



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Ciências Sociais e Humanas

**Validação do Questionário de Auto-regulação da  
Aprendizagem Móvel (M-Learning).  
Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e  
Auto-regulação da Aprendizagem Móvel em  
estudantes do 1º. Ciclo da Universidade da Beira  
Interior**

**Ana Filipa Caetano Santos**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Psicologia Clínica e da Saúde**  
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Graça Esgalhado

**Covilhã, Outubro de 2014**



## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a todos os que me acompanharam durante esta importante etapa da minha vida e que me ajudaram e incentivaram durante a sua realização. Aos meus pais porque sem eles este trabalho não seria possível, à minha orientadora pela persistência e pelo acreditar e por fim, a todos os que um dia possam beneficiar do mesmo, nomeadamente os estudantes de Mestrado em Psicologia da Universidade da Beira Interior.



## Agradecimentos

Quero agradecer a todas as pessoas que contribuíram de uma forma ou de outra para que este ano fosse um dos mais importantes e entusiasmantes da minha vida.

Um obrigado especial,

À minha orientadora de dissertação, Professora Doutora Graça Esgalhado, a quem dirijo uma palavra de apreço e sincero agradecimento por todos os conhecimentos transmitidos, pela disponibilidade, dedicação, apoio e motivação que se mostraram essenciais na concretização deste trabalho.

Aos meus pais por toda a dedicação e carinho, pelas palavras dóceis e sábias nas horas difíceis, por serem sempre fantásticos e nunca me deixarem desistir.

Às minhas amigas de curso, Marina Silva, Soraia Guardado e Sandra Pinto, pela amizade incondicional, pelas palavras de apoio e incentivo, pelo carinho e simplicidade. Por serem aquelas amigas que guardarei para a vida e que vou sempre recordar.

À minha grande amiga Fátima Cruz, pela amizade, presença, carinho e apoio que foi e é sem dúvida essencial. És para mim o maior exemplo de persistência e força de vontade e sem dúvida um exemplo a seguir.

Um obrigado especial, à minha colega de dissertação e amiga Liliana Vicente por partilhar comigo as horas boas e também as mais difíceis de todo este processo.

À minha prima Sophie Malainho pela sinceridade, pelo carinho, pelas palavras de apoio e suporte, por estar sempre lá e nunca me deixar cair. Pela paciência, pela amizade verdadeira e por todas as gargalhadas.

Ao João por toda a alegria que me transmite, pela calma nas horas difíceis, pelo apoio e incentivo, pela compreensão e por todos os sorrisos. Obrigada por acreditares sempre em mim!

Ao meu avô que mesmo ausente fisicamente é das pessoas mais presentes na minha vida e me transmite paz e força em tudo aquilo que faço.

Aos meus avós pelo orgulho que demonstram e pelos sorrisos cúmplices.

A toda a restante família por fazerem parte de mim.

A todas as pessoas que entraram na minha vida e que permanecem porque são sem dúvida especiais.

Por fim, não posso deixar de agradecer a todos os colegas do curso de Psicologia e de Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior, pela disponibilidade no preenchimento dos questionários e sinceridade nas respostas. Sem a ajuda de todos este trabalho não seria possível.

Muito Obrigada!



## Resumo

Esta investigação propôs-se inicialmente a adaptar e validar a Escala de Autorregulação da Aprendizagem Online de Barnard, Lan, To, Paton e Lai (2009) para a população universitária portuguesa. Para isso, foi aplicado o questionário a 290 estudantes de várias universidades portuguesas. Após tratamento estatístico e verificação da validade da escala para esta população, a mesma foi utilizada no decorrer do trabalho. Seguidamente o estudo propôs-se a investigar a relação entre Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e autorregulação da aprendizagem móvel - (M-Learning) em estudantes do 1º ciclo do Ensino Superior e comparar as pontuações destas variáveis em função da idade, do género e do curso dos participantes. Para tal, foram aplicados a 110 estudantes da Universidade da Beira Interior, um questionário sociodemográfico, a Escala de Inteligência Emocional (Schutte, Malouff & Bhullar, 2009) a Escala de Resiliência (Deep & Pereira, 2012), a Escala de Burnout de Maslach (Maroco & Tecedero, 2009) e o questionário de autorregulação da aprendizagem móvel - M-Learning, adaptado e validado no decorrer deste trabalho.

Do estudo de validação obtiveram-se boas propriedades psicométricas. Verificou também uma relação positiva, forte e estatisticamente significativa entre a dimensão “Perceção das Próprias Emoções” da escala de Inteligência Emocional e as dimensões “Perseverança” e “Sentido de Vida” da escala de Resiliência. Verificou-se ainda uma relação negativa, moderada e estatisticamente significativa entre a dimensão “Sentido de Vida” da escala de Resiliência e a dimensão “Descrença” da escala de Burnout, e ainda, uma relação negativa, moderada e estatisticamente significativa entre a dimensão “Estratégias de Desempenho” da escala de Autorregulação da Aprendizagem Móvel e a dimensão “Descrença” da escala de Burnout.

## Palavras-chave

Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout, Autorregulação da Aprendizagem Móvel .





## Abstract

*This study was aimed initially to validate and adjust the online Self-regulated Learning Questionnaire (Barnard, Lan, To, Paton & Lai, 2009), for the Portuguese University Population. For this, the adapted questionnaire was applied to 290 students from various Portuguese Universities. After statistical processing and verifying the validity of the scale for this population, it was used during this work. Then, the study was aimed to investigate the relationship between Emotional Intelligence, Resilience, Burnout and Mobile Self-regulated learning in students in the 1<sup>st</sup> cycle of higher education and compare the scores of these variables in relation to age, gender and the course participants. To this end, were applied to 110 students at the University of Beira Interior, a sociodemographic questionnaire, the Schutte Emotional Intelligence scale (Schutte, Malouff & Bhullar, 2009), the Resilience scale (Deep & Pereira, 2012), the Maslach Burnout Scale (Maroco & Tecedero, 2009) and the Mobile Self-regulated learning questionnaire.*

*Validation study yielded good psychometric properties. Also found a positive, strong and statistically significant relationship between "Perception of Own Emotions" dimension of emotional intelligence scale and dimensions "Perseverance" and "Sense of Life" of Resilience Scale. There was also a negative, moderate and statistically significant relationship between the "Sense of Life" dimension of scale and Resilience "Disbelief" scale dimension of burnout, and even a negative relationship, moderate and statistically significant between the size "Performance strategies" of Mobile Learning Self-Regulated scale and the dimension "Disbelief" of Burnout scale.*

## Keywords

Emotional Intelligence, Resilience, Burnout, Mobile Self-regulated Learning.



# Índice

Lista de Figuras	xii
Lista de Tabelas	xv
Lista de Acrónimos	xix
Introdução.....	1
Capítulo I - Inteligência Emocional.....	5
Introdução.....	5
1.1.Inteligência.....	5
1.1.1. Perspetiva Histórica da Inteligência.....	5
1.1.2. Emoção vs. Razão.....	7
1.2.Inteligência Emocional.....	9
1.2.1. Conceito de Inteligência Emocional.....	9
1.2.2. A Avaliação da Inteligência Emocional.....	11
Capítulo II - Resiliência.....	13
Introdução.....	13
2.1.Resiliência.....	13
2.1.1. Definição de Resiliência.....	13
2.1.2. Resiliência e Desenvolvimento Psicológico.....	16
2.1.3. Fatores de Risco e Fatores de Proteção.....	17
Capítulo III - Burnout.....	21
Introdução.....	21
3.1.Concetualização do Constructo.....	21
3.1.1. A Síndrome de Burnout.....	21
3.1.1.1.O Desenvolvimento do Burnout durante a fase académica.....	22
3.1.1.2.Estudos sobre o Burnout em Estudantes Universitários.....	24
Capítulo IV - Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).....	27
Introdução.....	27
4.1.Auto-regulação da Aprendizagem.....	27
4.2.Aprendizagem Online.....	29
4.2.1. Aprendizagem Móvel (M-Learning).....	30
Capítulo V - Estudos.....	33
5. Relação entre Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).....	33
Capítulo VI - Estudo Empírico.....	39
Introdução.....	39
6.1.Objetivos e Variáveis.....	39
6.1.1. Objetivos Gerais.....	39
6.1.1.1.Estudo A.....	39

6.1.1.2. Estudo B.....	39
6.1.2. Objetivos Específicos.....	39
6.1.2.1. Estudo A.....	39
6.1.2.2. Estudo B.....	40
6.1.3. Hipóteses de Investigação.....	40
6.1.3.1. Estudo A.....	40
6.1.3.2. Estudo B.....	40
6.1.4. Variáveis.....	41
6.1.4.1. Variáveis Dependentes / Variáveis Independentes.....	41
6.1.4.1.1. Estudo A.....	41
6.1.4.1.2. Estudo B.....	41
6.2. Participantes.....	42
6.2.1. Estudo A.....	42
6.2.2. Estudo B.....	42
6.3. Instrumentos.....	46
6.3.1. Estudo A.....	46
6.3.1.1. Questionário Sociodemográfico.....	46
6.3.1.2. Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Online.....	46
6.3.2. Estudo B.....	47
6.3.2.1. Questionário Sociodemográfico.....	47
6.3.2.2. Escala de Inteligência Emocional de Schutte, Malouff e Bhullar (2009) .....	47
6.3.2.3. Escala de Resiliência adaptada para a população portuguesa por Deep e Pereira (2012).....	49
6.3.2.4. Escala de Burnout de Maslach para estudantes de Maroco e Tecedeiro (2009).....	51
6.3.2.5. Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M- Learning).....	52
6.4. Procedimentos.....	52
6.4.1. Estudo A.....	52
6.4.2. Estudo B.....	53
7. Resultados.....	53
7.1. Estudo A.....	53
7.2. Estudo B.....	58
8. Discussão.....	80
8.1. Estudo A.....	80
8.2. Estudo B.....	83
Considerações Finais.....	91
Referências Bibliográficas.....	93

## Lista de Figuras

Figura 1 - Descrição dos quatro fatores do Modelo de Inteligência Emocional (Mayer & Salovey, 1997).....	10
Figura 2 - Distribuição percentual por Género.....	43
Figura 3 - Distribuição percentual do Estado Cívil.....	44
Figura 4 - Distribuição percentual para a variável “Diagnóstico de Doença”.....	45



## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Principais diferenças entre as Medidas de Desempenho e as Medidas de Auto-relato.....	11
Tabela 2 - Distribuição frequencial e percentual por género face à idade.....	42
Tabela 3 - Distribuição frequencial e percentual para grupos etários.....	42
Tabela 4 - Distribuição frequencial e percentual para grupos etários.....	43
Tabela 5 - Distribuição frequencial e percentual por curso face ao género.....	44
Tabela 6 - Distribuição frequencial e percentual para a “Escolha do Curso”.....	44
Tabela 7 - Distribuição frequencial e percentual para o benefício de bolsa de estudo.....	45
Tabela 8 - Distribuição frequencial e percentual para o estatuto socioeconómico.....	45
Tabela 9 - Organização das subescalas e valores de consistência interna propostas por Barnard, Lan e Paton (2010).....	47
Tabela 10 - Organização das dimensões proposta por Ciarrochi et al., (2001).....	48
Tabela 11 - Organização das dimensões proposta por Deep e Pereira (2012).....	49
Tabela 12 - Organização final das dimensões e valores de consistência interna de cada fator.....	50
Tabela 13 - Organização das dimensões proposta por Maroco e Tecedreiro (2009).....	51
Tabela 14 - Análise da sensibilidade dos itens através das medidas de Skweness e de Kurtosis.....	54
Tabela 15 - Organização das dimensões extraídas da análise fatorial e valores de variância e de consistência interna para cada dimensão.....	55
Tabela 16 - Valores das cargas fatoriais para os itens.....	55
Tabela 17 - Resultados Gerais da Aferição da Escala - Comparação dos valores médios das subescalas face ao género.....	57
Tabela 18 - Resultados Gerais da Aferição da Escala - Comparação dos valores médios das subescalas face ao grupo etário.....	58
Tabela 19 - Estatística descritiva das dimensões de Inteligência Emocional.....	58
Tabela 20 - Valores médios ( $\pm$ DP) de Inteligência Emocional comparativamente entre grupos etários.....	59
Tabela 21 - Valores médios ( $\pm$ DP) nas dimensões da Inteligência Emocional comparativamente entre grupos etários.....	59
Tabela 22 - Valores médios ( $\pm$ DP) de Inteligência Emocional comparativamente entre género.....	60
Tabela 23 - Valores médios ( $\pm$ DP) nas dimensões da Inteligência Emocional comparativamente entre género.....	60
Tabela 24 - Valores médios ( $\pm$ DP) de Inteligência Emocional comparativamente entre cursos.....	61

Tabela 25 - Valores médios ( $\pm$ DP) nas dimensões da Inteligência Emocional comparativamente entre cursos.....	61
Tabela 26 - Estatística descritiva das dimensões da Resiliência.....	62
Tabela 27 - Valores médios ( $\pm$ DP) da Resiliência comparativamente entre grupos etários.....	62
Tabela 28 - Valores médios ( $\pm$ DP) para as dimensões da Resiliência comparativamente entre grupos etários.....	63
Tabela 29 - Valores médios ( $\pm$ DP) da Resiliência comparativamente entre género.....	63
Tabela 30 - Valores médios ( $\pm$ DP) das dimensões da Resiliência comparativamente entre género.....	64
Tabela 31 - Valores médios ( $\pm$ DP) da Resiliência comparativamente entre cursos.....	64
Tabela 32 - Valores médios ( $\pm$ DP) das dimensões da Resiliência comparativamente entre cursos.....	65
Tabela 33 - Estatística descritiva das dimensões do Burnout.....	65
Tabela 34 - Valores médios ( $\pm$ DP) das dimensões do Burnout comparativamente entre grupos etários.....	66
Tabela 35 - Valores médios ( $\pm$ DP) das dimensões do Burnout comparativamente entre género.....	66
Tabela 36 - Valores médios ( $\pm$ DP) das dimensões do Burnout comparativamente entre cursos.....	67
Tabela 37 - Estatística descritiva das dimensões da Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).....	67
Tabela 38 - Valores médios ( $\pm$ DP) da Auto-regulação a Aprendizagem Móvel (M-Learning) comparativamente entre grupos etários.....	68
Tabela 39 - Valores médios ( $\pm$ DP) das dimensões da Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning) comparativamente entre género.....	68
Tabela 40 - Valores médios ( $\pm$ DP) da Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning) comparativamente entre género.....	69
Tabela 41 - Valores médios ( $\pm$ DP) das dimensões da Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning) comparativamente entre género.....	69
Tabela 42 - Valores médios ( $\pm$ DP) da Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning) comparativamente entre cursos.....	70
Tabela 43 - Valores médios ( $\pm$ DP) das dimensões da Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning) comparativamente entre cursos.....	70
Tabela 44 - Valores das correlações da dimensão “Perceção das próprias emoções” com as dimensões da Escala de Resiliência.....	71
Tabela 45 - Valores das correlações da dimensão “Perceção das próprias emoções” com as dimensões da Escala de Burnout.....	71
Tabela 46 - Valores das correlações da dimensão “Perceção das próprias emoções” com	



as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning)...	72
Tabela 47 - Valores das correlações da dimensão “Componente sociocognitiva das emoções” com as dimensões da Escala de Resiliência.....	72
Tabela 48 - Valores das correlações da dimensão “Componente sociocognitiva das emoções” com as dimensões da Escala de Burnout.....	73
Tabela 49 - Valores das correlações da dimensão “Componente sociocognitiva das emoções” com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).....	73
Tabela 50 - Valores das correlações da dimensão “Percepção das emoções dos outros” com as dimensões da Escala de Resiliência.....	74
Tabela 51 - Valores das correlações da dimensão “Percepção das emoções dos outros” com as dimensões da Escala de Burnout.....	74
Tabela 52 - Valores das correlações da dimensão “Percepção das emoções dos outros” com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).....	75
Tabela 53 - Valores das correlações da dimensão “Dificuldade na compreensão das emoções” com as dimensões da Escala de Resiliência.....	75
Tabela 54 - Valores das correlações da dimensão “Dificuldade na compreensão das emoções” com as dimensões da Escala de Burnout.....	76
Tabela 55 - Valores das correlações da dimensão “Dificuldade na compreensão das emoções” com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).....	76
Tabela 56 - Valores das correlações das dimensões da Escala de Resiliência com as dimensões da Escala de Burnout.....	77
Tabela 57 - Valores das correlações das dimensões da Escala de Resiliência com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).....	78
Tabela 58 - Valores das correlações das dimensões de Burnout com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).....	80



## Lista de Acrónimos

UBI	Universidade da Beira Interior
EIE	Escala de Inteligência Emocional
ER	Escala de Resiliência
EB	Escala de Burnout
QAAM	Questionário de Auto-Regulação da Aprendizagem Móvel



## Introdução

A Inteligência Emocional é entendida como a capacidade que o indivíduo tem em perceber, valorizar e expressar as emoções com rigor, a capacidade de aceder aos sentimentos ou gerá-los, quando estes são facilitadores do pensamento, a capacidade de entender as emoções e ter conhecimento sobre elas e ainda, a capacidade para regular as emoções, facilitando assim o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, citado por Rey, Extremera & Pena, 2011). Estas capacidades são variáveis entre os sujeitos, podendo afirmar que, aqueles que são capazes de entender e regular as suas emoções desenvolvem uma melhor perspectiva sobre a vida, experienciando um maior bem-estar psicológico (Heck & Oudsten, 2008; Salovey, 2001, citado por Rey, Extremera & Pena, 2011).

Ao mesmo tempo que compreendemos o conceito de Inteligência Emocional, importa referir que na atualidade este é um tema em desenvolvimento, sendo que as pesquisas acerca do mesmo continuam a crescer. Se atualmente isto acontece para a Inteligência Emocional, o mesmo se pode dizer acerca da resiliência. Hoje em dia, a sociedade é vítima de transformações constantes e importantes, quer as relativas às questões sociais, como as referentes ao campo económico, e estas mesmas transformações tendem a afetar o indivíduo, o seu desenvolvimento e as suas relações com o meio. São estas questões que acabam por evidenciar o conceito de resiliência, que é entendido como a capacidade que o indivíduo possui e que lhe permite o recuperar psicologicamente após exposição a situações adversas (Machado, 2014).

O estudo da resiliência surgiu por impulso da necessidade existente em Psicologia para compreender e discutir questões contrárias, isto é, o que levava determinado indivíduo a ser mais vulnerável do que outro em situações adversas e a razão por detrás da menor ou maior dificuldade que algumas pessoas sentiam face a situações difíceis (Pinheiro, 2004).

Estas mesmas transformações que ocorrem na sociedade atual permitem-nos compreender o tipo de vida que cada um de nós hoje em dia leva. Muitas vezes os indivíduos são vítimas destas adversidades e experienciam consecutivamente fatores de stress, como é o caso do excesso de trabalho, dívidas e demais exigências que todos nós vivemos todos os dias, como as filas de trânsito, os maus hábitos alimentares, o pouco tempo para as atividades lúdicas e para a família, que nos leva muitas das vezes a um estado de extremo desconforto e cansaço. O Burnout ou a Síndrome de Burnout surge então como um fenómeno psicossocial que se desenvolve como resposta a eventos stressantes ocorridos em situação de trabalho ou situação escolar (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, citado por Carlotto, 2010). Esta resposta a situações de stress pode ser melhor entendida por três dimensões que a compõem, a exaustão emocional, entendida como o esgotar dos recursos emocionais, morais e psicológicos do indivíduo, a despersonalização, isto é, o distanciamento afetivo em relação aos outros e o diminuir da realização pessoal, ou seja, uma redução dos sentimentos de competência associados ao desempenho profissional (Maslach, 1993, citado por Maroco & Tecedero, 2009).

Ao analisarmos todos estes constructos junto da população universitária, pareceu-nos pertinente analisar também de que forma todas estas variáveis se relacionavam com a auto-regulação da aprendizagem, direcionando este tipo de regulação para o atual meio móvel, que utiliza plataformas online e serviços móveis, os quais normalmente os estudantes possuem mas que habitualmente se associam ao lazer. Para isso realizamos a adaptação e validação de uma escala ao contexto universitário português que analisaremos também no decorrer deste trabalho.

A auto-regulação da aprendizagem é assim entendida como o processo através do qual os estudantes se motivam e agem por forma a gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2001). Podendo destacar-se aqui, o estabelecimento de metas, a gestão de tempo, as tarefas estratégicas, o ambiente de trabalho e a procura de ajuda (Barnard-Brak, Lan & Paton, 2010).

Este trabalho teve como propósito fundamental, o perceber a relação existente entre Inteligência Emocional, a Resiliência, o Burnout e a Auto-regulação da aprendizagem móvel em estudantes do 1º ano dos cursos de Psicologia e de Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior.

Do ponto de vista do enquadramento teórico, no primeiro capítulo são abordados aspetos relacionados com a Inteligência Emocional, onde demos ênfase ao desenvolvimento histórico do conceito de inteligência e também de que forma ao longo do tempo a emoção versus razão foi encarada. Posteriormente é abordado de forma sucinta o tema da avaliação da Inteligência Emocional, sendo apresentadas algumas das principais baterias de testes utilizadas. No segundo capítulo, define-se o conceito de resiliência, bem como se dão exemplos dos principais fatores de risco e de proteção. No terceiro capítulo, é definido o conceito de Burnout e as principais características do seu desenvolvimento durante a fase académica e nos estudantes universitários. No quarto capítulo são definidos os conceitos de auto-regulação da aprendizagem, da aprendizagem online e do mobile Learning e no quinto capítulo é elaborado um texto síntese acerca da relação entre as variáveis em análise e os principais estudos realizados em torno das mesmas.

Por fim, no sexto capítulo é descrito o estudo empírico. Inicia-se com a definição dos objetivos de cada um dos estudos, a identificação das diversas variáveis, das hipóteses em análise e do plano de investigação. Seguidamente é feita uma descrição do método, que compreende a caracterização da amostra, e dos instrumentos de avaliação aplicados: Questionário Sociodemográfico, a Escala de Inteligência Emocional de Schutte, Malouff e Bhullar (2009), a Escala de Resiliência adaptada para a população portuguesa por Deep e Pereira (2012), a Escala de Burnout de Maslach para estudantes, adaptada por Maroco e Tecedero (2009) e o Questionário de Auto-regulação da aprendizagem móvel (M-Learning) da qual a sua adaptação e validação para a população universitária portuguesa, faz parte integrante deste trabalho. Posteriormente, é realizada ainda a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos em cada um dos estudos desenvolvidos, integrando-os num quadro explicativo geral, tendo em conta os objetivos e hipóteses inicialmente colocados.

Finalizamos este capítulo com uma consideração final acerca do estudo realizado onde se procura refletir acerca dos principais resultados obtidos no trabalho, bem como apresentar algumas sugestões para investigações futuras, tendo em vista a melhor compreensão das variáveis estudadas.





# Capítulo I - Inteligência Emocional

## Introdução

A Inteligência Emocional está relacionada com a “capacidade para perceber, reconhecer e gerar emoções, por forma a apoiar o pensamento, levando o sujeito à compreensão das emoções e do pensamento baseado nelas. Permite ainda o regular das emoções de modo reflexivo por forma a promover o desenvolvimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997).

Este tipo de inteligência está normalmente relacionada com diferentes contextos do desenvolvimento humano, como é o caso da família, da escola ou do trabalho e que contribuem para uma melhoria das competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e mais eficazes (Santos & Faria, 2005).

Este conceito também se encontra associado a um conjunto de competências emocionais, das quais podemos destacar; (1) a auto-percepção que pode definir-se como a capacidade do sujeito se conhecer mediante os seus comportamentos nas diversas situações da vida social e profissional, para além do relacionamento consigo mesmo; (2) o autocontrolo, ou seja, a capacidade intrínseca ao sujeito acerca da gestão das próprias emoções; (3) a capacidade de auto-motivação, através da realização de atividades e tarefas indispensáveis para o alcance dos objetivos, independentemente das circunstâncias; (4) a empatia, ou seja, a capacidade de comunicar de forma espontânea e não-verbal, e (5) as práticas sociais, caracterizadas pela capacidade de trabalho em equipa e de relacionamento interpessoal (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Em termos estruturais, este capítulo centra-se na definição de Inteligência Emocional, recorrendo inicialmente a uma abordagem histórica acerca do conceito de inteligência geral, na medida em que nos ajuda a compreender melhor o constructo em estudo, seguida de uma breve análise aos conceitos de emoção e razão para que a distinção entre Inteligência Emocional e Inteligência Geral se torne explícita.

### 1.1. Inteligência

#### 1.1.1. Perspetiva Histórica da Inteligência

A denominação “Inteligência” tem sido descrita como muito mais do que apenas o potencial cognitivo humano, estando muitas vezes associada aos conceitos de funcionalidade e adaptabilidade. Este conceito de funcionalidade remete para a adequação às exigências externas, definindo-se assim a “inteligência” como a flexibilidade na resposta adaptativa às

circunstâncias, isto é, na eficácia da relação funcional do objeto num determinado contexto (Afonso, 2007).

A inteligência artificial, dá-nos o exemplo mais expressivo da inteligência enquanto metáfora do humano aplicado ao mundo inanimado. Deste pressuposto decorre que a inteligência humana se distingue das demais formas de inteligência, na medida em que existe a capacidade de “aprender com a experiência, inferir a partir de dados incompletos, tomar decisões em condições de incerteza e compreender a linguagem falada” (Afonso, 2007). No entanto, estas concepções de inteligência humana estão associadas ao contexto cultural e aos valores dominantes numa sociedade e num momento histórico particular como comprovado por diversos estudos, por exemplo, Sternberg, Conway, Ketron e Bernstein (1981), identificaram três fatores básicos nas teorias implícitas da inteligência: a capacidade prática de resolução de problemas, a aptidão verbal, e as competências sociais (Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981, citado por Afonso, 2007). Num outro estudo de Sternberg (1985), explicitou-se que o indivíduo “inteligente” é entendido como capaz de resolver acertadamente os problemas, de raciocinar com clareza, de utilizar o pensamento de forma lógica, usar um vocabulário desenvolvido e vasto e dominar um grande número de informações. A par destas capacidades, demonstra ser também capaz de balancear informação, de se orientar em torno de objetivos e metas pessoais e de ser eficaz na resolução de situações de vida prática, em oposição a contextos estritamente académicos (Afonso, 2007).

Sternberg (2000) e Sternberg e Grigorenko (2004) vieram ainda demonstrar o contraste existente entre as concepções ocidentais e orientais sobre o constructo em análise, sendo que as primeiras sobrealvalorizam a velocidade de desempenho, o pensamento lógico e abstracto, a indução e as competências académicas e verbais e as segundas enaltecem o grau de alerta mental, a profundidade do pensamento e do conhecimento, o esforço mental, e qualidades como a benevolência, a humildade ou a determinação (Afonso, 2007).

Almeida, Guisande e Ferreira, (2009) destacaram que antes do nascimento da Psicologia científica já diversos pensadores e filósofos haviam discutido acerca da definição de inteligência, que tem vindo a ser um dos conceitos mais estudados no decurso da História da Psicologia na explicação do comportamento humano.

Na Grécia Antiga, a razão era considerada superior à emoção e eram vários os movimentos argumentativos relativamente à inteligência, dos quais podem destacar-se o Movimento Sentimentalista Europeu e o Movimento Romântico. O primeiro considerava que o conhecimento era inato e emocional, por outro lado, o segundo, valorizava a expressão da emoção através da arte e do debate público, do equilíbrio entre o sentimento e a razão/pensamento (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Ainda que o conceito não seja consensual e tenha gerado muita controvérsia, este é dos temas mais importantes para a compreensão do ser humano. No campo da Psicologia, Francis Galton (1883) foi um dos pioneiros, destacando que este conceito aparece definido como a “força mental” (Sternberg, 2005). Enquanto uns a consideram uma estrutura biológica, outros

consideram-na uma aprendizagem relacionada com o comportamento do indivíduo (Howe, 1999 citado por Almeida, Guisande & Ferreira, 2009). Sternberg (2005), por sua vez não encara a inteligência como um constructo de observação direta mas sim definida pelos efeitos que provoca no comportamento do indivíduo.

Se inicialmente esta era considerada única e independente, ao longo do tempo foram surgindo formas distintas de a avaliar, destacando-se sobretudo duas modalidades de avaliação. Tal como Binet, vários outros autores defendiam existir a assimilação de funções cognitivas distintas. Neste caso destacamos as teorias compósitas desenvolvidas por este autor. Por outro lado, outros autores, tais como Spearman com a sua teoria do fator geral ou fator g consideravam que cada função cognitiva possuía um elemento fundamental e comum (Almeida, 2002). Para o primeiro autor, a inteligência está relacionada a um ato intencional que permite a compreensão e a crítica (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009).

Do ponto de vista evolucionista, o aumento da complexidade das interações entre os indivíduos, na medida em que estariam inseridos em grupos de longa duração foram considerados como fatores precipitantes da expansão do neocórtex, não só por forma a memorizar as relações e a prestar atenção às idiossincrasias individuais em grupos muito numerosos, mas também por forma a possibilitar o rápido desenvolvimento de estratégias de manipulação capazes de assegurar o aumento dos ganhos individuais dentro do grupo (Byrne, 2002). Vários autores admitem que, dada a natureza social da nossa espécie a inteligência humana terá evoluído inicialmente por forma a permitir que cada indivíduo lidasse eficazmente com os seus pares, (Bjorklund & Kipp, 2002 citado por Afonso, 2007). Neste processo o desenvolvimento da linguagem teve como propósito social o recolher mais rapidamente informação sobre os outros membros do grupo ao invés da simples observação, por outro lado, a necessidade de cooperação terá implicado o desenvolvimento da capacidade de inibição de pensamentos e comportamentos em função dos contextos (Afonso, 2007). Por seu turno, Damásio (1999/2000) referiu que a experiência consciente dos seus próprios comportamentos, pensamentos e emoções - ou seja, “sentimento de si”, pode ter sido vantajosa, uma vez que colocou os indivíduos em posição favorável à interpretação e predição dos comportamentos e sentimentos dos outros membros do grupo, ao desenvolvimento de uma “teoria da mente” e, por sua vez, à dissimulação dos seus próprios sentimentos e intenções, quando isso seja favorável ao indivíduo nas trocas sociais (Afonso, 2007).

### **1.1.2. Emoção vs. Razão**

Segundo Oliva et al., (2006) não existe fenómeno mais relevante para o homem comum do que as emoções, quer na vida normal, quer nos estados patológicos. No entanto, nem sempre foi esta a conceção adotada. Na verdade, na primeira metade do século XX, quando se procurava a objetividade e o status científico, através da adoção por parte da Psicologia dos modelos inspirados nas ciências físicas, as emoções e todos os seus componentes foram

desvalorizados. Só a partir de meados desse século este quadro começou a mudar, sendo que houve um aumento no registo dos conceitos de cognição e emoções.

Desde os Gregos, os pensadores e filósofos tendencialmente separavam cognição de emoção, considerando-os dois aspetos contrastantes na luta pelo controlo da mente humana. Nesta luta em separar a emoção da razão por forma a manter a objetividade, vários autores optaram por estudar a racionalidade, independentemente da emoção e Gardner foi um desses autores. Em 1985 salientou que,

*“Há a decisão deliberada de diminuir a ênfase de certos fatores que podem ser importantes para o funcionamento cognitivo, mas cuja inclusão neste momento complicaria de forma desnecessária o empreendimento científico-cognitivo. Esses fatores incluem a influência de fatores afetivos ou emoções...”* (Gardner, 1985, p. 6, citado por Oliva, 2006, p. 56).

Para a Psicologia Cognitiva as oscilações a nível emocional, que normalmente acompanham pensamentos acerca do quotidiano, são vistas como um acrescento aos processos do conhecimento (Rocha & Kastrup, 2009). No entanto, durante algum tempo foram privilegiadas as teorias que encaram os domínios cognitivo e emocional como separados.

Para Charles Darwin, a emoção foi entendida como um fenómeno somático. Este autor procurou demonstrar aquilo que existe de característico nas manifestações expressivas, sendo que o seu objetivo era a determinação das mudanças que compõem a expressão de um estado emocional. Esta é considerada uma forma adaptativa de resposta, útil na luta pela sobrevivência ao longo da evolução do homem, no entanto, na emoção humana é, normalmente vista como um sinal de perda de controlo. Foi esta visão que permitiu dar os primeiros passos em Psicologia para o encarar das emoções como um impulso passível de controlo pela inteligência, sendo que os indivíduos devem desenvolver a gestão das suas próprias emoções, discipliná-las e compreender quais as situações que as ocasionam (Rocha & Kastrup, 2009).

Para Schachter e Singer, (1962) no âmbito da Psicologia Social, a emoção é vista como a avaliação cognitiva de um acontecimento social, tornando-se cognição, na medida em que o indivíduo passa a fazer um julgamento sobre o mundo. Esta implica uma avaliação do acontecimento vivido, como bom ou mau, agradável ou desagradável (Rocha & Kastrup, 2009).

No que respeita à teoria cognitiva das emoções, esta descreve os processos cognitivos, tais como, as perceções, recordações e aprendizagens, como indispensáveis ao entender das emoções. Determinada situação provoca no sujeito uma reação fisiológica da qual procuramos identificar a razão, de maneira a nomear a emoção que lhe corresponde. Em 1999, Myers referiu que grande parte das abordagens encaravam a cognição como um constituinte essencial da emoção. Schachter propôs a teoria dos dois fatores que descreve as emoções como caracterizadas por dois aspetos fundamentais: a excitação física e a cognição. Na sua visão, as experiências emocionais exigem uma interpretação consciente da situação. Esta

teoria desenvolvida por Schachter-Singer é denominada de Teoria Bifatorial e descreve as emoções como produtoras de estados internos de excitação aos quais o indivíduo procura resposta no mundo exterior (Myers, 1999).

A Psicologia Evolucionista veio também transformar o até então cenário relativo à emoção vs. Razão. Cosmides e Tooby (2000), não identificam cognição com pensamento, considerando sim como cognição, tudo aquilo que é mental. Estes autores, apoiados por outros, tais como LeDoux (1994, 1996, 2002), não descrevem os efeitos das emoções sobre a cognição, uma vez que defendem que a cognição se refere a todas as operações cerebrais, incluindo emoções e raciocínio ao invés de um subconjunto de operações (Oliva, 2006).

A psicologia evolucionista atribui ênfase às emoções, entendendo-as como solução de problemas adaptativos de mecanismos de orquestração. Organizam percepções, atenção, inferência, aprendizagem, memória, escolha de objetivos, prioridades motivacionais, estruturas conceituais, categorizações, reações fisiológicas, reflexos, entre outras. Cada emoção age sobre vários outros programas adaptativos, desativando uns, ativando outros e alterando os parâmetros de outros, permitindo que todo o sistema opere de forma eficaz e harmoniosa (Oliva, 2006).

É importante referir que as emoções não são necessariamente conscientes, sendo que o cérebro foi projetado por forma a usar informações derivadas do ambiente e do próprio organismo por forma a regular funcionalmente o comportamento e o próprio corpo, e isto diz respeito a aspetos cognitivos e emocionais (Oliva, 2006).

As emoções podem ser compreendidas como forças impulsionadoras, moldadas pela seleção natural, que motivam os indivíduos a agir, utilizando as suas capacidades cognitivas (Workman & Reader, 2004 citado por Oliva, 2006).

Brune, (2002) refere que, tal como as estruturas físicas, as capacidades cognitivas e emocionais desenvolveram-se para solucionar problemas de significado adaptativo. A Psicologia Evolucionista destaca que reagimos com alegria quando a nossa procura de alvos biossociais significativos é bem sucedida e com raiva ou tristeza quando é fracassada (Oliva, 2006).

## **1.2. Inteligência Emocional**

### **1.2.1. Conceito de Inteligência Emocional**

Foi na década de 90 que o conceito de Inteligência Emocional se tornou conhecido, muito graças ao trabalho desenvolvido por Goleman (1995) (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002). Daniel Goleman, professor na universidade de Harvard desenvolveu a sua obra, designada Inteligência Emocional, e após o lançamento da mesma o termo foi rapidamente ampliado por diversas partes da sociedade (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002). No entanto, apesar de ser a altura em que o termo esteve mais presente, este não foi proposto por Daniel Goleman mas sim por Peter Salovey e John Mayer, no ano de 1990 (Cobêro, Primi & Muniz, 2006).

A primeira referência a este termo foi então feita por Mayer, DiPaolo e Salovey em 1990, num jornal científico internacional de psicologia, no decorrer de um trabalho que teve como principal objetivo estudar empiricamente um dos seus componentes, a habilidade de percepção de conteúdos afetivos. Este trabalho descreveu a inteligência emocional como uma subclasse da Inteligência Social, cujo valor estaria associado ao monitorizar dos próprios sentimentos e dos outros, à discriminação entre ambos por forma a utilizar essa informação como guia para o pensamento e para as emoções. Num segundo artigo, Salovey e Mayer (1990), apresentam o conceito de inteligência emocional, sendo que o concebiam como uma habilidade distinta, procurando posicioná-la como um subconjunto da inteligência social e das inteligências múltiplas de Gardner (Salovey & Mayer citado por Cobêro, Primi & Muniz, 2006). O modelo apresentado envolvia habilidades como a avaliação e expressão das emoções em si mesmo e no outro de forma verbal e não-verbal, regulação de emoções em si mesmo e no outro por meio da empatia e a utilização de emoções por meio do planeamento flexível, do pensamento criativo, do redireccionamento da atenção e da motivação (Cobêro, Primi & Muniz, 2006).

Ainda no decorrer da década de 90 o conceito passou por um conjunto de revisões, sendo que uma das definições de Inteligência Emocional está relacionada com o compreender das emoções, o reconhecê-las e gerá-las por forma a apoiar o pensamento, a sua compreensão e a compreensão do pensamento nelas baseado, e o regular das mesmas tendo em vista o desenvolvimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

Estes autores apresentaram um modelo da Inteligência Emocional que abarcava quatro fatores, cuja descrição se pode observar na Figura 1.

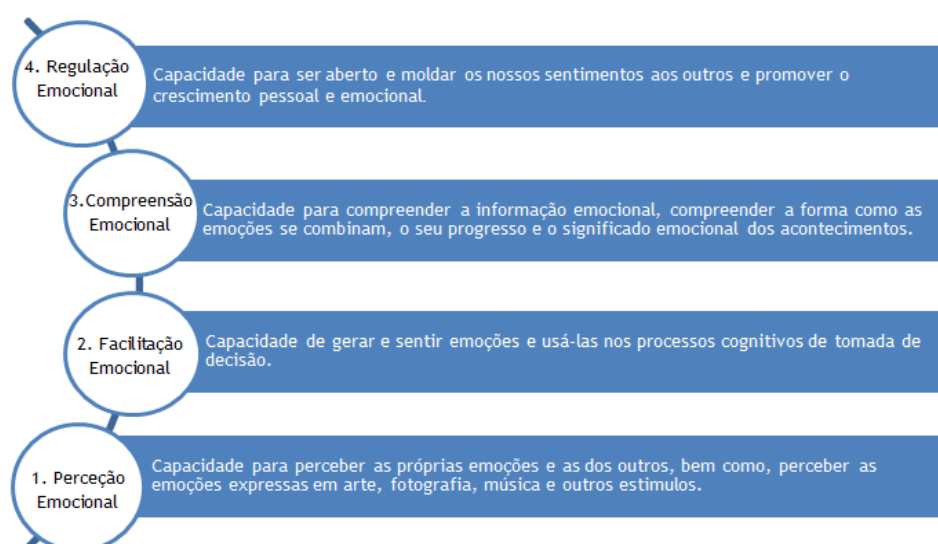


Figura 1. Descrição dos quatro fatores do Modelo de Inteligência Emocional (Mayer & Salovey, 1997).

Os quatro fatores apresentados formam uma hierarquia, na qual a percepção das emoções é a capacidade de nível mais básico e a regulação emocional a capacidade mais complexa. Desta

forma, pode dizer-se que a capacidades que o sujeito desenvolve para regular as suas emoções e a dos outros se constrói tendo por base as competências especificadas nos fatores anteriores (Pacheco & Fernandez-Barrocal, 2013).

Mayor e Salovey (1997) propõem que a capacidade de processamento da informação de natureza emocional e a capacidade de relacionar o processamento emocional com o pensamento variam de indivíduo para indivíduo. Consideram assim que os indivíduos capazes de entender e regular as suas emoções têm maior potencial para desenvolver uma melhor perspectiva de vida, experienciando maiores níveis de bem-estar psicológico (Heck & Oudsten, 2008; Salovey, 2001 citado por Rey, Extremera & Pena, 2011).

### 1.2.2.A Avaliação da Inteligência Emocional

São várias as medidas de inteligência emocional existentes, ainda que algumas ofereçam informações deficitárias acerca das suas propriedades psicométricas. Estas propriedades são fundamentais para que se estabeleça a Inteligência emocional enquanto constructo empiricamente útil e conceitualmente justificável (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002).

É importante ressaltar que, as medidas de inteligência emocional se agrupam em dois conjuntos, um relativo às medidas de desempenho e outro relativo às medidas de autorrelato. As medidas de Desempenho testam o sujeito a resolver tarefas relacionadas com o reconhecimento das próprias emoções e das emoções das outras pessoas, identificando respostas socialmente adequadas. As medidas de autorrelato solicitam ao sujeito informação acerca das suas próprias emoções em diversas situações, o próprio sujeito testado informa o seu nível de inteligência emocional. Estas últimas estão disponíveis e são utilizadas em maior número. Isto acontece por vários fatores, nomeadamente a sua facilidade de construção e aplicação e o seu baixo custo (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002). Na Tabela seguinte é possível verificar as principais diferenças existentes entre as medidas de Desempenho e de Autorrelato, descritas anteriormente (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002).

Tabela 1

*Principais diferenças entre as Medidas de Desempenho e as Medidas de Autorrelato.*

Medidas de Desempenho	Medidas de Autorrelato
Desempenho máximo; Avaliação externa do desempenho; Mínima possibilidade de enviesamento de respostas; Maior dispêndio de tempo para a aplicação do instrumento; Critérios de construção semelhantes ao dos testes de capacidade;	Desempenho típico; Avaliação interna do desempenho; Maior possibilidade de enviesamento de respostas; Menor dispêndio de tempo para a aplicação do instrumento; Critérios de construção semelhantes ao dos testes de personalidade.

Como medidas de desempenho podemos destacar, a **Escala de Níveis de Consciência Emocional - LEAS** (*Levels of Emotional Awareness Scale*), que consiste na aplicação de vinte cenários que demonstram quatro tipos de emoções, raiva, medo, felicidade e tristeza. As cenários são expostos ao sujeito que deverá referir “Como se sentiria?” e “Como a outra pessoa se sentiria?”. Cada resposta nesta escala é pontuada entre 0 e 5, valores que irão corresponder ao nível de consciência emocional do sujeito em teste (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker & Zeitlin, 1990, citado por Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002). Esta escala tem a capacidade de prever com precisão a capacidade que o indivíduo tem em reconhecer as emoções e de responder a estados de humor aversivos (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002). Podemos ainda referir, a *Multifactor Emotional Intelligence Scale* - MEIS (Mayer, Salovey & Caruso, 1997) e o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* - MSCEIT V2.0 (Mayer, Salovey & Caruso, 2002) que investigam quatro habilidades relacionadas à Inteligência Emocional, sendo elas a “perceção das emoções”, a “facilitação do pensamento”, o “conhecimento emocional” e a “regulação emocional” (Bueno et al., 2006).

Relativamente às medidas de autorrelato, podemos destacar, a **Escala de Toronto de Alexitimia - TAS-20** (*The Toronto Alexithymia Scale*), que é composta por vinte itens capazes de avaliar três aspetos da competência emocional, tais como, a capacidade de identificação dos sentimentos, a capacidade de descrição dos sentimentos e pensamentos orientados externamente. Podemos ainda referir a **Escala de Traço do Meta-Humor - TMMS** (*The Trait Meta-Mood Scale*) que pretende avaliar três aspetos da competência emocional, são eles, a atenção à emoção, a reparação da emoção e a clareza emocional. Este instrumento baseia-se nos primeiros conceitos de Mayer e colaboradores (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995 citado por Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002). Para além da Escala de autorrelato que utilizamos no decorrer deste trabalho, a **Escala de Inteligência Emocional - EIES** (*The Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale - SSEIT*), composta na sua versão adaptada e validada para a população adulta portuguesa por 27 itens capazes de avaliar quatro dimensões da inteligência emocional, tais como, a “Perceção das próprias emoções”, a “Componente sociocognitiva das emoções”, a “Perceção das próprias emoções” e a “Dificuldade na compreensão das emoções”, podemos ainda destacar, o **Questionário de Competências Emocionais - QCE** (*Emotional Skills and Competence Questionnaire - ESCQ*), composto por 45 itens capazes de explicar três dimensões da Competência Emocional, a “Perceção Emocional”, a “Expressão Emocional” e a “Capacidade de lidar com a emoção” (Santos & Faria, 2005, p.279) e ainda, o **Inventário de Competência Emocional - ECI** (*Emotional Competence Inventory*). Goleman (1998) foi o seu criador e propôs uma bateria de cinco escalas de avaliação da inteligência emocional, a autoconsciência, a autorregulação, a motivação, a empatia e as habilidades sociais. No entanto, na sua última revisão, aponta apenas quatro escalas, sendo elas, a autoconsciência, a autorregulação, a consciência social e a gestão do relacionamento (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002).



# Capítulo II - Resiliência

## Introdução

As mudanças que ocorrem na sociedade atual tendem a desenvolver no indivíduo um novo ritmo, novas exigências, o que faz com que os conflitos interpessoais se multipliquem a cada dia. Estes conflitos interpessoais são caracterizados pelos desafios e dificuldades enfrentados diariamente, em ambientes de competição, de expectativas elevadas, muitas vezes acima das possibilidades reais do sujeito e que levam ao crescimento do número de marginalizados e à possibilidade de desenvolvimento de transtornos mentais (Taboada, Legal & Machado, 2006). Surge então aqui o conceito de resiliência como a necessidade de compreender de que forma alguns indivíduos, ainda que enfrentando um contexto de adversidade e experienciando um intenso stress, conseguem desenvolver-se de forma saudável, correspondendo às expectativas sociais.

Este conceito, originário das Ciências Físicas, onde era entendido como a capacidade de um material voltar ao seu estado normal após submetido a uma deformação, ou seja, a capacidade de não sofrê-la de forma permanente. Após a sua definição noutros estudos e tendo em conta outras perspetivas, podemos entender a resiliência como a capacidade inerente ao indivíduo de recuperar, de enfrentar e de lidar positivamente com a adversidade (Taboada, Legal & Machado, 2006).

Em termos estruturais, procuramos neste capítulo definir o conceito de resiliência, qual a relação desta com o desenvolvimento psicológico e ainda uma breve análise acerca dos fatores de risco e de proteção.

### 2.1. Resiliência

#### 2.1.1. Definição de Resiliência

O termo resiliência tem a sua origem histórica no ano de 1807, estando nesta altura relacionado às áreas da física e da engenharia. Thomas Young foi quem inicialmente atribuiu esta característica a matérias que considerava altamente resistentes a deformações provenientes do meio. Para Thomas Young, a capacidade de regressar à forma original após submissão a uma alteração plástica permanente tem o nome de resiliência (Libório, Castro & Coelho, 2006).

Em termos etimológicos, a palavra resiliência provém do latim *Resilientia* que significa movimentar-se para trás, saltar, recuar, encolher-se, romper. Na sua origem inglesa, *Resiliente*, refere-se à ideia de flexibilidade e habilidade rápida de recuperação (Pinheiro, 2004). Yunes (2001) refere que no dicionário da língua inglesa se encontram dois raciocínios

para o termo: o primeiro refere-se à habilidade de voltar rapidamente para o seu habitual estado de saúde ou de espírito depois de ultrapassar estados de doença ou dificuldades; a segunda definição é a capacidade de uma substância voltar à sua forma original quando a pressão é removida: flexibilidade (Pinheiro, 2004).

Nas áreas sociais e sobretudo na psicologia, este conceito foi muito estudado em meados dos anos setenta, muito embora os debates e pesquisas sobre o tema sejam mais recentes, remontando ao final dos anos noventa (Libório, Castro & Coelho, 2006).

Se, tal como vimos anteriormente para a física, a resiliência é entendida como a capacidade de um corpo recuperar a sua forma original após sofrer um choque ou deformação, para a medicina é a capacidade do sujeito resistir a uma doença, infecção ou intervenção. No caso da psicologia o conceito não é tão objetivo como a sua definição nas ciências exatas, e isto deve-se à enorme variedade e complexidade de fatores que devem e são considerados no estudo dos fenómenos humanos (Polleto & Koller, 2006). Na psicologia, a resiliência é então vista como a capacidade do sujeito, individualmente ou em grupo, resistir a situações adversas, encontrando o reequilíbrio de forma saudável. Isto é, a capacidade do indivíduo se adaptar e reequilibrar constantemente (Pinheiro, 2004).

Juntamente com o conceito de resiliência, surgiu nos anos setenta o interesse em descobrir os fatores protetores que estão na base da adaptação positiva. No caso, os estudos desenvolvidos centravam-se na adaptação positiva de crianças que viviam em condições repletas de adversidades. Nos anos noventa, pesquisadores procuraram expandir o tema da resiliência em dois aspetos fundamentais, eram eles a noção de processo, relacionada com a dinâmica entre fatores de risco e de resiliência, que permitem ao indivíduo superar as dificuldades e a procura de modelos capazes de promover a resiliência de forma efetiva em termos de programas sociais (Infante, 2005).

Na área da Psicologia os estudos sobre este conceito surgiram devido à observação de crianças em risco que apresentavam psicopatologia. Estes estudos iniciais foram úteis, na medida em que permitiram compreender o que ocorria com estas crianças que, ainda que em situação de risco, aparentavam um desenvolvimento físico e psicológico semelhante ao de crianças em situações benéficas. Nas pesquisas iniciais estas crianças eram descritas como invulneráveis, resistentes ao stress ou mesmo resilientes (Wagnild & Young, 1993).

Flash (1991), refere que o indivíduo resiliente é aquele que é hábil para reconhecer a dor, perceber o seu sentido e tolerá-la por forma a resolver os seus conflitos de forma (Pinheiro, 2004). Tavares (2001) para além de discutir a origem do conceito resiliência sob três diferentes pontos de vista, a visão física, médica e psicológica, afirma que o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa pelo ajuste e ativação das suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer, ou seja, pela sua capacidade de autorregulação e autoestima.

*“Ajudar as pessoas a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las de forma positiva é uma forma de as tornar mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que esta seja” (Tavares, 2001, p. 52).*

Em 2001, Pereira enfatizou que os sistemas de formação educacional deviam valorizar o desenvolvimento do sujeito, por forma a preparar os seus participantes para um maior controlo do stress, sendo capazes de lidar adequadamente com as estratégias de coping (conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas ou stressantes) e de promoverem o indivíduo resiliente, ao longo de todo o desenvolvimento co-extensivo à duração da vida.

Ralha-Simões (2001) desenvolveu o conceito defendendo que este não se trata de uma espécie de escudo protetor que alguns indivíduos possuem, mas por outro lado, trata-se da possibilidade de flexibilidade interna que lhes permite interagir com êxito, e modificar de forma adaptativa quando sujeitos a confrontos adversos com o meio exterior. Desta forma, a resiliência não é entendida como uma forma de defesa rígida, mas uma forma de gestão das circunstâncias adversas, quer sejam externas ou internas, e que se encontram presentes ao longo de todo o desenvolvimento humano.

*“O indivíduo resiliente parece de facto reger-se por uma estrutura de personalidade precoce e adequadamente diferenciada, juntamente a uma acrescida abertura a novas experiências, novos valores e a fatores de transformação dessa mesma estrutura, que apesar de ser bem estabelecida, é flexível e não apresenta resistência à mudança” (Ralha-Simões, 2001, p.108).*

Este conceito apresenta algumas imprecisões e controvérsias e vários autores dividem-se na explicação do termo. Rutter (1993), considerado um dos primeiros teóricos, destaca no entanto que este conceito não deve ter apenas um caráter individual, como entendido na invulnerabilidade, mas inclui, além das bases biológicas, também as ambientais, bem como o fato de o grau de resistência variar de acordo com as circunstâncias (Pinheiro, 2004). Para Werner e colaboradores, a resiliência é a soma de um equilíbrio evolutivo entre o debate com elementos nocivos ou stressantes do meio, com a vulnerabilidade e os fatores de proteção do sujeito, quer a nível interno quer externo (Anaut, 2005). É também entendida como a “capacidade de responder de forma saudável e produtiva a circunstâncias de adversidade ou trauma, sendo essencial para gerir o stress da vida quotidiana” (Oliveira, 2010, p. 15).

Emergindo assim como conceito promissor, tem vindo a ser estudado e desenvolvido por vários investigadores. E se durante muito tempo esta foi considerada um mito, hoje em dia a literatura científica demonstra que a resiliência é uma resposta comum, não indicadora de patologia, ao invés disso, uma adaptação saudável às adversidades, enfrentando-as positivamente (Oliveira, 2010).

## 2.1.2. Resiliência e Desenvolvimento Psicológico

A Resiliência é muitas vezes encarada como algo adquirido ou inato ao indivíduo. No entanto, para diversos autores, deve antes ser vista como um processo dinâmico, complexo e adaptativo do ser humano e do seu desenvolvimento psicológico (Luthar & cols, 2000; Masten & Garmezy, 1985; Trombeta & Guzzo, 2002; Yunes, 2001, citado por Pinheiro, 2004). Assim, a resiliência não é uma qualidade que nasce com o indivíduo e é muito mais do que uma simples combinação de condições felizes. Devem por isso ser tomadas em conta as qualidades do próprio indivíduo, o ambiente familiar favorável e também as interações positivas entre esses dois elementos (Pinheiro, 2004).

Em 2002, Trombeta e Guzzo referem que é necessário procurar compreender as respostas adaptativas dos indivíduos em situações adversas geradoras de stress, ao invés de identificar fatores de risco e a etiologia dos problemas, devendo portanto, entender-se a dinâmica e não somente os fatores etiológicos (Pinheiro, 2004). A resiliência deve ser entendida e examinada ao longo da vida do ser humano, desde a infância até à velhice, agregando ainda a ideia de que o ajustamento positivo que o sujeito faz requer o envolvimento de vários fatores, a escola, a família, o trabalho, a sociedade e a cultura psicológica (Luthar & cols, 2000; Masten & Garmezy, 1985; Trombeta & Guzzo, 2002; Yunes, 2001, citados por Pinheiro, 2004).

Também Masten (2001) afirma que a resiliência não é absoluta nem adquirida, mas sim uma capacidade resultante de um processo dinâmico e progressivo, variável conforme as circunstâncias, a natureza humana, o contexto e as etapas de vida, exprimindo-se assim de diferentes maneiras em diferentes culturas (Masten, 2001 citado por Rudnick, 2007). Esta pode aparecer em diferentes grupos étnicos, de diferentes níveis socioeconómicos e diferentes contextos culturais (Pinheiro, 2004).

Recentemente, têm sido elaboradas novas pesquisas que oferecem um novo olhar ao estudo da resiliência. Estas pesquisas apontam por um lado, o acentuar da questão do individual e do singular, na medida em que as pessoas podem responder de formas diferentes diante de adversidades semelhantes, no entanto, é ao mesmo tempo necessário considerar que a resiliência não depende apenas de traços e disposições pessoais e individuais, mas dependente de diversos outros contextos (Pinheiro, 2004).

Segundo Luthar, Cicchetti e Becker (2000) existem duas diferenças básicas entre compreender a resiliência como um processo dinâmico ao longo do ciclo da vida ou como uma característica inata a alguns indivíduos. Esta última, diz-nos que a resiliência não se desenvolve, mas por sua vez está intrínseca ao indivíduo, enquanto a primeira nos diz que não existe necessidade da presença de um obstáculo, ou seja de uma resistência. Perante um acontecimento de risco não existe invulnerabilidade ou proteção, ao invés disso, existem respostas adaptativas através de comportamentos e posturas resilientes (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Para Rutter (1993), a resiliência faz parte de um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que permitem ao indivíduo ter uma vida saudável e equilibrada, anda que

vivencie um ambiente inflexível. É um processo adquirido e desenvolvido ao longo do tempo que envolve não só mecanismos psicológicos individuais mas também sistemas sociais (Rutter, 1993, citado por Anaut, 2005).

É importante destacar aqui o modelo ecológico de Brofenbrenner (1994) sobre o desenvolvimento humano. Este autor privilegia as interações entre o indivíduo e o meio, tudo dependendo de como o sujeito percebe a realidade objetiva. Com base neste raciocínio, um sujeito resiliente depende das relações que estabelece na sua interação com o ambiente e das diferenças individuais na percepção da situação causadora de stress (Pinheiro, 2004).

O ambiente familiar tem sido também alvo de vários estudos, na medida em que é aí que o sujeito vai formar a sua identidade e isso é um fator bastante importante no seu desenvolvimento, podendo mesmo funcionar futuramente como um fator de proteção ou fator de risco (Yunes, 2003). Neste sentido, vários investigadores denotam que a resiliência surge nos primeiros anos de vida e ela irá manter-se, reforçar-se ou extinguir-se consoante as reações do meio. Dependendo do grau de confiança do indivíduo em si e nos outros, este poderá desenvolver uma força extra capaz de suportar as frustrações da vida ajudando à produção de resiliência e ao seu desenvolvimento psicológico (Assis et al., 2006). Vários outros investigadores concordam que ainda que este seja um processo que se desenvolve ao longo do tempo é na primeira infância que ocorrem as primeiras experiências significativas (Beardslee, 1989; Richmond & Beardslee, 1988 citados por Wagnild & Young, 1993).

### **2.1.3. Fatores de Risco e Fatores de Proteção**

Quando falamos do desenvolvimento da resiliência falamos implicitamente também nos fatores de risco. No entanto, é importante salientar que esta influência dos fatores de risco nunca deve ser entendida como determinista e absoluta uma vez que a manifestação de perturbações no sujeito depende não só dos fatores de risco mas de uma interação entre estes e os fatores de proteção (Anaut, 2002 citado por Oliveira & Machado, 2011). Nesta ótica, a resiliência pode ser entendida como resultado do equilíbrio desenvolvimental entre fatores de risco e fatores de proteção (Anaut, 2002; Jenkins, 2008). Os fatores de risco estão relacionados com os eventos de vida negativos, que quando presentes aumentam a probabilidade de um indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (Cowan et. al, 1996 citado por Poletto & Koller, 2008). São então, variáveis capazes de aumentar a probabilidade do sujeito desenvolver perturbações psicológicas ou comportamentais, podendo estas situar-se no próprio indivíduo, na família ou no meio social (Anaut, 2002; Jenkins, 2008). Ainda dentro da mesma perspetiva, Marcelli (1996) considera fatores de risco, todas as condições existenciais na criança ou no seu meio ambiente que comportem um risco de morbilidade superior aquela que é observada na população em geral (Marcelli, 1996, citado por Anaut, 2005).

Os fatores de risco englobam assim diversas áreas do desenvolvimento humano, abrangendo, as biológicas, as relacionais e as sociais, que estão ligadas tanto à criança como à família, ou ao meio socioeconómico e cultural a que pertencem (Anaut, 2005).

Como tal, se tomarmos como exemplo a desvantagem socioeconómica, só será evidente que estes fatores se constituirão de risco dependendo do comportamento e dos mecanismos por meio dos quais os processos de risco operarão os seus efeitos negativos na criança (Cowen et al., 1996 citado por Poletto & Koller, 2008). Para além disso, de acordo com Koller e De Antoni (2004), a relação das pessoas com eventos stressantes passa por distintos graus de ocorrência, intensidade, frequência, duração e severidade. Nesse sentido, o impacto desses eventos é ainda determinado pela forma como eles são percebidos.

A identificação de fatores de risco que acentuam ou inibem distúrbios, transtornos e respostas desadaptadas, deve, no entanto, ser realizada em consonância com fatores de proteção (*buffers*), que podem desencadear processos de resiliência. Para Rutter (1985) os fatores de proteção são entendidos como influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de inadaptação (Poletto & Koller, 2008). Fatores de proteção medeiam a reação à situação de risco, amortecendo o efeito do mesmo e, correlativamente, as suas consequências negativas (Anaut, 2002; Jenkins, 2008 citado por Oliveira e Machado, 2011).

O *risco*, enquanto probabilidade elevada de um resultado negativo, raramente ocorre de forma isolada e, sendo assim, a identificação do risco não implica a identificação de um indivíduo, mas de um grupo (Wright & Masten, 2006). Destacando como exemplo o caso estudantes universitários que saem de casa para estudar, e assumindo esta saída, metaforicamente, como uma nova *Situação Estranha* (Kenny, 1987), podemos identificar determinadas variáveis que potenciam o risco de inaptações ao nível do desenvolvimento (como por exemplo, elevados níveis de introversão, isolamento, pertença a minorias, ambiente estranho e/ou culturalmente diverso, consumo excessivo de álcool, padrões inseguros de vinculação, ausência de estratégias ativas de *coping*) (Li, 2008; Machado, 2007; Machado & Oliveira, 2007; Pereira, 2006), que podem ou não ser compensadas, consoante os recursos internos do sujeito, ou do ambiente próximo.

Relativamente aos fatores de proteção, estes podem não apresentar efeito na ausência de um evento stressante, uma vez que o seu papel é o de modificar a resposta em situações adversas, ao invés de favorecer diretamente o desenvolvimento. Neste sentido, Rutter (1987) afirma que a proteção não é uma “química de momento”, mas sim o modo como a pessoa lida com as transições e mudanças na dia a dia, o sentido que ela dá às suas experiências, o seu sentido de bem-estar, a sua auto-eficácia, a esperança, e a maneira de atuar diante de circunstâncias adversas (Rutter, 1985, 1987, 1993 citado por Polleto & Koller, 2008).

Torna-se por isso difícil definir efetivamente o que é ou não risco e proteção, uma vez que as interações e combinações dos seus efeitos necessitam de uma cuidadosa análise contextualizada (Yunes, 2001).

Alguns fatores de proteção são, no entanto, fundamentais para o desenvolvimento. Segundo Masten e Garmezi (1985) é importante destacar os atributos disposicionais das pessoas, tais como a autonomia, a autoestima, o bem-estar subjetivo e orientação social positiva, competência emocional, representação de afeto mental positivo e inteligência (Cecconello, 2003). A par destas, também a rede de apoio social, com recursos individuais e institucionais, capazes de encorajar e reforçar o indivíduo a lidar com as circunstâncias da vida, e ainda, coesão familiar, ausência de negligência e possibilidade de gerir conflitos, com a presença de pelo menos um adulto com grande interesse pela criança, e presença de laços afetivos no sistema familiar e/ou noutros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de stress podem constituir fatores de proteção (Morais & Koller, 2004).





## Capítulo III - Burnout

### Introdução

As mudanças que ocorrem na sociedade e que sujeitam o indivíduo a novos ritmos e novas exigências, podem gerar no sujeito alguns conflitos e experiências de stress e cansaço extremo.

O Burnout surge aqui como resposta aos eventos stressantes que ocorrem sobretudo em contexto laboral (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Harrison, 1999, citados por Carlotto, Nakamura & Câmara, 2006) e é melhor entendido quando analisadas as suas três dimensões, que são: (a) a exaustão emocional, entendida como a falta de energia e o sentimento de esgotamento emocional; (b) a despersonalização, entendida como a falta de sensibilidade e frieza nas respostas aos outros, sobretudo aqueles que são responsáveis pelo serviço; (c) e a baixa realização profissional, caracterizada pelo diminuir do interesse pelo trabalho, o sentimento de incapacidade (Maslach & Jackson, 1981, citado por Carlotto, Nakamura & Câmara, 2006).

A nível estrutural, este capítulo centra-se na definição do constructo, o seu desenvolvimento durante a fase académica e ainda uma breve descrição de estudos que o relacionem com os estudantes universitários

### 3.1. Concetualização do Constructo

#### 3.1.1. A Síndrome de Burnout

A Síndrome de Burnout tem vindo a ser considerada como um problema social de máxima importância e surge normalmente como resposta a eventos stressantes interpessoais ocorridos em situação laboral (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Harrison, 1999 citado por Carlotto, Nakamura & Câmara, 2006).

A definição de Burnout é fundamentada na perspectiva sociopsicológica, sendo entendida como um processo e constituída por três dimensões. A primeira refere-se à *Exaustão Emocional*, que se caracteriza pela falta de energia e por um sentimento de esgotamento emocional, a segunda é relativa à *Despersonalização/Cinismo*, que se relaciona com a falta de sensibilidade e dureza nas respostas sociais, nomeadamente na resposta às pessoas recetoras desses serviços, e por último, a *baixa eficácia pessoal/ baixa realização profissional*, caracterizada por uma diminuição dos sentimentos de competência em relação aos ganhos pessoais obtidos no trabalho (Maslach & Jackson, 1981 citado por Morgan, Bruin & Bruin, 2014).

Estas três dimensões não têm, no entanto, o mesmo significado. Enquanto que as dimensões esgotamento e despersonalização, se constituem como o “coração do Burnout” (Durán, Extremera & Rey, 2004; Lee & Ashforth, 1996; Manzano, 2002, 2004), alguns autores consideram a dimensão da realização pessoal como desempenhando uma papel diferente. Estes autores afirmam que esta terceira dimensão, se formulada positivamente (realização ou eficácia pessoal) se relaciona com a vinculação ou com o compromisso laboral, ou no caso académico está implicada no processo de aprendizagem. Manzano (2004) denomina o fator formado pelas três dimensões de “engagement” e o da realização como a “essência do êxito”. As dimensões do cansaço emocional e da despersonalização estão negativa e significativamente relacionadas com as três dimensões de “engagement” (Manzano, 2002; Menezes, Fernández-Calvo, Hernández-Martín, Ramos & Contador, 2006; Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002).

Em 1998, Benbow salientou que a SB, para além destas três dimensões, costuma fazer-se acompanhar por outros sintomas, tais como, sentimentos de indefesa e desesperança, carência de entusiasmo no trabalho e nas restantes áreas de vida, autoconceito negativo e atitudes negativas face ao trabalhos e aos restantes companheiros (Benbow, 1998 citado por Carlotto, Nakamura & Câmara, 2006).

Para Gil-Montes (2003) o Burnout que traduzido do Inglês significa “queimado”, é uma expressão utilizada em termos clínicos quando se pretende referir um estado avançado de desgaste profissional, ou síndrome de cansaço emocional (Gil-Montes, 2003 citado por Domínguez, Hederich & Sañudo, 2009).

Em suma podemos considerar duas perspetivas face ao Burnout. Uma primeira que corresponde à perspectiva clínica, que estabelece o Burnout como um estado final a que o sujeito chega como consequência do stress laboral, e uma segunda perspectiva, de carácter psicossocial que indica que as dimensões do Burnout (esgotamento, despersonalização/cinismo e baixa realização pessoal), não são resposta a um evento stressante, emergindo por sua vez numa sequência de tempo como um processo contínuo cujo início nem sempre é facilmente reconhecível e confundem-se com frequência com manifestações habituais de stress em diferentes contextos de vida (Gil-Montes & Peiró, 1999; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001 citados por Cabanach, Gestal, Cervantes & Rodríguez, 2011). Ambas as visões partilham da ideia de que um sujeito com SB, na sua fase mais avançada, permanece num estado de profunda frustração, total desinteresse na atividade laboral ou académica, desenvolvendo comportamentos de evitação e de fuga como únicas estratégias de enfrentamento (Barría, 2002, citado por Domínguez, Hederich & Sañudo, 2009).

### **3.1.1.1. O Desenvolvimento do Burnout durante a Fase Académica**

O Burnout surge durante a fase académica como uma resposta a situações de stress com as quais o estudante tem dificuldade de lidar. Neste contexto, o stress é então entendido

como um estado físico e emocional de exaustão e sobrecarga, durante o qual as exigências são superiores aos recursos internos e externos do indivíduo para lidar com a situação. Relativamente ao stress escolar ou académico, este refere-se a estados de stress entre estudantes em resultado das exigências académicas. O Burnout surge então como um estado emocional de exaustão, cinismo e despersonalização resultantes da exposição a altos níveis de stress crónico (Lazarus & Folkman, 1984 citado por Walburg, 2014).

Enquanto alguns estudantes procuram desenvolver competências indispensáveis no seu processo formativo que favoreçam a concretização dos seus objetivos académicos, outros deparam-se com dificuldades que se tendem a registar em casos de elevada desistência académica. Quando isto acontece, os estudantes vivenciam grandes níveis de stress no seu processo formativo. Se por um lado, alguns estudantes procuram desenvolver estratégias adequadas por forma a enfrentar as exigências académicas, outros demonstram dificuldade em fazê-lo, sentindo-se incapazes de modificar a situação problemática, do que resulta o uso de comportamentos evitantes como forma de enfrentar a situação, não sendo esta considerada uma resposta apropriada à situação (Domínguez, Hederich & Sañudo, 2009).

Ang e Huan (2006) definem o stress académico como o experienciar de sentimentos de stress crónico entre alunos com altas expectativas académicas ou vítimas de altas expectativas académicas por parte de familiares e professores (Ang e Huan, 2006 citado por Domínguez, Hederich & Sañudo, 2009). Para Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, e Nurmi (2009), o Burnout escolar ou académico é descrito como o experienciar de sentimentos de exaustão relacionados com as exigências escolares, atitudes cínicas em relação à escola e o experienciar de sentimentos de inadequação enquanto estudante. Os mesmos autores referem ainda, o Burnout como um fenómeno contínuo de grande stresse académico (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, e Nurmi, 2009 citado por Domínguez, Hederich & Sañudo, 2009).

Por seu lado, Yusoff (2010) descreve o stress académico como resultado de cargas de trabalho inadequadas ou excessivas, reação a exames e a tratamento inadequado por parte dos professores. Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen e Salmela-Aro (2008) por sua vez, propuseram o burnout académico como causa da falta de adequação entre os recursos internos do aluno, a carga de trabalho escolar, as expectativas pessoais acerca dos seus resultados académicos, ou as expectativas realizada por professores ou familiares.

O que tendencialmente pode acontecer ao serem experienciadas situações de stress, é o gerar de sensações desagradáveis, em que o estudante pensa não poder dar mais de si mesmo, seja física ou psiquicamente, uma visão negativa da crítica, desvalorização, perda de interesse, dúvidas acerca do valor dos estudos e da sua própria capacidade de realizá-los (Domínguez, Hederich & Sañudo, 2009).

O conceito de *Burnout* em estudantes, tal como o referido na perspetiva sociopsicológica, também se baseia em três dimensões: *Exaustão Emocional*, caracterizada pelo sentimento de exaustão face às exigências do estudo, *Descrença*, entendida como o desenvolvimento de uma atitude cínica e distanciada em relação à escola e ao estudo, e por último, a *Ineficácia*

*Profissional*, determinada pela percepção de incompetência enquanto estudantes (Carlotto, Nakamura & Câmara, 2006).

### **3.1.1.2. Estudos sobre o Burnout em Estudantes Universitários**

São vários os estudos desenvolvidos sobre o Burnout em Estudantes Universitários e todos nos começam por indicar o Burnout como se referindo a um processo de deterioração do estudante. A grande parte dos estudos centra-se sobretudo nas questões relativas à saúde, referindo que este tipo de síndrome tem uma maior probabilidade de acontecer em profissionais ou estudantes que estejam ligados de alguma forma a esta área. Em 1974, Freudenberguer explicou este processo como um estado de deterioro profissional em trabalhadores que prestavam cuidados e atenção a pessoas que necessitavam de apoio social, educacional e de saúde.

Vários autores vieram mais tarde referir que este síndrome de Burnout está relacionado principalmente com profissionais que estão em contacto direto com pessoas, apresentando sinais de esgotamento de energia, falta de realização profissional, esgotamento emocional, despersonalização e uma reduzida realização pessoal ou sentimentos de incompetência (Gil-Monte, 2002). O mesmo acontece no caso de estudantes, e vários autores referem o Burnout nesta população como aquele que se refere a sentimentos de exaustão devido às exigências académicas, surgindo sentimentos de descrença em relação aos estudos e um sentido de ineficácia profissional, no sentido de que o ensino não é adequado e não lhe dá oportunidades de aprendizagem úteis para a sua formação profissional (Tarnawski & Carlotto, 2007).

Martín Monzón (2007) refere que o stress académico é um fenómeno complexo, que deve ser analisado através de um conjunto de variáveis interrelacionadas, como os fatores de stress académicos, a experiência subjetiva de stress, os moderadores do stress e, por último, os efeitos do mesmo no contexto universitário. O estudante pode experienciar, mesmo que de forma transitória, uma falta de controlo sobre o ambiente propiciador de stress, o que pode resultar no fracasso académico (Tarnawski & Carlotto, 2007).

No caso dos alunos da área de saúde, no decorrer da sua formação estes tendem a estar na presença de diversos fatores geradores de stress. Na componente prática, o estudante lida com uma das maiores e mais explícitas demonstrações do limite do homem, que é a relação doença/morte, e também o vivenciar o próprio limite, no sentido em que se dá o encontro de fragilidades entre o racional e o emocional. No seu dia-a-dia, os estudantes experienciam sentimentos de dúvida, decepção, ansiedade, medo, tristeza, raiva e angústia (Nascimento et al., 1996 citado por Tarnawski & Carlotto, 2007). O contato direto com outras pessoas coloca o estudante diante da sua própria vida, da sua própria saúde ou doença, lidando com os seus próprios conflitos e frustrações (Tarnawski & Carlotto, 2007).

Segundo Nogueira-Martins (2002) as primeiras consultas prestadas por estudantes são geradoras de uma intensa ansiedade, de incertezas, expectativas e receios. É a partir desta relação entre estudante e paciente que o aluno começa a perceber as limitações da sua

atuação e do conhecimento científico. Como resultado, muitos acabam por se sentir dececionados e impotentes nessa etapa de formação (Tarnawski & Carlotto, 2007).

Outros estudos indicam a dificuldade subjacente aos cursos relacionados com a saúde mental, como é o caso de Psicologia. Nestes casos o Burnout também se revela uma questão importante na medida em que, durante a formação académica, o estudante poderá experienciar momentos de ansiedade pela carga emocional desencadeada pelo próprio curso. No início da formação, os estudos de caso analisados em sala de aula poderão mobilizar alguns alunos, no que respeita ao últimos anos, os estágios e o contacto com pacientes tendem normalmente a levar a um aumento dos níveis de ansiedade devido às exigências que este período impõe. Nesta fase os estudantes devem assumir uma postura profissional e integrar a teoria na prática o que pode levar a angústias e conflitos, associados à história de vida de cada um (Franco, 2001).



# Capítulo IV - Auto-regulação da Aprendizagem Móvel - M-Learning

## Introdução

A auto-regulação da aprendizagem pressupõe que a aprendizagem seja “uma atividade desenvolvida pelos próprios alunos de uma forma pró-ativa” (Zimmerman & Schunk, 1989, p. 1., citado por Sharma, Dick, Chin & Land, 2007, p. 384). Os alunos auto-regulados são aqueles capazes de dirigir o seu próprio processo de aprendizagem, traçando metas e objetivos desafiantes para si próprios. O estudante auto-regulado utiliza estratégias adequadas com vista à concretização dos seus objetivos (Zimmerman, Bandura & Martinez Pons, 1992, p. 664., citado por Sharma, Dick, Chin & Land, 2007).

A auto-regulação é então entendida como um processo segundo o qual os estudantes se motivam e agem de maneira a gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2001).

Tradicionalmente, o desenvolvimento de estratégias de auto-regulação é promovido em contexto escolar, dada a sua relação com o sucesso académico. Mas, na atualidade, os contextos de aprendizagem são cada vez mais diversificados, pelo que surge uma nova modalidade de aprendizagem, a aprendizagem móvel ou m-learning. Este tipo de aprendizagem pode ser entendida como a aprendizagem através do uso de tecnologia móvel, de forma isolada ou através da combinação com outros dispositivos de informação e comunicação, que permite ao indivíduo aprender, onde quer que esteja e a qualquer hora. Pode ser feita através de vários recursos tecnológicos (PC's, Telemóveis, *Tablets*, *E-mail*, *SMS's*, plataformas de *e-learning* - *Moodle*,...) e de várias formas, nomeadamente através da partilha de documentos online ou do acesso a recursos educacionais em contexto de sala de aula ou em qualquer outro local (Quinn, 2000).

Neste capítulo, procuramos desenvolver o conceito de auto-regulação da aprendizagem, da aprendizagem online, atribuindo especial ênfase à aprendizagem que privilegia o uso de dispositivos móveis ou plataformas online.

### 4.1. Auto-regulação da Aprendizagem

A auto-regulação da aprendizagem é entendida como o processo segundo o qual os estudantes ativam metacognições, motivações e comportamentos que lhes permitem gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2001). Esta refere-se a comportamentos ativos tomados por parte dos estudantes por forma a alcançar a sua aprendizagem. Estes

comportamentos referem-se entre outras coisas, à definição de metas, à gestão do tempo, a tarefas estratégicas, ao ambiente de estruturação e à procura de ajuda (Lan & Paton, 2010).

Vários autores têm estudado este constructo, definindo-o como sendo um processo autodirigido e consciente que envolve gestão, autonomia e estratégias, sendo ativamente construído sob critérios e metas de aprendizagem. Este é ainda encarado como o controlo que o estudante detém sobre os seus pensamentos, cognições, motivações, afetos e ambiente em torno dos seus objetivos académicos (Rosário, 2004; Zimmerman, 2001; Bandura, 1991, citado por Sampaio, Polydoro & Rosário, 2012).

Este é um processo periódico, dinâmico e integrado que se desenvolve a partir das experiências de aprendizagem vividas pelo próprio aluno (Zimmerman & Schunk, 2001). Este autor enfatiza três fases principais neste processo, a antecipação, o autocontrolo e a autorreflexão. Em cada uma destas fases, o estudante deverá dominar um conjunto de estratégias que lhe permitem alcançar o controlo e a responsabilidade de todo o seu processo de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2001). Quando a auto-regulação está estabelecida, o estudante ao iniciar uma atividade precisa de fazer uma análise prévia da mesma, estabelecendo metas, planeando e adotando estratégias, bem como estabelecer crenças motivacionais adequadas à situação. Aquando da atividade, o estudante deve ter autocontrolo e focar-se nas tarefas e no seu desempenho. Por último, o estudante deve avaliar os seus esforços e reagir ao resultado (Zimmerman, 2001; Schunk, 2004 citado por Sampaio, Polydoro & Rosário, 2012).

Na mesma linha de pensamento que Zimmerman (1998), Rosário (2004) entende a auto-regulação como um processo ativo mediante o qual o estudante monitoriza, regula e controla as suas cognições, motivações e comportamentos, com o objetivo de conquistar os objetivos de aprendizagem que pré-estabeleceu. Segundo este modelo, denominado PLEA (Planeamento, Execução, Avaliação), a auto-regulação desenvolve-se em torno de três fases, são elas, o planeamento, a execução e a avaliação de tarefas. Rosário (2004) propõe um processo dinâmico, periódico e interativo, no qual cada uma das fases se interpretam e operacionalizam. Desta forma, quando o estudante planeia uma ação, ao mesmo tempo a executa e avalia.

Na fase de planeamento das tarefas, o estudante analisa a tarefa, os recursos pessoais e ambientais que possui para desenvolvê-la e o estabelecimento de objetivos. Por fim, traça um plano para atingir a meta desejada. Na fase da execução devem ser implementadas as estratégias estabelecidas com vista à realização da meta, devendo o estudante monitorizar e verificar a eficácia de cada uma. Na fase da avaliação deve ser feita a análise geral, tendo em vista o objetivo proposto e o objetivo atingido, sendo importante que possa haver reformulação e adaptação das estratégias aos aspetos cognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais envolvidos na atividade (Rosário, 2004).

Mediante estas definições, podemos concluir que a aprendizagem auto-regulada é um mecanismo capaz de explicar as diferenças de aproveitamento entre alunos e por outro lado



um processo capaz de melhorar esse mesmo aproveitamento (Schunk, 2005, citado por Lan & Paton, 2010).

## 4.2. Aprendizagem Online

A educação à distância que surgiu inicialmente no século XIX através dos cursos por correspondência, e que cresceu através da televisão educativa no decorrer do século XX, evoluiu para aprendizagem na internet ou aprendizagem online em meados da década de 90.

A aprendizagem online existe de várias formas e oferece uma vasta variedade de recursos que até então não estariam disponíveis nos cursos por correspondência (Perry & Pilati, 2011). A "Correspondência" é agora conseguida através de um conjunto de ferramentas que permitem a comunicação e a colaboração síncrona e assíncrona, na qual os instrutores online trabalham com ferramentas robustas capazes de oferecer avaliações e cada vez mais e melhores opções para a entrega do conteúdo do curso. Atualmente existem muitos estudos acerca da melhor forma de implementar o ensino online, muitas vezes pensando-se na inclusão de uma combinação entre o ensino "tradicional" face-a-face e a aprendizagem online (Perry & Pilati, 2011).

Do ponto de vista tecnológico, o e-learning encontra-se associado à Internet e ao serviço "WWW", pelo potencial daí decorrente em termos de facilidade de acesso à informação independentemente do momento temporal e do espaço físico, pela facilidade de rápida publicação, distribuição e atualização de conteúdos, pela diversidade de ferramentas e serviços de comunicação e pela colaboração entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (Gomes, 2005).

A educação à distância é uma das vertentes da utilização das TIC no processo educativo. Trata-se de um domínio da educação no qual as tecnologias são indispensáveis na medida em que, quer a transferência de conteúdos quer a própria relação pedagógica, devem ser mediatizadas de maneira a superar as barreiras do espaço e do tempo, que separam alunos e professores (Gomes, 2005). Tendo em conta esta visão e os avanços que foram surgindo, o e-learning pode ser considerado um modelo de formação a distância, mais "interativo" para melhor evidenciar as mais-valias que o e-learning trouxe aos modelos clássicos de formação a distância (Gomes, 2005). Este conceito pode ainda englobar situações de apoio tutorial em complemento ao ensino presencial, no qual o professor disponibiliza materiais, sugere recursos e interage com os alunos online, por forma a esclarecer dúvidas, incitando debates e a colaboração online. Pode assim estar associado a uma complementaridade entre atividades presenciais e atividades à distância utilizando como suporte os serviços e tecnologias disponíveis online, na Internet ou noutra rede (Gomes, 2005).

Masie (1999) definiu e-learning como a utilização de tecnologia de rede para planear, fornecer, selecionar, administrar e amplificar a aprendizagem (Masie, 1999, citado por Gomes, 2005). Lee (2004) refere que, ainda que os ambientes de e-learning difiram dos

ambientes de aprendizagem tradicionais, passando a basear-se no uso de computadores para a sua eficácia, os estudantes devem continuar a ser auto-regulados. Uma das principais diferenças entre estes dois ambientes é a remoção da tradicional sala de aula e juntamente com esse fator, uma série de outros também são minimizados, como é o caso da motivação e do apoio, a pressão de grupo, a situação de aprendizagem familiar e ainda os fatores sociais (Zvacek 1991; Hodges 2005 citado por Sharma, Dick, Chin & Land, 2007). Por habitualmente não existir nenhuma ligação direta entre formadores e alunos, estes podem experienciar sensações de isolamento e como tal devem ter em conta as suas habilidades individuais por forma a orientar a sua aprendizagem, utilizando para isso, estratégias de auto-regulação (Sharma, Dick, Chin & Land, 2007).

#### **4.2.1. Aprendizagem Móvel (M-Learning)**

A aprendizagem através do uso de dispositivos móveis tem sido descrita e definida de várias formas. Mottiwalla (2007) entende este tipo de aprendizagem como uma aprendizagem individualizada passível de se realizar em qualquer hora e lugar.

Gikas e Grant (2013) definem este constructo como sendo (a) mais do que apenas aprender através do suporte de dispositivos portáteis de computação móvel; (b) como uma aprendizagem tanto formal quanto informal; (c) e que decorre num contexto consciente e autêntico para o aluno.

No que respeita à aprendizagem suportada por dispositivos tecnológicos de computação móvel, podemos referir que estes dispositivos incluem tecnologias transportáveis, tais como, telemóveis, smartphones, tablets, netbooks, notebooks entre outros (Valk et al., 2010 citado por Gikas & Grant, 2013). Keegan (2005), veio acrescentar que esta deve incidir exclusivamente sobre a aprendizagem em dispositivos móveis, que possam ser transportados para qualquer lugar e que possibilitem a aprendizagem em qualquer sítio e a qualquer hora (Keegan, 2005; Traxler, 2007 citado por Gikas e Grant, 2013).

No que concerne ao tipo de aprendizagem, vários autores a identificam como sendo formal e informal. Relativamente à aprendizagem formal, esta acontece quando os alunos se envolvem com os materiais desenvolvidos pelo professor com o objetivo de ser usado durante o curso, num ambiente educacional, com grandes níveis estruturais, institucionalmente patrocinado e reconhecido em termos de certificado após a conclusão (Colley, Hodkinson, & Malcom, 2003; Marsick & Watkins, 1990 citado por Gikas e Grant, 2013). Por outro lado, a aprendizagem informal está relacionada das experiências ligadas ao trabalho, às atividades familiares e ao lazer. Este tipo de aprendizagem é grande parte das vezes intencional, mas não estruturada e contextualizada (Marsick & Watkins, 2001). É muitas vezes imprevisível, desorganizada e até não reconhecida, mesmo por parte do aluno (Jubas, 2010). Atividades como leitura com recurso à internet, o visitar de recursos da comunidade, tais como bibliotecas, museus e zoológicos e a aprendizagem “on-the-job” são usualmente consideradas atividades de aprendizagem informal, muito embora não exista uma definição conclusiva para este

constructo. Por último, no que respeita ao contexto, Traxler (2010) referiu que na aprendizagem móvel o conteúdo pode por vezes ser mais sensível ao contexto, mais autêntico e desenvolver-se em torno das áreas onde a aprendizagem é mais significativa para o estudante. Estes dispositivos portáteis devem permitir aprender a ser e sensível ao contexto no qual a aprendizagem ocorre - muitas vezes em ambientes significativos, provavelmente fora da sala de aula e no ambiente mais apropriado para o aluno (Mottiwalla, 2007).

Ao contrário do E-Learning, visto como um conjunto de experiências que servem para apoiar a aprendizagem individual através do uso de tecnologia informática, a aprendizagem móvel é considerada um tipo específico de aprendizagem que utiliza a tecnologia móvel (Naismith, Lonsdale, Vavoula, e Sharples, 2004; Yuen & Yuen, 2008 citados por Cheon, Lee, Crooks & Song, 2012). Desta forma é possível referir que ainda que diferente, a aprendizagem móvel ou M-Learning compreende muitas características do E-Learning, tais como conteúdos multimédia e a comunicação com outros estudantes, no entanto é considerado único relativamente a flexibilidade de horário e local (Peters, 2007).

Efetivamente, as principais características dos dispositivos móveis estão relacionadas com a sua portabilidade, na medida em que os dispositivos móveis podem ser levados para locais diferentes, com a sua conectividade instantânea, isto é, os dispositivos móveis podem ser usados para aceder a uma variedade de informações a qualquer hora e em qualquer lugar, e ainda a sensibilidade ao contexto, ou seja, os dispositivos móveis podem ser usados para encontrar e reunir dados reais ou simulados (Benmoussa, 2003; Churchill & Churchill, 2008; Klopfer, Squire, e Jenkins, 2002; Sharples, 2000 citado por Cheon, Lee, Crooks & Song, 2012). Com base nestas características, podem ser abordadas quatro tipos de aprendizagem, sendo elas a aprendizagem individualizada, a aprendizagem situada, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem informal (Cheon, Lee, Crooks & Song, 2012).

A aprendizagem individualizada é estimulada, na medida em que permite que os alunos desenvolvam o seu próprio ritmo de aprendizagem. A aprendizagem situada acontece porque os alunos utilizam dispositivos móveis para aprender dentro de um contexto real, e permite a aprendizagem colaborativa, na medida em que os alunos utilizam dispositivos móveis para interagir e comunicar uns com os outros mais facilmente. A aprendizagem informal é estimulada quando os alunos aprendem fora da sala de aula para sua conveniência (Cheon, Lee, Crooks & Song, 2012).



## Capítulo V - Estudos

### 5. Relação entre Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e Autorregulação da Aprendizagem Móvel - M-Learning

O conceito de IE, ainda que relativamente recente no campo da Psicologia, tem sido alvo de diversos estudos. Inicialmente definido por Salovey e Mayer, (1990) como um conjunto de habilidades relacionadas com a percepção, a expressão e a regulação das emoções na própria pessoa e nos outros e ainda como a capacidade para motivar, planear e atingir objetivos de vida, este conceito tem vindo também a ser ampliado ao contexto educativo e a sua análise reveste-se de grande importância. Têm-se multiplicado as investigações acerca do tema, relacionando-o com variáveis como é o caso da idade, o género e o curso frequentado pelos estudantes, entre outras.

Bueno et al., (2006) realizaram uma investigação acerca da IE em estudantes universitários de diversos cursos de universidades Brasileiras. Neste estudo, os autores concluíram que em todos os aspetos relativos à inteligência emocional, as mulheres obtiveram pontuações significativamente mais elevadas do que os homens, o que vai de encontro a grande parte da literatura existente acerca desta variável. No que respeita ao curso, os autores concluíram que o curso de Psicologia se destaca em praticamente todas as habilidades, excetuando na percepção de emoções em faces, com uma média semelhante ao curso de Comunicação e Artes. Excetuando esta última habilidade, estes resultados também vão de encontro ao referido na literatura existente, que justifica estes habituais resultados do curso de Psicologia como efeito do desenvolvimento destas competências ao longo da formação no curso de Psicologia. Ainda que estes resultados se possam dever a uma maior sensibilidade dos estudantes de Psicologia relativamente às emoções, quando comparados os resultados obtidos em diferentes anos do curso, Bueno et al., (2006) concluíram não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do primeiro e do último ano, em qualquer uma das variáveis relacionadas à IE, o que veio contrariar em certa medida os estudos existentes, esperando-se que em determinadas habilidades, tais como, o conhecimento emocional, os alunos de ano superior apresentassem valores médios mais elevados.

Nesta medida outros estudos tem sido elaborados e os resultados são consistentes. Petrides, Furnham e Martim (2004) chegaram a conclusões semelhantes acerca do género, referindo que a IE tende a ser entendida como um atributo mais feminino e o QI, mais objetivo e pragmático, um atributo masculino. Charbonneau e Nicol (2002) por seu turno, constataram

que jovens do sexo feminino obtiveram pontuações mais elevadas do que os jovens do sexo masculino.

No que respeita ao curso, vários estudos indicam que os estudantes de Psicologia, por terem estudos específicos relacionados com o processamento de informações emocionais apresentam pontuações mais elevadas do que os estudantes de outras áreas de conhecimento, e também que estudantes em fim de curso apresentariam média superior aos alunos em início de curso (Bueno et al., 2006).

Para além da comparação da IE com as variáveis género e curso, esta também tem sido estudada e relacionada com outros constructos desenvolvidos neste trabalho. Um desses constructos é o Burnout. Ainda que os estudos não sejam em grande escala, podemos destacar alguns. Pacheco e Durán, (2006) referiram que a IE pode ser preditor de um melhor enfrentar das situações académicas stressantes, ou seja, menor Burnout e stress, ao mesmo tempo que é capaz de favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas face ao estudo e às tarefas académicas, isto é, um maior *engagement*. Na investigação realizada por estes autores, pôde concluir-se que os estudantes com maiores níveis de IE apresentavam menores níveis de esgotamento e cinismo e uma menor perceção de stress.

Pode ainda concluir-se que maiores pontuações de IE estão positivamente associadas a níveis mais elevados de eficácia académica, bem como níveis elevados nas outras dimensões do instrumento utilizado, designadas por Vigor, Dedicção e Absorção (Pacheco e Durán, 2006).

A IE pode ainda relacionar-se com a auto-regulação da aprendizagem e com o mobile Learning. Mabekoje (2014) desenvolveu uma investigação com 467 adolescentes de escolas secundárias da Nigéria, que pretendia perceber a relação entre IE e a auto-regulação da aprendizagem. Os resultados desse estudo vieram demonstrar que existe uma relação significativa entre estes dois constructos. As correlações entre autoeficácia, auto-regulação e IE têm aliás sido demonstradas de variadas formas. A autoeficácia tem sido diretamente relacionada com a auto-regulação, na medida em que por meio da educação, as crenças de autoeficácia estão relacionadas com o desempenho académico e aprendizagem auto-regulada (Hackett, 1995; Pajares, 1996; Zimmerman, 1995, citados por Mabekoje, 2014). Maehr e Pintrich (1997) e Pintrich e Schunk (1996) referiram que as crenças de autoeficácia estão positivamente relacionadas com a motivação. Bouffaro-Boucharo, em 1989 refere que os alunos que acreditam que podem atingir um elevado grau persistem nos seus esforços para alcançar o objetivo, enquanto um estudante com baixa autoeficácia pode inibir o esforço e a persistência para uma determinada tarefa.

Mabekoje (2014) concluiu que é a autoeficácia que atua como mediadora entre a IE e a auto-regulação, isto é, não é apenas a IE que permite ao estudante uma melhor ou pior auto-regulação, ao invés disso, são os alunos com maior autoeficácia que se mostram mais capazes de se autorregular. É a autorregulação que permite aos alunos envolverem-se nas tarefas de aprendizagem, pessoais, comportamentais, motivacionais e cognitivas, por forma a alcançar os seus objetivos académicos.

No que respeita à resiliência, são também vários os estudos que se debruçam sobre o tema, e fazem esta análise tendo em conta as diferenças entre várias fases do desenvolvimento. Rodríguez e Barajas (2011) realizaram uma investigação que pretendia comparar a resiliência em adolescentes tendo também em conta o papel do género. Este estudo deveu-se sobretudo ao facto de na atualidade se verificarem condutas de risco durante esta fase, de que são exemplo, o abuso de substâncias, a gravidez precoce, a violência e a delinquência. A resiliência é nesta fase necessária, na medida em que permite ao indivíduo ter um desenvolvimento psicológico saudável, muito embora passe a expor-se a situações adversas que ameacem a sua integridade (Ruttler, 1993; Palomar-Lever & González-Valdez, 2010, citado por Rodríguez & Barajas, 2011). Estes autores chegaram à conclusão que nesta fase, os níveis de resiliência estão distribuídos uniformemente pelas categorias, o que significa que existe uma diversidade entre os adolescentes acerca da forma como enfrentam os desafios e utilizam de forma útil os seus próprios recursos, adaptando-se de maneira funcional aos imprevistos. Esta investigação concluiu ainda, que as mulheres obtêm pontuações mais elevadas de resiliência, na medida em que são quem mais percebe o apoio familiar e social. Este resultado vai de encontro a outras investigações, que consideram ser as mulheres quem tem mais resiliência, ainda que os homens demonstrem mais recursos e uma maior independência. A literatura existente, refere ainda que o facto de se ser mulher é considerado uma variável protetora, enquanto ser homem representa uma maior vulnerabilidade ao risco (González-Arratia, Valdez-Medina & Zavala-Borja, 2008, citado por Rodríguez & Barajas, 2011).

Ripar, Evangelista e Paula (2008) chegaram a conclusões diferentes ao realizarem um estudo acerca do perfil de resiliência mais característico entre o género masculino e feminino. Nesta investigação os rapazes obtiveram pontuações elevadas no controlo de impulsos e pontuações baixas em autoeficácia quando comparados com as raparigas. Por outro lado, estas obtiveram média elevada em autoeficácia e valores médios baixos em empatia, o que contrapõe a maior parte dos estudos existentes e ainda contraria alguns estereótipos de género (Costa, 1986, citado por Ripar, Evangelista & Paula, 2008).

Esta variável aparece ainda associada a outros constructos estudados no decorrer deste trabalho, como é o caso do Burnout. Dyrbye et al., (2010) concluíram, numa investigação acerca dos fatores associados à resiliência para recuperar do Burnout, que os estudantes resilientes são menos propensos a experienciar depressão, têm uma maior qualidade de vida, experienciam menos eventos de vida stressantes, relatam maiores níveis de suporte social, aprendem de forma mais produtiva e positiva e vivenciam menos stress e fadiga do que os alunos mais vulneráveis (Dyrbye et al., 2010).

Gibbons et al., (2011) realizaram também um estudo que procurava relacionar a resiliência e o Burnout em médicos. Estes autores chegaram à conclusão que no domínio da exaustão emocional, a resiliência e o suporte familiar têm um papel significativo antes de adicionar os fatores de crescimento psicológico. Quando estes são incluídos, o único fator significativo foi o crescimento percebido. Os médicos estariam menos propensos a sentir-se emocionalmente

esgotados se a sua experiência crescesse, independentemente da sua capacidade de resiliência e de suporte familiar. Estes resultados sugeriam, segundo os autores, que é importante prestar atenção ao crescimento psicológico por forma a evitar exaustão emocional, o que vai de encontro à literatura sobre o tema (Gibbons et al., 2011, citado por Taku, 2014).

A resiliência surge ainda em vários estudos relacionada com a autorregulação da aprendizagem. Schutte (2012) realizou uma investigação que procurava relacionar a resiliência, com a auto-regulação e com o desempenho académico. Neste estudo, Schutte concluiu que o desempenho académico foi maior para os participantes que apresentavam maiores níveis de auto-regulação, do que para aqueles que apresentavam níveis mais baixos, e ainda que a adversidade é encarada como um fenómeno que afeta a aprendizagem. Outros autores vêm confirmar estes estudos. Johnson et al., (2014) concluiu que as classificações do modelo de resiliência tiveram um efeito direto sobre a perceção dos alunos acerca da resiliência e que a resiliência percebida tinha uma influência direta na utilização de estratégias de regulação, isto é, de regular o esforço e gestão do tempo, o que influencia por sua vez o desempenho académico.

Relativamente ao Burnout, são vários os estudos existentes acerca da sua relação entre os profissionais de saúde e alguns relativos a áreas sociais como é o caso da Psicologia. Roque e Soares (2012) realizaram uma investigação relativa ao Burnout numa amostra de psicólogos portugueses da Região Autónoma da Madeira. A partir da análise dos resultados, pode constatar-se que não foram encontradas relações significativas entre o Burnout e as variáveis em estudo, excetuando a relação entre exaustão emocional e os problemas relacionais. Nesta investigação a prevalência do Burnout em psicólogos é baixa, e constatou-se ainda que muitas das sugestões dadas pelos participantes vão de encontro às estratégias de prevenção do Burnout mais referidas na literatura, nomeadamente, o envolvimento em atividades extra laborais capazes de promover o bem-estar, a redução do número de consultas ou o estabelecimento de prioridades, o estabelecimento de férias e horários flexíveis, remuneração compatível ao esforço, bom suporte social, entre outros. Estes resultados não corroboram, no entanto, grande parte da literatura existente sobre o tema nesta população, que indica existirem muitos profissionais de Psicologia que apresentam elevados níveis de Burnout. Gomes e Cruz (2004) por exemplo, num estudo elaborado com 439 psicólogos portugueses constataram que ao efetuar uma combinação das pontuações nas três dimensões, uma percentagem de mais de 15 % da amostra parecia encontrar-se claramente em estado de Burnout. Ackerley, Burnell, Holder e Kurdek, (1988) noutro estudo com 562 psicólogos, concluiu que mais de um terço dos participantes experienciava altos níveis de exaustão emocional e de despersonalização.

Relativamente à relação do Burnout com outras características individuais do sujeito, como a idade, podemos referir a existência de alguns estudos, sendo que a maioria não encontra qualquer relação entre estas variáveis. Queirós (2000) no entanto, encontrou evidências na relação entre baixos níveis de Burnout e a idade em indivíduos com menos de dois e mais de



dez anos de atividade profissional, sendo que a idade tende a ser associada por estes e outros autores ao tempo de serviço (Queirós, 2000 citado por Gomes e Cruz, 2004).

No que concerne ao género, Maslach e Jackson, (1981) constataram que as mulheres apresentam níveis mais elevados do que os homens em exaustão emocional, e os homens evidenciam níveis mais elevados em despersonalização e realização pessoal. No estudo desenvolvido por Gomes e Cruz, (2004) isto não se verifica, o que vai de encontro a outros estudos que também indicam não existirem diferenças significativas no Burnout entre género (Kanoolin, 1993, citado por Mendes, 1995, citado por Gomes e Cruz, 2004).

Por último, podemos constatar que ainda não existem muitos estudos que relacionem a autorregulação da aprendizagem móvel com outras variáveis, na medida em que este ainda é um constructo recente e pouco estudado. No entanto, encontramos investigações que se centram na auto-regulação da aprendizagem, por si só, enquanto um processo cíclico, dinâmico e integrado que se desenvolve a partir do feedback das experiências de aprendizagem do próprio aluno (Zimmerman, 2001) e noutros estudos que salientem o papel do mobile Learning enquanto possível estratégia de auto-regulação.

No que respeita aos estudantes e ao género, Zimmerman e Martinez-Pons (1990) referiram uma preocupação acerca das situações em que as raparigas apresentam maiores níveis de estratégias de aprendizagem e auto-regulação mas, ao mesmo tempo, demonstram uma menor confiança nas suas capacidades académicas do que os rapazes. Estes autores entrevistaram estudantes do 5º, 8º e 10º ano e concluíram que as raparigas possuem mais estratégias para o estabelecimento de metas e de planeamento e registos de auto monitorização mais elevados que os rapazes. Apresentam ainda maiores níveis do que os rapazes na capacidade de estruturar o ambiente de aprendizagem ideal (Pajares, 2002).

No que concerne à relação destas variáveis com outras em estudo, podemos destacar a investigação de MacCann, Fagarty, Zeidner e Roberts, (2011) realizada com 383 estudantes do 8º ano, que demonstra que a gestão das emoções pode ser mais importante para o desempenho académico do que outros níveis mais baixos de IE, isto é, as estratégias de coping medeiam a relação entre a gestão das emoções e o desempenho académico (MacCann, Fagarty, Zeidner e Roberts, 2011).

Em suma, podemos destacar no que respeita ao género, que são as mulheres quem tende a obter pontuações mais elevadas ao nível da Inteligência Emocional. O mesmo se verifica nos níveis de resiliência e no uso de estratégias de auto-regulação da aprendizagem, onde são as mulheres quem obtém média superior. No entanto, podemos também concluir após análise da literatura que, é o género feminino que pontua mais na dimensão de “Exaustão Emocional” relativa ao Burnout, demonstrando uma maior vulnerabilidade a esta síndrome. No que concerne à idade, podemos salientar que, são poucos os estudos que relacionam esta variável com os constructos desenvolvidos nesta investigação, associando-a sobretudo ao desenvolvimento académico e profissional (número de anos de estudo/número de anos de trabalho), no entanto, no que se refere à Inteligência Emocional na grande maioria dos estudos não se evidenciam diferenças entre estudantes do primeiro e último ano do curso e o

mesmo se verifica em relação ao Burnout, onde não tendem a existir diferenças entre profissionais recentes e profissionais com mais de dez anos de serviço. Por último, no que respeita ao curso, em grande parte das investigações os estudantes de Psicologia apresentam valores positivos e superiores de média em relação a outros cursos, excetuando no Burnout, onde apresentam pontuações mais baixas. Este facto é justificável na maior parte das investigações pela formação decorrente do próprio curso de Psicologia que aborda estes constructos, pretendendo desenvolver um conjunto de competências nos estudantes para uma mais eficaz preparação, tendo em vista o seu futuro profissional.

# Capítulo VI - Estudo Empírico

## Introdução

Nesta Investigação pretende-se adaptar e validar para a população universitária portuguesa o questionário de autorregulação da Aprendizagem Móvel - M-Learning para posterior utilização do instrumento na compreensão da relação existente entre as variáveis Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e Auto-regulação da Aprendizagem Móvel em estudantes de 1º ano, dos cursos de Psicologia e Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior. Em Portugal, no entanto, são poucos os estudos que se debrucem sobre estas variáveis e ainda mais escassas são as pesquisas que utilizam estas variáveis com os estudantes a frequentar o ensino superior. Assim, organiza-se o presente estudo empírico, de natureza quantitativa, que apresenta o Estudo A, Estudo Psicométrico da Escala de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning), e o Estudo B, Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e Auto-regulação da Aprendizagem Móvel em Estudantes do Ensino Superior.

### 6.1. Objetivos e Variáveis

#### 6.1.1. Objetivos Gerais

##### 6.1.1.1. Estudo A

O objetivo geral deste estudo é analisar as características psicométricas do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (QAAM). Pretende-se ainda validar e aferir o QAAM para uma amostra de estudantes portugueses do Ensino Superior.

##### 6.1.1.2. Estudo B

O objetivo geral deste estudo empírico é avaliar os níveis de Inteligência Emocional, de Resiliência, de Burnout e de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning), em estudantes do 1º. Ciclo da Universidade da Beira Interior.

#### 6.1.2. Objetivos Específicos

##### 6.1.2.1. Estudo A

No presente estudo pretende-se:

- Avaliar diferenças nos resultados do QAAM em grupos de comparação elaborados com base nas variáveis independentes género, idade e curso.

#### **6.1.2.2. Estudo B**

Na presente investigação pretende-se especificamente:

- Avaliar os níveis de Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e de Auto-regulação da aprendizagem móvel em estudantes da Universidade da Beira Interior;
- Comparar pontuações de Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e de Auto-regulação da aprendizagem móvel em alunos dos cursos de Psicologia e Ciências do Desporto;
- Comparar as pontuações obtidas nas subescalas de Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e Auto-regulação da aprendizagem móvel em alunos dos cursos de Psicologia e Ciências do Desporto;
- Comparar os níveis de Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e de Auto-regulação da aprendizagem móvel em alunos de diferentes faixas etárias e em função do género;
- Comparar as pontuações obtidas nas subescalas de Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e Auto-regulação da aprendizagem móvel em alunos de diferentes faixas etárias e em função do género;
- Relacionar os níveis de Burnout em estudantes do Ensino Superior em função dos níveis de Inteligência Emocional, Resiliência e Auto-regulação da aprendizagem móvel.

### **6.1.3. Hipóteses de Investigação**

#### **6.1.3.1. Estudo A**

Por forma a compreender de que forma a auto-regulação da aprendizagem móvel - M-Learning se relaciona com as variáveis sociodemográficas como o género, a idade e o curso, foram colocadas algumas hipóteses que servirão de base orientadora para o estudo:

- H1: As mulheres apresentam pontuações mais elevadas de auto-regulação da aprendizagem móvel - M-Learning do que os homens;
- H2: Os estudantes mais velhos evidenciam maiores níveis de auto-regulação da aprendizagem móvel - M-Learning, do que os estudantes mais novos.

#### **6.1.3.2. Estudo B**

No sentido de perceber de que forma estão relacionadas as variáveis Inteligência Emocional, Resiliência, Burnout e Auto-regulação da Aprendizagem Móvel - M-Learning e as variáveis de carácter descritivo como o género, a idade e o curso, foram colocadas algumas hipóteses:

- H1: As mulheres apresentam maiores níveis de Inteligência Emocional do que os homens;
- H2: Estudantes mais velhos apresentam maiores níveis de Inteligência Emocional do que os estudantes mais novos;
- H3: Os estudantes de Psicologia apresentam valores mais elevados de Inteligência Emocional do que os estudantes de Ciências do Desporto;
- H4: As mulheres apresentam maiores níveis de resiliência do que os homens;
- H5: Estudantes mais velhos apresentam valores mais elevados de resiliência do que os estudantes mais novos;
- H6: Os estudantes do género feminino apresentam maiores níveis de Burnout do que os estudantes do género masculino;
- H7: As mulheres apresentam maiores níveis de auto-regulação do que os homens;
- H8: Os estudantes mais velhos apresentam maiores níveis de auto-regulação do que os estudantes mais novos.
- H9: Existe uma relação positiva entre as dimensões da Inteligência Emocional e as dimensões da Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning);
- H10: Existe uma relação negativa entre as dimensões da Inteligência Emocional e as dimensões do Burnout;
- H11: Existe uma relação negativa entre as dimensões da Resiliência e as dimensões do Burnout;

#### **6.1.4. Variáveis**

##### **6.1.4.1. Variáveis Dependentes / Variáveis Independentes**

###### **6.1.4.1.1. Estudo A**

Após a formulação dos objetivos gerais e específicos do presente estudo, define-se como variável dependente a auto-regulação da aprendizagem móvel (M-Learning) e como variáveis independentes, a idade, o género e o curso.

###### **6.1.4.1.2. Estudo B**

Após a formulação dos objetivos gerais e específicos do presente estudo empírico, definem-se como variáveis dependentes a inteligência emocional, a resiliência, a auto-regulação da aprendizagem móvel (M-Learning) e o Burnout e como variáveis independentes, o curso, a idade e o género.

## 6.2. Participantes

### 6.2.1. Estudo A

A amostra deste estudo psicométrico é constituída por um total de duzentos e noventa (290) participantes, sendo que 28.3% são do género masculino e 71.7% do género feminino. Como se pode verificar na análise da Tabela 2, a idade dos estudantes da amostra oscila entre o mínimo de 18 anos e o máximo de 59 anos de idade.

Tabela 2

*Distribuição frequencial e percentual por género face à idade.*

Idade						
Total					Mínimo	Máximo
Género	N	%	X	DP		
Masculino	82	28.3	24.41	6.93	18	59
Feminino	208	71.7	22.01	2.79	20	40

A totalidade dos participantes frequenta o Ensino superior, sendo que 43.8% da amostra se encontra em licenciatura, 54.1% em mestrado e 2.1% em doutoramento, em vários cursos e Universidades distintas. É ainda possível verificar que de todos os cursos apresentados, Medicina é o que apresenta um número mais elevado de participantes, 39.3%, seguido do curso de Psicologia que corresponde a 23.8% da amostra. Relativamente à universidade, a maioria dos participantes pertence à Universidade da Beira Interior (87.2%).

Relativamente ao estatuto socioeconómico, avaliado através de um indicador indireto, nomeadamente o benefício de bolsa de estudo, podemos constatar que 33.1% da amostra poderá pertencer a um estatuto socioeconómico médio-baixo/baixo, usufruindo de bolsa de estudo e os restantes 66.9% a um estatuto socioeconómico médio-alto/alto, não usufruindo da mesma, como se pode verificar na análise da Tabela 3.

Tabela 3

*Distribuição frequencial e percentual face a benefício de bolsa de estudo.*

Benefício de Bolsa de Estudos		
Bolsa de Estudo	Total	
	N	%
Sim	96	33.1
Não	194	66.9

### 6.2.2. Estudo B

A amostra deste estudo é constituída por um total de cento e dez (110) participantes. A representação das mulheres corresponde a 54.5% da amostra e dos homens, a 45.5% (cf. Figura 2).

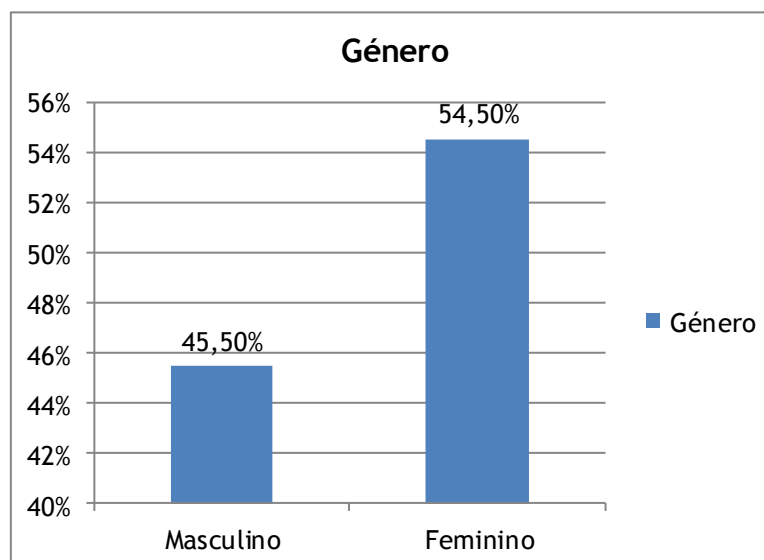


Figura 2. Distribuição percentual por gênero.

Relativamente à idade, verificou-se que 50.9% da amostra apresenta entre os 18 e os 19 anos e os restantes 49.1% apresentam idades compreendidas entre os 20 e os 44. A média de idades é de 20.25 anos com um desvio padrão de 3.47 anos (cf. Tabela 4).

Tabela 4

*Distribuição frequencial e percentual para grupos etários.*

Grupo Etário	Frequência	Percentagem
“Mais Novos”	56	50.9
“Mais Velhos”	54	49.1
Total	110	100
$\bar{x} = 20.25$ $s = 3.476$	Mínimo: 18	Máximo: 44

Todos os alunos frequentam o primeiro ano do primeiro ciclo de estudos na Universidade da Beira Interior. 44 dos sujeitos frequentam o 1º ano do curso de Psicologia e os restantes 66 frequentam o 1º ano do curso de Ciências do Desporto. Na Tabela 5, é possível constatar que no curso de Psicologia, 2 participantes são do género masculino e 42 do género feminino. Relativamente ao curso de Ciências do Desporto podemos constatar que 48 são do género masculino e 18 do género feminino.

Tabela 5

*Distribuição frequencial e percentual por curso face ao género.*

Curso	N	Género		
		Total	Masculino	Feminino
		%	N	N
Psicologia	44	40%	2	42
Ciências do Desporto	66	60%	48	18

No que diz respeito ao estado civil, verificou-se que dos indivíduos que participaram no estudo, 71.8% são solteiros, 25.5% encontram-se numa relação, 0.9%, estão casados, em união de facto ou divorciados (cf. Figura 3).

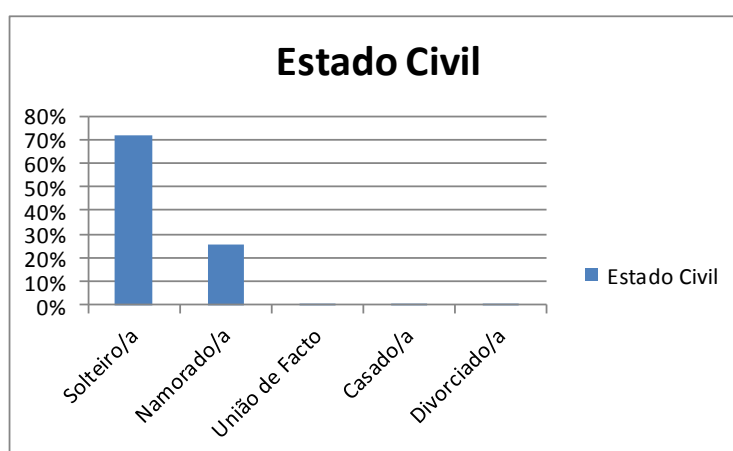


Figura 3. Distribuição percentual do Estado Civil.

Relativamente à escolha do curso, 80% dos participantes afirmam ter entrado no curso que assinalaram como primeira opção, 10% em segunda opção e os restantes 10% em terceira opção (cf. Tabela 6).

Tabela 6

*Distribuição frequencial e percentual para a “escolha de curso”.*

Escolha do Curso	Frequência	Percentagem
1ª Opção	80	80.0
2ª Opção	10	10.0
3ª Opção	10	10.0
Total	110	100.0

No que respeita ao benefício de bolsa de estudo, 36.4% dos participantes beneficia da mesma, os restantes 63.6% não, como se pode verificar na seguinte tabela (cf. Tabela 7)



Tabela 7

*Distribuição frequencial e percentual para o benefício de bolsa de estudo.*

Bolsa de Estudo	Frequência	Percentagem
Sim	40	36.4
Não	70	63.6
Total	110	100.0

Relativamente ao rendimento familiar dos participantes da amostra, 5.5% dos sujeitos fazem parte de um agregado familiar com um rendimento mensal baixo, recebendo um salário inferior ao salário mínimo nacional, 57.3% tem um rendimento mensal médio, subsistindo com um valor mínimo correspondente ao salário mínimo nacional e o valor máximo de 1000 euros. Por sua vez, 31.8% têm um rendimento mensal médio alto, recebendo entre os 1000 e os 2000 euros e os restantes 5.5% fazem parte de um agregado familiar com estatuto socioeconómico alto recebendo mensalmente um valor acima dos 2000 euros (cf. Tabela 8)

Tabela 8

*Distribuição frequencial e percentual para o estatuto socioeconómico.*

Estatuto Socioeconómico	Frequência	Percentagem
Baixo	6	5.5
Médio	63	57.3
Médio Alto	35	31.8
Alto	6	5.5
Total	110	100.0

Por último, importa referir que mais de metade da amostra, 85.5%, afirmam ser saudáveis, pelo que os restantes 14.5% afirmam ter uma doença diagnosticada (cf. Figura 4).

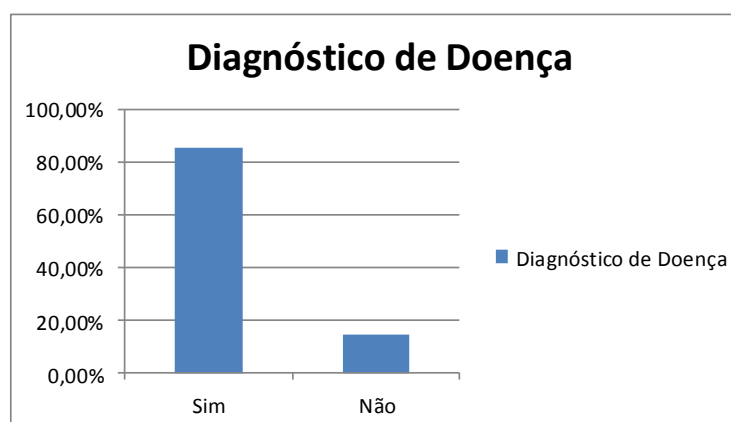


Figura 4. Distribuição percentual para “Diagnóstico de Doença”.

## **6.3. Instrumentos**

No presente estudo foram administrados os seguintes instrumentos de avaliação: Questionário Sociodemográfico, Escala de Inteligência Emocional de Schutte, Malouff e Bhullar (2009) adaptada para a população portuguesa, Escala de Resiliência adaptada para a população adulta Portuguesa por Deep e Pereira (2012), Escala de Burnout de Maslach para estudantes de Maroco e Tecedor, (2009) e o Questionário de Aprendizagem Auto-regulada M-Learning adaptada de Barnard, Lan, To, Paton e Lai, (2009).

### **6.3.1. Estudo A**

#### **6.3.1.1. Questionário Sociodemográfico**

Este questionário teve como finalidade a recolha de dados gerais considerados indispensáveis para a caracterização da amostra, na sua componente sociodemográfica, nomeadamente, a idade, o género, o curso, o ano de escolaridade, e era também composto por algumas questões úteis para a análise do processo de autorregulação da aprendizagem móvel.

#### **6.3.1.2. Questionário de Aprendizagem Auto-regulada Online de Barnard, Lan, To, Paton e Lai, (2009)**

Este questionário foi utilizado com a finalidade de adaptação e validação do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning) para os estudantes do Ensino Superior Português. A escala original é composta por 24 itens, com uma escala de resposta de tipo Likert de 5 pontos, sendo que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 a “Concordo Totalmente” (Barnard, Lan & Paton, 2010).

Esta escala está dividida em 6 outras subescalas, que incluem constructos como o ambiente estrutural, a definição de metas, a gestão do tempo, a procura de ajuda, as tarefas estratégicas e a auto avaliação. As pontuações obtidas revelam uma consistência interna adequada, apresentando um alfa de 0.90 (Barnard, Lan & Paton, 2010).

Na tabela seguinte são apresentados os valores da consistência interna para cada uma das subescala relativas à escala original (Barnard, Lan & Paton, 2010) (cf. Tabela 9).

Tabela 9

*Organização das subescalas e valores de consistência interna propostas por Barnard, Lan & Paton, (2010).*

Subescalas	Alpha de Cronbach
Ambiente Estrutural	0.92
Definição de Metas	0.81
Gestão do Tempo	0.91
Procura de Ajuda	0.92
Tarefas Estratégicas	0.85
Autoavaliação	0.89

### **6.3.2. Estudo B**

#### **6.3.2.1. Questionário Sociodemográfico**

Este questionário teve como finalidade a recolha de dados gerais considerados indispensáveis para a caracterização da amostra, na sua componente sociodemográfica, nomeadamente, a idade, o género, o curso, o ano de escolaridade, opção do curso que frequenta, se é ou não trabalhador estudante, beneficiário de bolsa de estudo, entre outros.

#### **6.3.2.2. Escala de Inteligência Emocional de Schutte, Malouff e Bhullar (2009)**

A Escala de Inteligência Emocional de Schutte, Malouff & Bhullar tem por base o modelo original da inteligência emocional de Salovey e Mayer's (1990). Este modelo propõe que a Inteligência Emocional consiste na avaliação das próprias emoções e da dos outros, na expressão das emoções, na regulação das próprias emoções e dos outros e na utilização da emoção na resolução de problemas (Schutte, Malouff & Bhullar, 2009).

Esta escala na sua versão original é composta por 33 itens de autorrelato relacionados com a inteligência emocional típica. Os participantes classificam-se relativamente aos itens utilizando uma escala de tipo Likert de cinco pontos em que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 a “Concordo Totalmente”. A aplicação do questionário é de cerca de 5 minutos. As pontuações da escala são calculadas revertendo a codificação dos itens 5, 28 e 33 e de seguida somando-os. Estes valores variam entre 33 e 165, sendo que as pontuações mais altas indicam uma inteligência emocional mais característica (Schutte, Malouff & Bhullar, 2009).

Petrides and Furnham (2000), Ciarrochi et al. (2001), e Saklofske et al. (2003), sugeriram a divisão dos 33 itens em quatro fatores, sendo que um é relativo à perceção das emoções, outro à gestão das próprias emoções, outro às competências sociais ou à gestão das emoções dos outros e por fim, à utilização das emoções. Segundo Ciarrochi et al. (2001), os itens que compõem as subescalas para o fator Perceção das emoções são os itens, 5, 9, 15, 18, 19, 22,

25, 29, 32 e 33. Para o fator Gestão das próprias emoções são os itens, 2, 3, 10, 12, 14, 21, 23, 28 e 31. Para o fator Gestão das emoções dos outros são os itens, 1, 4, 11, 13, 16, 24, 26 e 30, e por ultimo, relativos ao fator Utilização das emoções, estão os itens, 6, 7, 8, 17, 20 e 27 (Schutte, Malouff & Bhullar, 2009) (cf. Tabela 10).

Tabela 10

*Organização das dimensões proposta por Ciarrochi et al., (2001).*

Fatores (Ciarrochi, et al, 2001)	Itens
Perceção das Emoções	5, 9, 15, 18, 19, 22, 25, 29, 32 e 33
Gestão das Próprias Emoções	2, 3, 10, 12, 14, 21, 23, 28 e 31
Gestão das Emoções dos Outros	1, 4, 11, 13, 16, 24, 26 e 30
Utilização das Emoções	6, 7, 8, 17, 20 e 27

Embora estudos subsequentes tenham fornecido suporte para estes fatores, existiram algumas variações. Austin, Saklofske, Huang e McKinney (2004) por exemplo, agruparam estes 33 itens em apenas três fatores (Schutte, Malouff & Bhullar, 2009).

Relativamente à consistência interna da escala, pode referir-se que numa amostra de 346 participantes, Schutte et al., (1998) verificaram através do alfa de Cronbach uma consistência interna de 0.90 (Schutte, Malouff & Bhullar, 2009).

Ciarrochi et al. (2001, 2002), com base numa amostra de adolescentes e estudantes universitários, informaram que a consistência interna para cada uma das subescalas seria: Perceção das Emoções, 0.76, 0.80; Gestão das próprias emoções, 0.63, 0.78; Gestão das emoções dos outros, 0.66, 0.66 e por fim, para a utilização das emoções, 0.55, (Ciarrochi et al., 2002 cit in Schutte, Malouff & Bhullar, 2009).

Schutte et al. (1998) constataram que as pontuações na Escala de Avaliação de Emoções estão substancialmente relacionadas com uma maior atenção às emoções, uma maior clareza de emoções, e uma menor alexitimia (ou seja, a falta de consciência emocional e a incapacidade de expressar emoções) (Schutte, Malouff & Bhullar, 2009).

Na adaptação da versão portuguesa da EIES realizada em colaboração com Liliana Vicente, a EIES é constituída por 27 itens ( $\alpha = 0.887$ ), distribuídos por quatro fatores que explicam 43.39% da variância total. O primeiro fator é constituído por nove itens e é denominado de “Perceção das próprias emoções”, o segundo fator, “Componente sociocognitiva das emoções” é composto por nove itens, o terceiro fator, composto por seis itens é designado de “Perceção das Emoções dos outros” e por último, o quarto fator denominado “Dificuldade na compreensão das emoções” é composto por três itens. A pontuação total varia entre 27 e 135 pontos, sendo que quanto mais elevada for a pontuação, maior o nível de inteligência emocional.

### 6.3.2.3. Escala de Resiliência adaptada para a população portuguesa por Deep e Pereira (2012)

A versão original da Escala de Resiliência, procura medir os níveis de adaptação psicossocial positiva em situações ou eventos de vida adversos. É composta por 25 itens descritos de forma positiva numa escala de tipo Likert que varia entre 1 e 7, em que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 7 a “Concordo Totalmente”. Os valores totais são obtidos por somatório dos valores de cada item, sendo que podem oscilar entre 25 e 175. Quanto mais elevado o valor, maiores os níveis de resiliência (Deep & Pereira, 2012).

Inicialmente as autoras encontraram cinco constituintes da resiliência, eram eles a serenidade, a perseverança, a autoconfiança, o sentido de vida e a autossuficiência, no entanto, foram encontradas afinidades entre fatores o que fez com que estes se alterassem dos 5 iniciais para apenas dois (critério de Kaiser). Os 25 itens foram então divididos em 2 fatores, um relativo à “Competência Pessoal” constituído por 17 itens e relacionado com a autoconfiança, independência, determinação, invencibilidade, mestria, fontes de recursos e perseverança (itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23 e 24) e outro relativo à “Aceitação de Si Próprio e da Vida”, composto por 8 itens, relacionados com a adaptabilidade, equilíbrio, flexibilidade e uma perspectiva equilibrada da vida (itens 7, 8, 11, 12, 16, 21, 22 e 25) (Deep & Pereira, 2012), como é possível observar na Tabela 11.

Tabela 11

*Organização das dimensões proposta por Deep e Pereira (2012).*

Fatores (Escala Original)	Constructos	Itens
Competência Pessoal	Autoconfiança; Independência; Determinação; Invencibilidade; Mestria; Fontes de Recursos; Perseverança.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24.
Aceitação de Si Próprio e da Vida	Adaptabilidade; Equilíbrio; Flexibilidade; Perspectiva equilibrada da vida.	7, 8, 11, 12, 16, 21, 22, 25.

A Escala original teve uma fidelidade alta, apresentando um alfa de Cronbach de 0.91, e a correlação entre os itens variou entre 0.34 e 0.75, com uma maioria entre 0.50 e 0.70, mostrando-se todos significativos com uma diferença estatisticamente significativa de 0.001. Ao nível da consistência interna, esta também é plausível, apresentando um alfa de Cronbach de 0.91 e um diferença estatística de 0.01 (Deep & Pereira, 2012).

Altos valores de resiliência verificou-se estarem associados a uma elevada moral ( $r=0.28$ ), satisfação com a vida ( $r=0.30$ ), melhor saúde física ( $r=0.26$ ) e a níveis mais baixos de depressão ( $r=0.37$ ) (Deep & Pereira, 2012).

A versão da escala adaptada para a população portuguesa, tem uma aplicação de cerca de 4 minutos. Após análise descritiva da escala, calcularam-se os valores de alfa de Cronbach, o que levou à redução do número de itens da escala original. No teste varimax decidiu agrupar-se 23 itens correlacionados em fatores que permitiram entender a estrutura da matriz de correlações e melhor interpretar os resultados. Por forma a denominar cada fator, recorreram à denominação inicialmente defendida por Wagnild e Young (1987, 1990, 1993). Os itens eliminados da escala original foram os itens 1 e 7. Estes autores denominaram a Perseverança como a persistência na adversidade, a vontade de continuar a reconstruir a vida mesmo lidando com problemas; a Autoconfiança como a crença no próprio e nas suas capacidades, reconhecendo as próprias limitações mas sendo capaz de depender de si próprio; a Serenidade como uma Perspectiva equilibrada da vida, considerando uma ampla variedade de experiências e aceitando os acontecimentos, mesmo adversos, de forma serena e com capacidade de autodisciplina; a Autossuficiência como o sentido de unicidade, consciência de que o percurso de vida de cada pessoa é único e que certas etapas são enfrentadas em solidão; Por ultimo, o Sentido de Vida como a noção de que se tem algo para o qual viver, de que existe um sentido e uma razão (Deep & Pereira, 2012).

Na versão original, os valores totais variam entre 25 e 175, na escala adaptada estes valores variam entre 25 e 161, sendo que os resultados mais elevados demonstram a um maior nível de resiliência (Deep & Pereira, 2012).

Relativamente à consistência interna da escala, pode referir-se que numa amostra de 365 participantes, Deep e Pereira (2012) verificaram através do alfa de Cronbach uma consistência interna de 0.868.

Os 23 itens foram distribuídos por 4 fatores e os valores de alfa de Cronbach revelaram-se satisfatórios para cada fator. Esta informação está apresentada de forma sucinta na tabela seguinte:

Tabela 12

*Organização final das dimensões e valores de consistência interna de cada fator.*

	Fatores	Itens da escala final	Alpha de Cronbach
Fator I	Perseverança	7, 12, 15, 16, 17, 21, 22	0.839
Fator II	Sentido de Vida	3, 5, 8, 13, 14, 19	0.814
Fator III	Serenidade	6, 9, 10, 11, 20	0.604
Fator IV	Autossuficiência e Autoconfiança	1, 2, 4, 18, 23	0.972

#### 6.3.2.4. Escala de Burnout de Maslach para estudantes de Maroco e Tecedor (2009)

Esta Escala é uma escala de autoavaliação de tipo Likert de 7 pontos, codificados entre 0 e 6, em que 0 se refere a Nunca e 6 a Sempre. Esta escala é composta por frases que procuram medir a frequência com que o indivíduo sente um conjunto de sentimentos (Maslach, Jackson & Leiter, 1996 cit in Maroco & Tecedor, 2009).

A versão para estudantes foi adaptada por Schaufelli, Martinez et al. a partir de trabalhos anteriores (Balogun et al., 1996; Gold & Michael, 1985 cit in Maroco & Tecedor, 2009) e passou a ser constituída por 15 itens que se referem a sentimentos/emoções de estudantes em contexto escolar (Maroco & Tecedor, 2009). Esta escala é composta por uma escala de tipo Likert que varia entre 0 e 6, sendo que 0 corresponde a Nunca e 6 a Sempre.

A escala é composta por 15 itens divididos por 3 dimensões, apresentadas na tabela seguinte:

Tabela 13

*Organização das dimensões proposta por Maroco e Tecedor (2009).*

Itens
<b>Exaustão Emocional</b>
1. Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto.
2. Sinto-me de “rastos” no final de um dia na universidade.
3. Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e penso que tenho de enfrentar mais um dia na universidade.
4. Estudar ou assistir a uma aula deixam-me tenso.
5. Os meus estudos deixam-me completamente esgotado.
<b>Descrença</b>
6. Tenho vindo a desinteressar-me pelos meus estudos desde que ingressei na universidade.
7. Sinto-me pouco entusiasmado com os meus estudos.
8. Sinto-me cada vez mais cínico relativamente à utilidade potencial dos meus estudos.
9. Tenho dúvidas sobre o significado dos meus estudos.
<b>Eficácia Profissional</b>
10. Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos.
11. Acredito que participo, de forma positiva, nas aulas a que assisto.
12. Sinto que sou um bom aluno.
13. Sinto-me estimulado quando alcanço os meus objetivos escolares.
14. Tenho aprendido muitas matérias interessantes durante o meu curso.
15. Durante a aula, sinto que consigo acompanhar as matérias de forma eficaz.

A escala apresenta uma boa consistência interna, sendo que os valores para a subescala da Exaustão são: item 1= 0.762; item 2= 0.673; item 3= 0.631; item 4= 0.691; item 5= 0.826. Para a subescala Descrença os valores são: item 6= 0.817; item 7= 0.773; item 8= 0.858; item

9= 0. 790. Por fim para a subescala Eficácia, os valores obtidos foram: item 10= 0.600; item 11= 0.605; item 12= 0.726; item 13= 0.597; item 14= 0.556 (Maroco & Tecedero, 2009).

Relativamente à cotação, na sua versão original, a escala permite calcular pelo somatório dos itens, as pontuações de Exaustão, Descrença e Eficácia. Caso os valores sejam superiores a um percentil de 66 nas pontuações de Exaustão e Descrença e abaixo do percentil 33 na pontuação de Realização, podemos assumir estar perante um indivíduo com síndrome de Burnout (Maroco & Tecedero, 2009).

#### **6.3.2.5. Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning)**

A caracterização psicométrica deste instrumento é descrita no capítulo resultados dado ter sido validado, no âmbito do estudo A deste trabalho.

### **6.4. Procedimentos**

#### **6.4.1. Estudo A**

Para a concretização do objetivo, e uma vez que se pretendia validar a escala de auto-regulação da aprendizagem móvel para estudantes portugueses do ensino superior, foi inicialmente solicitada a autorização aos autores dos devidos instrumentos para a sua utilização, adaptação e validação para os estudantes universitários portugueses, a desenvolver no âmbito desta investigação. Após a obtenção das autorizações necessárias, procedeu-se a uma seleção da amostra por conveniência. Incluindo-se assim na mesma, diferentes cursos de várias faculdades portuguesas. Posteriormente foi feita a tradução da versão inglesa para a língua portuguesa. Esta tradução foi revista por juizes especialistas em língua inglesa e psicologia por forma a averiguar se os itens se assemelhavam aos da escala original e se mantinham a validade, não se distanciando do pretendido que seria a avaliação do constructo.

Posteriormente foi feita a adaptação dos itens da escala original traduzida, alterando o tópico de investigação de auto-regulação da aprendizagem online para auto-regulação da aprendizagem móvel ou M-Learning. Também foram alterados conteúdos de forma a irem de encontro ao constructo em análise, de acordo com o sugerido pela autora da escala original.

Seguidamente foi elaborado um estudo piloto ou pré-teste com cerca de 10 participantes. Este pré-teste tem como objetivo averiguar a compreensão dos itens, verificando se existem erros ou aspetos menos compreensíveis que ainda possam ser alterados para a versão final da escala a validar.

Após a análise dos resultados do pré-teste, o instrumento foi colocado online, com o auxílio da plataforma Google Docs e foi feita a divulgação do link, exclusivamente online.



Por fim, as respostas aos itens dos questionários foram inseridas numa base de dados, recorrendo-se para tal ao programa SPSS, versão 21.0. para a sua respetiva análise e tratamento estatístico.

### **6.4.2. Estudo B**

Para a concretização do objetivo, e uma vez que se pretendia estudar alunos do primeiro ano de escolaridade, procedeu-se a uma seleção dos cursos por conveniência. Assim inclui-se na amostra cursos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, nomeadamente, os cursos de Psicologia e Ciências do Desporto.

Posteriormente foi solicitada a autorização aos autores dos devidos instrumentos para a sua utilização no âmbito da realização desta investigação. Após a obtenção das autorizações necessárias, os cursos foram selecionados de acordo com a disponibilidade do horário letivo, contactando-se por correio eletrónico os docentes, e solicitando-se a autorização para que a recolha de dados ocorresse no dia e na hora que considerassem mais oportuno. Na sua aplicação, foi pedido o consentimento informado aos discentes, assim como lhes foi garantida a confidencialidade das respostas e que os dados apenas seriam utilizados para fins estatísticos desta investigação. É de referir igualmente, que a recolha dos dados ocorreu durante o mês de Maio de 2014.

Por fim, os questionários foram inseridos numa base de dados, recorrendo-se para tal ao SPSS na versão 21 para a sua respetiva análise e tratamento estatístico. Nesta perspetiva, e considerando o número da amostra, permite supor que os resultados seguem uma distribuição normal, de acordo com o teorema do limite central, recorrendo-se à estatística paramétrica. Assim recorre-se ao Test de t - Student com a finalidade de comparar as médias das variáveis quantitativas da inteligência emocional, da resiliência, do Burnout e da auto-regulação da aprendizagem móvel (M-Learning) para o género, a idade, e o curso.

## **7. Resultados**

### **7.1. Estudo A**

Por forma a homogeneizar a leitura global dos itens, o primeiro passo a elaborar consistia na análise dos itens a inverter, o que neste caso não se verifica.

Posteriormente, e através das medidas de assimetria e de curtose, procedeu-se à análise da sensibilidade dos itens. De Velis (1991) refere que nestas medidas, valores absolutos entre (-2) e (2) indicam ausência de dispersão entre os itens, garantindo assim a sua sensibilidade. Neste questionário, todos os itens evidenciam boa sensibilidade.

Tabela 14

*Análise da Sensibilidade dos Itens através das medidas de Skweness e de Kurtosis.*

Itens	Valores de Skweness	Valores de Kurtosis
Item 1	-.617	1.411
Item 2	-.968	1.381
Item 3	-.423	.177
Item 4	-.793	1.203
Item 5	-.369	-.787
Item 6	-1.210	1.956
Item 7	-.899	.700
Item 8	-.753	.556
Item 9	-.600	.096
Item 10	-.562	-.347
Item 11	.067	-1.127
Item 12	-.363	-.688
Item 13	.074	-.837
Item 14	-.644	.049
Item 15	.021	-.765
Item 16	-.766	.141
Item 17	-.726	.034
Item 18	-.989	1.269
Item 19	-.978	1.484
Item 20	-.196	-.572
Item 21	-.654	-.345
Item 22	-.792	.297
Item 23	-.378	-.487
Item 24	-.828	.346

Seguidamente analisou-se e calculou-se a consistência interna obtendo-se um valor de Alpha de Cronbach de 0.834, o que indica uma boa consistência interna.

Em seguida, foi realizada uma análise fatorial exploratória, isto é, onde não existiam dimensões previamente estabelecidas. Para tal, é importante testar a adequabilidade da amostra, e para isso foi usado o teste (KMO), que varia entre 0 e 1. Maroco (2011), salienta que os valores próximos de 1 evidenciam uma adequabilidade excelente. Na presente escala, obteve-se o valor de KMO de 0.810 o que indica uma adequabilidade muito boa, e o teste de esfericidade de Bartlett de (Qui2 = 1711.631;  $p < .001$ ). Estes valores indicam uma boa adequabilidade para a realização da análise fatorial.

Para a posterior extração de fatores, foi utilizado o método de componentes principais, aplicando-se ainda o método de rotação varimax na solução fatorial. Inicialmente foram exploradas soluções fatoriais que não revelaram fiabilidade, tendo sido posteriormente forçadas outras soluções até se atingirem níveis aceitáveis. Estes níveis foram encontrados ao serem fixados quatro fatores, que apresentam uma variância total explicada de 44.313%. Na Tabela 14, é apresentada a estrutura subjacente a cada dimensão. A dimensão 1 é composta

por nove itens relacionados a “Estratégias de Desempenho”. Esta dimensão explica 21.598% da variância e apresenta um Alpha de Cronbach de 0.776. Por sua vez, a dimensão 2 é composta por seis itens relacionados com “Estratégias Afetivas e de Apoio”, explicando 9.586% da variância total e apresentando um Alpha de Cronbach de 0.768. A dimensão 3 é composta por cinco itens relativos a “Estratégias Metacognitivas”. Esta dimensão explica 7.143% da variância total e apresenta um Alpha de Cronbach de 0.641. Por último, a dimensão 4 é composta por quatro itens relacionados com “Estratégias de controlo do contexto” que explicam 5.987% da variância total e apresenta um Alpha de Cronbach de 0.601.

Tabela 15

*Organização das dimensões extraídas da análise fatorial e valores de variância e de consistência interna para cada dimensão.*

Dimensões	Itens	Variância Total	Alpha de Cronbach
“Estratégias de Desempenho”	10, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22	21.598%	0.776
“Estratégias Afetivas e de Apoio”	12, 17, 18, 19, 23, 24	9.586%	0.768
“Estratégias Metacognitivas”	1, 2, 3, 4, 6	7.143%	0.641
“Estratégias de Controlo do Contexto”	5, 7, 8, 9	5.987%	0.601

A carga fatorial utilizada foi maior que 0.30, sendo que todos os itens apresentavam valor considerável. Caso a carga fatorial utilizada fosse maior que 0.40 o item 4 teria de ser excluído o que não pareceu pertinente, na medida em que o valor da sua consistência é considerável e bastante próximo de 0.40, o que se pode verificar na tabela seguinte (alpha = 0.393).

Tabela 16

*Valores das cargas fatoriais para os itens.*

Itens	Valores da Carga Fatorial
Item 1	.717
Item 2	.687
Item 3	.519
Item 4	.393
Item 5	.440
Item 6	.466
Item 7	.699
Item 8	.726
Item 9	.695
Item 10	.582
Item 11	.575
Item 12	.545

Item 13	.604
Item 14	.463
Item 15	.713
Item 16	.581
Item 17	.693
Item 18	.778
Item 19	.583
Item 20	.525
Item 21	.542
Item 22	.459
Item 23	.713
Item 24	.643

---

### Resultados Diferenciais

Na tabela seguinte são apresentados os valores médios na escala de auto-regulação da aprendizagem móvel (M-Learning) (QAAM) e nas subescalas comparativamente entre géneros. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas tanto na escala total de auto-regulação da aprendizagem móvel como na dimensão “Estratégias de Desempenho”, destacando-se que o género feminino, obtém pontuações médias superiores ao género masculino, 87.95 (DP = 10.68) e 84.01 (DP = 9.60), respetivamente e no que respeita à escala total. Relativamente à dimensão Estratégias de Desempenho, as mulheres obtiveram uma média de 30.53 (DP = 5.70), o que se verifica superior à pontuação média obtida pelos homens, 27.56 (DP = 5.36). Nas restantes dimensões, ainda que as diferenças não sejam estatisticamente significativas, podemos constatar que o género feminino tem valores de média mais elevados que o género masculino. Relativamente à dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio”, as mulheres obtiveram uma média de 21.88 (DP = 3.83) e os homens uma média de 21.39 (DP = 4.24). O mesmo se verifica no que respeita à dimensão “Estratégias Metacognitivas, sendo que as mulheres pontuaram 20.50 (DP = 2.50) e os homens 20.15 (DP = 2.13). Por último, no que respeita à dimensão “Controlo do Contexto”, o género feminino pontuou 15.01 (DP = 2.47) e o género masculino 14.90 (DP = 2.65).

Tabela 17

*Resultados gerais da aferição da escala - Comparação dos valores médios das subescalas face ao género.*

Pontuação	Género	Média	D.P.	t(df)	p
“Estratégias de Desempenho”	Feminino	30.53	5.70	-4.071(288)	.000
	Masculino	27.56	5.36		
“Estratégias Afetivas e de Apoio”	Feminino	21.88	3.83	-.968(288)	.334
	Masculino	21.39	4.24		
“Estratégias Metacognitivas”	Feminino	20.50	2.50	-1.102(288)	.271
	Masculino	20.15	2.13		
“Estratégias de Controlo do Contexto”	Feminino	15.01	2.47	-.354(288)	.724
	Masculino	14.90	2.65		
“Escala Total”	Feminino	87.95	10.68	-2.906(288)	.004
	Masculino	84.01	9.60		

No que respeita aos valores médios na escala de auto-regulação da aprendizagem móvel (M-Learning) (QAAM) e nas subescalas comparativamente entre grupos etários, podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas na subescala “Estratégias Afetivas e de Apoio” e ainda na subescala “Estratégias de Controlo do Contexto”, destacando-se que o grupo dos mais novos, obtém pontuações médias superiores aos mais velhos, 22.40 (DP = 3.94) e 21.22 (DP = 3.89), respetivamente e no que respeita à subescala “Estratégias Afetivas e de Apoio”. Relativamente à dimensão “Estratégias de Controlo do Contexto”, os mais novos obtiveram uma média de 14.63 (DP = 2.44), o que se verifica superior à pontuação média obtida pelos mais velhos, 15.26 (DP = 2.56). Nas restantes dimensões, ainda que as diferenças não sejam estatisticamente significativas, podemos constatar que os mais novos, tem valores de média mais elevados que os mais velhos. Relativamente à dimensão “Estratégias de Desempenho”, os mais novos obtiveram uma média de 30.23 (DP = 5.90) e os mais velhos, uma média de 29.26 (DP = 5.61). O mesmo se verifica no que respeita à dimensão “Estratégias Metacognitivas, sendo que os mais novos, pontuaram 20.52 (DP = 2.38) e os mais velhos, 20.31 (DP = 2.43). Por último, no que respeita à escala total, os mais novos, pontuaram 87.79 (DP = 10.02) e os mais velhos, 86.06 (DP = 10.88) (cf. Tabela 18).

Tabela 18

*Resultados gerais da aferição da escala - Comparação dos valores médios das subescalas face ao grupo etário.*

Pontuação	Idade	Média	D.P.	t(df)	p
“Estratégias de Desempenho”	Mais Novos	30.23	5.90	1.422(288)	.156
	Mais Velhos	29.26	5.61		
“Estratégias Afetivas e de Apoio”	Mais Novos	22.40	3.94	2.549(288)	.011
	Mais Velhos	21.22	3.89		
“Estratégias Metacognitivas”	Mais Novos	20.52	2.38	.760(288)	.448
	Mais Velhos	20.31	2.43		
“Estratégias de Controlo do Contexto”	Mais Novos	14.63	2.44	-2.128(288)	.034
	Mais Velhos	15.26	2.56		
“Escala Total”	Mais Novos	87.79	10.02	1.393(288)	.165
	Mais Velhos	86.06	10.88		

## 7.2. Estudo B

### Escala de Inteligência Emocional (Shutte, Malouff & Bhullar, 2009)

Por forma a tornar a apresentação dos resultados mais explícita e a facilitar a sua compreensão, os dados foram organizados com base nos objetivos formulados neste estudo. Assim, para cada um dos objetivos serão apresentados os principais resultados.

No que respeita à escala total de inteligência emocional, nesta amostra observa-se um valor médio de 105.50 (DP = 9.51), sendo que na subescala “Perceção das Próprias Emoções”, o valor médio é de 35.50 (DP = 4.25), na subescala “Componente sociocognitiva das Emoções” de 36.04 (DP = 3.73), na subescala “Perceção das Emoções dos Outros” o valor médio é de 23.30 (DP = 3.03) e por ultimo, na subescala “Dificuldade na compreensão das emoções”, o valor da média corresponde a 10.65 (DP = 2.42) (cf. Tabela 19).

Tabela 19

*Estatística descritiva das dimensões da inteligência emocional.*

Inteligência Emocional	Nº de itens	M	DP
“Perceção das próprias emoções”	9	35.50	4.25
“Componente sociocognitiva das Emoções”	9	36.04	3.73
“Perceção das próprias emoções”	6	23.30	3.03
“Dificuldade na compreensão das emoções”	3	10.65	2.42
<b>Escala Total</b>	<b>27</b>	<b>105.50</b>	<b>9.51</b>

No que respeita ao objetivo de determinar os níveis de inteligência emocional nos alunos do ensino superior, procede-se seguidamente a uma descrição dos resultados obtidos.

Relativamente ao fator idade, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas, apresentando os mais novos, um valor de média de inteligência emocional de 106.79 (DP = 9.40) e os mais velhos de 104.17(DP = 9.52), como se pode verificar na Tabela 20.

Tabela 20

*Valores médios ( $\pm$  DP) de inteligência emocional comparativamente entre grupos etários.*

Escala	Idade	M	DP	t(df)	p
Inteligência Emocional	Mais Novos	106.79	9.40	1.451(108)	.150
	Mais Velhos	104.17	9.52		

O mesmo se verifica nas subescalas da inteligência emocional face ao fator idade. No que respeita à dimensão “Perceção das próprias emoções”, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, os mais novos apresentam uma média mais elevada 36.17 (DP = 4.10) relativamente aos mais velhos, que apresentam uma média de 34.79 (DP = 4.34). Na “Componente sociocognitiva das emoções”, os mais novos apresentam valores mais elevados de média, ainda que as diferenças entre as médias não sejam estatisticamente significativas. Os mais novos apresentam então uma média de 36.35 (DP = 3.91), e por sua vez, os mais velhos apresentam uma média de 35.72 (DP = 3.54). Relativamente à “Perceção das emoções dos outros”, ainda que as diferenças não sejam estatisticamente significativas, os participantes mais novos obtiveram pontuações mais elevadas de média do que os participantes mais velhos, 23.66 (DP = 3.16) e 22.92 (DP = 2.87), respetivamente. Por ultimo, relativamente à “Dificuldade na compreensão das emoções”, verifica-se que os ambos os participantes apresentaram valores similares, no entanto, podemos constatar que os mais velhos obtiveram uma média mais elevada, 10.72 (DP = 2.46) do que os participantes mais novos 10.58 (DP = 2.40), ainda que tal como se pode verificar as diferenças não sejam estatisticamente significativas (cf. Tabela 21).

Tabela 21

*Valores médios ( $\pm$  DP) nas dimensões da inteligência emocional comparativamente entre grupos etários.*

Escalas	Idade	Média	DP	t(df)	p
“Perceção das próprias emoções”	Mais Novos	36.17	4.10	1.717(108)	.089
	Mais Velhos	34.79	4.34		
“Componente sociocognitiva das emoções”	Mais Novos	36.35	3.91	.891(108)	.375
	Mais Velhos	35.72	3.54		
“Perceção das emoções dos outros”	Mais Novos	23.66	3.16	1.272(108)	.206
	Mais Velhos	22.92	2.87		
“Dificuldade na compreensão das emoções”	Mais Novos	10.58	2.40	-.286(108)	.775
	Mais Velhos	10.72	2.46		

Relativamente ao fator género, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que o género masculino apresenta uma média de 104.64 (DP = 8.53) e o género feminino uma média de 106.22 (DP = 10.27) (cf. Tabela 22).

Tabela 22

*Valores médios ( $\pm$  DP) de inteligência emocional comparativamente entre género.*

Escala	Género	M	DP	t(df)	P
Inteligência Emocional	Masculino	104.64	8.53	-.865(108)	.389
	Feminino	106.22	10.27		

O mesmo se verifica nas subescalas da inteligência emocional face ao fator género. No que respeita à dimensão “Perceção das próprias emoções”, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, o género masculino apresenta uma média mais elevada 35.52 (DP = 3.57) relativamente ao género feminino, que apresenta uma média de 35.48 (DP = 4.78). Na “Componente sociocognitiva das emoções”, o género feminino apresenta valores mais elevados de média, ainda que não se denotem diferenças estatisticamente significativas. As mulheres apresentam então uma média de 36.11 (DP = 4.00), e por sua vez, os homens apresentam uma média de 35.96 (DP = 3.41). Relativamente à “Perceção das emoções dos outros”, ainda que as diferenças não sejam estatisticamente significativas, os participantes do género feminino obtiveram pontuações mais elevadas de média do que os participantes do género masculino, 23.71 (DP = 3.18) e 22.80 (DP = 2.79), respetivamente. Por ultimo, relativamente à “Dificuldade na compreensão das emoções”, verifica-se que ambos os participantes apresentaram valores similares, no entanto, podemos constatar que as mulheres obtiveram uma média mais elevada, 10.90 (DP = 2.62) do que os participantes homens, 10.36 (DP = 2.15), ainda que tal como se pode verificar as diferenças não sejam estatisticamente significativas (cf. Tabela 23).

Tabela 23

*Valores médios ( $\pm$  DP) nas dimensões da inteligência emocional comparativamente entre género.*

Escalas	Género	Média	DP	t(df)	p
“Perceção das próprias emoções”	Masculino	35.52	3.57	.045(108)	.964
	Feminino	35.48	4.78		
“Componente sociocognitiva das emoções”	Masculino	35.96	3.41	-.218(108)	.828
	Feminino	36.11	4.00		
“Perceção das emoções dos outros”	Masculino	22.80	2.79	-1.587(108)	.115
	Feminino	23.71	3.18		
“Dificuldade na compreensão das emoções”	Masculino	10.36	2.15	-1.165(108)	.247
	Feminino	10.90	2.62		

No que respeita ao curso, podemos constatar após observação da Tabela 24 que não existem diferenças estatisticamente significativas no que concerne à inteligência emocional, sendo



que os estudantes do curso de Psicologia pontuam em média, valores superiores aos do curso de Ciências do Desporto, 106.07 (DP = 10.67) e 105.12 (DP = 8.71), respetivamente.

Tabela 24

*Valores médios ( $\pm$  DP) da inteligência emocional comparativamente entre cursos.*

Escala	Curso	M	DP	t(df)	p
Inteligência Emocional	Psicologia	106.07	10.67	.510(108)	.611
	Ciências do Desporto	105.12	8.71		

No que respeita às diferentes subescalas da inteligência emocional, o mesmo se verifica face ao curso. No que respeita à dimensão “Perceção das próprias emoções”, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, os estudantes do curso de Ciências do Desporto apresentam uma média mais elevada 35.96 (DP = 3.96) do que os estudantes do curso de Psicologia, que apresentam uma média de 35.20 (DP = 4.69). Na “Componente sociocognitiva das emoções”, o curso de Psicologia apresenta valores mais elevados de média relativamente ao curso de Ciências do Desporto, ainda que não se denotem diferenças estatisticamente significativas. Psicologia apresenta então uma média de 36.31 (DP = 3.99), e por sua vez, Ciências do Desporto apresenta uma média de 35.86 (DP = 3.56). Relativamente à “Perceção das emoções dos outros”, ainda que as diferenças não sejam estatisticamente significativas, os participantes do curso de psicologia obtiveram pontuações mais elevadas de média do que os participantes do curso de Ciências do Desporto, 23.52 (DP = 3.42) e 23.15 (DP = 2.76), respetivamente. Por último, no que concerne à “Dificuldade na compreensão das emoções”, verifica-se que ainda que não existam diferenças estatisticamente significativas, os estudantes do curso de Psicologia obtiveram uma média mais elevada, 11.02 (DP = 2.52) do que os estudantes do curso de Ciências do Desporto, 10.40 (DP = 2.340) (cf. Tabela 25).

Tabela 25

*Valores médios ( $\pm$  DP) nas dimensões da inteligência emocional comparativamente entre cursos.*

Escalas	Curso	Média	DP	t(df)	p
“Perceção das próprias emoções”	Psicologia	35.20	4.69	-.592(108)	.555
	Ciências do Desporto	35.69	3.96		
“Componente sociocognitiva das emoções”	Psicologia	36.31	3.99	.624(108)	.534
	Ciências do Desporto	35.86	3.56		
“Perceção das emoções dos outros”	Psicologia	23.52	3.42	.626(108)	.532
	Ciências do Desporto	23.15	2.76		
“Dificuldade na compreensão das emoções”	Psicologia	11.02	2.52	1.304(108)	.195
	Ciências do Desporto	10.40	2.34		

### Escala de Resiliência Adaptada para a População Adulta Portuguesa (Deep & Pereira, 2012)

No que respeita à escala total de Resiliência, nesta amostra observa-se um valor médio de 130.89 (DP = 14.06), sendo que na subescala “Perseverança”, o valor médio é de 40.35 (DP = 45.33), na subescala “Sentido de Vida” de 35.50 (DP = 4.28), na subescala “Serenidade” o valor médio é de 26.43 (DP = 4.14) e por ultimo, na subescala “Autossuficiência”, o valor da média corresponde a 28.59 (DP = 3.68) (cf. Tabela 26).

Tabela 26

*Estatística descritiva das dimensões da Resiliência.*

Resiliência	Nº de itens	M	DP
“Perseverança”	7	40.35	45.33
“Sentido de Vida”	6	35.50	4.28
“Serenidade”	5	26.43	4.14
“Autossuficiência”	5	28.43	4.14
<b>Escala Total</b>	<b>23</b>	<b>130.89</b>	<b>14.06</b>

No que respeita à idade, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas, apresentando os mais novos, um valor de média de resiliência superior aos mais velhos, 131.82 (DP = 12.89) e 129.93 (DP = 15.24), como se pode verificar na Tabela 27.

Tabela 27

*Valores médios ( $\pm$  DP) da resiliência comparativamente entre grupos etários.*

Escala	Idade	M	DP	t(df)	p
Resiliência	Mais Novos	131.82	12.89	.705(108)	.482
	Mais Velhos	129.93	15.24		

No que respeita às subescalas da resiliência face à idade, o mesmo se verifica. Relativamente à dimensão “Perseverança”, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, os mais novos apresentam uma média mais elevada 40.96 (DP = 4.79) relativamente aos mais velhos, que apresentam uma média de 39.72 (DP = 5.81). No que respeita ao “Sentido de Vida”, os mais novos apresentam valores mais elevados de média, ainda que não se denotem diferenças estatisticamente significativas. Os mais novos apresentam então uma média de 35.98 (DP = 3.90), e por sua vez, os mais velhos apresentam uma média de 35.01 (DP = 4.62). Relativamente à dimensão “Serenidade”, ainda que as diferenças não sejam estatisticamente significativas, os participantes mais velhos obtiveram pontuações mais elevadas de média do que os participantes mais novos, 26.48 (DP = 3.88) e 26.39 (DP = 4.41), respetivamente. Por ultimo, relativamente à “Autossuficiência”, verifica-se que os mais velhos obtiveram uma média mais elevada, 28.70 (DP = 4.10) em relação aos participantes mais novos 28.48 (DP = 3.26), ainda que tal como se pode verificar as diferenças não sejam estatisticamente significativas (cf. Tabela 28).

Tabela 28

Valores médios ( $\pm$  DP) para as dimensões da resiliência comparativamente entre grupos etários.

Escalas	Idade	Média	DP	t(df)	p
“Perseverança”	Mais Novos	40.96	4.79	1.223(108)	.224
	Mais Velhos	39.72	5.81		
“Sentido de Vida”	Mais Novos	35.98	3.90	1.182(108)	.240
	Mais Velhos	35.01	4.62		
“Serenidade”	Mais Novos	26.39	4.41	-.112(108)	.911
	Mais Velhos	26.48	3.88		
“Autossuficiência”	Mais Novos	28.48	3.26	-.314(108)	.754
	Mais Velhos	28.70	4.10		

Relativamente ao fator género, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita à resiliência, sendo que o género masculino apresenta uma média de 130.22 (DP = 12.87) e o género feminino uma média de 131.45 (DP = 15.07) (cf. Tabela 29)

Tabela 29

Valores médios ( $\pm$  DP) da resiliência comparativamente entre género.

Escala	Género	M	DP	t(df)	p
Resiliência	Masculino	130.22	12.87	-.455(108)	.650
	Feminino	131.45	15.07		

Nas subescalas da resiliência face ao fator género o mesmo se verifica. Tendo em conta a dimensão “Perseverança”, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, o género feminino apresenta uma média mais elevada 40.61 (DP = 5.54) relativamente ao género masculino, que apresenta uma média de 40.04 (DP = 5.10). Na dimensão “Sentido de Vida”, o género feminino apresenta valores consideravelmente mais elevados de média, ainda que não se denotem diferenças estatisticamente significativas. As mulheres apresentam então uma média de 36.21 (DP = 4.09), e por sua vez, os homens apresentam uma média de 34.66 (DP = 4.38). Relativamente à dimensão “Serenidade”, ainda que as diferenças não sejam estatisticamente significativas, os participantes do género masculino obtiveram pontuações mais elevadas de média do que os participantes do género feminino, 26.52 (DP = 4.36) e 26.36 (DP = 3.99), respetivamente. Por ultimo, relativamente à “Autossuficiência” verifica-se que os homens obtiveram uma média mais elevada, 29.00 (DF = 3.50) do que as mulheres, 28.25 (DP = 3.82), ainda que tal como se pode verificar as diferenças não sejam estatisticamente significativas (cf. Tabela 30)

Tabela 30

Valores médios ( $\pm$  DP) das dimensões da resiliência comparativamente entre género.

Escalas	Género	Média	DP	t(df)	p
“Perseverança”	Masculino	40.04	5.10	-.563(108)	.575
	Feminino	40.61	5.54		
“Sentido de Vida”	Masculino	34.66	4.38	-1.921(108)	.057
	Feminino	36.21	4.09		
“Serenidade”	Masculino	26.52	4.36	.192(108)	.848
	Feminino	26.36	3.99		
“Autossuficiência”	Masculino	29.00	3.50	1.063(108)	.290
	Feminino	28.25	3.82		

No que respeita ao curso, podemos constatar após observação da Tabela 31, que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à resiliência, sendo que os estudantes do curso de Psicologia pontuam em média, valores superiores aos estudantes do curso de Ciências do Desporto, 132.50 (DP = 15.07) e 129.82 (DP = 13.35), respetivamente.

Tabela 31

Valores médios ( $\pm$  DP) da Resiliência comparativamente entre cursos.

Escala	Curso	M	DP	t(df)	p
Resiliência	Psicologia	132.50	15.07	.980(108)	.330
	Ciências do Desporto	129.82	13.35		

Quanto às diferentes subescalas da resiliência, o mesmo se verifica face ao curso. No que respeita à dimensão “Perseverança”, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, os estudantes do curso de Psicologia apresentam uma média mais elevada 40.90 (DP = 5.65) do que os estudantes do curso de Ciências do Desporto, que apresentam uma média de 39.98 (DP = 5.12). No que concerne ao “Sentido de Vida”, o curso de Psicologia apresenta valores consideravelmente mais elevados de média relativamente ao curso de Ciências do Desporto, ainda que não se denotem diferenças estatisticamente significativas. Psicologia apresenta então uma média de 36.40 (DP = 4.06), e por sua vez, Ciências do Desporto apresenta uma média de 34.90 (DP = 4.34). Relativamente à dimensão “Serenidade”, ainda que as diferenças não sejam estatisticamente significativas e os valores bastante similares, os estudantes do curso de Ciências do Desporto obtiveram pontuações mais elevadas de média do que os participantes do curso de Psicologia, 26.43 (DP = 4.21) e 26.43 (DP = 4.08), respetivamente. Por último, no que respeita à “Auto suficiência”, verifica-se que ainda que não existam diferenças estatisticamente significativas, os estudantes do curso de Psicologia obtiveram uma média ligeiramente superior, 28.75 (DP = 3.95) há obtida pelos estudantes do curso de Ciências do Desporto, 28.48 (DP = 3.51) (cf. Tabela 32)

Tabela 32

Valores médios ( $\pm$  DP) das dimensões da resiliência comparativamente entre cursos.

Escalas	Curso	Média	DP	t(df)	p
“Perseverança”	Psicologia	40.90	5.65	.889(108)	.376
	Ciências do Desporto	39.98	5.12		
“Sentido de Vida”	Psicologia	36.40	4.06	1.818(108)	.072
	Ciências do Desporto	34.90	4.34		
“Serenidade”	Psicologia	26.431	4.08	-.009(108)	.993
	Ciências do Desporto	26.439	4.21		
“Autossuficiência”	Psicologia	28.75	3.95	.368(108)	.713
	Ciências do Desporto	28.48	3.51		

#### Escala de Burnout de Maslach para Estudantes (Maroco & Tecedor, 2009)

No que respeita às dimensões do Burnout, observa-se na subescala “Exaustão Emocional”, um valor médio de 13.83 (DP = 5.50), na subescala “Descrença” de 6.74 (DP = 5.23) e por ultimo, na subescala “Eficácia Profissional”, o valor da média corresponde a 22.14 (DP = 5.66) (cf. Tabela 33).

Tabela 33

Estatística descritiva das dimensões do Burnout.

Burnout	Nº de itens	M	DP
“Exaustão Emocional”	5	13.83	5.50
“Descrença”	4	6.74	5.23
“Eficácia Profissional”	6	22.14	5.66

No que respeita à idade, e relativamente às subescalas do Burnout face à idade, podemos constatar que no que concerne à dimensão “Exaustão Emocional”, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, os mais velhos apresentam uma média mais elevada 14.01 (DP = 5.57) do que os mais novos, que apresentam uma média de 13.66 (DP = 5.49). No que respeita à dimensão “Descrença”, os mais velhos apresentam valores mais elevados de média, ainda que não se denotem diferenças estatisticamente significativas. Os mais velhos apresentam então uma média de 7.64 (DP = 4.86), e por sua vez, os mais novos apresentam uma média de 5.87 (DP = 5.47). Por ultimo, relativamente à “Eficácia profissional”, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, sendo que os mais novos obtiveram uma média consideravelmente mais elevada, 23.33 (DP = 5.68) em relação aos participantes mais velhos, 20.90 (DP = 5.43), tal como se pode verificar na seguinte Tabela.

Tabela 34

Valores médios ( $\pm$  DP) das dimensões do Burnout comparativamente entre grupos etários.

Escalas	Idade	Média	DP	t(df)	p
“Exaustão Emocional”	Mais Novos	13.66	5.49	-.339(108)	.735
	Mais Velhos	14.01	5.57		
“Descrença”	Mais Novos	5.87	5.47	-1.793(108)	.076
	Mais Velhos	7.64	4.86		
“Eficácia Profissional”	Mais Novos	23.33	5.68	2.292(108)	.024
	Mais Velhos	20.90	5.43		

No que respeita às dimensões do Burnout face ao género, podemos constatar que na dimensão “Exaustão Emocional”, se evidenciam diferenças estatisticamente significativas, sendo que o género masculino apresenta uma média substancialmente mais elevada 14.66 (DP = 5.34) relativamente ao género feminino, que apresenta uma média de 12.90 (DP = 5.51). Relativamente à dimensão “Descrença”, também se verificam diferenças estatisticamente significativas, apresentando o género masculino valores de média consideravelmente superiores aos do género feminino. Os homens apresentam então uma média de 10.14 (DP = 5.28), em detrimento das mulheres que apresentam uma média bastante mais baixa, de 3.916 (DP = 3.09). Por ultimo, relativamente à dimensão “Eficácia Profissional” verifica-se que as mulheres obtiveram uma média mais elevada, 23.91 (DP = 5.30) do que os homens, 20.02 (DP = 5.39), sendo estas diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 35).

Tabela 35

Valores médios ( $\pm$  DP) das dimensões do Burnout comparativamente entre género.

Escalas	Género	Média	DP	t(df)	p
“Exaustão Emocional”	Masculino	14.96	5.34	1.979(108)	.050
	Feminino	12.90	5.51		
“Descrença”	Masculino	10.14	5.28	7.679(108)	.000
	Feminino	3.916	3.09		
“Eficácia Profissional”	Masculino	20.02	5.39	-3.805(108)	.000
	Feminino	23.91	5.30		

No que respeita às dimensões do Burnout face ao curso, podemos constatar que na dimensão “Exaustão Emocional”, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, os estudantes do curso de Ciências do Desporto apresentam uma média mais elevada 14.56 (DP = 5.07) do que os estudantes do curso de Psicologia, que apresentam uma média de 12.75 (DP = 5.99). No que respeita à dimensão “Descrença”, o curso de Ciências do Desporto apresenta valores mais elevados de média relativamente ao curso de Psicologia, denotando-se diferenças estatisticamente significativas. Ciências do Desporto apresenta então uma média de 8.31 (DP = 5.67), e por sua vez, Psicologia apresenta uma média de 4.38 (DP = 3.38). Por último, no que respeita à “Eficácia Profissional”, verifica-se a existência de

diferenças estatisticamente significativas, sendo que os estudantes do curso de Psicologia obtiveram uma média consideravelmente superior, 24.31 (DP = 5.07) há obtida pelos estudantes do curso de Ciências do Desporto, 20.69 (DP = 5.61) (cf. Tabela 36).

Tabela 36

*Valores médios ( $\pm$  DP) das dimensões do Burnout comparativamente entre cursos.*

Escalas	Curso	Média	DP	t(df)	p
“Exaustão Emocional”	Psicologia	12.75	5.99	-1.704(108)	.091
	Ciências do Desporto	14.56	5.07		
“Descrença”	Psicologia	4.386	3.38	-4.131(108)	.000
	Ciências do Desporto	8.31	5.67		
“Eficácia Profissional”	Psicologia	24.31	5.07	3.441(108)	.001
	Ciências do Desporto	20.69	5.61		

#### **Questionário de Aprendizagem Auto-regulada M-Learning (Adaptado de Barnard, Lan, To, Paton, & Lai, 2009)**

No que respeita à escala total de auto-regulação da aprendizagem móvel (M-Learning), nesta amostra observa-se um valor médio de 87.38 (DP = 12.49), sendo que na subescala “Estratégias de Desempenho”, o valor médio é de 30.12 (DP = 6.76), na subescala “Estratégias Afetivas e de Apoio” de 23.09 (DP = 3.56), na subescala “Estratégias Metacognitivas” o valor médio é de 18.82 (DP = 2.68) e por último, na subescala “Estratégias de Controlo do Contexto”, o valor da média corresponde a 15.33 (DP = 2.46) (cf. Tabela 37).

Tabela 37

*Estatística descritiva das dimensões da Auto-regulação da Aprendizagem Móvel.*

Auto-regulação da Aprendizagem Móvel	Nº de itens	M	DP
“Estratégias de Desempenho”	9	30.12	6.76
“Estratégias Afetivas e de Apoio”	6	23.09	3.56
“Estratégias Metacognitivas”	5	18.82	2.68
“Estratégias de controlo do contexto”	4	15.33	2.46
<b>Escala Total</b>	<b>24</b>	<b>87.38</b>	<b>12.49</b>

Relativamente ao fator idade, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas, apresentando os mais novos, um valor de média de autorregulação da aprendizagem móvel (M-Learning) de 88.98 (DP = 12.02), o que se demonstra superior ao valor de média dos participantes mais velhos, que obtiveram o valor de 85.72 (DP = 12.86), como se pode verificar na Tabela 38.

Tabela 38

*Valores médios ( $\pm$  DP) da auto-regulação da aprendizagem móvel comparativamente entre grupos etários.*

Escala	Idade	M	DP	<i>t</i> (df)	<i>p</i>
Auto-regulação da Aprendizagem Móvel	Mais Novos	88.98	12.02	1.373(108)	.172
	Mais Velhos	85.72	12.86		

Relativamente às subescalas da auto-regulação da aprendizagem móvel, face ao fator idade, constatamos que relativamente à dimensão “Estratégias de Desempenho”, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, os mais novos apresentam uma média mais elevada 36.17 (DP = 4.10) relativamente aos mais velhos, que apresentam uma média de 30.64 (DP = 6.38). No que se refere à dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio”, os mais novos apresentam valores mais elevados de média, ainda que não se denotem diferenças estatisticamente significativas. Os mais novos apresentam então uma média de 23.39 (DP = 3.46), e por sua vez, os mais velhos apresentam uma média de 22.77 (DP = 3.66). Relativamente à dimensão “Estratégias Metacognitivas”, verificam-se diferenças estatisticamente significativas, sendo que os participantes mais novos obtiveram pontuações mais elevadas de média do que os participantes mais velhos, 19.39 (DP = 2.35) e 18.24 (DP = 2.88), respetivamente. Por ultimo, relativamente à dimensão “Estratégias de controlo do contexto”, verifica-se que os os participantes apresentaram valores proximos, no entanto, podemos constatar que os mais novos obtiveram uma média mais elevada, 15.55 (DP = 2.45) do que os participantes mais velhos 15.11 (DP = 2.42), ainda que tal como se pode verificar as diferenças não sejam estatisticamente significativas (cf. Tabela 39).

Tabela 39

*Valores médios ( $\pm$  DP) das dimensões da auto-regulação da aprendizagem móvel comparativamente entre grupos etários.*

Escalas	Idade	Média	DP	<i>t</i> (df)	<i>p</i>
“Estratégias de Desempenho”	Mais Novos	30.64	6.38	.812(108)	.418
	Mais Velhos	29.59	7.16		
“Estratégias afetivas e de Apoio”	Mais Novos	23.39	3.46	.905(108)	.368
	Mais Velhos	22.77	3.66		
“Estratégias Metacognitivas”	Mais Novos	19.39	2.35	2.297(108)	.024
	Mais Velhos	18.24	2.88		
“Estratégias de controlo do contexto”	Mais Novos	15.55	2.51	.939(108)	.350
	Mais Velhos	15.11	2.42		

Relativamente ao fator género, podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que o género feminino apresenta uma média consideravelmente superior à do género masculino, 91.26 (DP = 11.93) e 82.72 (DP = 11.62), respetivamente (cf. Tabela 40).



Tabela 40

Valores médios ( $\pm$  DP) da auto-regulação da aprendizagem móvel comparativamente entre género.

Escala	Género	M	DP	t(df)	p
Inteligência Emocional	Masculino	82.72	11.62	-3.784(108)	.000
	Feminino	91.26	11.93		

O mesmo se verifica nas subescalas da inteligência emocional face ao fator género. No que respeita à dimensão “Estratégias de Desempenho”, verificam-se diferenças estatisticamente significativas, sendo que o género feminino apresenta uma média mais elevada 31.78 (DP = 6.27) relativamente ao género masculino, que apresenta uma média de 28.14 (DP = 6.86). No que concerne à dimensão “Estratégias afetivas e de apoio”, o género feminino apresenta valores mais elevados de média, verificando-se diferenças estatisticamente significativas. As mulheres apresentam então uma média de 24.10 (DP = 3.24), e por sua vez, os homens apresentam uma média de 21.88 (DP = 3.58). Relativamente à dimensão “Estratégias Metacognitivas”, denotam-se diferenças estatisticamente significativas, na medida em que os participantes do género feminino obtiveram pontuações mais elevadas de média do que os participantes do género masculino, 19.58 (DP = 2.85) e 17.92 (DP = 2.43), respetivamente. Por ultimo, relativamente à dimensão “Estratégias de controlo do contexto”, verifica-se que os participantes apresentaram valores díspares, podendo assim constatar-se que as mulheres obtiveram uma média mais elevada, 15.80 (DP = 2.71) do que os participantes homens, 14.78 (DP = 2.03), verificando-se assim que as diferenças são estatisticamente significativas (cf. Tabela 41).

Tabela 41

Valores médios ( $\pm$  DP) das dimensões da auto-regulação da aprendizagem móvel comparativamente entre género.

Escalas	Género	Média	DP	t(df)	p
“Estratégias de Desempenho”	Masculino	28.14	6.86	-2.906(108)	.004
	Feminino	31.78	6.27		
“Estratégias afetivas e de Apoio”	Masculino	21.88	3,58	-3.410(108)	.001
	Feminino	24.10	3.24		
“Estratégias Metacognitivas”	Masculino	17.92	2.43	-3.392(108)	.001
	Feminino	19.58	2.65		
“Estratégias de controlo do contexto”	Masculino	14.78	2.03	-2.195(108)	.030
	Feminino	15.80	2.71		

No que respeita ao curso, podemos constatar através da observação da tabela 42 que existem diferenças estatisticamente significativas no que toca ao Burnout, sendo que os estudantes do curso de Psicologia pontuam em média, valores superiores aos do curso de Ciências do Desporto, 91.29 (DP = 11.25) e 84.77 (DP = 12.68), respetivamente.

Tabela 42

Valores médios ( $\pm$  DP) da auto-regulação da aprendizagem móvel comparativamente entre cursos.

Escala	Curso	M	DP	t(df)	p
Auto-regulação da aprendizagem móvel	Psicologia	91.29	11.25	2.762(108)	.007
	Ciências do Desporto	84.77	12.68		

No que respeita às diferentes subescalas da auto-regulação da aprendizagem móvel, o mesmo se verifica face ao curso. No que respeita à dimensão “Estratégias de Desempenho”, verificam-se diferenças estatisticamente significativas, sendo que os estudantes do curso de Psicologia apresentam uma média mais elevada 32.15 (DP = 5.81) do que os estudantes do curso de Ciências do Desporto, que apresentam uma média de 28.77 (DP = 7.05). No que respeita à dimensão “Estratégias Afetivas e de apoio”, o curso de Psicologia apresenta valores mais elevados de média relativamente ao curso de Ciências do Desporto, existindo também nesta dimensão diferenças estatisticamente significativas. Psicologia apresenta então uma média de 24.11 (DP = 2.71), e por sua vez, Ciências do Desporto apresenta uma média de 22.40 (DP = 3.90). Relativamente à dimensão “Estratégias Metacognitivas”, destacam-se novamente diferenças estatisticamente significativas, apresentando os participantes do curso de psicologia pontuações mais elevadas de média do que os participantes do curso de Ciências do Desporto, 19.61 (DP = 2.63) e 18.30 (DP = 2.60), respetivamente. Por ultimo, no que respeita às “Estratégias de Controlo do Contexto”, verifica-se que ainda que não existam diferenças estatisticamente significativas, os estudantes do curso de Psicologia obtiveram uma média mais elevada, 15.40 (DP = 2.83) do que os estudantes do curso de Ciências do Desporto, 15.28 (DP = 2.21) (cf. Tabela 43).

Tabela 43

Valores médios ( $\pm$  DP) das dimensões da auto-regulação da aprendizagem móvel comparativamente entre cursos.

Escalas	Curso	Média	DP	t(df)	p
“Estratégias de Desempenho”	Psicologia	32.15	5.81	2.640(108)	.010
	Ciências do Desporto	28.77	7.95		
“Estratégias Afetivas e de apoio”	Psicologia	24.11	2.71	2.518(108)	.013
	Ciências do Desporto	22.40	3.90		
“Estratégias Metacognitivas”	Psicologia	19.61	2.63	2.575(108)	.011
	Ciências do Desporto	18.30	2.60		
“Estratégias de controlo do contexto”	Psicologia	15.40	2.83	.251(108)	.802
	Ciências do Desporto	15.28	2.21		

No que respeita às correlações, podemos começar por referir que tendo em conta a dimensão “Perceção das Próprias Emoções”, relativa à Escala de Inteligência Emocional, esta tem uma correlação positiva, forte e estatisticamente significativa com a dimensão “Perseverança” da Escala de Resiliência, ( $r = .723$ ;  $p < .01$ ). Quanto à correlação com a dimensão “Sentido de Vida” da Escala de Resiliência, também se evidencia uma correlação positiva, forte e

estatisticamente significativa, ( $r = .714$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à relação com a dimensão da “Serenidade”, verifica-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .472$ ;  $p < .01$ ). Por fim, no que respeita à subescala da resiliência, “Auto-suficiência”, observa-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .423$ ;  $p < .01$ ) (cf. Tabela 44).

Tabela 44

Valores das correlações da dimensão “Percepção das Próprias Emoções” com as dimensões da Escala de Resiliência.

		ER	ER	ER	ER
		“Perseverança”	“Sentido de Vida”	“Serenidade”	“Autossuficiência”
EIE_PPE	r	.723	.714	.472	.423
	p	.000	.000	.000	.000

Ainda no que respeita à dimensão “Percepção das Próprias”, esta encontra-se correlacionada de forma negativa, baixa e estatisticamente significativa com a dimensão de “Exaustão Emocional” da Escala de Burnout, ( $r = -.219$ ;  $p < .05$ ). O mesmo se verifica para a dimensão de “Descrença”, onde se encontra uma correlação negativa, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = -.321$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à relação entre a “Percepção das Próprias Emoções” e a dimensão “Eficácia Profissional” da escala de Burnout, evidencia-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .451$ ;  $p < .01$ ) (cf. Tabela 45).

Tabela 45

Valores das correlações da dimensão “Percepção das Próprias Emoções” com as dimensões da Escala de Burnout.

		EB	EB	EB
		“Exaustão Emocional”	“Descrença”	“Eficácia Profissional”
EIE_PPE	r	-.219	-.321	.451
	p	.022	.001	.000

Por último, e ainda no que se refere à dimensão “Percepção das Próprias Emoções”, podemos constatar que existe uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Estratégias de Desempenho” da escala de auto-regulação da aprendizagem, ( $r = .263$ ;  $p < .01$ ). O mesmo se verifica para a dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio” onde se evidencia uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .310$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à dimensão “Estratégias Metacognitivas”, também se evidencia uma

correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .300$ ;  $p < .01$ ). Por último, no que respeita à relação entre a “Perceção das Próprias Emoções” e a dimensão “Estratégias de Controlo do Contexto”, evidencia-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .341$ ;  $p < .01$ ) (cf. Tabela 46).

Tabela 46

Valores das correlações da dimensão “Perceção das Próprias Emoções” com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).

	QAAM	QAAM	QAAM	QAAM
	“Estratégias de Desempenho”	“Estratégias Afetivas e de Apoio”	“Estratégias Metacognitivas”	“Estratégias de Controlo do Contexto”
EIE_PPE	r	.263	.310	.300
	p	.005	.001	.001

No que respeita às correlações da escala da IE, podemos constatar através da observação da Tabela 47, que a dimensão “Componente Sociocognitiva das Emoções” tem uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa com a dimensão “Perseverança” da Escala de Resiliência, ( $r = .487$ ;  $p < .01$ ). Quanto à correlação com a dimensão “Sentido de Vida” da Escala de Resiliência, também se evidencia uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .586$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à relação com a dimensão da “Serenidade”, verifica-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .454$ ;  $p < .01$ ). Por fim, no que respeita à subescala da resiliência, “Autossuficiência”, observa-se uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa, ( $r = .251$ ;  $p < .01$ ).

Tabela 47

Valores das correlações da dimensão “Componente Sociocognitiva das Emoções” com as dimensões da Escala de Resiliência.

	ER	ER	ER	ER
	“Perseverança”	“Sentido de Vida”	“Serenidade”	“Autossuficiência”
EIE_CSE	r	.487	.586	.454
	p	.000	.000	.008

Ainda no que respeita à dimensão “Componente Sociocognitiva das Emoções”, esta encontra-se correlacionada de forma negativa, fraca e estatisticamente significativa com a dimensão

“Descrença”, ( $r = -.228$ ;  $p < .05$ ). No que respeita à relação entre a “Componente Sociocognitiva das Emoções” e a dimensão “Eficácia Profissional” da escala de Burnout, evidencia-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .328$ ;  $p < .01$ ) (cf. Tabela 48).

Tabela 48

Valores das correlações da dimensão “Componente Sociocognitiva das Emoções” com as dimensões da Escala de Burnout.

		EB	EB	EB
		“Exaustão Emocional”	“Descrença”	“Eficácia Profissional”
EIE_CSE	r	-.077	-.228	.328
	p	.422	.017	.000

Por último, e ainda no que se refere à dimensão “Componente Sociocognitiva das Emoções”, podemos constatar que existe uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Estratégias de Desempenho” da escala de autorregulação da aprendizagem, ( $r = .235$ ;  $p < .05$ ). O mesmo se verifica para a dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio” onde se evidencia uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa, ( $r = .287$ ;  $p < .01$ ) (cf. Tabela 49).

Tabela 49

Valores das correlações da dimensão “Componente Sociocognitiva das Emoções” com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel - M-Learning.

		QAAM	QAAM	QAAM	QAAM
		“Estratégias de Desempenho”	“Estratégias Afetivas e de Apoio”	“Estratégias Metacognitivas”	“Estratégias de Controlo do Contexto”
EIE_CSE	r	.235	.287	.184	.146
	p	.013	.002	.054	.129

No que respeita às correlações da escala da IE, podemos constatar que a dimensão “Perceção das Emoções dos Outros” tem uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa com a dimensão “Perseverança” da Escala de Resiliência, ( $r = .407$ ;  $p < .01$ ). Quanto à correlação com a dimensão “Sentido de Vida” da Escala de Resiliência, também se evidencia uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .374$ ;  $p < .01$ ).

.01). No que respeita à dimensão “Autossuficiência”, observa-se uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa, ( $r = .231$ ;  $p < .05$ ) (cf. Tabela 50).

Tabela 50

Valores das correlações da dimensão “Perceção das Emoções dos Outros” com as dimensões da Escala de Resiliência.

		ER	ER	ER	ER
		“Perseverança”	“Sentido de Vida”	“Serenidade”	“Autossuficiência”
EIE_PEO	r	.407	.374	.140	.231
	p	.000	.000	.146	.015

Ainda no que respeita à dimensão “Perceção das Emoções dos Outros”, esta encontra-se correlacionada de forma positiva, fraca e estatisticamente significativa com a dimensão de “Eficácia Profissional” da escala de Burnout, ( $r = .243$ ;  $p < .05$ ) (cf. Tabela 51).

Tabela 51

Valores das correlações da dimensão “Perceção das Emoções dos Outros” com as dimensões da Escala de Burnout.

		EB	EB	EB
		“Exaustão Emocional”	“Descrença”	“Eficácia Profissional”
EIE_PEO	r	-.160	-.260	.243
	p	.095	.006	.010

Por último, e ainda no que se refere à dimensão “Perceção das Emoções dos Outros”, podemos constatar que existe uma correlação positiva, fraca, e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio” ( $r = .233$ ;  $p < .05$ ). No que respeita à dimensão “Estratégias de Controlo do Contexto”, também se evidencia uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa, ( $r = .198$ ;  $p < .05$ ) (cf. Tabela 52).

Tabela 52

Valores das correlações da dimensão “Percepção das Emoções dos Outros” com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).

		QAAM	QAAM	QAAM	QAAM
		“Estratégias de Desempenho”	“Estratégias Afetivas e de Apoio”	“Estratégias Metacognitivas”	“Estratégias de Controlo do Contexto”
EIE_PEO	r	.143	.233	.141	.198
	p	.136	.014	.143	.038

No que respeita às correlações da escala da IE, podemos constatar através da observação da Tabela 53 que a dimensão “Dificuldade na compreensão das Emoções” tem uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa com a dimensão “Perseverança” da Escala de Resiliência, ( $r = .242$ ;  $p < .05$ ). Quanto à correlação com a dimensão “Sentido de Vida” da Escala de Resiliência, também se evidencia uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa, ( $r = .243$ ;  $p < .05$ ).

Tabela 53

Valores das correlações da dimensão “Dificuldade na Compreensão das Emoções” com as dimensões da Escala de Resiliência.

		ER	ER	ER	ER
		“Perseverança”	“Sentido de Vida”	“Serenidade”	“Autossuficiência”
EIE_DCE	r	.242	.243	-.093	.172
	p	.011	.010	.331	.073

Ainda no que respeita à dimensão “Dificuldade na Compreensão das Emoções”, esta encontra-se correlacionada de forma positiva, fraca e estatisticamente significativa com a dimensão “Eficácia Profissional” da escala de Burnout, ( $r = .213$ ;  $p < .05$ ) (cf. Tabela 54).

Tabela 54

Valores das correlações da dimensão “Dificuldade na Compreensão das Emoções” com as dimensões da Escala de Burnout.

		EB	EB	EB
		“Exaustão Emocional”	“Descrença”	“Eficácia Profissional”
EIE_DCE	r	-.126	-.112	.213
	p	.190	.245	.025

Por último, e ainda no que se refere à dimensão “Dificuldade na Compreensão das Emoções”, podemos constatar que existe uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio”, ( $r = .191$ ;  $p < .05$ ). No que respeita à dimensão “Estratégias Metacognitivas”, também se evidencia uma correlação positiva, fraca, e estatisticamente significativa, ( $r = .255$ ;  $p < .01$ ) (cf. Tabela 55).

Tabela 55

Valores das correlações da dimensão “Dificuldade na Compreensão das Emoções” com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel - M-Learning.

		QAAM	QAAM	QAAM	QAAM
		“Estratégias de Desempenho”	“Estratégias Afetivas e de Apoio”	“Estratégias Metacognitivas”	“Estratégias de Controlo do Contexto”
EIE_DCE	R	.003	.191	.255	.072
	P	.978	.046	.007	.457

No que respeita às correlações da escala de Resiliência, podemos constatar que a dimensão “Perseverança” tem uma correlação negativa, fraca e estatisticamente significativa com a dimensão “Exaustão Emocional” da Escala de Burnout, ( $r = -.265$ ;  $p < .01$ ). Quanto à correlação com a dimensão “Descrença” da Escala de Burnout, também se evidencia uma correlação negativa, fraca e estatisticamente significativa, ( $r = -.365$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à correlação entre “Perseverança” e a Eficácia Profissional, evidencia-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa ( $r = .434$ ;  $p < .01$ ).

No que concerne à dimensão “Sentido de Vida”, esta encontra-se correlacionada de forma negativa, fraca e estatisticamente significativa com a dimensão “Exaustão Emocional” da escala de Burnout, ( $r = -.217$ ;  $p < .05$ ). Quanto à correlação com a dimensão “Descrença” da Escala de Burnout, também se evidencia uma correlação negativa, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = -.459$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à correlação entre



“Sentido de Vida” e a Eficácia Profissional, evidencia-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa ( $r = .526$ ;  $p < .01$ ).

Relativamente à dimensão “Serenidade” da Escala de Resiliência, podemos constatar a existência de uma correlação negativa, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Descrença” da escala de Burnout ( $r = -.212$ ;  $p < .05$ ). Também se evidencia uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Eficácia Profissional”.

No que respeita à dimensão “Autossuficiência” da Escala de Resiliência, podemos observar uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Eficácia Profissional” (cf. Tabela 56).

Tabela 56

*Valores das correlações das dimensões da Escala de Resiliência com as dimensões da Escala de Burnout.*

		EB	EB	EB
		“Exaustão Emocional”	“Descrença”	“Eficácia Profissional”
ER_P	r	-.265	-.365	.434
	p	.005	.000	.000
ER_SV	r	-.217	-.459	.526
	p	.023	.000	.000
ER_S	r	-.028	-.212	.257
	p	.773	.026	.007
ER_A	r	-.159	-.076	.341
	p	.098	.431	.000

No que respeita às correlações da escala de Resiliência, podemos constatar que a dimensão “Perseverança” tem uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa com a dimensão “Estratégias de Desempenho” do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel, ( $r = -.297$ ;  $p < .01$ ). Quanto à correlação com a dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio”, também se evidencia uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .352$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à correlação entre “Perseverança” e a dimensão “Estratégias Metacognitivas”, evidencia-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa ( $r = .394$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à correlação entre “Perseverança” e a dimensão “Estratégias de Controlo do Contexto”, evidencia-se uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa ( $r = .282$ ;  $p < .01$ ).

No que concerne à dimensão “Sentido de Vida”, esta encontra-se correlacionada de forma positiva, moderada e estatisticamente significativa com a dimensão “Estratégias de Desempenho” do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel, ( $r = .426$ ;  $p < .01$ ). Quanto à correlação com a dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio”, também se evidencia uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .457$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à correlação entre “Sentido de Vida” e a dimensão “Estratégias Metacognitivas”, evidencia-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa ( $r = .477$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à correlação entre “Sentido de Vida” e a dimensão “Estratégias de Controlo do Contexto”, evidencia-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa ( $r = .320$ ;  $p < .01$ ).

Relativamente à dimensão “Serenidade” da Escala de Resiliência, podemos constatar a existência de uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Estratégias de Desempenho”, ( $r = .246$ ;  $p < .05$ ). Também se evidencia uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio”, ( $r = .290$ ;  $p < .01$ ). Podemos ainda constatar a existência de uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Estratégias Metacognitivas”, ( $r = .245$ ;  $p < .05$ ). E ainda uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Estratégias de Controlo do Contexto”, ( $r = .276$ ;  $p < .01$ ).

No que respeita à dimensão “Autossuficiência” da Escala de Resiliência, podemos observar uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Estratégias Metacognitivas” ( $r = .245$ ;  $p < .05$ ). Podemos ainda verificar uma correlação positiva, fraca e estatisticamente significativa entre esta e a dimensão “Estratégias de Controlo do Contexto” ( $r = .199$ ;  $p < .05$ ) (cf. Tabela 57).

Tabela 57

Valores das correlações das dimensões da Escala de Resiliência com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).

		QAAM	QAAM	QAAM	QAAM
		“Estratégias de Desempenho”	“Estratégias Afetivas e de Apoio”	“Estratégias Metacognitivas”	“Estratégias de Controlo do Contexto”
ER_P	r	.297	.352	.394	.282
	p	.002	.000	.000	.003
ER_SV	r	.426	.457	.477	.320
	p	.000	.000	.000	.001

ER_S	r	.246	.290	.245	.276
	p	.010	.002	.010	.004
ER_A	r	.177	.120	.224	.199
	p	.064	.211	.019	.037

No que respeita às correlações da escala de Burnout, podemos constatar que a dimensão “Exaustão Emocional” tem uma correlação negativa, fraca e estatisticamente significativa com a dimensão “Estratégias Metacognitivas” do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel, ( $r = -.193$ ;  $p < .05$ ).

No que respeita à correlação entre “Descrença” e a dimensão “Estratégias de Desempenho”, evidencia-se uma correlação negativa, moderada e estatisticamente significativa ( $r = -.491$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à correlação entre “Descrença” e a dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio”, evidencia-se uma correlação negativa, moderada e estatisticamente significativa ( $r = -.492$ ;  $p < .01$ ). O mesmo se verifica para a dimensão “Estratégias Metacognitivas”, onde se verifica uma correlação negativa, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = -.493$ ;  $p < .01$ ). Ainda no que respeita às dimensões do Burnout, observa-se uma correlação negativa, moderada e estatisticamente significativa entre a dimensão “Descrença” e a dimensão “Estratégias de Controlo do Contexto” ( $r = -.397$ ;  $p < .01$ ).

No que concerne à dimensão “Eficácia Profissional”, esta encontra-se correlacionada de forma positiva, moderada e estatisticamente significativa com a dimensão “Estratégias de Desempenho” do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel, ( $r = .484$ ;  $p < .01$ ). Quanto à correlação com a dimensão “Estratégias Afetivas e de Apoio”, também se evidencia uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa, ( $r = .479$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à correlação entre “Eficácia Profissional” e a dimensão “Estratégias Metacognitivas”, evidencia-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa ( $r = .589$ ;  $p < .01$ ). No que respeita à correlação entre “Eficácia Profissional” e a dimensão “Estratégias de Controlo do Contexto”, evidencia-se uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa ( $r = .311$ ;  $p < .01$ ) (cf. Tabela 58).

Tabela 58

Valores das correlações das dimensões da Escala de Burnout, com as dimensões do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning).

		QAAM	QAAM	QAAM	QAAM
		“Estratégias de Desempenho”	“Estratégias Afetivas e de Apoio”	“Estratégias Metacognitivas”	“Estratégias de Controlo do Contexto”
EB_EE	r	-.166	-.125	-.193	.018
	p	.084	.191	.043	.850
EB_D	r	-.491	-.492	-.493	-.397
	p	.000	.000	.000	.000
EB_EP	r	.484	.479	.589	.311
	p	.000	.000	.000	.001

## 8. Discussão

### 8.1. Estudo A

Através deste trabalho procurou-se a adaptação e validação do “Questionário de Aprendizagem Auto-regulada Online” para a população universitária portuguesa, na medida em que esta se constituía como uma lacuna na avaliação psicológica em Portugal.

No que respeita à análise da sensibilidade dos itens, verificou-se que todos os itens que compõem a escala apresentam valores entre (-2) e (2), o que indica ausência de dispersão entre os mesmos, garantindo assim a sua sensibilidade (De Velis, 1991).

Quanto à validação psicométrica (n=290) salienta-se o valor de Alpha de Cronbach de 0.834 para 24 itens, o que sugere uma boa consistência interna, fiabilidade estável e homogeneidade. Esse valor está próximo do valor apresentado pela escala original de 0.90 (Barnard, Lan & Paton, 2010). O fato deste instrumento gerar valores de Alpha altos tanto na escala original, como na adaptação realizada para a população universitária portuguesa, permite concluir que a estimativa de fiabilidade dos dados obtidos é alta, pois informa sobre a precisão do instrumento através do seu uso em diferentes amostras, e comprova a validade do processo inferencial. No que respeita à análise fatorial, obteve-se um valor de KMO de 0.810 o que indica uma adequabilidade muito boa. Maroco (2011), salienta a este respeito que os valores próximos de 1 indicam uma adequabilidade excelente. Emergiram 4 fatores que explicam 44.313% da variância total e pelos quais os 24 itens foram distribuídos através

do método de rotação varimax, sendo que foram obtidos valores Alpha de Cronbach satisfatórios para cada um.

Quando examinada a consistência interna por subescala, podemos constatar que se mantiveram os níveis de fiabilidade, obtendo-se valores de Alpha consistentes com os valores da escala original. A escala original era composta por 24 itens subdivididos por seis dimensões, sendo eles, o “Ambiente Estrutural” que obteve um Alpha de 0.92, a “Definição de Metas” com um Alpha de 0.81, a “Gestão do Tempo” com um Alpha de 0.91, a “Procura de Ajuda” com um Alpha de 0.92, as “Tarefas Estratégicas” com um Alpha de 0.85 e a “Autoavaliação” com um Alpha de 0.89. Na versão para a população portuguesa, os 24 itens foram divididos por quatro dimensões, sendo elas, as “Estratégias de Desempenho”, composta por 9 itens que explicam, 21.598% da variância total e apresenta um Alpha de 0.776, as “Estratégias Afetivas e de Apoio”, composta por 6 itens que explicam 9.586% da variância total e um Alpha de 0.768, as “Estratégias Metacognitivas”, composta por 5 itens que explicam 7.143% da variância total e um Alpha de 0.641 e por último, as “Estratégias de Controlo do Contexto” composta por 4 itens que explicam 5.987% da variância total e um Alpha de 0.601.

No que respeita aos resultados gerais da aferição da escala, a pontuação média foi de 86.83 (DP = 10.52). Podemos constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas no que concerne ao género em algumas das subescalas e na escala total, sendo que foram obtidos valores de média superiores para o género feminino. Relativamente à escala total, as mulheres obtiveram uma média de 87.95 (DP = 10.68) e por seu turno, os homens obtiveram uma média de 84.01 (DP = 9.60). Na subescala “Estratégias de Desempenho” o mesmo se verifica, sendo que as mulheres obtiveram uma média de 30.53 (DP = 5.70) e os homens, uma média de 27.56 (DP = 5.36). Nas restantes subescalas, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, o mesmo se observa, na medida em que são as mulheres quem obtém pontuações de média mais elevadas. Isto leva-nos a concluir que no que respeita ao género e tendo em conta as características da nossa amostra são as mulheres que apresentam níveis de auto-regulação da aprendizagem móvel (M-Learning) mais elevadas, o que vai de encontro ao referido na literatura acerca do tema. A literatura tem vindo a referir que quando são relatadas as diferenças de género no uso de estratégias de auto-regulação ou na confiança para o uso de estratégias, normalmente surge favorecido o género feminino. Zimmerman e Martinez-Pons (1990) num estudo realizado com estudantes do 5º, 8º e 11º ano, vieram corroborar isso mesmo, destacando que as mulheres tendem a usar mais estratégias de auto-regulação da aprendizagem, estabelecendo metas, planeando e auto monitorizando de forma mais consistente do que os homens. No seu estudo, referem ainda que também no que respeita ao estruturar o ambiente de forma eficaz para a aprendizagem ideal, as mulheres superaram os rapazes (Zimmerman e Martinez-Pons 1990, citado por Pajares, 2002). Pokay e Blumenfeld, (1990) num estudo realizado em estudantes do ensino médio, concluíram também que as mulheres relataram o uso de mais estratégias metacognitivas do que os rapazes e ainda uma maior gestão do esforço (Pokay & Blumenfeld, 1990, citado por Pajares,

2002). Outras pesquisas apontam ainda que o género feminino demonstra mais autoeficácia, expressando uma maior confiança no uso de estratégias (Pajares et al, 2000; Pajares & Valiante, 2001, citado por Pajares, 2002). Em estudos posteriores justificar-se-ia a comparação do desempenho nesta escala e os resultados escolares obtidos, o que não foi considerado neste estudo.

No que respeita aos resultados gerais da aferição da escala, relativamente à idade, podemos constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas em algumas das subescalas, sendo que foram obtidos valores de média superiores para o grupo dos mais novos. Relativamente à subescala “Estratégias Afetivas e de Apoio, os mais novos obtiveram uma média de 22.40 (DP = 3.94) e por seu turno, os mais velhos obtiveram uma média de 21.22 (DP = 3.89). Na subescala “Estratégias de Controlo do Contexto” o mesmo se verifica, sendo que os mais novos obtiveram uma média de 14.63 (DP = 2.44) e os mais velhos, uma média de 15.26 (DP = 2.56). Nas restantes subescalas e na Escala Total, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, o mesmo se observa, na medida em que são os mais novos quem obtém pontuações de média mais elevadas. Isto leva-nos a concluir que no que respeita à idade e tendo em conta as características da nossa amostra, que são os mais novos que apresentam níveis de auto-regulação da aprendizagem móvel (M-Learning) mais elevados. Ainda que não existam muitos estudos que relacionem estas duas variáveis, sobretudo no que respeita ao M-Learning podemos concluir que os nossos resultados não vão de encontro ao referido na literatura que indica serem os mais velhos quem possui maiores níveis de autorregulação ou não existirem diferenças significativas entre anos. Ribeiro e Silva (2007) num estudo realizado em estudantes universitários verificaram que não existem diferenças estatisticamente significativas quer em relação aos cursos, quer em relação ao ano que frequentam, isto é, estudantes mais novos ou mais velhos utilizam o mesmo tipo de estratégias auto-reguladoras da aprendizagem. Por sua vez, Chaleta, Grácio e Rosário (2005) num estudo realizado com estudantes universitário dos cursos de letras e ciências entre o 1º e o 4º ano, verificaram diferenças estatisticamente significativas em algumas estratégias de auto-regulação, sobretudo nas relacionadas à memorização, à compreensão e ao uso de estratégias metacognitivas como a planificação do estudo, a alteração da forma de estudar e a verificação da aprendizagem (Chaleta, Grácio & Rosário, 2005, citado por Ribeiro & Silva, 2007). No caso da presente investigação podemos supor que os valores não corroboram tanto o referido na literatura na medida em que se trata de um tipo de aprendizagem baseada sobretudo na utilização de dispositivos móveis ou plataformas online, com os quais os estudantes mais velhos poderão não estar tão familiarizados, e entenda-se que na presente investigação o grupo que se refere aos estudantes mais velhos comporta estudantes com idades compreendidas entre os 20 e os 59 anos.

## 8.2. Estudo B

Ao longo da discussão dos resultados, procuramos efetuar uma análise crítica aos resultados obtidos, confrontando-os entre si e com o enquadramento teórico que ajudou a orientar e a organizar a presente investigação, procurando-se enfatizar as suas teorias, contributos e implicações.

Nesta perspectiva, tendo por base os objetivos específicos e as hipóteses deste estudo empírico, pode constatar-se que ao serem avaliados os níveis de IE, face ao género, a primeira hipótese colocada foi parcialmente aceite, na medida em que são de facto as mulheres que obtêm níveis de IE mais elevados. São observáveis diferenças, ainda que não estatisticamente significativas na escala total e em três das restantes subescalas. Apenas na dimensão “Perceção das Próprias Emoções” o género masculino pontua ligeiramente acima. E na dimensão “Dificuldade na Compreensão das Emoções” os valores do género feminino também se evidenciam superiores o que corrobora os valores superiores do género masculino na perceção das próprias emoções. Estes resultados vão de encontro ao descrito na literatura, um exemplo disso foi um estudo realizado por Bueno et al., (2006) que pretendia comparar os níveis de IE entre géneros em estudantes de diversas Universidades Brasileiras, onde concluíram que em todos os aspectos relativos à IE, o género feminino obteve pontuações significativamente mais elevadas do que o género masculino. Salovey et al., (1995) e Fernández-Berrocal et al., (2004) em diferentes estudos acerca da IE e através da utilização da escala “Trait-Meta-Mood Scale - 48” (TMMS - 48), concluíram que as mulheres têm uma maior atenção às suas emoções e ainda que, na hora de atender às suas emoções e compreendê-las, as mulheres demonstram maior facilidade do que os homens, que por sua vez, têm uma maior habilidade no controlo dos impulsos e na tolerância ao stress (Fernández-Berrocal et al., Alcaide & Ramos, 1999; Fernández-Berrocal & Extremera, 2003; Fernández-Berrocal et al., 2004); Palomera, 2005; Palomera, Gil-Olarte & Brackett, 2006; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañes & Latorre, 2008; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial & Johnsen, 2003, citado por Núñez, Fernández-Berrocal, Rodríguez & Postigo, 2008). Podemos aqui destacar os estereótipos ainda prevaletentes na sociedade atual que referem a o género feminino como o mais emocional, onde a mulher é vista como um ser sensível que se emociona facilmente e é capaz de expressar os seus sentimentos com facilidade. Continua a prevalecer a ideia da mulher como muito reflexiva acerca das suas próprias emoções, tentando compreendê-las e justificá-las e ainda atribuindo grande importância às emoções dos outros, manifestando uma grande empatia pelos demais (Grewal & Salovey, 2006).

No que concerne aos níveis de IE face à idade, podemos concluir que a segunda hipótese foi rejeitada, uma vez que são os mais novos quem apresenta valores de IE mais elevados, quer na escala total, quer nas restantes subescalas, à exceção da subescala “Dificuldade na Compreensão das Emoções”, onde são os mais velhos quem apresenta pontuações mais elevadas. Ainda que os estudos que relacionam estas duas variáveis não sejam em grande escala, podemos destacar que a maior parte dos existentes não denotam diferenças

estatisticamente significativas entre faixas etárias. Gonçalves, (2006) num estudo elaborado com jovens estudantes do 12º ano de escolaridade, acerca da IE e através do uso da escala de TMMS, concluiu não existirem diferenças estatisticamente significativas entre faixas etárias. Bueno et al., (2006) ainda que não tenham comparado diretamente valores de IE entre indivíduos de diferentes idades, concluíram no seu estudo não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do primeiro e do último ano do curso. Podemos aqui destacar as etapas do ciclo vital correspondentes e o desenvolvimento cognitivo inerente a cada uma delas.

Relativamente, aos níveis de IE face ao curso, podemos concluir que a terceira hipótese foi aceite para a escala total e para três das restantes subescalas, nas quais os valores obtidos pelos curso de Psicologia foram superiores aos obtidos pelos estudantes do curso de Ciências do Desporto. No que respeita à subescala “Perceção das Próprias Emoções”, os estudantes do curso de Psicologia obtiveram pontuações ligeiramente inferiores ao curso de Ciências do Desporto e na subescala “Dificuldade na Compreensão das Emoções”, pontuaram ligeiramente acima. Excetuando os resultados obtidos nesta última dimensão, os resultados vão de encontro a poucas pesquisas que têm sido desenvolvidas acerca do tema. Bueno et al., (2006) concluíram ainda no seu estudo que o curso de Psicologia se destaca em quase todas as dimensões da IE, exceto no caso a “Perceção das Emoções em faces”. Estes resultados vão de encontro ao referido na literatura que justifica os mesmos devido ao programa de estudos do curso de Psicologia e a um maior conhecimento acerca dos conceitos em detrimento do estudo e treino recebidos durante o curso. Miguel e Noronha (2006) constatarem também, num estudo realizado com 159 estudantes de diferentes cursos, incluindo Psicologia, que estes últimos obtiveram pontuações superiores em todas as dimensões da IE abordadas. Os autores referem que os resultados vão de encontro ao revisto na literatura, na medida em que a IE é considerada uma capacidade relacionada com a compreensão e gestão das emoções nas relações sociais e, como tal, seria de esperar que os estudantes deste curso obtivessem uma média maior, visto a IE ser uma capacidade mais requerida para profissionais desta área. No que respeita à pontuações média obtida na escala total da IE, podemos constatar que os participantes deste estudo obtiveram uma pontuação de IE ( $M = 105.50$ ), que se situa na média ( $M = 104.46$ ;  $DP = 12.87$ ).

Relativamente aos valores obtidos na escala de resiliência, face ao género, podemos concluir que a nossa hipótese quatro é aceite, se tivermos em conta a escala total e as subescalas “Perseverança” e “Sentido de Vida”, onde as mulheres pontuam média superior à dos homens, ainda que as diferenças não se verifiquem estatisticamente significativas, e é rejeitada para as subescalas “Serenidade” e “Auto-suficiência”, onde são os homens quem pontua mais. Estes resultados levam-nos a considerar a ideia de que os indivíduos utilizam de facto estratégias de enfrentamento parcialmente diferentes consoante o género. Estes resultados vão de encontro ao descrito na literatura científica e exemplo disso é o estudo realizado por Ripar, Evangelista e Paula, (2008) que pretende analisar a existência de diferenças entre o género e a forma de ser resiliente. Neste estudo os autores concluem que



as estratégias utilizadas pelos diferentes indivíduos perante as adversidades da vida a que estão sujeitos, variam consoante o género. Quando comparados 27 adolescentes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, os autores destacaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de “Autoeficácia” e na dimensão “Alcançar Pessoas” onde as mulheres se destacaram de forma positiva. Ainda que os estudo de facto corrobore o presente, ao indicar que as mulheres pontuam na maior parte das subescalas valores superiores, as dimensões em que as mesmas pontuam valores mais elevados no estudo de Ripar, Evangelista e Paula (2008) contrariam as obtidas na presente investigação. Se nesta investigação são os homens quem pontua mais em Auto-suficiência, no estudo dos referidos autores, são as mulheres quem demonstra uma maior aptidão no encontrar de soluções para os problemas (Ripar, Evangelista & Paula, 2008).

Álvarez e Chaves (2003) por seu turno, num estudo que pretendia analisar o constructo da resiliência face ao género e ao nível socioeconómico, os autores concluíram não existirem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres face à resiliência, no entanto verificaram a existência de uma pontuação positiva na dimensão “Interação” por parte do género feminino, ou seja, as mesmas apresentam uma capacidade superior de habilidade social, de contato e de interação com os outros (Álvarez & Chaves, 2003). Olga Taruno (2011) concluiu ainda que as mulheres pontuaram valores de média superiores de resiliência na dimensão “Aceitação da Vida”. Esta dimensão pode corresponder à dimensão “Sentido de Vida” da presente escala, onde também foram as mulheres quem pontuou valores mais elevados. É ainda importante destacar que após análise dos resultados obtidos, é de facto nesta subescala que os resultados são mais díspares, isto é, é nesta subescala que as mulheres se destacam positivamente obtendo pontuações consideravelmente superiores.

No que concerne às diferenças deste constructo face à idade, podemos concluir que a quinta hipótese só em parte é corroborada. Em relação à escala total de resiliência e às subescalas “Perseverança” e “Sentido de Vida”, são os mais novos quem apresenta valores superiores. Por sua vez, poderíamos aceitar a hipótese para as dimensões “Serenidade” e “Autossuficiência” onde são de facto os mais velhos a pontuarem valores de média superiores, ainda que em nenhuma das subescalas se verifiquem valores estatisticamente significativos. Estes resultados não corroboram na totalidade a maior parte dos estudos acerca do tema. Ainda que a nossa amostra não seja composta por participantes com idade superior a 60 anos, Taruno, (2011) verificou que existem diferenças significativas em relação à resiliência de acordo com a idade do indivíduo. Neste estudo, Taruno concluiu que os indivíduos com idade superior a 60 anos demonstram valores mais elevados de resiliência, sobretudo no que respeita à dimensão “Aceitação da Vida” (Taruno, 2011). Este estudo vem ainda corroborar um outro realizado por Diehl e Hay, (2010) que destaca que os indivíduos mais velhos experienciam menos emoções negativas no decorrer do dia-a-dia, em comparação com os mais novos (Diehl & Hay, 2010, citado por Taruno, 2011). Angst, Back, Amorim e Moser, 2009, num estudo que procurava analisar o nível de resiliência em alunos de uma universidade da terceira idade, constataram que a capacidade de resiliência em idosos se encontrava no nível

médio, o que era indicador do uso por parte desta população de um conjunto de estratégias para lidar com os obstáculos (Angst, Back, Amorim e Moser, 2009).

Relativamente às diferenças de resiliência face ao curso, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre psicologia e Ciências do Desporto, e pode ainda constatar-se que tanto na escala total como nas restantes subescalas, à exceção da subescala “Serenidade”, os estudantes de Psicologia são quem obtém médias mais elevadas. Ainda que a literatura existente acerca destas variáveis não seja em grande escala, poderíamos prever uma maior predisposição para a obtenção de valores mais elevados de resiliência em estudantes de Psicologia por serem constructos estudados durante o curso e que se esperam adquiridos ou mais desenvolvidos no posterior decorrer profissional. São várias as investigações que por sua vez associam a resiliência à Psicologia, como é o caso de uma investigação de Angst (2009) que indica que são de facto os profissionais de Psicologia mais capazes de auxiliar ou prestar ajuda aos indivíduos que ultrapassem situações adversas por possuírem formação adequada acerca do tema, sendo então capazes de fornecer a ajuda necessária. Por outro lado, não foram encontrados estudos que nos dessem a entender os resultados medianos obtidos por estudantes de psicologia. Se nos detivermos sobre o conceito de resiliência no desporto, onde esta é entendida como a capacidade de recuperação do atleta após sujeito a uma adversidade, isto é, a capacidade de superação de obstáculos pessoais e contextuais (Holt e Dunn, 2004), podemos concluir que, tal como indica Galli, (2005) esta é um processo, uma vez que os atletas estudados afirmaram que perante adversidades, a superação é um processo que decorre ao longo do tempo. Se nos centrarmos na resiliência enquanto constructo psicológico e mais relacionado às situações quotidianas e de vida, também podemos concluir que a prática desportiva pode contribuir para o desenvolvimento de diversos aspetos psicológicos e sociais, como é o caso da resiliência (Balaguer e Castillo, 2012; Dias et al., 2008). Henley et al., (2008) constatou a importância do desporto em crianças e jovens submetidos a situações stressantes e traumatizantes e concluíram que estas se conseguiram adaptar e adotar comportamentos e respostas mais resilientes. Isto pode ser útil na compreensão dos resultados obtidos se considerarmos os estudantes de Ciências do Desporto como mais familiarizados com o ambiente desportivo e com mais prática desportiva, o que poderia ser explicativo de uma maior pontuação obtida pelos mesmos na subescala “Serenidade”.

No que respeita aos resultados obtidos na escala de Burnout em função do género, podemos concluir que a sexta hipótese é rejeitada, uma vez que nesta amostra são os homens quem obtém pontuações mais elevadas. Estas diferenças são estatisticamente significativas e indicam que é o género masculino quem pontua mais em “Exaustão Emocional” e em “Descrença”, no entanto, também nos indicam que ao nível da “Eficácia Profissional” são os homens quem pontua menos. Desta análise, podemos concluir que os homens da presente amostra apresentam maiores níveis de Burnout e uma menor eficácia profissional do que as mulheres. Estes resultados não corroboram o referido na literatura que referem na sua maioria serem as mulheres que tem maior vulnerabilidade a esta síndrome. Maslach e

Jackson, (1995) num estudo que procurava analisar a relação entre género e Burnout, constaram que na dimensão “Despersonalização” são normalmente os homens que apresentam valores mais elevados do que as mulheres, tendo em conta a mesma ocupação e o mesmo contexto organizacional. Estes autores relacionam esta diferença com a maior responsabilidade familiar, com o tipo de ocupação e com o processo de socialização, sendo esta última considerada mais importante, na medida em que identifica a crença de que as mulheres estão mais envolvidas nos cuidados familiares e do lar, preocupando com o bem-estar familiar, ao invés dos homens que não demonstram tanto estas preocupações. No que respeita à dimensão “Exaustão Emocional”, estes autores referem que as mulheres pontuam médias mais elevadas e justificam-no com a questão da emocionalidade relacionada ao papel feminino. E referem ainda que no que respeita à “Insatisfação no trabalho” os homens obtêm mais pontuação, na medida em que têm maiores expectativas de sucesso, competição e desenvolvimento. Outros autores destacam o facto das mulheres serem mais vulneráveis ao Burnout do que os homens. Estes autores justificam este aspeto devido às crenças existentes na sociedade que atribuem características de maior emotividade às mulheres, bem como o seu papel fundamental no ambiente familiar (Levine, 1981; Pines, Aronson & Katry, 1981; Ryerson & Maks, 1981, citado por Maslach, & Jackson, 1981).

No que respeita aos resultados obtidos na escala de Burnout face à idade, podemos constatar que não se verificam diferenças estatisticamente significativas nas subescalas “Exaustão Emocional” e “Descrença”, no entanto, são os estudantes mais velhos quem obtêm pontuações mais elevadas. No que respeita à subescala “Eficácia Profissional”, podemos observar diferenças estatisticamente significativas, no entanto, são os mais novos que obtêm pontuações superiores. Desta análise podemos concluir que os estudantes mais velhos têm maior predisposição para o Burnout do que os estudantes mais novos que por sua vez, apresentam níveis mais elevados de eficácia profissional. A literatura existente acerca destas variáveis é escassa e a maior parte dos estudos existentes referem não existirem diferenças estatisticamente significativas entre resiliência e idade. Queirós (2000) no entanto, encontrou várias evidências no que respeita à relação entre baixos níveis de Burnout e a idade em indivíduos com menos de dois e mais de dez anos de atividade profissional, sendo que a idade tende a ser associada por estes e outros autores à característica de tempo de serviço (Parreira, 1998, citado por Gomes & Cruz, 2004).

Relativamente à relação do Burnout com o curso podemos verificar após análise dos resultados a existência de diferenças estatisticamente significativas nas subescalas de “Descrença” e de “Eficácia Profissional”. Na primeira, são os estudantes de Ciências do Desporto que evidenciam pontuações mais elevadas, por sua vez, na segunda são os estudantes de Psicologia que apresentam valores médios mais altos. Na subescala “Exaustão Emocional”, são os estudantes do curso de Ciências do Desporto que evidenciam pontuações mais altas, ainda que neste caso as diferenças não sejam estatisticamente significativas.

De facto, a pouca literatura existente refere que os psicólogos, os profissionais de saúde e até outros profissionais de áreas relacionadas às Ciências Sociais, apresentam uma maior vulnerabilidade para o desenvolvimento desta síndrome. As investigações acerca do Burnout em psicólogos ou estudantes de psicologia são em número reduzido, muito embora para o Burnout exista uma grande panóplia de literatura (Ackerley, Burnell, Holder & Kurdek, 1998; Benevides-Pereira, 1994; Gomes & Cruz, 2004). Apesar disso, grande parte dos estudos relacionam o stress e os agentes stressores da profissão e coloca a questão acerca do perigo que os psicólogos se podem tornar para si próprios, por serem formados para compreender os processos mentais e o comportamento humano, por forma a promover o crescimento dos seus clientes e estarem constantemente em contacto com os problemas que afetam os seus pacientes. Kilburg (1986) refere mesmo que os psicólogos podem tornar-se os seus próprios inimigos por muitas vezes resistirem em admitir que se encontram também eles em dificuldade e a necessitar de ajuda. Sampson, (1990) e Cushway, (1992) acrescentam ainda que esta profissão é exigente, na medida em que durante a formação são estudadas diversas abordagens e técnicas que exigem uma constante atualização, o que causa alguma insegurança nos indivíduos.

No que respeita aos níveis de auto-regulação da aprendizagem móvel (m-learning) face ao género, podemos concluir que a nossa sétima hipótese foi aceite, na medida em que são de facto as mulheres quem apresenta níveis mais elevados de auto-regulação do que os homens, evidenciando-se em todas as subescalas e na escala total diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados vão de encontro ao descrito na literatura científica acerca da relação entre estas duas variáveis. Zimmerman e Martinez-Pons (1990) concluíram num estudo acerca da relação entre a auto-regulação da aprendizagem e o género que as mulheres apresentam maiores níveis de estratégias de aprendizagem e auto-regulação mas ao mesmo tempo, demonstram menor confiança do que os rapazes, no que às capacidades académicas diz respeito. Estes autores concluíram ainda que as mulheres detêm mais estratégias de auto-regulação, como o estabelecimento de metas, o planeamento e a capacidade de estruturação do ambiente do que os rapazes.

Relativamente aos níveis de auto-regulação da aprendizagem móvel (m-learning), face à idade, podemos constatar que a oitava hipótese proposta não é corroborada. Ainda que a maior parte dos estudos afirme que são de facto os estudantes mais velhos a obter maiores pontuações de auto-regulação, outros vêm de facto ao encontro aos resultados obtidos no presente estudo, como é o caso da investigação realizada por Testa e Freitas (2005) que concluiu que ainda que as diferenças entre a idade não sejam estatisticamente significativas, os estudantes mais velhos obtiveram uma média inferior no que respeita à gestão do tempo e do ambiente. Os autores referem que estes resultados podem causar surpresa, na medida em que a maior parte das investigações descreve a maior maturidade como preditor de uma maior auto-regulação, no entanto, consideram que os estudantes mais jovens, por outra lado, não têm tantos compromisso extra, quer sejam profissionais ou pessoais, e desta forma pode tornar-se mais fácil a gestão do tempo e mesmo do ambiente. De facto, no presente estudo,

ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas na maior parte das subescalas e na escala total, são os mais novos quem apresenta valores de média mais elevadas. Nomeadamente, no que respeita às “Estratégias Metacognitivas” as diferenças verificam-se estatisticamente significativas em favor das mulheres. Estes resultados levam-nos a supor que o facto de ser um tipo de aprendizagem mais direccionada para o uso da tecnologia móvel, podem entender-se melhor assim os resultados obtidos, na medida em que a população mais jovem tem tido ao longo do tempo um maior contacto com estes dispositivos e plataformas online.

No que concerne aos níveis de auto-regulação móvel (m-learning), face ao curso, podemos referir que existem diferenças estatisticamente significativas para os cursos na escala total e na maior parte das subescalas. Verifica-se que os alunos do curso de Psicologia obtêm em todas as subescalas e na escala total pontuações superiores aos estudantes do curso de Desporto. Apenas na dimensão “Estratégias de Controlo do Contexto”, as diferenças não se evidenciam estatisticamente significativas, ainda assim são os estudantes de Psicologia quem obtêm pontuações mais elevadas. Para este tópico não existe literatura científica que o corrobore.

Relativamente à nona hipótese proposta nesta investigação, esta é aceite, na medida em que de facto se evidenciam correlações positivas entre todas as dimensões da Escala de Inteligência Emocional e do Questionário de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel (M-Learning). Estes resultados corroboram os poucos referentes a este tema na literatura, e exemplo disso é o estudo desenvolvido por Mabejoke (2014) que ao estudar a relação entre estas duas variáveis verificou a existência de uma relação estatisticamente significativa. Este autor destacou que a auto-eficácia tem sido diretamente relacionada à auto-regulação, na medida em que por meio da educação, as crenças de auto-eficácia se relacionam com o desempenho académico e com a aprendizagem auto-regulada. Mabejoke (2014) concluiu ainda que a auto-eficácia é essencial como mediadora entre a inteligência emocional e a auto-regulação, ou seja, não é apenas a inteligência emocional que permite ao estudante uma melhor ou pior auto-regulação, ao invés disso, são os alunos com maior auto-eficácia que se mostram mais capazes de se auto-regular (Mabejoke, 2014). Goetz et al., (2005) refere que existem várias interpretações acerca do papel da inteligência emocional no desempenho académico. Pekrun et al., (2004) salienta que os estudantes mais capazes de regular as suas emoções negativas podem ser menos prejudicados pelas mesmas em contexto de avaliação e de aprendizagem. O autor destaca ainda que se estes estudantes tiverem um excelente controlo emocional, podem mesmo ser capazes de gerar emoções positivas que facilitam o seu desempenho. Por seu turno, Ahles e Bosworth (2004) referem que o sucesso académico não depende só dos resultados, por seu vez, exige cada vez mais a colaboração em projetos de grupo e apresentações. A inteligência emocional, sobretudo a gestão emocional tem sido associada a melhores relações sociais, que podem ser necessárias para o trabalho de grupo efetivo (Lopes, Salovey & Straus, 2003).

No que concerne à décima hipótese, esta também foi aceite na medida em que se evidenciam correlações negativas entre todas as dimensões da Inteligência Emocional e do Burnout, à exceção da dimensão “Eficácia Profissional”. A este propósito são algumas as investigações que têm introduzido o conceito de *engagement*, paralelamente ao crescente interesse pelo Burnout em estudantes. Este conceito representa um novo enfoque que procura examinar as experiências positivas dos trabalhadores e as condições favorecedoras de bem-estar. A este conceito surgem três outros associados, o conceito de Vigor que se refere a altos níveis de energia, o conceito de Dedicação, relativo a níveis elevados de entusiasmo, inspiração, orgulho e o conceito de absorção, referente a elevados níveis de concentração e felicidade durante o desempenho da atividade laboral (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, 2000; Schaufeli et al., 2002; Salanova et al., 2005). Este conceito está também relacionado à inteligência emocional e ainda que não sejam muitas as investigações já realizadas acerca do tema, a sua relação negativa com o Burnout tem sido evidenciada (Salanova et al., 2005; Durán, Extremera & Rey, 2004), bem como a sua relação positiva com o desenvolvimento profissional (Martinez & Salanova, 2003), com o desempenho académico (Salanova et al., 2005), com a auto-eficácia (Salanova et al., 2005), e também com as habilidades emocionais, bem-estar e felicidade (Extremera, Durán & Rey, 2005). A literatura refere ainda que estes constructos são facilitadores da atividade académica dos estudantes universitários, que demonstram uma maior felicidade, uma maior satisfação com as tarefas académicas e uma menor propensão para o abandono dos estudos (Salanova et al., 2005).

Relativamente à décima primeira hipótese, podemos referir que esta foi aceite, uma vez que se constata existir de facto uma relação negativa entre todas as dimensões da Resiliência e todas as dimensões do Burnout, à exceção da dimensão “Eficácia Profissional” que evidencia relações positivas. Estes resultados vão de encontro ao referido na literatura, e exemplo disso foi um estudo realizado por Dyrbye et al., (2010) no qual os autores concluíram que os estudantes mais resilientes são menos propensos a experienciar depressão e stress, relatando maiores níveis de qualidade de vida, mais suporte social e tendem a aprender de forma mais produtiva e positiva, vivenciando menos situações de stress do que os alunos mais vulneráveis (Dyrbye et al., 2010).

## Considerações Finais

Com esta investigação pretendeu dar-se um contributo para uma melhor compreensão destes quatro constructos abordados, nomeadamente em estudantes do Ensino Superior.

Podemos reconhecer que as variáveis em estudo se têm tornado primordiais, tanto na investigação como na sua aplicação prática aos contextos educativos e aos profissionais que aí desempenham funções. A Inteligência Emocional e a Resiliência constituem nesta investigação bons preditores de menos níveis de stress e Burnout e maiores níveis de auto-regulação e eficácia profissional, no caso, eficácia académica.

Em termos gerais, os resultados obtidos na Escala de Inteligência Emocional, no que se refere ao género, indicam que são os estudantes do género feminino que apresentam maior inteligência emocional, no sentido em que demonstram maior facilidade na perceção das emoções dos outros e na componente sociocognitiva das emoções. Por outro lado, o estudo também nos indica que o género masculino tem uma maior perceção das suas próprias emoções. No que se refere ao curso, os resultados indicam que são os estudantes de Psicologia quem evidencia maiores níveis de Inteligência Emocional. Em relação à Escala de Resiliência constata-se no que respeita ao género que são os estudantes do género feminino quem apresenta maiores níveis de resiliência, na medida em que demonstram maior perseverança e esperança de vida ou de futuro mesmo ao enfrentar adversidades. Por sua vez, os homens destacam-se na calma e serenidade com que lidam com situações adversas, respondendo de forma mais auto-suficiente. Relativamente à idade, constatamos que são os mais novos quem apresenta uma maior perseverança, sentido de vida e esperança. São os mais velhos que demonstram maiores estratégias para enfrentar a adversidade e mais calma ao enfrentar situações difíceis. No que respeita ao curso, podemos concluir que são os estudantes de Psicologia quem obtém médias mais elevadas, à exceção da calma mediante a presença de um evento stressante, onde são os estudantes de Ciências do Desporto que evidenciam valores superiores. Relativamente à Escala de Burnout, podemos em termos globais referir que ao nível do género, foram os homens quem demonstrou maior exaustão emocional e maior descrença, e por sua vez, as mulheres apresentaram níveis mais elevados de eficácia profissional. Em relação à idade, foram os mais novos que apresentaram valores de eficácia profissional mais elevados, em detrimento dos mais velhos que apresentaram valores elevados de exaustão e descrença. No que respeita ao curso, foram os estudantes de Ciências do Desporto quem evidenciou maiores níveis de Burnout, nomeadamente elevada exaustão emocional e descrença. Por seu turno, os estudantes de Psicologia evidenciaram valores superiores de eficácia profissional. No que se refere à Escala de Auto-regulação da Aprendizagem Móvel, podemos constatar que ao nível do género, foram as mulheres quem obteve pontuações mais elevadas, demonstrando mais estratégias de desempenho e de auto-regulação. No que concerne à idade foram os mais novos quem obteve valores superiores, demonstrando assim maiores níveis de auto-regulação. No que respeita ao curso, são os

estudantes de Psicologia quem na presente amostra obtém pontuações superiores, demonstrando mais estratégias de desempenho, afetivas e de apoio, metacognitivas e de controlo do contexto.

No que diz respeito à pertinência desta investigação, deve-se ao facto de ser um tema atual cuja utilidade é de extrema importância, não só a nível académico como também a nível pessoal, contextual e social, quer para alunos, quer para Professores, Psicólogos e para a população geral, na medida em que são constructos importantes que devem ser desenvolvidos em todos os contextos.

No que concerne às limitações é de salientar a altura da aplicação dos questionários que correspondeu a uma fase final de semestre e correspondente a época de exames, tendo-se tornado bastante difícil a recolha como inicialmente estava prevista. Uma outra dificuldade relaciona-se com o facto da maioria dos estudos disponíveis na literatura, quer portugueses, quer internacionais, não estarem especificamente relacionados com o mesmo constructo que queríamos estudar, no caso da autorregulação da aprendizagem móvel.

Como sugestões metodológicas para futuros trabalhos nesta área, com o intuito de aprofundar um maior conhecimento destes conceitos, seria pertinente realizar um estudo que incluísse para além de estudantes em início de curso também, estudantes do último ano e de diferentes áreas científicas para além das estudadas.

Por último, é importante salientar o contributo deste trabalho no domínio da avaliação psicológica, ao ser disponibilizado para a população universitária portuguesa, um instrumento de avaliação da Auto-regulação da Aprendizagem Móvel. A presente investigação oferece desta forma a Psicólogos e estudantes uma forma de avaliar as estratégias de ensino e aprendizagem, permitindo assim uma intervenção positiva e caso necessária com vista a melhorar os métodos de ensino e o desempenho académico.



## Referências Bibliográficas

Ackerley, G., Burnell, J., Holder, D., & Kurdek, L. (1988). Burnout among licensed Psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19(6), 624-63.

Afonso, M. J., (2007). Inteligência Humana: do Conceito ao Constructo. *Repositório da Universidade de Lisboa*.

Ahles, C., & Bosworth, C. (2004). The perception and reality of student and workplace teams. *Journalism & Mass Communication Educator* (spring), 42-59.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas Teóricas*. Coimbra: Edições Almedina.

Álvarez, R., & Chávez, M. (2003). Diferencia en la resiliência según género y nivel socioeconómico en adolescentes, *Persona*, 6, 179-196.

Anaut, M. (2005). *A Resiliência: Ultrapassar Traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.

Angst, R. (2009). Psicologia e Resiliência: Uma Revisão da Literatura. *Psicol. Argum.*, 27(58), 253-260.

Angst, R., Back, C., Amorim, C., & Moser, A. (2009). Resiliência: A Universidade na Terceira idade como factor de proteção. *Actas do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 4341-4353. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Paraná.

Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescência temprana. *Estilos de Vida en la adolescência*, 37-63. Valência: Promolibro.

Barnard, L., Lan, Q., To, Y., Paton, V., & Lai, S. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12, 1-9.

Barnard-Brak, L., Lan, W., & Paton, V. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1).

Benevides-Pereira, A. (1994). Características de personalidade de profissionais da área da psicologia: contribuição à seleção e/ou orientação a estudantes de psicologia. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Bueno et al., (2006). Inteligência Emocional em Estudantes Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 305-316.

Byrne, R. W. (2002). *The primate origins of human intelligence*. In Sternberg, R. J., & Kaufman (Eds.), *The Evolution of Intelligence*, 79-96. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cabanach, R., Gestal, A., Cervantes, R., Rodríguez, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.

Carlotto, M. (2010). Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. *Psico*, 41(4), 495-502.

Carlotto, M., Nakamura, A., & Câmara, S. (2006). Síndrome de Burnout em estudantes universitários da área da saúde. *Psico*, 37(1), 57-62.

Cecconello, A. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Charbonneau, D., & Nicol, A. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33, 1101-1113.

Cheon, J., Lee, S., Crooks, S., & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, 59, 1054-1064.

Cobêro, C., Primi, R., & Muniz, M., (2006). Inteligência Emocional e Desempenho no Trabalho: Um Estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. *Paidéia*, 16(35), 337-348.

Cushway, D. (1992). Stress in clinical psychology trainees. *British Journal of Clinical Psychology*, 31, 169-179.

Deep, C., & Pereira, I. (2012). Adaptação da “The Resilience Scale” para a População Adulta Portuguesa. *Psicologia USP*, 23(2), 417-433.

DeVellis, R. (1991). Scale Development: Theory and applications. *Applied Social Research Methods Series*, 26. Newbury Park: Sage.

Domínguez, C., Hederich, C., & Sañudo, J. (2009). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.

Dyrve, L., et al., (2010). Factors associated with resilience to and recovery from burnout: a prospective, multi-institutional study of US medical students. *Medical Education*, 44, 1016-1026.

Faku, K. (2014). Relationship among perceived psychological growth, resilience and burnout in physicians. *Personality and Individual Differences*, 59, 120-123.

Franco, S. (2001). Estudantes de Psicologia, eficácia adaptativa e a psicoterapia como medida preventiva em saúde mental. *Mudanças - Psicoterapia e Estudos Psicossociais*, 9(16), 41-63.

Galli, N. (2005). *Bouncing back from adversity: An investigation of resilience in sport*. Dissertação de Mestrado não publicada, Miami University, Oxford, Ohio.

Gikas, J., Grant, M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *Internet and Higher Education*, 19, 18-26.

Gil-Monte, P. (2002). Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en profesionales de enfermería. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 3-10.

Goetz, T., Frenzel, C., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). Emotional Intelligence in the context of learning and achievement. *Emotional Intelligence: An international handbook*, 233-253. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Gomes, A., & Cruz, J. (2004). A experiência de stress e burnout em Psicólogos Portugueses: um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 193-212.

Gomes, M. (2005). E-Learning: Reflexões em torno do conceito. *Repositório da Universidade do Minho*. 229-236.

Gonçalves, M. (2006). A Inteligência Emocional em Jovens Estudantes do 12º Ano de Escolaridade: Um estudo exploratório. Tese de Mestrado não publicada.

Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.  
Holt, N., & Dunn, J. (2004). Toward a grounded theory of the psychosocial competencies and environmental conditions associated with soccer success. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 199-219.

Infante, F. (2005). A Resiliência como processo: Uma revisão da literatura recente. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda e cols. *Resiliência: Descobrindo as próprias fortalezas*. (V. Campos, Trad., pp. 23-38). Porto Alegre: Artmed.

Johnson, M., et al., (2014). Models and messengers of resilience: a theoretical model of college students' resilience, regulatory strategy use, and academic achievement, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-17.

Jubas, K. (2010). Everyday scholars: Framing informal learning in terms of academic disciplines and skills. *Adult Education Quarterly*, 61(3), 225-243.

Kenny, M. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year College students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(1), 17-29.

Killburg, R. (1986). The distressed professional: The nature of the problem. *Professional in distress. Issues, syndrome and solutions in psychology*. Washington: American Psychology Association.

Li, M. H. (2008). Relationships among stress coping, secure attachment, and the trait of resilience among Taiwanese College students. *College Student Journal*, 42(2), 312-325.

Libório, R., Castro, B., & Coelho, A. (2006). Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In D. D. Dell'Aglío, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 89-115). São Paulo: Caso do Psicólogo.

Lopes, P., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Differences*, 35, 461-658.

Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.

Mabekoje, S. (2014). Emotional Intelligence and self-Regulation among School-Going Adolescents: Self-Efficacy as a Mediator. 2-22.

MacCann, C., Fogarty, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70.

Machado, A. (2014). Resiliência: Conceituação e Discussão. 1-12.

Machado, T. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 312-325.

Machado, T., & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: O estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, VI(1), 97-116.

Maehr, M., & Pintrich, P. (1997). *Advances in motivation and achievement*, 10. Greenwich, CT: JAI Press.

Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y engagement. *Anuario de Psicología*, 35(3), 399-415. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona.

Maroco, J., & Tecedero, M. (2009). Inventário de Burnout de Maslach para Estudantes Portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 227-235.

Marsick, V., & Watkins, K. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-111.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Inteligência Emocional como zeitgeist, como personalidade e aptidão mental. In R. Bar-On & J. Parker (Org.), *Manual de Inteligência Emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho* (pp. 81-98). Porto Alegre: Artmed Editora.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D., J. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational*. New York, BasicBooks.

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

Menezes, V., Fernández-Calvo, B., Hernández Martín, L., Ramos, F., & Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo Burnout-Engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(4), 791-796.

Miguel, F., & Noronha, A. (2006). Estudo da inteligência emocional em cursos universitários. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga - Portugal: Psiquilíbrios, 613-619.

Morais, A., & Koller, S. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: a ênfase na saúde. *Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil*, 91-107.

Morgan, B., Bruin, G., & Bruin, K. (2014). Operationalizing burnout in the Maslach Burnout Inventory-Student Survey: personal efficacy versus personal inefficacy. *South African Journal of Psychology*, 44(2), 216-227.

Mottiwalla, L. (2007). Mobile Learning: A framework and evaluation. *Computers & Education*, 49(3), 581-596.

Myers, D. (1999). *Introdução à Psicologia*. Editora LTC, 5ªed. Rio de Janeiro.

Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Rodríguez, J., & Postigo, J. (2008). Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.

Oliva, A., Otta, E., Ribeiro, F., Bussab, B., Lopes, F., Yamamoto, M., & Moura, M. (2006). Razão, Emoção e Ação em Cena: A Mente Humana sob um Olhar Evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 053-062.

Oliveira, A. (2010). *Resiliência para principiantes*. Lisboa: Edições Sílabo.

Oliveira, M., & Machado, T. (2011). Tradução e validação da Escala de Resiliência para Estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 4(xxix), 579-591.

Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligência Emocional em Adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39.

Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning, *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.

Pekrun, R., et al., (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 287-316.

Pereira, A. (2006). Aconselhamento psicológico no Ensino Superior. *Psicologia do Desenvolvimento. Temas de investigação*, 159-183. Coimbra: Almedina.

Perry, E., & Pilati, M. (2011). Online Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (128), 95-104.

Peters, K. (2007). M-learning: positioning educators for a mobile, connected future. *International Review of Research in open and distance learning*, 8(2), 1-17.

Petrides, K., Furnham, A., & Martin, G. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereo-types. *Journal of Social Psychology*, 144, 149-162.

Pinheiro, D. (2014). A Resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 9(1), 67-75.

Pinheiro, D. P. N. (2004). A Resiliência em Discussão. *Psicologia em Estduo*, 9(1), 67-75.

Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Poletto, M., & Koller, S. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 25(3), 405-416.

Quinn, C. (2000). mLearning. Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning. *Linezine*.

Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. *Reseiliência e Educação*, 95-114. São Paulo: Cortez.

Rey, L., Extremera, N., Pena, M. (2011). Inteligência Emocional Percibida, Autoestima y Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.

Ribeiro, I., & Silva, C. (2007). Auto-Reglação: Diferenças em Função do Ano e Área em alunos Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 443-448.

Ripar, A., Evangelista, F., & Paula, F. (2008). Resiliência e gênero. *Psicólogo inFormação*, 12, 33-52.

Roberts, R., Mendoza, C., & Nascimento, E. (2002). Inteligência Emocional: Um Constructo Científico?. *Paidéia*, 12(23), 77-92.

Rocha, J., & Kastrup, V. (2009). Cognição e Emoção na Dinâmica da Dobra Afetiva. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 14(2), 385-394.

Rodríguez, M., & Barajas, D. (2011). Estudio comparative de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia. *Uaricha - Revista de Psicología*, 8(17), 62-77.

Roque, L., & Soares, L. (2012). Burnout numa amostra de Psicólogos Portugueses da Região Autónoma da Madeira. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 2-14.

Rosário, P. (2004). Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora.

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstacilizadores del desempeño académico. *Análisis de Psicología*, 21, 170-180.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009). School-Burnout Inventory (SBI) - Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-221.

Sampaio, R., Polydoro, S., & Rosário, P. (2012). Autorregulação da Aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Pelotas*, (42), 119-142.

Sampson, J. (1990). Stress survey of clinical psychologists in Scotland. *British Psychological Society Scottish Branch Newsletter*, 11, 10-14.

Santos, L., & Faria, L. (2005). Inteligência Emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. 275-289.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. C. Stough, D. Saklofske & J. Parker (Eds.), *The Assessment of Emotional Intelligence*. New York: Springer Publishing, 119-135.

Sharma, S., Dick, G., Chin, W., & Land, L. (2007). Self-Regulation and E-Learning. 383-394.

Sternberg, R. (2005). *Inteligência de Sucesso*. Lisboa: Ésquilo.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful in the Classroom. *Theorie into Practice*, 43(4).

Taboada, N., Legal, E., & Machado, N. (2006). Resiliência: Em busca de um conceito. *Rev. Bras. Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), 104-113.

Tarnowski, M., & Carlotto, M. (2007). Síndrome de Burnout em estudantes de psicologia. *Temas em Psicologia*, 15(2), 173-180.

Taruno, O. (2011). Estudo da relação entre resiliência e espiritualidade numa amostra portuguesa. Dissertação de Mestrado Publicada. Universidade de Lisboa, Portugal.

Tavares, J. (2001). A Resiliência na sociedade emergente. *Resiliência e educação*, 43-76. São Paulo: Cortez.

Testa, M., & Freitas, H. (2005). Auto-regulação da aprendizagem: analisando o perfil do estudante de Administração. IN: *XXIX Encontro Nacional da ANPAD (ENANPAD)*. Brasília.

Traxler, J. (2010). Distance education and mobile learning: Catching up, taking stock. *Distance Education*, 31(2), 129-138.

Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Jornal of Nurs Meas*, 1(2), 165-178.

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.

Wright, A., & Masten, A. (2006). Resilience processes in development. Fostering positive adaptation in the context of adversity. *Handbook of resilience in children*, 17-37. New York: Springer.

Yunes, M. (2003). Psicologia Positiva e Resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.

Yunes, M., (2001). *A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de Douturamento não-publicada, Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Yusoff, M., Rahim, A., & Yaacob, M. (2010). Prevalence and sources of stress among Universiti Sains Malaysia medical students. *Malasyan Journal of Medical Sciences*, 17(1), 30-37.

Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. *New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers*.