em um modelo teórico bastante semelhante ao desta tese, foi construído especificamente para um público de crianças e adolescentes.

A escala de competências socioemocionais de Souza e Faiad (2021), além de ser baseado em um modelo muito próximo ao construído nesta tese, é um instrumento que apresentou boas propriedades psicométricas e um número pequeno de itens, o que facilita a coleta de dados com outros instrumentos. Ela foi construída com uma amostra total de 1.336 sujeitos em três estudos, sendo o primeiro estudo de análise fatorial exploratória, o segundo de análise fatorial confirmatória e o terceiro de busca e evidências de validade de critério.

Para este estudo a escala ficou composta por 21 itens: consciência social com cinco itens, $\alpha = 0,71$; autogerenciamento com quatro itens, $\alpha = 0,70$; tomada de decisão responsável com cinco itens, $\alpha = 0,65$; autoconsciência com três itens, $\alpha = 0,60$ e habilidades de relacionamento com quatro itens, $\alpha = 0,65$. O modelo apresentou bons índices de ajustes: $\chi^2 = 157,82$, $\chi^2/df = 0,98$; $CFI = 1,00$; $TLI = 1,00$; $RMSEA = .0,00$ e $SRMS = 0,06$.

Para responder o questionário, os estudantes deveriam ler os itens e julgar algumas características, que podiam ou não lhe dizer respeito, utilizando uma escala de concordância de cinco pontos. Este instrumento, que foi construído anteriormente a esta tese, é uma escala que foi desenvolvida para a população de adolescentes, jovens e adultos e não foi desenvolvida para um contexto específico.

O terceiro instrumento utilizado (Anexo 6), foi um instrumento de mensuração de bem-estar subjetivo, composto por uma escala de afetos positivos e negativos, desenvolvida por Zanon e Hutz (2014) e outra escala de satisfação com a vida, desenvolvida por Zanon et al. (2013). Estas escalas foram escolhidas para busca de evidência de validade critério. O instrumento de afetos positivos e negativos é uma ferramenta de autorelato que é respondida por uma escala de concordância de cinco pontos. Para este estudo a escala ficou composta por dez itens de afeto positivo, $\alpha = 0,88$; dez itens de afetos negativos, $\alpha = 0,85$ e cinco itens de satisfação com a vida, $\alpha = 0,78$. Já o instrumento de satisfação com a vida é respondido por uma escala de concordância de sete pontos. O modelo apresentou bons índices de ajustes: $\chi^2 = 316,04$, $\chi^2/df = 1,16$; $CFI = 0,99$; $TLI = 0,99$; $RMSEA = 0,02$ e $SRMS = 0,05$.

O quarto instrumento utilizado (Anexo 7), foi a Escala de *burnout* para estudantes, de Melamed (2012), adaptada a população brasileira por Faiad (2021). Para este estudo a escala ficou composta por 14 itens, sendo seis itens pertencentes ao fator fadiga física, $\alpha = 0,94$; cinco itens ao fator fadiga cognitiva, $\alpha = 0,92$ e três itens ao fator exaustão emocional, $\alpha = 0,77$. Para responder o questionário os estudantes deveriam ler os itens e responder, utilizando uma escala de frequência de seis pontos. O modelo apresentou bons índices de ajustes para este estudo: $\chi^2 = 24,87$, $\chi^2/df = 0,33$; $CFI = 1,00$; $TLI = 1,00$; $RMSEA = 0,00$ e $SRMS = 0,03$.

Procedimentos de coleta e análises

Todos os dados foram coletados a partir de um caderno de pesquisa contendo os instrumentos e dois termos de consentimento livre e esclarecido (Anexo 8), que informaram aos alunos o tema e o objetivo das pesquisas, garantindo também a não identificação do sujeito. Também foi inserido um questionário de dados sociodemográficos. Os cadernos

foram aplicados a partir de um link, via *Google Forms*. As perguntas sobre os dados sociodemográficos levantaram as seguintes informações: sexo, idade, curso e semestre.

Quanto aos procedimentos de análises estatísticas, as mesmas foram realizadas com os *softwares: Statistical Package for the Social Science – SPSS*. Foram realizadas análises descritivas para investigar a exatidão da entrada dos dados, a presença de casos extremos e a distribuição dos casos omissos, de acordo com as orientações de Tabachnick e Fidell (2007).

Para a análise da validade convergente e critério, foram realizados cálculos de correlações de *Pearson*. Para as correlações significativas, foram adotados os seguintes critérios: intensidade moderada (entre 0,30 e 0,49) ou alta (igual ou superior a 0,50), conforme os parâmetros estabelecidos por Miles e Shevlin (2001). Foram realizadas também, análises de regressão linear múltipla (método *forward*) com o objetivo de investigar em que medida os fatores de competências socioemocionais impactaram nas variáveis preditas. Com relação aos pressupostos da regressão, foram analisados os critérios de multicolinearidade e independência dos resíduos, que não apresentaram dados problemáticos, de acordo com as orientações de Field (2013).

RESULTADOS

Validade convergente

Para busca de evidências de validade convergente foram realizadas análises de correlação de *Pearson* para testar a relação entre os fatores das escalas de competências socioemocionais utilizadas no estudo. A tabela 1 apresenta todas as correlações entre os fatores de competências socioemocionais. A coluna apresenta os fatores da escala de competências socioemocionais para estudantes universitários e a linha, a escala utilizada para evidências de validade convergente. Os resultados apresentam correlações moderadas e fortes

entre a maioria dos fatores. A seguir são relatadas as correlações entre os fatores com nomenclaturas semelhantes: ($r=0,65, p < ,001$) entre habilidade de relacionamento e habilidade de relacionamento; ($r = 0,54, p < ,001$) entre consciência social e consciência social; ($r = 0,55, p < ,001$) entre autogerenciamento das emoções e autogerenciamento; ($r = 0,62, p < ,001$) entre tomada de decisão responsável e tomada de decisão responsável e ($r = 0,38, p < ,001$) entre autoconsciência emocional e autoconsciência.

Tabela 1.

Correlações ente os fatores de competências socioemocionais.

	Cons. Social	Autogerec.	Tom. Des. Res	Autoconsc.	Hab. Rel.
Pers.	0,31**	0,46**	0,29**	0,28**	0,28**
Hab. Rel.	0,40**	0,37**	0,48**	0,34**	0,65**
Cons. Social	0,54**	0,15*	0,43**	0,34**	0,42**
Autog. Em.	0,08	0,55**	0,14*	0,16**	0,15**
Tom. Des. Res.	0,36**	0,30**	0,62*	0,44**	0,36**
Autoc. Emo.	0,28**	0,26**	0,37**	0,38**	0,23**

** Correlações significativas em 0,01. * Correlações significativas em 0,05. Legenda: Pers. (perseverança); Hab. Rel. (Habilidades de Relacionamento); Cons. Social (Consciência Social); Autog. Em. (Autogerenciamento das Emoções); Tom. Des. Res. (Tomada de Decisão Responsável); Autoc. Emo. (Autoconsciência Emocional); Cons. Social (Consciência Social); Autogerc. (Autogerenciamento); Tom. Des. Res. (Tomada de Decisão Responsável); Autoconsc. (Autoconsciência); Hab. Rel. (Habilidades de relacionamento).

Validade critério: Bem-estar subjetivo

Para busca de evidências de validade critério foram realizadas análises de correlações de *Pearson* para testar a relação entre os fatores da escala de competências socioemocionais e o bem-estar subjetivo. A tabela 2 apresenta todas as correlações testadas estatisticamente. Os resultados apresentam algumas correlações moderadas entre os seguintes fatores: ($r = 0,39, p$

< ,001) entre perseverança e afeto positivo; ($r = -0,40, p < 0,001$) entre perseverança e afeto negativo; ($r = 0,34, p < 0,001$) entre perseverança e satisfação com a vida; ($r = 0,40, p < 0,001$) entre habilidades de relacionamento e afeto positivo; ($r = 0,30, p < 0,001$) entre habilidades de relacionamento e satisfação com a vida; ($r = 0,41, p < 0,001$) entre consciência social e afetos positivos; ($r = 0,31, p < 0,001$) entre autoconsciência emocional e afetos positivos. Por fim, foi identificada uma correlação estatística forte: ($r = -0,50, p < 0,001$) entre tomada de decisão responsável e afetos negativos.

Tabela 2.

Correlações ente competências socioemocionais e bem-estar subjetivo.

	Afeto Positivo	Afeto negativo	Satisfação com a vida
Perseverança	0,39**	-0,40**	0,34**
Habilidades de relacionamento	0,40**	-0,22**	0,30**
Consciência social	0,41**	-0,25**	0,25**
Autogerenciamento das emoções	0,12*	0,00	0,06
Tomada de decisão responsável	0,20**	-0,50**	0,25**
Autoconsciência emocional	0,31**	-0,17**	0,24**

** Correlações significativas em 0,01. * Correlações significativas em 0,05.

Foram realizadas análises de regressão linear múltipla (método *forward*) com o objetivo de investigar em que medida os seis fatores de competências socioemocionais (perseverança; autoconsciência emocional; habilidades de relacionamento; consciência social; autogerenciamento das emoções e tomada de decisão responsável) impactam nos fatores de bem-estar subjetivo (afeto negativo, afeto positivo e satisfação com a vida). Para cada fator do construto de bem-estar subjetivo, foi rodada uma análise de regressão.

Os resultados relacionados a regressão entre competências socioemocionais e a variável predita, afetos negativos, demonstraram haver uma influência significativa $F(2, 250) = 36,42, p < 0,001; R^2_{ajustado} = 0,34$).

A tabela 3 apresenta os coeficientes para todos os preditores significativos. Conforme pode ser visto, a variável que mais fortemente impactou os níveis de Afetos negativos foi Autogerenciamento das emoções, explicando 30,2% da variável predita. A outra variável preditora (perseverança) por sua vez, relacionou-se com apenas 4,6% da variância de afetos negativos. As demais variáveis (habilidades de relacionamento; autoconsciência emocional; consciência social e tomada de decisão responsável), não apresentaram impacto significativo.

Tabela 3

Variáveis preditoras de afetos negativos.

Preditores	Modelo 1	Modelo 2
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Autogerenciamento das emoções	0-,55	-0,46
Perseverança	-----	-0,23
<i>Sig.</i>	0,000	0,000
<i>t</i>	-8,48	-4,30
<i>R²_{ajustado}</i>	0,30	0,34

Os resultados relacionados a regressão entre competências socioemocionais e a variável predita, afetos positivos, demonstraram haver uma influência significativa $F(3, 249) = 32,50, p < 0,001; R^2_{ajustado} = 0,27$).

A tabela 4 apresenta os coeficientes para todos os preditores significativos. Conforme pode ser visto, a variável que mais fortemente impactou os níveis de Afetos positivos foi

Habilidades de relacionamento, explicando 17,1% da variável predita. As demais variáveis, por sua vez, estiveram relacionadas com apenas 10,2% da variância de Afetos positivos. As demais variáveis (aurogerenciamento das emoções; consciência social e tomada de decisão responsável), não apresentaram impacto significativo.

Tabela 4

Variáveis predictoras de afetos positivos

Preditores	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Habilidades de relacionamento	0,41	0,31	0,25
Perseverança	-----	0,28	0,22
Autoconsciência emocional	-----	-----	0,21
<i>Sig.</i>	0,000	0,000	0,000
<i>t</i>	4,31	3,67	3,53
<i>R² ajustado</i>	0,17	0,23	0,27

Os resultados relacionados a regressão entre competências socioemocionais e a variável predita, Satisfação com a vida, demonstraram haver uma influência significativa $F(3, 249) = 28,35, p < 0,001; R^2_{ajustado} = 0,016$.

A tabela 5 apresenta os coeficientes para todos os preditores significativos. Conforme pode ser visto, a variável que mais fortemente impactou os níveis de Satisfação com a vida, foi Perseverança explicando 11,8% da variável predita. As demais variáveis, por sua vez, estiveram relacionadas com apenas 4,6% da variância de satisfação com a vida. As demais variáveis (habilidades de relacionamento; consciência social e tomada de decisão responsável), não apresentaram impacto significativo.

Tabela 5.*Variáveis preditoras de satisfação com a vida*

Preditores	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Perseverança	0,34	0,27	0,21
Autoconsciência emocional	-----	0,19	0,19
Autogerenciamento das emoções	-----	-----	0,14
<i>Sig.</i>	0,001	0,002	0,018
<i>t</i>	3,25	3,12	2,37
<i>R² ajustado</i>	0,11	0,14	0,16

Validade critério: *burnout*

Para busca de evidências de validade critério, foram realizadas análises de correlações de *Pearson* para testar a relação entre os fatores da escala de competências socioemocionais e os índices de *burnout*. A tabela 6 apresenta todas as correlações testadas estatisticamente.

Os resultados apresentam algumas correlações moderadas entre os seguintes fatores: ($r = -0,39, p < 0,001$) entre perseverança e fadiga física; ($r = -0,30, p < 0,001$) entre habilidades de relacionamento e fadiga física; ($r = -0,46, p < 0,001$) entre autogerenciamento das emoções e fadiga física; ($r = -0,31, p < 0,001$) entre autoconsciência emocional e fadiga cognitiva; ($r = -0,32, p < 0,001$) entre habilidades de relacionamento e fadiga cognitiva; ($r = -0,42, p < 0,001$) entre habilidades de relacionamento e exaustão emocional; ($r = -0,39, p < 0,001$) entre consciência social e exaustão emocional; ($r = -0,42, p < 0,001$) entre tomada de decisão responsável e exaustão emocional.

Por fim, foram identificadas duas correlações estatísticas forte: ($r = -0,53, p < 0,001$) entre perseverança e fadiga cognitiva e ($r = -0,50, p < 0,001$) entre autogerenciamento das emoções e fadiga cognitiva.

Tabela 6

Correlações entre competências socioemocionais e burnout.

	Fadiga física	Fadiga cognitiva	Exaustão emocional
Perseverança	-0,39**	-0,53**	-0,25**
Autoconsciência emocional	-0,14*	-0,31**	-0,25**
Habilidades de relacionamento	-0,30**	-0,32**	-0,42**
Consciência social	0,10	-0,04	-0,39**
Autogerenciamento das emoções	-0,46**	-0,50**	-0,28**
Tomada de decisão responsável	-0,13*	-0,25**	-0,42**

** Correlações significativas em 0,01. * Correlações significativas em 0,05.

Foram realizadas análises de regressão linear múltipla (método *forward*) com o objetivo de investigar em que medida os seis fatores de competências socioemocionais (perseverança; autoconsciência emocional; habilidades de relacionamento; consciência social; autogerenciamento das emoções e tomada de decisão responsável) impactam nos fatores de *burnout* (fadiga física; fadiga cognitiva e exaustão emocional). Para cada fator, do construto de *burnout*, foi rodada uma análise de regressão.

Os resultados relacionados a regressão entre competências socioemocionais e a variável predita, Fadiga cognitiva, demonstraram haver uma influência significativa $F(3, 218) = 45,29, p < 0,001; R^2_{ajustado} = 0,37$.

A tabela 7 apresenta os coeficientes para todos os preditores significativos. Conforme pode ser visto, a variável que mais fortemente impactou os níveis de fadiga cognitiva foi perseverança explicando 28,7% da variável predita. As demais variáveis, por sua vez, estiveram relacionadas com apenas 8,8% da variância de fadiga cognitiva. As demais variáveis (habilidades de relacionamento; consciência social e tomada de decisão responsável), não apresentaram impacto significativo.

Tabela 7

Variáveis preditoras de fadiga cognitiva

Preditores	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Perseverança	-0,53	-0,38	-0,32
Autogerenciamento das emoções	-----	-0,31	-0,31
Autoconsciência emocional	-----	-----	-0,16
<i>Sig.</i>	0,000	0,000	0,004
<i>t</i>	-5,05	-5,03	-2,87
<i>R² ajustado</i>	0,28	0,35	0,37

Os resultados relacionados a regressão entre competências socioemocionais e a variável predita, Fadiga física, demonstraram haver uma influência significativa $F(2,219) = 35,64, p < 0,001; R^2_{ajustado} = 0,23$).

A tabela 8 apresenta os coeficientes para todos os preditores significativos. Conforme pode ser visto, a variável que mais fortemente impactou os níveis de Fadiga física foi Autogerenciamento das emoções, explicando 20,9% da variável predita. A outra variável preditora (perseverança) por sua vez, relacionou-se com apenas 3,0% da variância de fadiga

física. As demais variáveis (habilidades de relacionamento; autoconsciência emocional; consciência social; e tomada de decisão responsável), não apresentaram impacto significativo.

Tabela 8.

Variáveis preditoras de fadiga física

Preditores	Modelo 1	Modelo 2
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Autogerenciamento das emoções	-0,46	-0,35
Perseverança	-----	-0,21
<i>Sig.</i>	0,000	0,002
<i>t</i>	-5,17	-3,08
<i>R²_{ajustado}</i>	0,20	0,23

Os resultados relacionados a regressão entre competências socioemocionais e a variável predita, Exaustão emocional, demonstraram haver uma influência significativa $F(4, 217) = 22,235$ $p < 0,001$; $R^2_{ajustado} = 0,27$).

A tabela 9 apresenta os coeficientes para todos os preditores significativos. Conforme pode ser visto, a variável que mais fortemente impactou os níveis de Exaustão emocional foi Habilidade de relacionamento, explicando 17,4% da variável predita. As demais variáveis, por sua vez, estiveram relacionadas com 10,4% da variância de Exaustão emocional. As demais variáveis (autoconsciência emocional e perseverança), não apresentaram impacto significativo.

Tabela 9.*Variáveis preditoras de exaustão emocional*

Preditores	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Habilidade de relacionamento	-0,44	-0,31	-0,22	-0,15
Consciência social	-----	-0,26	-0,30	-0,24
Autogerenciamento das emoções	-----	-----	-0,20	-0,18
Tomada de decisão responsável	-----	-----	-----	-0,17
<i>Sig.</i>	0,032	0,000	0,002	0,016
<i>t</i>	-2,16	-3,56	-3,05	-2,43
<i>R² ajustado</i>	0,17	0,22	0,26	0,27

DISCUSSÃO

No estudo de validade convergente desta tese, todos os fatores de competências socioemocionais para estudantes universitários, se correlacionaram significativamente com fatores da escala de competências socioemocionais gerais. Os resultados apresentam correlações moderadas e fortes entre a maioria dos fatores. As correlações entre os fatores com nomenclaturas semelhantes variaram entre $r = 0,38, p < 0,001$ e $r = 0,65, p < 0,001$.

De acordo com a Resolução do Conselho Federal de Psicologia, nº 9 de 2018, (CFP, 2018), a validade convergente deve ser verificada a partir de estudos com testes que avaliam o mesmo construto. A evidência de associações de magnitude (a partir de 0,50) entre os testes, serve como um indicador de que ambos medem o mesmo construto. A partir dos resultados encontrados, podemos inferir que os dados sinalizam para evidências de validade convergente, pois dos 5 fatores com nomenclaturas semelhantes, apenas um apresentou índice inferior a 0,50 ($r = 0,38, p < 0,001$).

Apenas o fator perseverança, da escala de competências para socioemocionais para universitários, não teve um fator correspondente teoricamente/nominalmente com a escala de competências socioemocionais gerais. É importante destacar também que, apesar dos fatores dos dois instrumentos apresentarem nomenclaturas e definições constitutivas bem próximas, os itens do escala de competências socioemocionais para estudantes universitários, descrevem competências específicas para o contexto acadêmico, fato que pode ter contribuído para índices inferiores de correlações. Com relação a existência de correlações significativas entre outros fatores de nomenclaturas diferentes, é possível encontrar na literatura, resultados semelhantes (Mathiesen et al., 2011; Mingming & Jessie, 2012)

No primeiro estudo de validade critério desta tese, todos os fatores de competências socioemocionais para estudantes universitários, se correlacionaram significativamente com o bem-estar subjetivo. Foram eles: perseverança; habilidades de relacionamento; autogerenciamento das emoções; consciência social; autoconsciência emocional e tomada de decisão responsável. As correlações entre esses fatores e o bem-estar apresentaram índices entre, $r = 0,12, p < 0,001$ e $r = 0,50, p < 0,001$.

A revisão bibliográfica, sobre antecedentes de bem-estar, demonstrou que os principais fatores que se associaram significativamente com o bem-estar subjetivo e bem-estar geral foram: consciência social; habilidades sociais; processamento de informações sociais; capacidade para lidar com a emoção; expressão emocional; percepção emocional; responsabilidade; autocontrole e assertividade. As correlações entre esses fatores específicos, fatores gerais de competências socioemocionais e fatores gerais e específicos do bem-estar, apresentaram índices entre $r = 0,21, p < 0,001$ e $r = 0,61, p < 0,001$. (Di Fabio, 2016; França-Freitas et al., 2017; Francisco, 2019; Moutinho et al., 2019; Llinares-Insa et al., 2020; Santos, 2014)

Neste primeiro estudo de validade critério, as análises de regressão rodadas com todos os fatores de competências socioemocionais para estudantes universitários, mostraram que os principais preditores de bem-estar subjetivo foram: autogerenciamento das emoções; perseverança; habilidades de relacionamento e autoconsciência emocional. Os resultados das regressões ficaram entre $R^2 = 0,16, p < 0,001$ e $R^2 = 0,34, p < 0,001$.

A revisão bibliográfica realizada nesta tese, sobre antecedentes de bem-estar, demonstrou que os principais antecedentes deste construto utilizaram como variáveis preditoras, os fatores de competências socioemocionais, ou fator geral do construto. Os principais fatores da variável critério foram: fator geral de bem-estar; fator geral de bem-estar subjetivo; fator afeto negativo; afeto positivo e satisfação com a vida, que compõem o bem-estar subjetivo. Os resultados das análises de regressão ficaram entre $R^2 = 0,16, p < 0,001$ e $R^2 = 0,48, p < 0,001$. (França-Freitas et al., 2017; Santos, 2014)

A revisão também demonstrou em um estudo empírico, que um programa de competências socioemocionais foi capaz de aumentar o bem-estar dos participantes. Em síntese, a aplicação do programa *MindUP* surtiu efeitos no grupo de intervenção em variáveis de bem-estar, demonstrando evidências de que as competências socioemocionais são preditoras da variável anterior (Elias, 2013).

A partir dos fatos apresentados anteriormente, podemos concluir que a literatura tem apresentado evidências empíricas de que as competências socioemocionais são capazes de proporcionar o bem-estar dos indivíduos. Desta forma, podemos comprovar também que a escala de competência socioemocionais de estudante universitários, apresentou evidências de validade critério, ao demonstrar que a mesma se associou e foi preditora do bem-estar subjetivo.

No segundo estudo de validade critério desta tese, foi verificado que as competências socioemocionais para estudantes universitários, se correlacionaram significativamente com a

maioria dos fatores de *burnout*. Os valores de correlação ficaram entre $r = -0,14, p < 0,001$ e $r = -0,53, p < 0,001$. Entre os principais resultados, duas correlações estatísticas fortes: entre perseverança e fadiga cognitiva, $r = -0,53, p < 0,001$ e entre autogerenciamento das emoções e fadiga cognitiva $r = -0,50, p < 0,001$.

A revisão bibliográfica realizada nesta tese, sobre antecedentes de *burnout*, demonstrou que os principais fatores que se associaram significativamente com o *burnout* foram: regulação emocional; capacidade de lidar com emoções; percepção emocional; expressão emocional; lidar com emoções; consciência emocional, habilidades sociais e clareza emocional. As correlações entre esses fatores específicos, fatores gerais de competências socioemocionais/inteligência emocional e fatores gerais e específicos de *burnout*, apresentaram índices entre $r = 0,10, p < 0,001$ e $r = 0,51, p < 0,001$. (Ardiles et al., 2019; González et al., 2011; Liébana-Presa et al., 2017; Romano et al., 2020; Soares, 2014; Supervía et al., 2019)

Com relação aos estudos de regressão, foi encontrada apenas uma análise onde as variáveis preditoras foram os fatores gerais de inteligência emocional, que se relacionaram positivamente com a dimensão da eficácia acadêmica do *burnout*, explicando 21.7% de sua variabilidade (Liébana-Presa et al. 2017). Nos estudos desta tese, também foram encontrados valores bem próximos, que giraram em torno de 23% à 27% de poder de predição.

A revisão dos estudos sobre a relação entre competências socioemocionais e *burnout*, também demonstrou em um estudo empírico, que um programa de competências socioemocionais foi capaz de reduzir os índices de *burnout*. Em síntese, a aplicação do programa *MindUP* surtiu efeitos no grupo de intervenção em variáveis de *burnout* demonstrando evidências de que as competências socioemocionais são preditoras da variável anterior (Elias, 2013).

A partir dos fatos podemos concluir que a literatura tem apresentado evidências empíricas de que as competências socioemocionais são capazes de reduzir os índices de *burnout* dos indivíduos. Desta forma, podemos comprovar também que a escala de competência socioemocionais de estudante universitários, apresentou evidências de validade critério, ao demonstrar que a mesma se associou e foi preditora de *burnout*.

Considerações finais

A partir dos fatos podemos concluir que a literatura tem apresentado evidências empíricas de que as competências socioemocionais são capazes de proporcionar o bem-estar dos indivíduos. Desta forma, podemos comprovar também que a escala de competência socioemocionais de estudante universitários, apresentou evidências de validade critério, ao demonstrar que a mesma se associou e foi preditora do bem-estar subjetivo.

Por outro lado, também podemos concluir que a literatura tem apresentado evidências empíricas de que as competências socioemocionais são capazes de reduzir os índices de *burnout* dos indivíduos. Desta forma, podemos comprovar também que a escala de competência socioemocionais de estudante universitários, apresentou evidências de validade critério, ao demonstrar que a mesma se associou e foi preditora de *burnout*.

Referências

- Ardiles, R., Alfaro, P., Moya, M., Leyton, C., Rojas, P., & Videla, J. (2019). La inteligencia emocional como factor amortiguador del burnout académico y potenciador del engagement académico. *Revista Electrónica De Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 109-128.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009) Validação

- Carvalho, D., Neto, F., & Mavroveli, S. (2010). Trait emotional intelligence and disposition for forgiveness. *Psychological Reports, 107*(2), 526- 534.
doi:10.2466/02.09.20.21.PR0.107.5.526-534
- Cassaretto, M., & Martínez, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensam. Psicol. 15*, 19–31.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.
- Conselho Federal de Psicologia (2018). *Resolução n. 9 de abril de 2018*. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI e revoga as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004 e nº 005/2012 e Notas Técnicas nº 001/2017 e 002/2017.
- Cronbach, L. (1996). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology, 7*, 1182.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2011). Proprietà psicometriche del trait emotional intelligence questionnaire short form (TEIQue-SF) nel contesto italiano. *G. Ital. Ric. Appl. 4*, 327–336.
- Di Fabio, A. (2013). Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue): un contributo al la validazione del la versione italiana [Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue): a contribution to the validation of the Italian version]. *Couns. G. Ital. Ric. Appl. 6*, 351–362.

- Di Fabio, A., & Gori, A. (2015). Measuring adolescent life satisfaction: psychometric properties of the Satisfaction With Life Scale in a sample of Italian adolescents and young adults. *J. Psychoeduc. Assess.* 34, 501–506. doi: 10.1177/0734282915621223
- Elias, E. (2013). *Avaliação do impacto de um programa de promoção de competências socioemocionais no bem-estar dos professores*. Dissertação de mestrado. Universidade De Lisboa. Faculdade de Psicologia.
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., Sáez-Carrillo, K., Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., & Sáez-Carrillo, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Faiad, C. (2021). Adaptação brasileira da escala de mensuração de burnout acadêmico de Melamed. [Manuscrito não publicado]. Programa de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília – Unb.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (2002). *Questionário de Competência Emocional (QCE)*. Porto, Edição dos Autores.
- 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). *Psicologia*, 20(2), 95-127.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004) Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Physiol. Rep.* 94, 751–755.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics, 4th ed.* Washington, DC: Sage.

- Fiorilli, C., Galimberti, V., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., & Albanese, O. L. (2014). Utilizzazione dello School Burnout Inventory (SBI) con studenti Italiani di scuola superiore di primo e secondo grado. *Psicol. Clin. dello Sviluppo*, 18, 403–423.
- França-Freitas, M. L. P., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., (2017). Habilidades Sociais e Bem-Estar Subjetivo de Crianças Dotadas e Talentosas. *Psico-USF*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220101>
- Francisco, I. T. (2019). *Qualidade de vida e competências socioemocionais dos jovens institucionalizados*. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica, Universidade Lusíada de Lisboa.
- Franco, M., & Tappatà, L. (2009). *EQ-iTME Emotional Quotient Inventory. Validazione italiana [EQ-iTME Emotional Quotient Inventory. Italian validation]*. Firenze: Giunti O.S.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2015). “Para mim é fácil”: escala de avaliação de competências <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>
- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2006). Escala de afeto positivo e negativo para crianças: Estudos de construção e validação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2) 235-245.
- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação com a vida para crianças: Estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia*, 25(1), 23-35.
- González Cabanach, R., Souto Gestal, A., Fernández Cervantes, R., & Freire Rodríguez, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista De Investigación En Educación*, 9(2), 7-18
- Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N., Lins, S. L. B., Lima, A. V., & Gouveia, R. S. V. (2008). Escala de Bem-Estar Afetivo no Trabalho (JAWS): Evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 464-473. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300015>

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tathan, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. 6 ed. Porto Alegre: Bookman.
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud, 19* (2), 139-156.
- Keyes, C. L. M. (2009). *Atlanta: Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF)*. Disponible em: <http://www.sociology.emory.edu/ckeyes/>.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, E., & Morán-Astorga, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería. *Psychology, Society, y Education, 9*(3), 335-345. Doi <http://dx.doi.org/10.25115/psyc.v9i3.856>
- Llinares-Insa, L. I., Casino-García, A. M., & García-Pérez, J. (2020). Subjective Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Parents: A Model of Relationships. Impact of Giftedness. *Sustainability, 12*(21), 8810. doi:10.3390/su12218810.
- Maroco, J., & Tecedero, M. (2005). Inventário de Burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, Saúde e Doenças, 10* (2), 227-235.
- Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones, 21*, 125-143.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1997). *MBI: Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mathiesen, M., Elena, M., Mora, J. C. G., Olga, & Navarro, Gracia. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 37*(2), 61-75.

- Matos, M.G., Gaspar, T., & Simões, C. (2012). Health-related quality of life in portuguese children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 230-237.
doi:10.1590/s0102-79722012000200004
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression & correlation. A guide for students and researches*. Londres: SAGE Publications.
- Mingming, Z., & Jessie, E. (2012). Social emotional competence questionnaire (secq). *The internation journal of emotional education*. Volume 4, number 2.
- Moutinho, H. A., Monteiro, A., Costa, A., & Faria, L. (2019). Papel da Inteligência Emocional, Felicidade e Flow no Desempenho Académico e Bem- Estar Subjetivo em Contexto Universitário. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 52(3), 99–114. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.08>
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM & IBAPP.
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de exame psicológico: Fundamento das técnicas psicológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.
- Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Ortiz, L., Bastías, N., & Bustamante, C. (2012). Estructura factorial y confiabilidad del Inventario de Burnout de Maslach en universitarios chilenos. *Revista REIDU / Vol. 1 / N° 1*,
- Ramos, F., Morán, C., Pérez, M., & Manga, D. (2007). Relaciones entre la inteligencia emocional, la personalidad y el cansancio emocional en estudiantes universitarios. *Interpsiquis*. 21(3), 255–263.
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 4771.

- Santos, J. M. S. G. L. (2014). *Avaliação das necessidades sócio emocionais na adolescência*. Dissertação de mestrado. Universidade De Lisboa Faculdade De Psicologia.
- Souza, R.R., & Faiad, C. (2021). Construção e evidências de validade de uma escala de competências socioemocionais. [Manuscrito não publicado]. Programa de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília – Unb.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative and analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 25, 167-77.
- Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313-319.
- Soares, N. (2014). *Burnout e Inteligência Emocional em estudantes universitários: que relação?* Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Supervía, P. U., Bordás, C. S., & Melero, T. P. (2019). Una aproximación a las relaciones de la inteligencia emocional con el burnout y engagement académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (3), 541-560. ISSN:1696-2095. 2019. no. 49.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5ª ed.). Nova Iorque: Harper Collins.

Terracciano, A., McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (2003). Factorial and construct validity of the Italian Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Eur. J. Psychol. Assess.* 19, 131–141. doi:10.1027//1015-5759. 19.2.131

ANEXO 1. FORMULÁRIO DE ANÁLISE DE JUÍZES.

FORMULÁRIO DE ANÁLISE DE JUÍZES

Prezado especialista,

Estamos elaborando um instrumento sobre competências socioemocionais. Segundo Gondim, Morais e Brantes (2014), as competências socioemocionais são conhecimentos sobre si mesmo e sobre os outros, que objetivam a regulação e a utilização das emoções com o propósito de aumentar o bem-estar pessoal e a qualidade das relações sociais.

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar como juiz deste instrumento, em fase de Análise de Conteúdo.

Esta escala possui 60 itens, que tem como objetivo mensurar as competências socioemocionais de alunos universitários.

Este instrumento possui seis domínios, são eles: **autoconsciência emocional; autogerenciamento das emoções; perseverança; consciência social; habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.**

Sua tarefa consiste em analisar dois aspectos de cada item:

- Adequação do item à faceta:** verificação de qual faceta pertence cada item, tendo como base a definição apresentada. Para realizar esta análise de conteúdo, assinale com um “X” a faceta que você considera estar representada pela afirmação do item analisado. Se considerar que o conteúdo do item não apresenta relação com as facetas apresentadas, deixe-o em branco (não marque nada).
- Clareza:** avaliação do quanto esses itens são compreensíveis (diretos, claros e objetivos). Para esta avaliação, assinale com um “X” se o item em análise é incompreensível. No caso de ser incompreensível, você poderá sugerir alguma adequação, caso queira.

Para facilitar essas atividades, em cada página do instrumento serão encontradas as definições constitutivas das facetas. Sugestões são bemvindas e devem ser feitas no próprio instrumento de avaliação na última página.

Com o instrumento você também está recebendo um termo de participação livre e consentida. Pedimos a gentileza de que devolva junto com a avaliação. Pedimos, ainda, sua compreensão em não divulgar os itens deste instrumento, por se tratar de um teste que terá caráter sigiloso.

Muito obrigada pela contribuição

MODELO DE ESCALA A SER UTILIZADA NO INSTRUMENTO

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente

FORMULÁRIO PARA ANÁLISE DE JUÍZES

Nº	Itens	Análise de Conteúdo						Análise semântica
		Auto consciência emocional	Auto gerenciamento das emoções	Perseverança	Consciência social	Habilidade de relacionamento	Tomada de decisão responsável	Incompreensível () Sim
01	As dificuldades que enfrente na faculdade não me desmotivam a continuar meus estudos.							
02	As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.							
03	As rotinas da faculdade me deixam irritado.							
04	Com relação a meu curso, sei qual a área de atuação é mais compatível com meu perfil pessoal.							
05	Confo em minhas habilidades para conseguir terminar meu curso.							
06	Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.							
07	Consgo expressar minhas opiniões quando faço um trabalho em grupo.							
08	Consgo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.							
09	Consgo identificar minhas fraquezas emocionais com relação a minha vida acadêmica.							
10	Consgo manter um bom relacionamento com meus colegas da faculdade.							

ANEXO 2. VERSÃO INICIAL DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

INSTRUÇÕES. A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo em Partes	Nem concordo nem discordo	Concordo em partes	Concordo totalmente

01. () As dificuldades que enfrento na faculdade me desmotivam a continuar os estudos.
02. () As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.
03. () Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.
04. () Consigo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.
05. () Consigo identificar minhas fraquezas emocionais com relação a minha vida acadêmica.
06. () Consigo manter um bom relacionamento com meus colegas da faculdade.
07. () Consigo perceber se meus colegas de faculdade estão enfrentando dificuldades emocionais.
08. () Costumo perder o controle emocional quando estou sob pressão na faculdade.
09. () Costumo sentir raiva dos meus colegas quando tenho que trabalhar em grupo.
10. () Em trabalho em grupo sou compreensivo com as dificuldades de um colega de sala.
11. () Estou motivado em continuar meus estudos.
12. () Já me descontrolei emocionalmente por causa das pressões na faculdade.
13. () Já trapaceie em provas ou trabalhos para me sair bem em avaliações.
14. () Me conheço ao ponto de evitar me envolver em situações acadêmicas desagradáveis.
15. () Me conheço ao ponto de saber o que gosto e não gosto em meu curso.
16. () Me conheço ao ponto de ter certeza do que quero no meu futuro profissional.
17. () Me importo com os sentimentos dos meus colegas de faculdade.
18. () Me sinto muito motivado por estar estudando.
19. () Não consigo me manter calmo em situações difíceis que enfrento na faculdade.
20. () Não meço esforços para fazer as coisas corretas na faculdade.
21. () Penso em desistir de estudar.
22. () Procuro entender meus colegas de faculdade, mesmo discordando de sua opinião.
23. () Procuro fazer as coisas certas na faculdade, para não ter problemas no futuro.
24. () Procuro não fazer algo errado no meu ambiente acadêmico.
25. () Quando estou desenvolvendo um trabalho em grupo, sou participativo.
26. () Quando estou sobre pressão na faculdade consigo me acalmar para não perder o controle.
27. () Se no grupo de trabalho os integrantes propõem burlar as regras da disciplina, me nego a participar.
28. () Se um colega de sala relata dificuldades pessoais me sensibilizo com sua situação.
29. () Sei controlar meus impulsos nas situações difíceis que enfrento na faculdade.
30. () Sei que meus valores pessoais são compatíveis com a carreira profissional que estou cursando.
31. () Sinto capaz de me formar no curso que estou fazendo.
32. () Sinto vontade de chorar devido os compromissos da faculdade.
33. () Sou atento com meus colegas com relação aos seus sentimentos.
34. () Sou responsável com meus compromissos de faculdades.
35. () Sou uma pessoa preocupada com a ética profissional do meu curso.
36. () Sou uma pessoa que gosta de participar de atividades acadêmicas com meus colegas de curso.
37. () Tenho certeza que vou conseguir terminar meu curso.
38. () Tenho facilidade em fazer amizades no ambiente acadêmico.
39. () Tenho facilidade para trabalhar em grupo.
40. () Tenho históricos de envolvimento em conflitos com meus colegas de faculdade.
41. () Tenho sensibilidade para identificar o que meus colegas de faculdade estão sentindo.
42. () Tenho um bom relacionamento com os professores da instituição.

ANEXO 3. VERSÃO FINAL DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (EXPLORATÓRIA)

ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA UNIVERSITÁRIOS

INSTRUÇÕES. A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo em Partes	Nem concordo nem discordo	Concordo em partes	Concordo totalmente

01. () As dificuldades que enfrento na faculdade me desmotivam a continuar os estudos.
02. () As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.
03. () Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.
04. () Consigo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.
05. () Consigo identificar minhas fraquezas emocionais com relação a minha vida acadêmica.
06. () Consigo perceber se meus colegas de faculdade estão enfrentando dificuldades emocionais.
07. () Costumo perder o controle emocional quando estou sob pressão na faculdade.
08. () Costumo sentir raiva dos meus colegas quando tenho que trabalhar em grupo.
09. () Em trabalho em grupo sou compreensivo com as dificuldades de um colega de sala.
10. () Estou motivado em continuar meus estudos.
11. () Já me descontrolei emocionalmente por causa das pressões na faculdade.
12. () Me conheço ao ponto de saber o que gosto e não gosto em meu curso.
13. () Me conheço ao ponto de ter certeza do que quero no meu futuro profissional.
14. () Me importo com os sentimentos dos meus colegas de faculdade.
15. () Me sinto muito motivado por estar estudando.
16. () Não consigo me manter calmo em situações difíceis que enfrento na faculdade.
17. () Penso em desistir de estudar.
18. () Procuo entender meus colegas de faculdade, mesmo discordando de sua opinião.
19. () Procuo fazer as coisas certas na faculdade, para não ter problemas no futuro.
20. () Procuo não fazer algo errado no meu ambiente acadêmico.
21. () Quando estou desenvolvendo um trabalho em grupo, sou participativo.
22. () Se no grupo de trabalho os integrantes propõem burlar as regras da disciplina, me nego a participar.
23. () Se um colega de sala relata dificuldades pessoais me sensibilizo com sua situação.
24. () Sei que meus valores pessoais são compatíveis com a carreira profissional que estou cursando.
25. () Sinto capaz de me formar no curso que estou fazendo.
26. () Sinto vontade de chorar devido os compromissos da faculdade.
27. () Sou atento com meus colegas com relação aos seus sentimentos.
28. () Sou responsável com meus compromissos de faculdades.
29. () Sou uma pessoa preocupada com a ética profissional do meu curso.
30. () Sou uma pessoa que gosta de participar de atividades acadêmicas com meus colegas de curso.
31. () Tenho certeza que vou conseguir terminar meu curso.
32. () Tenho facilidade em fazer amizades no ambiente acadêmico.
33. () Tenho facilidade para trabalhar em grupo.
34. () Tenho sensibilidade para identificar o que meus colegas de faculdade estão sentindo.
35. () Tenho um bom relacionamento com os professores da instituição.

Fator 1 – Perseverança	$1^* + 2^* + 10 + 15 + 17^* + 25 + 31 \div 7 =$
Fator 2 - Autoconsciência emocional	$3 + 4 + 5 + 12 + 13 \div 5 =$
Fator 3 - Habilidades de relacionamento	$21 + 30 + 32 + 33 + 35 \div 5 =$
Fator 4 - Consciência social	$6 + 9 + 14 + 18 + 23 + 27 + 34 \div 7 =$
Fator 5 - Autogerenciamento das emoções	$7^* + 8^* + 11^* + 16^* + 26^* \div 5 =$
Fator 6 - Tomada de decisão responsável	$19 + 20 + 22 + 24 + 28 + 29 \div 6 =$

Obs: inverter os itens com * antes da soma e divisão

ANEXO 4. VERSÃO FINAL DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (CONFIRMATÓRIA)

ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA UNIVERSITÁRIOS

INSTRUÇÕES. A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo em Partes	Nem concordo nem discordo	Concordo em partes	Concordo totalmente

01. () As dificuldades que enfrento na faculdade me desmotivam a continuar os estudos.
02. () As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.
03. () Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.
04. () Consigo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.
05. () Consigo perceber se meus colegas de faculdade estão enfrentando dificuldades emocionais.
06. () Costumo perder o controle emocional quando estou sob pressão na faculdade.
07. () Costumo sentir raiva dos meus colegas quando tenho que trabalhar em grupo.
08. () Estou motivado em continuar meus estudos.
09. () Já me descontrolei emocionalmente por causa das pressões na faculdade.
10. () Me conheço ao ponto de saber o que gosto e não gosto em meu curso.
11. () Me conheço ao ponto de ter certeza do que quero no meu futuro profissional.
12. () Me importo com os sentimentos dos meus colegas de faculdade.
13. () Me sinto muito motivado por estar estudando.
14. () Não consigo me manter calmo em situações difíceis que enfrento na faculdade.
15. () Penso em desistir de estudar.
16. () Procuro fazer as coisas certas na faculdade, para não ter problemas no futuro.
17. () Procuro não fazer algo errado no meu ambiente acadêmico.
18. () Quando estou desenvolvendo um trabalho em grupo, sou participativo.
19. () Se um colega de sala relata dificuldades pessoais me sensibilizo com sua situação.
20. () Sei que meus valores pessoais são compatíveis com a carreira profissional que estou cursando.
21. () Sinto capaz de me formar no curso que estou fazendo.
22. () Sinto vontade de chorar devido os compromissos da faculdade.
23. () Sou atento com meus colegas com relação aos seus sentimentos.
24. () Sou responsável com meus compromissos de faculdades.
25. () Sou uma pessoa preocupada com a ética profissional do meu curso.
26. () Sou uma pessoa que gosta de participar de atividades acadêmicas com meus colegas de curso.
27. () Tenho certeza que vou conseguir terminar meu curso.
28. () Tenho facilidade em fazer amizades no ambiente acadêmico.
29. () Tenho facilidade para trabalhar em grupo.
30. () Tenho sensibilidade para identificar o que meus colegas de faculdade estão sentindo.
31. () Tenho um bom relacionamento com os professores da instituição.

Fator 1 – Perseverança	$1^* + 2^* + 8 + 13 + 15^* + 21 + 27 \div 7 =$
Fator 2 - Autoconsciência emocional	$3 + 4 + 10 + 11 \div 4 =$
Fator 3 - Habilidades de relacionamento	$18 + 26 + 28 + 29 + 31 \div 5 =$
Fator 4 - Consciência social	$5 + 12 + 19 + 23 + 30 \div 5 =$
Fator 5 - Autogerenciamento das emoções	$6^* + 7^* + 9^* + 14^* + 22^* \div 5 =$
Fator 6 - Tomada de decisão responsável	$16 + 17 + 20 + 24 + 25 \div 5 =$

Obs: inverter os itens com * antes da soma e divisão

ANEXO 5. ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE SOUZA E FAIAD.

ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

INSTRUÇÕES. A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo em Partes	Nem concordo nem discordo	Concordo em partes	Concordo totalmente

01. () Consigo identificar as mudanças de humor das pessoas.
02. () Em situações de conflito, mantenho a calma.
03. () Se descubro que algo que vou fazer é errado, desisto da ação.
04. () Tenho a consciência do que sinto em situações difíceis.
05. () Sou uma pessoa considerada amigável.
06. () Sou uma pessoa que se deixa levar pelas emoções.
07. () Quando vou fazer algo, penso nas consequências dos meus atos.
08. () Consigo identificar se estou ansioso.
09. () Consigo manter a fidelidade de amigos.
10. () Tenho facilidades de identificar o que desagrada uma pessoa.
11. () Sou uma pessoa que sabe esperar a hora certa de agir
12. () Se descubro que fiz algo errado, volto atrás.
13. () Mantenho bom relacionamento com as pessoas.
14. () Se uma pessoa não gostou de algo, consigo perceber no seu comportamento.
15. () Tenho consciência quando estou expressando afetos negativos, como a raiva, por exemplo
16. () Tenho facilidade em fazer amigos.
17. () Pelas expressões faciais das pessoas, consigo identificar seu humor.
18. () Tenho paciência na busca de meus objetivos.
19. () Se preciso fazer algo correto, não meço esforços.
20. () Tenho sensibilidade para identificar o que as pessoas estão sentindo.
21. () Se encontro injustiças que posso corrigir, eu corrijo.

Consciência social:	01; 10 ; 14; 17; 20.
Auto-gerenciamento	02; 06 ; 11; 18.
Tomada de decisão responsável	03; 07; 12; 19; 21.
Auto-consciência	04; 08; 15.
Habilidades de relacionamento	05; 09; 13; 16.

Obs: o itens 6 deve ter seu valor invertido.

ANEXO 6. INSTRUMENTO DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

INSTRUMENTO DE BEM-ESTAR SUBJETIVO**Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos (PANAS)**

Esta escala consiste em um número de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada item e depois marque a resposta adequada no espaço ao lado da palavra. Indique até que ponto você tem se sentido dessa forma ultimamente.

1	2	3	4	5
Nem um pouco	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente

- | | |
|----------------------|--------------------|
| 01. () Aflito | 11. () Humilhado |
| 02. () Amável | 12. () Incomodado |
| 03. () Amedrontado | 13. () Inquieto |
| 04. () Angustiado | 14. () Inspirado |
| 05. () Animado | 15. () Irritado |
| 06. () Apaixonado | 16. () Nervoso |
| 07. () Determinado | 17. () Orgulhoso |
| 08. () Dinâmico | 18. () Perturbado |
| 09. () Entusiasmado | 19. () Rancoroso |
| 10. () Forte | 20. () Vigoroso |

Escala de Satisfação de Vida (ESV)

Abaixo você encontrará cinco afirmações. Assinale na escala abaixo de cada afirmativa o quanto ela descreve a sua situação pessoal. Não há respostas certas ou erradas, mas é importante você marcar com sinceridade como você se sente com relação a cada uma dessas afirmativas.

1	2	3	4	5	6	7
Discordo plenamente			Nem concordo nem discordo			Concordo plenamente

- () A minha vida está próxima do meu ideal.
- () Minhas condições de vida são excelentes.
- () Eu estou satisfeito com a minha vida.
- () Até agora eu tenho conseguido as coisas importantes que eu quero na vida.
- () Se eu pudesse viver a minha vida de novo eu não mudaria quase nada.

ANEXO 7. ESCALA DE *BURNOUT* PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOSESCALA DE *BURNOUT* PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

INSTRUÇÕES. A seguir encontram-se algumas afirmações que descrevem diferentes tipos de sentimentos. Por favor, indique quantas vezes nos últimos 30 dias, tem se sentido com relação a sua condição de estudante.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca ou quase nunca	Muito poucas vezes	Poucas vezes	Por vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre

01. () Sinto-me cansado (a).
 02. () Ao acordar, sinto-me sem energia para trabalhar.
 03. () Sinto-me fisicamente esgotado (a).
 04. () Sinto-me fatigado (a) de trabalhar.
 05. () Sinto-me como se estivesse sem bateria.
 06. () Sinto-me sem forças.
 07. () Sinto lentidão na minha capacidade de pensar.
 08. () Tenho dificuldade em me concentrar.
 09. () Sinto que não consigo pensar com clareza.
 10. () Sinto que não consigo concentrar.
 11. () Tenho dificuldades de pensar sobre coisas complexas/díficeis.
 12. () Sinto-me incapaz de ser sensível as necessidades dos outros (ex: colegas de turma, professores, etc.)
 13. () Sinto-me incapaz de ter uma boa relação com os outros (ex: colegas de turma, professores, etc.)
 14. () Sinto-me incapaz de ser simpático com os outros (ex: colegas de turma, professores, etc.)

Fadiga física (6 itens)	01; 02; 03; 04; 05; 06.
Fadiga cognitiva (5 itens)	07; 08; 09; 10; 11.
Exaustão emocional (3 itens)	12; 13 e 14.

ANEXO 8. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa (COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ESTUDANTES UIVERSITÁRIOS), sob a responsabilidade do pesquisador (PROF. RODRIGO RODRIGUES DE SOUZA).

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento das questões disponibilizadas na próxima página. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (61) 98439-9099;

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso me negar a participar desta pesquisa.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___