

**REVISTA
IBEROAMERICANA
DE DIAGNÓSTICO
Y EVALUACIÓN/
E AVALIAÇÃO
PSICOLÓGICA**

Nº 52

VOL. 3

JULIO-SEPTIEMBRE 2019

**REVISTA OFICIAL DE LA ASOCIACIÓN IBEROAMERICANA
DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN PSICOLÓGICA (AIDEP)**

**REVISTA OFICIAL DA ASSOCIAÇÃO IBEROAMERICANA
DE DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA (AIDAP)**

CONSEJO / CONSELHO DIRECTOR

DIRECTOR: Bruno Gonçalves *Universidade de Lisboa, Portugal*

EDITORES ESPAÑOL

Marion K. Schulmeyer *Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia*

Jesús M^a Alvarado *Universidad Complutense de Madrid, España*

Andreea Brabete *Centre of Excellence for Women's Health, Canada*

EDITORES PORTUGUÊS

Rute Pires *Universidade de Lisboa, Portugal*

Sandra Fernandes *Universidade de Lisboa, Portugal*

ASSISTENTE EDITORIAL: Luís Querido

CONSEJO / CONSELHO EDITORIAL

Afonso, Maria João. *Univ. de Lisboa, Portugal.*

Alderete, Ana. *Univ. Nacional de Córdoba, Argentina.*

Ampudia, Amada. *Univ. Autónoma, México.*

Ardoino, Graciela. *Univ. Católica del Uruguay.*

Barros, Luísa. *Univ. de Lisboa, Portugal.*

Calero, Dolores. *Univ. de Granada, España.*

Castanheira Duarte, Eduarda. *Univ. de Lisboa, Portugal.*

Castro Solano, Alejandro. *CONICET, Univ. de Palermo, Argentina.*

Cayssials, Alicia. *Univ. de Buenos Aires, Argentina.*

Contini, Norma. *Univ. Nacional de Tucumán, Argentina*

Cuéllar, Isabel. *Hosp. Clínico de Getafe, España.*

Daset, Lilian. *Univ. Católica del Uruguay.*

Díaz-Morales, Juan Francisco. *Univ. Complutense de Madrid, España.*

Donolo, Danilo. *Univ. Nacional Rio Cuarto, Argentina.*

Dresch, Virginia. *Univ. Federal Fluminense, Brasil.*

Fagulha, Teresa. *Univ. de Lisboa, Portugal.*

Fernández Liporace, María Mercedes. *Univ. de Buenos Aires, Argentina.*

Flores Galaz, Mirta. *Univ. Autónoma, Yucatán.*

Garaigordobil, Maite. *Univ. del País Vasco, España.*

Gómez Maqueo, Emilia Lucio. *Univ. Autónoma México.*

González Barrón, Remedios. *Univ. de Valencia, España.*

Janeiro, Isabel. *Univ. de Lisboa, Portugal.*

Jiménez Gómez, Fernando. *Univ. de Salamanca, España.*

Leibovich, Nora. *CONICET, Buenos Aires, Argentina.*

Maganto Mateo, Carmen. *Univ. del País Vasco, España.*

Martínez, Patricia. *Pontificia Univ. Católica, Perú.*

Martorell, María del Carmen. *Univ. de Valencia, España.*

Moreira, João. *Univ. de Lisboa, Portugal.*

Novo, Rosa. *Univ. de Lisboa, Portugal.*

Piacente, Telma. *Univ. de la Plata, Argentina.*

Ráez, Matilde. *Pontificia Univ. Católica, Perú.*

Rafael, Manuel. *Univ. de Lisboa, Portugal.*

Sá, Isabel. *Univ. de Lisboa, Portugal.*

Saiz, José Luis. *Univ. de la Frontera, Chile.*

Santos, Salomé. *Univ. de Lisboa, Portugal.*

Simões, Mario Rodrigues. *Univ. de Coimbra, Portugal.*

Tornimbeni, Silvia. *Univ. de Córdoba, Argentina.*

Vinet, Eugenia. *Univ. de la Frontera, Chile.*

Vivas, Eleonora. *Univ. Simón Bolívar, Venezuela.*

Wechsler, Solange. *Pontificia Univ. Católica, Campinas, Brasil.*

LA REVISTA ESTÁ INDEXADA EN:

Redalyc; Psycodoc; PsycINFO; Latindex; Cengage; Ebsco; Scopus; Thomson Reuters Web of Science
Compaginación: AIDAP. Distribución: AIDAP

Papel da Inteligência Emocional, Felicidade e *Flow* no Desempenho Académico e Bem-Estar Subjetivo em Contexto Universitário

The Role of Emotional Intelligence, Happiness and *Flow* on Academic Achievement and Subjective Well-Being in the University Context

Helena Alves Moutinho¹, André Monteiro², Ana Costa³ e Luísa Faria⁴

Resumo

No quadro da psicologia positiva, pretende-se explorar a relação entre Inteligência Emocional, Felicidade e *Flow*, e o desempenho académico e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. A amostra inclui 215 participantes, com idades entre 18 e 58 anos ($M=22.3$; $DP=4.91$), maioritariamente de Ciências Sociais (55.9%), de diferentes cursos (1.º ao 6.º ano), e do género feminino (81,9%), sendo 18,1% trabalhadores-estudantes. Os instrumentos incluíram escalas de autorrelato (TEIQue, OHI, DFS-2 e JAWS), adaptadas ao contexto português e com bons indicadores psicométricos. Os resultados indicaram correlações positivas entre variáveis positivas e desempenho académico e bem-estar, ainda que menores com o desempenho académico objetivo. Análises de regressão linear demonstraram que o bem-estar subjetivo foi a variável melhor explicada pelas variáveis positivas e que o *flow* foi a variável com maior poder preditivo sobre o desempenho académico. Serão apresentadas implicações na promoção do desempenho académico e bem-estar no contexto universitário.

Palavras-chave: inteligência emocional, felicidade, *flow*, desempenho académico, bem-estar subjetivo

Abstract

Within the Positive Psychology's framework, this study intends to explore the relationship between Emotional Intelligence, Happiness and Flow, and university students' academic performance and subjective well-being. The sample included 215 participants, aged between 18 and 58 years ($M=22.3$; $SD=4.91$), from different courses and years (1st to 6th), of which 18.1% were student-workers. Most of the participants were females (81.9%), and studied Social Sciences (55.9%). The instruments included self-report scales (TEIQue, OHI, DFS-2, and JAWS), adapted to the Portuguese context and with good psychometric properties. Results indicated positive correlations between positive variables and academic performance and well-being, although lower correlations with objective academic performance. Linear regression analyses showed that subjective well-being was the variable best explained by positive variables and that flow presented the greatest predictive power over academic performance. Implications for the academic performance and well-being's promotion in the university context are presented.

Keywords: emotional intelligence, happiness, flow, academic performance, subjective well-being

Este trabalho insere-se no projeto “Plataforma Informática Integradora de Aplicações, Serviços Web e Análise de Características Emocionais e de Bem-Estar”, financiado pelo Portugal 2020 (projeto 024012).

¹ Bolseira de Iniciação Científica na FPCEUP, no quadro do Projeto 024012. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. E-mail: helenaiamoutinho@gmail.com

² Bolseiro de Iniciação Científica na FPCEUP, no quadro do Projeto 024012. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. E-mail: andrefmonteiro@outlook.com

³ Bolseira de Pós-Doutoramento em Psicologia da FCT no CPUP/ FPCEUP (ref.ª SFRH/BPD/117479/2016). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. E-mail: ana.fontescosta@gmail.com

⁴ Professora Associada com Agregação da FPCEUP. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. E-mail: lfaria@fpce.up.pt

Introdução

Na Psicologia, a perspectiva positiva tem ganho dinamismo em diferentes áreas de intervenção humana (e.g., clínica, educativa e organizacional), quer no contexto de investigação quer no de prática profissional, desde a década de 70 do século XX. Fundada no estudo científico do funcionamento humano ótimo, a psicologia positiva explora quer os fatores que facilitam, quer os que impedem este funcionamento (Linley, Joseph, Harrington, & Wood, 2006). De facto, esta perspectiva ganhou particular relevo na exploração e compreensão das fontes e processos que levam os indivíduos a atingir os resultados desejados, expresso no interesse pelo estudo da relação entre variáveis positivas (e.g. felicidade, inteligência emocional, afeto positivo, otimismo, *flow*, autoeficácia, relacionamentos prósperos, entre outras) e resultados nas diversas esferas de realização humana, como o desempenho académico ou profissional, ou indicadores de cariz subjetivo, como os níveis de bem-estar psicológico (Allen & McCarthy, 2016).

No contexto de trabalho, a literatura tem evidenciado que diferentes variáveis positivas têm demonstrado capacidade de influenciar os resultados dos trabalhadores, fomentando também as suas capacidades de resiliência, por forma a ultrapassar, com sucesso, a adversidade no contexto profissional (Youssef & Luthans, 2007).

Em particular, no contexto universitário, vários estudos têm vindo a reportar que os jovens se encontram mais sujeitos a diversos fatores de vulnerabilidade relacionados com: a resposta às suas próprias expectativas e às dos seus pais, a deslocalização geográfica, a competição entre pares, as dificuldades em organizar o seu tempo e a preocupação em acabar o curso e ingressar no mercado de trabalho (Silveira, Norton, Brandão, & Roma-Torres, 2011). Mais ainda, no estudo de Figueira e colaboradores (Figueira, Marques Pinto, Lima, Matos, & Cherpe, 2014), cerca de um terço dos estudantes em contexto universitário reportavam baixos níveis de saúde mental.

Martin Seligman (2011) defende que o bem-estar tem cinco elementos constitutivos: emocionalidade positiva, *engagement* – entendido como sendo a satisfação sentida mediante o atingimento regular de estados de *flow*

(Matthewman, Jodhan-Gall, Nowlan, OSullivan, & Patel, 2018; Seligman, 2011) –, significado, relacionamentos positivos e realizações. Partindo do facto de a influência de variáveis positivas no contexto de realização académica ser ainda pouco explorada, neste estudo consideraremos as variáveis inteligência emocional e felicidade (enquanto integrantes do elemento *emocionalidade positiva* de Martin Seligman) e o *flow* (representando o elemento *engagement*), e a relação destas com o desempenho académico e o bem-estar subjetivo de estudantes universitários, na convicção de que este é um dos contextos de vida mais importantes na preparação para os desafios da vida adulta e do mundo do trabalho.

Inteligência Emocional

A inteligência emocional (IE) pode ser definida, globalmente, como a capacidade para reconhecer, compreender, expressar e regular emoções (no próprio e nos outros), utilizando, ainda, conteúdo emocional na resolução de problemas (Mayer & Salovey, 1993). Das várias conceptualizações que surgiram na literatura, Petrides e Furnham (2001) distinguiram dois modelos de IE: (a) a IE como competência mental e (b) a IE como traço de personalidade (*Trait Emotional Intelligence-TEI*). O primeiro considera a IE enquanto conjunto de capacidades cognitivo-emocionais, numa perspectiva de medição do desempenho ótimo, enquanto o segundo compreende a IE como um conceito multidimensional, envolvendo autoperceções e disposições afetivas e motivacionais, medindo-se, neste modelo, através do desempenho típico do indivíduo (Perera, 2015).

A literatura tem demonstrado que ambos os modelos de IE se correlacionam significativamente com o desempenho em contexto de trabalho (cf. revisão O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver, & Story, 2011). Em particular, o modelo de IE enquanto traço evidencia associações fortes com o desempenho uma vez que partilham componentes importantes, como a consciência, a extroversão ou a estabilidade emocional dos trabalhadores (Barrick, Stewart, & Piotrowski, 2002; Hertz & Donovan, 2000). Mais ainda, a autoeficácia surge como um importante preditor do desempenho uma vez que se traduz na maior motivação, definição

de objetivos e *engagement* no trabalho (Erez & Judge, 2001; Rich, LePine, & Crawford, 2010). Por outro lado, o modelo de capacidade de IE relaciona-se com o desempenho no trabalho principalmente por promover interações sociais e levar o indivíduo a perceber as exigências emocionais numa determinada situação. Estas competências emocionais (modelo de capacidade de IE) promovem diretamente o desempenho do indivíduo no trabalho, influenciando, também, de forma indireta e positiva, a associação da IE (modelo traço de IE) com o desempenho no trabalho, pelo que apresentam normalmente uma associação forte (Joseph, Jin, Newman, & O'Boyle, 2015).

No contexto académico, Perera (2016), numa revisão da literatura sobre a relação entre a IE-traço e o desempenho académico, concluiu que a primeira poderá prever o segundo de forma positiva, através de processos cognitivos, motivacionais e interpessoais. Considerando o modelo de competência de IE, a literatura tem evidenciado de forma similar a associação positiva e a capacidade preditiva da IE sobre o rendimento académico dos estudantes (Costa & Faria, 2014, 2015). Mais recentemente, Bukhari e Khanam (2016) confirmaram esta relação numa amostra de estudantes universitários e Garg, Levin e Tremblay (2016) adiantaram que este efeito parece ser consequência da maior adaptação, que a IE proporciona, do estudante à universidade.

A literatura tem demonstrado também a associação da IE com o bem-estar subjetivo dos indivíduos (Di Fabio & Kenny, 2016; Koydemir & Schütz, 2012; Sánchez-Álvarez, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016; Wang, Zou, Zhang, & Hou, 2018). Em particular, a IE tende a influenciar o bem-estar subjetivo do indivíduo através da adoção, por este, de estratégias de *coping* adaptativas para lidar com situações sociais desafiantes, stresse social e conflitos interpessoais, bem como pelo desenvolvimento de redes de suporte social, promovendo a regulação emocional e a vivência de emoções positivas (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2012).

Felicidade

Lyubomirsky (2008) definiu o conceito de felicidade como um estado mental ou emocional de elevada satisfação, que varia de acordo com a

experiência de afetos e emoções positivas, bem como a ausência da experiência de afetos e emoções negativas. A felicidade, para além de depender deste balanço entre a polaridade da experiência afetiva e emocional, também decorre do valor que o indivíduo atribui à sua vida (Lyubomirsky, 2008).

Um outro autor, Diener (1984), por sua vez, refere que a felicidade resulta de uma “*propensão geral para se experienciar eventos de forma positiva*” (p. 565), fator pelo qual diferentes indivíduos usam diferentes critérios para avaliarem a sua felicidade.

A noção de felicidade e de bem-estar são próximas na literatura, pois o bem-estar consiste num estado de satisfação do indivíduo consigo mesmo e com o seu meio (Ryan & Deci, 2001). Assim, o bem-estar não é simplesmente a ausência de qualquer psicopatologia, pelo que remete para o funcionamento e experiência psicológica ótima. Emergiram algumas perspetivas teóricas em torno do bem-estar, nomeadamente a de bem-estar psicológico (orientado para a autorrealização do indivíduo, envolvimento no presente e mobilização para o futuro) e a de bem-estar subjetivo, centrado numa perspetiva hedónica e tendo como referência as suas experiências afetivas e emocionais (Ferreira Novo, 2005).

Este constructo compreende uma componente cognitiva – a satisfação com a vida – e uma componente afetiva – referente à experiência de felicidade subjetiva, emoções de prazer e afetos positivos (Diener, Suh, & Oishi, 1997; Joshnalloo, 2016). Considerando a componente afetiva, Warr (1987, 1990) defende que na perspetiva bidimensional do bem-estar afetivo (segundo a qual diferentes emoções são consideradas em função da intensidade e do prazer que suscitam), existem 3 eixos principais no estudo de bem-estar: (1) desprazer-prazer, (2) ansiedade-contentamento, e (3) depressão-entusiasmo, sendo o segundo e o terceiro eixos de maior importância no domínio ocupacional.

Enquadrando no contexto de trabalho, vários autores verificam uma relação positiva e significativa entre o bem-estar subjetivo e o desempenho laboral, bem como com a criatividade e cidadania organizacional (Jalali & Heidari, 2016; Man & Ticu, 2015). Estes resultados corroboram a hipótese de que

trabalhadores mais felizes conseguem alcançar melhores resultados. Por outro lado, Lyubomirsky, King e Diener (2005) apontam as características da experiência de afeto positivo (e.g. confiança, otimismo e autoeficácia) como promotoras do envolvimento dos indivíduos no alcance de objetivos culturalmente valorizados, enfatizando o papel da felicidade e do bem-estar subjetivo no desempenho humano.

Já no contexto acadêmico, Antaramian (2015) aponta o bem-estar subjetivo, a par da ausência de sintomas psicopatológicos, como sendo um preditor do comprometimento de estudantes universitários. Bukhari e Khanam (2017) mostram também a existência de uma relação positiva e significativa entre o desempenho acadêmico de estudantes universitários, a satisfação com a vida e a felicidade subjetiva, sendo proposto por Lyubomirsky e colaboradores (2005) que esta relação seja reciprocamente fortalecida.

Flow

Csikszentmihalyi (1990) definiu pela primeira vez na literatura o termo “*flow*” ou experiência ótima, como um estado de consciência no qual a pessoa que o experimenta está absolutamente envolvida numa atividade, sentindo-se bem pelo simples facto de a desempenhar, e perdendo, inclusive, a noção da passagem do tempo. Csikszentmihalyi (1990) referiu ainda que para alcançar o estado de *flow* é necessário que o nível de desafio da tarefa e o nível de competência do seu executor sejam percebidos como equilibrados. Segundo o autor, quando o nível de desafio é percebido como elevado e o nível de competência como baixo, o indivíduo entra num estado de ansiedade; e, pelo contrário, quando o nível de desafio é percebido como baixo e o de competência como elevado, o indivíduo entra num estado de aborrecimento (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Mais ainda, quando o desafio da tarefa e o nível de competência são percebidos como baixos, o indivíduo entra num estado de apatia e, por oposição, quando ambos são percebidos como elevados, o indivíduo entra num estado de *flow*.

Csikszentmihalyi (1990) defende que a experiência de *flow* se caracteriza por um balanço entre desafio e competência, fusão entre ação e

consciência, concentração na tarefa, perda de autoconsciência, transformação do sentido do tempo, clareza de objetivos, percepção de controlo, *feedback* rigoroso e experiência autotélica, que correspondem às nove dimensões por ele definidas. A primeira, o balanço entre desafio e competência, já referido, está intrinsecamente ligado ao despoletar deste estado nos sujeitos (Delle Fave, 2013). Além disso, a dimensão da fusão entre ação e consciência está relacionada com o facto de, neste estado de consciência, o indivíduo estar absolutamente envolvido no momento presente e naquilo que está a fazer (Csikszentmihalyi, 1990). Este estado de absorção é congruente com uma total concentração na tarefa e perda da autoconsciência, sendo que o indivíduo está de tal forma focado na tarefa que não se preocupa com mais nada, nem mesmo com o seu próprio desempenho na mesma. Com efeito, a absorção na tarefa é tal que a percepção da passagem do tempo é distorcida, parecendo ao indivíduo que este passa mais depressa do que na realidade acontece. Mais ainda, os objetivos são claros para o executor e este percebe-se como tendo controlo sobre aquilo que está a fazer e sobre os resultados que daí advenham, obtendo *feedback* rigoroso sobre os mesmos, o que significa que o indivíduo sabe, com clareza e em tempo real, se e em que medida está a realizar bem a tarefa. Por fim, todos estes aspetos fazem com que experienciar estados de *flow* corresponda a uma experiência autotélica (Csikszentmihalyi, 1990), ou seja, a uma experiência que é prazerosa e recompensadora em si mesma, e durante a qual os indivíduos não estão focados nas possíveis consequências do cumprimento da tarefa, mas sim no processo em si.

Na verdade, Csikszentmihalyi (1990) aponta a possibilidade de certos indivíduos terem maior tendência para viverem experiências autotélicas do que outros, afirmando que possuem uma personalidade autotélica. A esta maior predisposição para experimentar estados de *flow*, independentemente da situação, dá-se o nome de *flow*-disposicional, por oposição ao *flow*-estado (Jackson & Eklund, 2002; Jackson, Ford, Kimiecik, & Marsh, 1998; Jackson & Marsh, 1996).

A experiência de *flow* pode ocorrer em diferentes contextos e atividades, como nas artes

(Bakker, 2005), no desporto (Gouveia, Pais-Ribeiro, Marques, & Carvalho, 2012; Jackson & Eklund, 2002) ou no trabalho (Ilies et al., 2018). Efetivamente, no contexto laboral, o *flow* tem um papel importante na absorção dos indivíduos nas tarefas que têm de desempenhar, estando associado a níveis de bem-estar mais elevados (Ilies et al., 2018) e a melhor desempenho (Kuo & Ho, 2010). No contexto académico, o *flow* parece estar relacionado com a eficiência quer individual (Sumaya & Darling, 2018) quer interindividual (Bakker, 2005). Ao nível individual, Sumaya e Darling (2018) verificaram que os estudantes universitários que experienciaram estados de *flow* durante o desenvolvimento de um trabalho académico tiveram significativamente melhores resultados do que aqueles que não o experienciaram. Também Joo, Oh e Kim (2015), por seu lado, encontraram uma relação de predição do *flow* sobre o desempenho académico, de 16,5%, em estudantes de uma universidade online, na Coreia. Em termos interindividuais, Bakker (2005) verificou que, em momentos letivos, alunos de música experienciavam tanto mais estados de *flow* quanto mais os seus professores os experienciavam, o que sugere o efeito de contágio na experiência de *flow*.

A literatura tem também demonstrado que o *flow* é promotor do bem-estar de estudantes universitários. Asakawa (2004) verificou que, no Japão, estudantes universitários autotélicos (i.e., alunos que reportavam altos níveis de *flow* disposicional) obtinham níveis mais elevados de *Jujitsu-kan*, que corresponde a um sentimento de elevada realização e satisfação com a vida. Steele e Fullagar (2009), por sua vez, encontraram um impacto positivo do *flow* sobre o bem-estar físico e psicológico de estudantes universitários.

Neste quadro, o objetivo deste estudo é o de explorar a relação entre variáveis positivas – inteligência emocional, felicidade e *flow* –, desempenho académico e bem-estar subjetivo em estudantes universitários. Em particular, é esperado que as variáveis positivas estabeleçam associações positivas com os resultados académicos e bem-estar do estudante. Mais ainda, a IE, felicidade e *flow* deverão individualmente ter capacidade de predizer os resultados académicos dos estudantes e o seu bem-estar, ainda que possam ter maior capacidade preditiva sobre os

resultados de cariz subjetivo (desempenho académico subjetivo e bem-estar subjetivo) do que sobre o seu desempenho objetivo.

Método

Participantes

A amostra inclui 215 estudantes (81.9% do género feminino), com uma média etária de 22 anos ($M=22.3$; $DP=4.91$), a frequentar diferentes cursos universitários, maioritariamente de Ciências Sociais (55.9%). A maioria dos participantes frequenta o 2.º ano de licenciatura (35.8%) e 18.1% são trabalhadores-estudantes.

Instrumentos

Inteligência emocional

Para avaliar a IE utilizou-se o TEIQue-SF (*Trait-Emotional Intelligence Questionnaire - Short Version*), desenvolvido por Petrides e Furnham (2006) e adaptado para a população portuguesa por Carvalho, Neto e Mavroveli (2010). Este questionário de autorrelato compreende 4 dimensões: emocionalidade (e.g., “*Expressar as minhas emoções com palavras não é um problema para mim.*”), sociabilidade (e.g., “*Consigo lidar eficazmente com as pessoas.*”), autocontrolo (e.g., “*Tendo a mudar de ideias frequentemente.*”) e bem-estar (e.g., “*Geralmente não acho a vida agradável.*”) e é constituído por 30 itens com uma escala de resposta de Likert de 7 pontos (“*1-Discordo totalmente*” a “*7-Concordo totalmente*”). Segundo vários autores (Carvalho et al., 2010; Petrides & Furnham, 2006), o TEIQue-SF apresenta boas qualidades psicométricas, providenciando resultados fiáveis, e cuja estrutura de 4 dimensões é suportada por estudos de análise fatorial. Neste estudo, a análise fatorial exploratória (EFA) evidenciou os 4 fatores propostos, que apresentavam 51.3 % de variância total explicada. Os valores de comunalidade foram na generalidade superiores a .40, sendo que os pesos fatoriais ou saturações foram superiores a .50. No que se refere à consistência interna, a escala total apresentou um valor alfa de Cronbach excelente ($\alpha=.90$).

Felicidade

O *Oxford Happiness Inventory* (OHI), desenvolvido por Argyle, Martin e Crossland

(1989), foi adaptado ao contexto português por Neto (2001), e adotado neste estudo para avaliar o constructo felicidade. Este instrumento de autorrelato é constituído por 29 itens e compreende 7 dimensões: alegria, eficácia pessoal, bem-estar físico, perspectiva positiva, satisfação com a vida, autoestima e sociabilidade/empatia, sendo apresentadas, em cada item, 4 afirmações distintas numa escala de 4 pontos, entre 0 e 3 (e.g. sociabilidade/empatia, “0 - *Eu passo pela vida*”, “1 - *A vida é boa*”, “2 - *A vida é muito boa*” e “3 - *Eu amo a vida*”). O participante deve assinalar a opção de resposta que mais se aproxime da forma como se tem sentido na última semana, incluindo no próprio dia.

No presente estudo, a AFE confirmou as 7 dimensões teóricas do instrumento, que explicavam 63% de variância, com valores de comunalidade e pesos fatoriais ou saturações acima de .42 e .50, respetivamente. O instrumento revelou ainda níveis excelentes de consistência interna para a escala total ($\alpha=.93$).

Flow

Para avaliar o *flow*-disposicional foi utilizada a *Dispositional Flow Scale-2* (DFS-2), desenvolvida por Jackson e Eklund (2002) e adaptada ao contexto português por Gouveia, Pais-Ribeiro, Marques e Carvalho (2012). Esta escala de autorrelato foi originalmente desenvolvida para avaliar a tendência de um indivíduo para experienciar estados de *flow* durante a atividade física, sendo que, neste estudo, as referências à atividade física foram adaptadas para referências a atividades académicas. A versão portuguesa da escala é constituída por 43 itens, mas neste estudo foram adotados apenas os 36 itens da versão original do instrumento. A escala avalia as 9 dimensões propostas por Csikszentmihalyi (1990): balanço entre desafio e competência (e.g., “*Sinto-me desafiado(a) mas acredito que as minhas capacidades estão à altura das exigências da situação.*”), fusão entre ação e consciência, clareza de objetivos, *feedback* rigoroso, concentração na tarefa, perceção de controlo, perda da autoconsciência, transformação do sentido de tempo e experiência autotélica. A versão portuguesa adaptada do instrumento apresentou globalmente qualidades psicométricas adequadas (Gouveia et al., 2012). Neste estudo, a

AFE confirmou as 9 dimensões propostas teoricamente, que conjuntamente explicavam 73.4% da variância total dos dados. Globalmente, o instrumento apresentou comunalidades superiores a .59 e pesos fatoriais ou saturações superiores a .54. Mais ainda, o instrumento revelou excelentes níveis de consistência interna ($\alpha=.94$).

Bem-estar subjetivo

A escala *Job-related Affective Well-being Scale* (JAWS) foi desenvolvida por Katwyk, Fox, Spector e Kelloway (2000), baseando-se no modelo de bem-estar afetivo no trabalho de Warr (1987). Este instrumento foi adaptado para a língua portuguesa, no Brasil, por Gouveia, Fonsêca, Lins, Lima e Gouveia (2008), tendo sido esta a versão utilizada neste estudo. Na sua versão curta, são apresentados 12 itens (12 emoções - 6 negativas (e.g., “*Incomodado(a)*”) e 6 positivas (e.g., “*Entusiasmado(a)*”) com uma escala de resposta de frequência de tipo Likert de 5 pontos (“1 - *Nunca*” a “5 - *Sempre*”), relativamente às emoções sentidas enquanto realizavam atividades relacionadas com o seu desempenho académico, nos últimos 30 dias. No presente estudo, a AFE revelou a existência dos dois fatores (afeto positivo e afeto negativo) identificados no estudo prévio em contexto português (Gouveia et al., 2008), que explicam 67.2% de variância total dos dados. Os itens apresentaram valores adequados de comunalidade e pesos fatoriais ou saturações (superiores a .54 e .70, respetivamente). No que respeita à consistência interna, a escala total ($\alpha=.92$), a subescala positiva ($\alpha=.90$) e a subescala negativa ($\alpha=.88$) apresentaram bons índices.

Desempenho académico

O desempenho académico foi avaliado segundo dois indicadores:

Desempenho académico subjetivo - foi avaliada a perceção do sujeito sobre a sua competência académica, neste caso, “*como se considerava enquanto aluno/a*”, segundo uma escala de resposta de tipo Likert de 5 pontos (“1 - *Mau (má)*” a “5 - *Excelente*”). A amplitude de respostas dos participantes variou entre 1 e 5 ($M=2.87$; $DP=.83$).

Desempenho académico objetivo - por sua vez, a avaliação objetiva foi obtida através da

resposta dos participantes acerca do valor da sua média acadêmica atual. As respostas foram compreendidas entre 10.5 e 20 valores ($M=14.5$; $DP=1.83$).

Procedimento

A recolha de dados foi realizada por questionário, que incluiu os instrumentos acima referidos, perguntas de natureza sociodemográfica, bem como algumas questões acerca do percurso académico do estudante. A administração deste questionário decorreu *online*, através da submissão de respostas na plataforma *Google Forms*, a uma amostra de conveniência (i.e., redes pessoais dos investigadores, divulgação a estudantes universitários por parte de professores e divulgação em redes sociais). O objetivo do presente estudo foi apresentado aos participantes e o consentimento informado assegurado no início da participação, sendo dada aos participantes a opção de desistir a qualquer momento e sem que houvesse quaisquer consequências. O tempo de resposta foi, em média, de vinte minutos. A análise de dados (i.e., correlações, regressões, análises fatoriais exploratórias e *alfa* de Cronbach) foi efetuada com recurso ao programa IBM SPSS *Statistics* (Versão 25.0).

Resultados

Globalmente, as análises correlacionais evidenciaram uma relação positiva e significativa entre as variáveis positivas (IE, felicidade e *flow*) e os resultados académicos dos estudantes e o seu bem-estar subjetivo (cf. Quadro 1). Os resultados demonstraram que as variáveis positivas atingiam maior magnitude na relação com o bem-estar subjetivo do estudante, seguido pela percepção subjetiva de desempenho do estudante, e, com menor intensidade, com o desempenho objetivo do estudante. Das variáveis em estudo, as dimensões de autocontrolo e bem-estar da IE, de bem-estar físico, perspectiva positiva e satisfação com a vida (felicidade), e experiência autotélica e balanço entre desafio e competência (*flow*) foram as que se correlacionaram, com magnitudes mais

elevadas, com o desempenho académico dos estudantes e com o seu bem-estar subjetivo.

No sentido de explorar o poder preditivo das variáveis positivas sobre o desempenho académico (objetivo e subjetivo) e o bem-estar dos estudantes, foram realizadas análises de regressão linear. Verificou-se que os modelos explicativos dos resultados académicos (i.e., desempenho académico objetivo, subjetivo e bem-estar subjetivo), preditos pelas variáveis positivas, foram significativos (cf. Quadros 2, 3 e 4). O poder preditivo das variáveis positivas foi mais evidente sobre o bem-estar subjetivo dos estudantes (R^2 ajust. 59%; cf. Quadro 4), e sobre a autoavaliação dos estudantes (i.e., desempenho subjetivo; R^2 ajust. 28%; cf. Quadro 3), sendo o desempenho académico objetivo dos estudantes (i.e., média das notas) o modelo menos explicado pelas variáveis em estudo (R^2 ajust. 13%; cf. Quadro 2). Os resultados demonstraram que o *flow* foi a única variável que demonstrou capacidade preditiva em todos os modelos explicativos.

Discussão

Em contextos de existência progressivamente mais competitivos, a perspectiva da psicologia positiva sobre o funcionamento humano tem ganho dinamismo, uma vez que explora os processos através dos quais os indivíduos, em resposta às exigências do meio, atingem resultados desejáveis (Allen & McCarthy, 2016).

Neste quadro, este estudo procurou explorar a importância que variáveis positivas como a inteligência emocional, a felicidade e o *flow* têm sobre o desempenho académico de estudantes do ensino universitário, quer considerando o desempenho objetivo (i.e., média de notas) quer subjetivo (i.e., percepção de competência do estudante), quer o seu bem-estar subjetivo.

Globalmente, os resultados evidenciaram correlações positivas, de magnitude média a forte, entre as variáveis positivas e os resultados académicos e bem-estar, corroborando os resultados da literatura (Asakawa, 2004; Bukhari & Khanam, 2017; Di Fabio & Kenny, 2016; Lyubomirsky et al.,

Quadro 1. Correlações de Pearson entre variáveis positivas, desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. Inteligência Emocional total	1													
2. Emocionalidade	.78**	1												
3. Sociabilidade	.74**	.51**	1											
4. Autocontrole	.74**	.43**	.42**	1										
5. Bem-estar	.86**	.55**	.58**	.52**	1									
6. Felicidade total	.80**	.54**	.53**	.51**	.82**	1								
7. Alegria	.64**	.47**	.43**	.38**	.67**	.79**	1							
8. Eficácia pessoal	.68**	.43**	.50**	.45**	.71**	.86**	.62**	1						
9. Bem-estar físico	.71**	.49**	.47**	.48**	.70**	.85**	.62**	.69**	1					
10. Perspetiva positiva	.69**	.48**	.45**	.48**	.67**	.87**	.63**	.72**	.69**	1				
11. Satisfação com a vida	.66**	.44**	.45**	.40**	.70**	.87**	.69**	.65**	.71**	.71**	1			
12. Autoestima	.59**	.38**	.38**	.40**	.61**	.74**	.49**	.64**	.60**	.62**	.55**	1		
13. Sociabilidade/Empatia	.76**	.53**	.48**	.46**	.80**	.91**	.73**	.75**	.76**	.73**	.75**	.64**	1	
14. Flow total	.56**	.35**	.42**	.36**	.52**	.67**	.48**	.56**	.50**	.61**	.57**	.49**	.61**	1
15. Fusão entre ação e consciência	.21**	.011	.25**	.17*	.19**	.31**	.17*	.28**	.21*	.34**	.28**	.26**	.25**	.69**
16. Experiência autotélica	.45**	.25**	.26**	.30**	.47**	.60**	.42**	.50**	.55**	.56**	.51**	.44**	.54**	.81**
17. Balanço entre desafio e competência	.54**	.28**	.34**	.39**	.55**	.63**	.46**	.48**	.61**	.60**	.54**	.47**	.57**	.84**
18. Clareza de objetivos	.55**	.43**	.36**	.34**	.51**	.59**	.41**	.49**	.54**	.52**	.48**	.46**	.58**	.78**
19. Concentração na tarefa	.38**	.28**	.27**	.23**	.32**	.46**	.32**	.40**	.44**	.40**	.44**	.31**	.40**	.76**
20. Perda de autoconsciência	.26**	.20**	.28**	.17*	.20**	.27**	.20**	.25**	.17*	.23**	.24**	.20**	.28**	.43**
21. Percepção de controlo	.48**	.26**	.38**	.32**	.45**	.58**	.42**	.45**	.54**	.54**	.52**	.40**	.51**	.81**
22. Transformação do sentido de tempo	.051	.090	.13	-.14*	.054	.14*	.17*	.17*	.12	.098	.08	.108	.14*	.36**
23. Feedback rigoroso	.57**	.35**	.38**	.47**	.52**	.60**	.42**	.50**	.57**	.54**	.50**	.43**	.55**	.85**
24. Desempenho acadêmico objetivo	.19**	.059	.12	.21**	.16*	.19**	.12	.17*	.28**	.16*	.18**	.036	.15*	.23**
25. Desempenho acadêmico subjetivo	.35**	.16*	.20**	.31**	.34**	.40**	.24**	.32**	.41**	.38**	.35**	.27**	.35**	.45**
26. Bem-estar Subjetivo total	.51**	.28**	.30**	.42**	.49**	.56**	.38**	.47**	.53**	.55**	.51**	.37**	.48**	.64**
27. Afeto positivo	.51**	.28**	.30**	.40**	.50**	.62**	.42**	.55**	.56**	.60**	.53**	.46**	.54**	.71**
28. Afeto negativo	-.42**	-.23**	-.24**	-.36**	-.39**	-.40**	-.26**	-.31**	-.39**	-.40**	-.39**	-.22**	-.34**	-.44**

2005; Perera, 2016; Sumaya & Darling, 2018). Esta associação foi mais elevada entre as variáveis positivas e o desempenho acadêmico subjetivo (bem-estar subjetivo, seguido de desempenho subjetivo), o que reforça a importância, já retratada na literatura, de competências cognitivo-emocionais na percepção de bem-estar dos estudantes (Di Fabio & Kenny, 2016; Koydemir & Schütz, 2012; Sánchez-Álvarez et al., 2016; Steele & Fullagar, 2009; Wang et al., 2018). Mais ainda, enquanto todas as dimensões de IE, felicidade e *flow* (à exceção da dimensão da transformação do sentido de tempo) se correlacionaram com as percepções dos estudantes (quer de bem-estar quer de desempenho acadêmico), apenas algumas demonstraram correlacionar-se com o desempenho

objetivo (i.e., média das notas). Em particular, o autocontrole e o bem-estar correlacionaram-se com o desempenho acadêmico objetivo, corroborando a literatura que sustenta a associação entre IE e rendimento acadêmico (Bukhari & Khanam, 2016; Costa & Faria, 2014, 2015; O'Boyle et al., 2011; Perera, 2016). Também a felicidade, através das dimensões de bem-estar físico, eficácia pessoal, perspectiva positiva, satisfação com a vida e sociabilidade/empatia, se associou positivamente com o desempenho acadêmico, tal como foi evidenciado em estudos anteriores (Bukhari & Khanam, 2017; Lyubomirsky et al., 2005). À exceção das dimensões perda da autoconsciência e transformação do sentido de tempo, todas as dimensões

Quadro 1. Correlações de Pearson entre variáveis positivas, desempenho académico e bem-estar subjetivo (Cont.)

	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.
1. Inteligência Emocional total														
2. Emocionalidade														
3. Sociabilidade														
4. Autocontrolo														
5. Bem-estar														
6. Felicidade total														
7. Alegria														
8. Eficácia pessoal														
9. Bem-estar físico														
10. Perspetiva positiva														
11. Satisfação com a vida														
12. Autoestima														
13. Sociabilidade/Empatia														
14. Flow total														
15. Fusão entre ação e consciência	1													
16. Experiência autotélica	.47**	1												
17. Balanço entre desafio e competência	.54**	.75**	1											
18. Clareza de objetivos	.38**	.65**	.64**	1										
19. Concentração na tarefa	.46**	.66**	.58**	.52**	1									
20. Perda de autoconsciência	.30**	.073	.17*	.23**	.21**	1								
21. Perceção de controlo	.59**	.57**	.71**	.54**	.66**	.30**	1							
22. Transformação do sentido de tempo	.18**	.27**	.13	.20**	.22**	.043	.071	1						
23. Feedback rigoroso	.52**	.68**	.77**	.68**	.60**	.27**	.71**	.16*	1					
24. Desempenho académico objetivo	.093	.32**	.31**	.14*	.18**	-.058	.22**	.028	.26**	1				
25. Desempenho académico subjetivo	.24**	.50**	.53**	.39**	.34**	-.015	.38**	.046	.48**	.72**	1			
26. Bem-estar Subjetivo total	.29**	.73**	.63**	.51**	.48**	.17*	.52**	.088	.59**	.35**	.40**	1		
27. Afeto positivo	.39**	.81**	.68**	.58**	.56**	.13	.53**	.21**	.61**	.33**	.44**	.89**	1	
28. Afeto negativo	-.15*	-.52**	-.47**	-.34**	-.31**	-.17*	-.40**	.038	-.46**	-.30**	-.28**	-.91**	-.62**	1

** $p < .001$; * $p < .05$.

do *flow* revelaram estar significativamente relacionadas com a média das notas, confirmando a relevância do *flow* no desempenho académico (Joo et al., 2015; Sumaya & Darling, 2018). O facto de estas duas dimensões não se correlacionarem com o desempenho objetivo poderá dever-se a limitações metodológicas, já encontradas por Gouveia e colaboradores (2012). Desta forma, os recursos socioemocionais dos estudantes, a par da sua perceção de controlo, parecem demonstrar particular relevância no seu desempenho em contexto universitário, na medida em que lhes permitem adaptar-se às exigências do meio académico.

Os resultados obtidos neste estudo evidenciaram ainda o poder preditivo das variáveis positivas sobre o desempenho académico e o bem-estar. Globalmente, verificou-se que os modelos explicativos do desempenho académico (i.e., desempenho objetivo e subjetivo e bem-estar do estudante) foram significativamente preditos pelas variáveis positivas. Em particular, os resultados da análise de regressão linear evidenciaram, a par da maior correlação verificada neste estudo, que o bem-estar subjetivo e o desempenho académico subjetivo foram os modelos mais explicados pelas variáveis positivas (R^2 ajustado 59% e 28%, respetivamente).

Quadro 2. Modelos de regressão linear de variáveis positivas sobre o desempenho académico objetivo

Modelo	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	R^2 ajustado
Desempenho académico objetivo				2.66	20	.001	.13
Inteligência emocional (TEIQue-SF)							
Emocionalidade	-.38	.70	-.034				
Sociabilidade	.74	.46	.064				
Autocontrolo	1.55	.12	.13				
Bem-estar	-.58	.57	-.074				
Felicidade (OHI)							
Alegria	-.71	.48	-.072				
Eficácia pessoal	.73	.46	.085				
Bem-estar físico	2.06	.041	.24				
Perspetiva positiva	-.82	.41	-.095				
Satisfação com a vida	.49	.63	.056				
Autoestima	-2.33	.021	-.21				
Sociabilidade/empatia	-.46	.65	-.065				
Flow (DFS-2)							
Fusão entre ação e consciência	-1.16	.25	-.11				
Experiência autotélica	2.79	.006	.34				
Balanço entre desafio e competência	1.33	.19	.17				
Clareza de objetivos	-1.54	.13	-.15				
Concentração na tarefa	-1.12	.26	-.11				
Perda de autoconsciência	-.78	.44	-.057				
Perceção de controlo	.70	.48	.082				
Transformação do sentido de tempo	.009	.99	.001				
Feedback rigoroso	.41	.68	.051				

Nota. Os valores *p* a negrito são estatisticamente significativos.

De facto, uma vez que as variáveis positivas predictoras são avaliadas subjetivamente segundo medidas de autorrelato, torna-se plausível que possam demonstrar maior poder explicativo em modelos com indicadores iminentemente subjetivos do aluno, como o bem-estar e o desempenho académico subjetivo, quando comparados com modelos com indicadores mais objetivos, como, por exemplo, o modelo da média das notas dos alunos.

As análises de regressão linear demonstraram que o *flow* foi a variável com maior poder preditivo sobre o desempenho académico em todos os modelos. De facto, a avaliação do estado de *flow* é eminentemente disposicional e dependente do contexto a que se aplica (neste caso, o académico), o que conduz a um maior poder preditivo desta variável sobre o desempenho académico, quando comparada com as outras variáveis positivas (IE e felicidade), de

avaliação mais generalizada e independente da especificidade do contexto. No entanto, o poder preditivo do *flow* (Asakawa, 2004; Bakker, 2005; Joo et al., 2015; Sumaya & Darling, 2018), confirmado pelos resultados encontrados, revela a pertinência do estudo desta variável em contextos em que o desempenho é valorizado.

Por outro lado, o bem-estar dos estudantes foi essencialmente predito pelo estado de *flow* e autocontrolo (IE). De facto, a sensação de *flow* - equivalente a um estado pleno e fluído de funcionamento positivo, em que, por um lado, o indivíduo domina a execução da tarefa, e, por outro, consegue envolver-se totalmente nesta experiência - torna-se prazerosa e recompensadora em si mesma e pressupõe a sensação de bem-estar do indivíduo. Da mesma forma, a sensação de que o indivíduo está em controlo traduz-se na presença de afetos positivos, o que reforça a sensação positiva de bem-estar.

Quadro 3. Modelos de regressão linear de variáveis positivas sobre o desempenho académico subjetivo.

Modelo	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	R^2 ajustado
Desempenho académico subjetivo				5.21	20	.001	.28
Inteligência emocional (TEIQue-SF)							
Emocionalidade	-.94	.35	-.076				
Sociabilidade	.30	.76	.024				
Autocontrolo	1.11	.27	.086				
Bem-estar	-.011	.991	-.001				
Felicidade (OHI)							
Alegria	-1.06	.29	-.098				
Eficácia pessoal	-.011	.998	<.001				
Bem-estar físico	.93	.35	.099				
Perspetiva positiva	.46	.64	.049				
Satisfação com a vida	.69	.49	.071				
Autoestima	-.48	.63	-.04				
Sociabilidade/empatia	-.038	.97	-.005				
Flow (DFS-2)							
Fusão entre ação e consciência	-.85	.40	-.070				
Experiência autotélica	1.65	.10	.18				
Balanço entre desafio e competência	2.26	.025	.27				
Clareza de objetivos	.14	.89	.012				
Concentração na tarefa	-.078	.94	-.007				
Perda de autoconsciência	-1.64	.10	-.11				
Perceção de controlo	-.24	.81	-.025				
Transformação do sentido de tempo	-.44	.66	-.029				
Feedback rigoroso	1.40	.16	.16				

Nota. Os valores *p* a negrito são estatisticamente significativos.

A perceção subjetiva do estudante sobre o seu desempenho académico foi essencialmente predita pela perceção de balanço equilibrado entre o grau de desafio e a sua competência, uma das dimensões do *flow*. O estudante constrói a sua perceção de competência considerando o nível de exigência ou desafio e de complexidade ou dificuldade da tarefa que lhe é apresentada. Neste sentido, o equilíbrio no grau de complexidade das tarefas e matérias apresentadas aos estudantes tende a influenciar positivamente a perceção de competência dos mesmos, na medida em que evita o surgimento de ansiedade naqueles que não conseguem cumprir os objetivos dos conteúdos, ou de aborrecimento naqueles que facilmente atingem metas pouco complexas (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

A explicação do desempenho académico objetivo do estudante foi, neste estudo, parcialmente realizada pelas variáveis positivas em análise (13% R^2 ajustado), nomeadamente pela experiência autotélica de *flow* e pelas dimensões de auto-estima e bem-estar físico da felicidade. Considera-se como autotélica uma experiência

cuja realização cumpre um fim em si mesmo, isto é, o indivíduo sente-se intrinsecamente recompensado pela experiência, sem considerar os possíveis resultados que daí possam advir (Csikszentmihalyi, 1990). Em particular, no caso dos estudantes autotélicos, que valorizam o processo educativo e cuja motivação para a aprendizagem é eminentemente intrínseca, ao investirem e apreciarem a experiência de aprendizagem conseguem potenciar a obtenção de resultados objetivos concretos. Por outro lado, a autoestima do estudante poderá ter um efeito positivo sobre o seu desempenho académico, permitindo reforçar comportamentos adaptativos neste domínio. Ainda, os níveis de envolvimento e comprometimento do estudante estarão associados à sua maior capacidade de concentração e trabalho académico. Neste estudo, contrariamente à literatura (Bukhari & Khanam, 2016; Costa & Faria, 2014, 2015; O'Boyle et al., 2011; Perera, 2016), a IE não demonstrou capacidade de prever o rendimento académico dos estudantes.

Este estudo não está isento de limitações. De facto, sendo um estudo de desenho transversal não

Quadro 4. Modelos de regressão linear de variáveis positivas sobre o bem-estar subjetivo

Modelo	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	R^2 ajustado
Bem-estar subjetivo				16.60	20	.001	.59
Inteligência emocional (TEIQue-SF)							
Emocionalidade	-.13	.90	-.008				
Sociabilidade	-.067	.95	-.004				
Autocontrolo	2.46	.015	.14				
Bem-estar	.97	.34	.085				
Felicidade (OHI)							
Alegria	-1.32	.19	-.092				
Eficácia pessoal	.51	.61	.041				
Bem-estar físico	.16	.87	.013				
Perspetiva positiva	1.35	.18	.11				
Satisfação com a vida	1.46	.15	.11				
Autoestima	-1.19	.24	-.074				
Sociabilidade/empatia	-1.54	.13	-.15				
Flow (DFS-2)							
Fusão entre ação e consciência	-2.98	.003	-.19				
Experiência autotélica	7.90	.001	.65				
Balço entre desafio e competência	1.06	.29	.094				
Clareza de objetivos	-.61	.54	-.042				
Concentração na tarefa	-1.17	.24	-.081				
Perda de autoconsciência	2.28	.024	.11				
Percepção de controlo	1.51	.13	.12				
Transformação do sentido de tempo	-.59	.56	-.029				
Feedback rigoroso	.54	.59	.045				

Nota. Os valores *p* a negrito são estatisticamente significativos.

permitiu explorar relações de causalidade entre as variáveis analisadas e os respetivos desempenhos académicos e bem-estar subjetivo. O facto de a amostra ser maioritariamente oriunda de cursos universitários de áreas de ciências sociais limita a possibilidade de generalização dos resultados a outras áreas, nomeadamente às de ciências exatas, onde as variáveis positivas podem ter um impacto diferente sobre o desempenho dos indivíduos. Mais ainda, a menor percentagem de trabalhadores-estudantes e de finalistas reduziu a possibilidade de explorar o impacto destas variáveis em estudantes com um perfil diferenciado, já com responsabilidades acrescidas no mundo profissional. O uso de medidas genéricas de IE e de felicidade, não específicas do contexto académico, poderá ter limitado a sua capacidade preditiva sobre os desempenhos académicos. Estudos futuros deverão confirmar e aprofundar os resultados encontrados neste estudo, explorando a relação entre as variáveis em diferentes amostras de estudantes e ou profissionais e em diferentes contextos existenciais.

Uma vez que, neste estudo, as variáveis positivas analisadas demonstraram, globalmente, tendência para influenciar positivamente o bem-estar e os resultados académicos do aluno, torna-se importante valorizar e potenciar o desenvolvimento de competências socioemocionais e interpessoais dos estudantes em contexto académico. Neste sentido, poderá ser relevante a promoção de atividades que possibilitem aos alunos uma maior aproximação e partilha com os seus pares, maior adaptação e envolvimento com o contexto académico, e que fomentem o desenvolvimento das suas competências socioemocionais e interpessoais, como por exemplo: uso de estratégias formais e informais em sala de aula, que promovam o trabalho colaborativo, *feedback* positivo, criatividade, estratégias de comunicação e resolução de problemas; oferta de atividades extracurriculares (e.g., desporto, associativismo, clubes, artes, voluntariado); promoção de um acompanhamento individualizado do estudante ao longo do seu percurso académico, através da

oferta de atividades que fomentem o desenvolvimento pessoal e socioemocional (e.g., tutorias e mentoria, entre outros); oferta de ações de formação no âmbito do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Este trabalho reforça a importância que a promoção de dimensões socioemocionais da competência pode assumir na definição de objetivos e na obtenção de resultados acadêmicos otimizados, como importante contributo para a promoção da sua adaptação aos contextos universitários e para a sua preparação para os desafios futuros do contexto profissional.

Referências

- Allen, M., & McCarthy, P. J. (2016). Be happy in your work: The role of positive psychology in working with change and performance. *Journal of Change Management*, 16(1), 55-74. doi:10.1080/14697017.2015.1128471
- Antaramian, S. (2015). Assessing psychological symptoms and well-being: Application of a dual-factor mental health model to understand college student performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 419-429. <https://doi.org/10.1177/0734282914557727>
- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In P. Forgas & J. M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: an international perspective* (pp. 189-203). Amsterdam: North Holland, Elsevier Science.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 5, 123-154. doi:10.1023/B:JOHS.0000035915.97836.89
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26-44. doi:10.1016/j.jvb.2003.11.001
- Barrick, M. R., Stewart, G. L., & Piotrowski, M. (2002). Personality and job performance: Test of the mediating effects of motivation among sales representatives. *Journal of Applied Psychology*, 87, 4351. doi:10.1037/0021-9010.87.1.43
- Bukhari, S. R., & Khanam, S. J. (2016). Trait emotional intelligence as a predictor of academic performance in university students. *Pakistan Journal of Psychology*, 47(2), 33-44. doi:10.1111/j.1365-2702.2012.04199.x.
- Bukhari, S. R., & Khanam, S. J. (2017). Relationship of academic performance and well-being in university students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 56(4), 126-130.
- Carvalho, D., Neto, F., & Mavroveli, S. (2010). Trait emotional intelligence and disposition for forgiveness. *Psychological Reports*, 107(2), 526-534. doi:10.2466/02.09.20.21.PR0.107.5.526-534
- Costa, A., & Faria, L. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience* (1st ed.). New York: Harper & Row.
- Delle Fave, A. (2013). Past, present, and future of flow. In S. A. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness*. Oxford, UK: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0005
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 7(1182), 1-13. doi:10.3389/fpsyg.2016.01182
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
- Erez, A., & Judge, A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1270-1279. doi:10.1037/0021-9010.86.6.1270
- Ferreira Novo, R. (2005). Bem-estar e psicologia: Conceitos e propostas de avaliação. *Revista*

- Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(20), 183-203.
- Figueira, C., Marques Pinto, A., Lima, L., Matos, A. P., & Cherpe, S. (2014). Adapting the Mental Health Continuum - LF - for adults in Portuguese university students. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(38), 93-116.
- Garg, R., Levin, E. & Tremblay, L. (2016). Emotional intelligence: Impact on post-secondary academic achievement. *Social Psychology of Education*, 19(3), 627-642. doi:10.1007/s11218-016-9338-x
- Gouveia, M. J., Pais-Ribeiro, J. L., Marques, M. M., & Carvalho, C. M. (2012). Validity and reliability of the Portuguese version of the Dispositional Flow Scale-2 in exercise. *Revista de Psicología Del Deporte*, 21(1), 81-88.
- Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N., Lins, S. L. B., Lima, A. V., & Gouveia, R. S. V. (2008). Escala de Bem-Estar Afetivo no Trabalho (JAWS): Evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 464-473. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300015>
- Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The Big Five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85, 869-879. doi:10.1037/0021-9010.85.6.869
- Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S., & Ilgen, D. (2017). Flow at work and basic psychological needs: Effects on well-being. *Applied Psychology*, 66(1), 3-24. doi:10.1111/apps.12075
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 133-150. doi:10.1123/jsep.24.2.133
- Jackson, S. A., Ford, S. K., Kimiecik, J. C., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), 358-378. doi:10.1123/jsep.20.4.358
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(1), 17-35. doi:10.1123/jsep.18.1.17
- Jalali, Z., & Heidari, A. (2016). The relationship between happiness, subjective well-being, creativity and job performance of primary school teachers in Ramhormoz city. *International Education Studies*, 9(6), 45-52. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n6p45>
- Joo, Y. J., Oh, E., & Kim, S. M. (2015). Motivation, instructional design, flow, and academic achievement at a Korean online university: A structural equation modeling study. *Journal of Computing in Higher Education*, 27(1), 28-46. doi:10.1007/s12528-015-9090-9
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., and O'Boyle, E. H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298-342. doi:10.1037/a0037681
- Joshanloo, M. (2016). Revisiting the empirical distinction between hedonic and eudaimonic aspects of well-being using exploratory structural equation modeling. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2023-2036. doi:10.1007/s10902-015-9683-z
- Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219-230. doi:10.1037//1076-8998.5.2.219
- Koydemir, S., & Schütz, A. (2012). Emotional intelligence predicts components of subjective well-being beyond personality: A two-country study using self- and informant reports. *The Journal of Positive Psychology*, 7(2), 107-118. doi:10.1080/17439760.2011.647050
- Kuo, T., & Ho, L. (2010). Individual difference and job performance: The relationships among personal factors, job characteristics, flow experience, and service quality. *Social Behavior and Personality*, 38(4), 531-552. doi:10.2224/sbp.2010.38.4.531
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of*

- Positive Psychology*, 1(1), 3-16. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A new approach to getting the life you want*. New York, USA: The Penguin Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. doi:10.1037/0033-2909.131.6.803
- Man, M., & Ticu, C. (2015). Subjective Well-Being and professional Performance. *Revista Academiei Fortelor Terestre*, 20(2), 211-216.
- Matthewman, L., Jodhan-Gall, D., Nowlan, J., OSullivan, N., & Patel, Z. (2018). Primed, prepped and primed: Reflections on enhancing student well-being in tertiary education. *Psychology Teaching Review*, 24(1), 67-76.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442. doi:10.1016/0160-2896(93)90010-3
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. *The Handbook of Positive Psychology*, 13, 89-105. doi:10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Neto, F. (2001). Personality predictors of happiness. *Psychological Reports*, 88, 817-824. doi:10.2466/pr0.2001.88.3.817
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818. doi:10.1002/job.714
- Perera, H. N. (2015). The internal structure of responses to the trait emotional intelligence questionnaire-short form: An exploratory structural equation modeling approach. *Journal of Personality Assessment*, 97(4), 411-423. doi:10.1080/00223891.2015.1014042
- Perera, H. N. (2016). The role of trait emotional intelligence in academic performance: Theoretical overview and empirical update. *The Journal of Psychology*, 150(2), 227-249. doi:10.1080/00223980.2015.1079161
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi: 10.1002/per.416
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552-569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>
- Rich, B. L., LePine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53, 617-635. doi:10.5465/AMJ.2010.51468988
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. doi:10.1080/17439760.2015.1058968
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY, US: Free Press.
- Silveira, C., Norton, A., Brandão, I., & Roma-Torres, A. (2011). Saúde mental em estudantes do ensino superior: Experiência da consulta de Psiquiatria do Centro Hospitalar São João. *Acta Médica Portuguesa*, 24(S2), 247-256. <https://doi.org/22849909>
- Steele, J., & Fullagar, C. (2009). Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 143(1), 5-27. doi:10.3200/JRLP.143.1.5-27
- Sumaya, I. C., & Darling, E. (2018). Procrastination, flow, and academic performance in real time using the experience sampling method. *The Journal of Genetic Psychology Research*, 179(3), 123-131. doi:10.1080/00221325.2018.1449097
- Wang, M., Zou, H., Zhang, W., & Hou, K. (2018). Emotional intelligence and subjective well-being in Chinese university students: The role of humor. *Journal of Happiness Studies*. doi:10.1007/s10902-018-9982-2

- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193-210. doi:10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800. doi:10.1177/0149206307305562
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4, 1-30. doi: 10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x