



**Universidad
Europea**

TRABAJO FIN DE GRADO

**REGULACIÓN EMOCIONAL, AUTOEFICACIA
PERCIBIDA Y SATISFACCIÓN VITAL EN EL
CONTEXTO ACADÉMICO**

AUTORA: Paula Serrano Icarán

TUTORA: Margarita Gómez Márquez

**GRADO EN PSICOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD**

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Número de palabras: 6977

Paula Serrano Icarán

Título: Regulación emocional, autoeficacia percibida y satisfacción vital en el contexto académico.

**UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID
Facultad de Ciencias de la Salud
Grado en Psicología**

Director/Tutor: Margarita Gómez Márquez

Madrid, a 30 de mayo de 2022

Resumen

El contexto académico puede estar acompañado de muchas dificultades relacionadas con los estudios en sí, como también con las características psicológicas del propio estudiante, que pueden acabar influyendo en la percepción de la satisfacción con la vida del propio sujeto que lo sufre, con las consecuentes características negativas para la salud que esto conlleva.

El foco de estudio de la presente investigación se centra en la medición de variables cognitivas tales como la Regulación Emocional y la Autoeficacia percibida adaptada al contexto académico en relación a la Satisfacción Vital en estudiantes de estudios superiores.

Para ello se elaboró un cuestionario dividido en cuatro partes, con un primer conjunto de preguntas de respuesta corta referente a variables de carácter demográfico y, seguidamente, tres cuestionarios estandarizados para la población española encontrándose, en orden; *Escala de Autoeficacia percibida específica de situaciones Académicas*, *Escala de Regulación Emocional*, *Escala de Satisfacción Vital*. Se obtuvo una muestra total N=114 estudiantes. Los resultados muestran la existencia de correlaciones directas y significativas entre la satisfacción vital y la nota media de expediente con respecto a la autoeficacia percibida, así como diferencias significativas en regulación emocional en función del género.

Palabras clave: *Satisfacción vital, autoeficacia percibida, regulación emocional, ERQ, SWLES, EAPESA.*

Abstract

The academic context may be accompanied by many difficulties related to the studies themselves, as well as to the psychological characteristics of the student, which may end up influencing the perception of life satisfaction of the subject who suffers it, with the negative health effects that this entails.

This study focuses on the measurement of cognitive variables such as Emotional Regulation and Perceived Self-Efficacy adapted to the academic context in relation to Life Satisfaction in higher education students. For this, a questionnaire divided into four parts was prepared, with a first set of short-answer questions referring to variables of a demographic nature and then, three standardized questionnaires for the Spanish population, appearing in the following order: Specific Perceived Self-Efficacy Scale for Academic Situations, Emotional Regulation Scale, Life Satisfaction Scale. A total sample of N=114 students was obtained. The results show the existence of direct and significant correlations between life satisfaction and the average grade of the file with respect to perceived self-efficacy, as well as significant differences in emotional regulation according to gender.

Keywords: *Life satisfaction, perceived self-efficacy, emotional regulation, ERQ, SWLS, EAPESA.*

Índice

1. Introducción

- 1.1 Satisfacción Vital
- 1.2 Regulación Emocional
- 1.3 Autoeficacia percibida
- 1.4 Objetivos
 - 1.4.1 Objetivos General
 - 1.4.2 Objetivos Específicos
- 1.5 Hipótesis

2. Metodología de investigación

- 2.1 Diseño
- 2.2 Participantes
- 2.3 Instrumentos
- 2.4 Procedimiento
- 2.5 Análisis de datos

3. Resultados

- 3.2 Análisis de correlaciones
- 3.3 Análisis de diferencia de medias

4. Discusión

- 4.1. Limitaciones de la investigación
- 4.2 Futuras líneas de investigación

5. Conclusiones

6. Referencias

7. Anexos

Índice de tablas

Tabla 1: *Estadísticos descriptivos de la variable edad en la muestra*

Tabla 2: *Estadísticos descriptivos de la variable género en la muestra*

Tabla 3: *Correlación entre nota media de expediente y autoeficacia percibida*

Tabla 4: *Estadísticos descriptivos de nota media de expediente en función del género*

Tabla 5: *Estadísticos correlaciones y descriptivos de las variables/escalas*

Tabla 6: *Comparación de medias en Escala de Regulación Emocional (ERQ)*

Tabla 7: *Datos descriptivos de las puntuaciones en cuestionario ERQ*

Tabla 8: *Prueba t de puntuación en EAPESA según el género*

Tabla 9: *Estadísticos descriptivos de puntuación en EAPESA según el género*

Tabla 10: *Prueba t en puntuación en el SWL en función del género*

Tabla 11: *Estadísticos descriptivos de puntuación en el SWLS en función del género*

Introducción

El contexto social actual, así como el vivido en estos últimos años, especialmente con relación a los años de pandemia, donde todos los ámbitos de nuestro funcionamiento se vieron afectados, desde ámbitos económicos y sanitarios hasta ámbitos del contexto académico, con todo el impacto que eso conlleva (Díaz et al., 2020). En este último año académico se han vuelto a instaurar los cursos normales, a pesar de observarse aún restos de lo que fue la pandemia. La clara afectación a nivel mental que esto tuvo en las estudiantes, así como las demás variables comunes que suelen estar involucradas en el bienestar de estas, fueron las bases que conformaron el planteamiento de este estudio, con el fin de evaluar el estado actual de los alumnos con respecto a la satisfacción vital, así como la relación existente con otras características psicológicas que puedan estar relacionadas.

1.1 La satisfacción vital

Durán et al., (2005) definen la satisfacción vital, tal y como señalan Cazalla-Luna y Molero (2016), como “la evaluación global que la persona hace de su vida, incluyendo la evaluación de los aspectos tangibles, el equilibrio existente entre aspectos positivos y negativos y la elaboración de un juicio cognitivo sobre su nivel de satisfacción” (Cazalla-Luna y Molero, p.243).

Los estudios centrados en el bienestar del ser humano se basan en la satisfacción vital como uno de los indicadores más utilizados para evaluar el componente cognitivo del bienestar subjetivo (Cazalla-Luna y Molero, 2016). Este concepto de bienestar subjetivo, como el de satisfacción vital están muy relacionados, explicados comúnmente como la pertenencia de uno sobre el otro, en este caso de la satisfacción vital como componente del bienestar subjetivo, tal y como lo señalan Moyano y Ramos (2007) donde sitúan el bienestar subjetivo como núcleo del que se derivan la satisfacción vital como el componente cognitivo del bienestar subjetivo, junto a los diferentes dominios de satisfacción (con quien mantendría una relación bidireccional) y un componente afectivo subdividido en componentes positivos y negativos.

Esta relación bidireccional es también señalada por otros autores, quienes afirman la dificultad derivada de poder determinar la causa y efecto entre las variables como la satisfacción con la vida en general y la satisfacción con las diferentes áreas de ésta (Cazalla-luna y Molero, 2016).

Se ha comprobado que la falta de un propósito o sentido vital, así como una excesiva búsqueda de objetivos en los jóvenes tiene como resultado una disminución en la percepción de bienestar físico y mental (Carmona y Fernández, 2010). La diferenciación por etapas vitales es necesaria ya que el significado de la existencia humana puede cambiar según la etapa del ciclo vital en la que nos encontremos, estando fuertemente relacionado con la edad, tal y como señalan Carmona y Fernández (2010), donde parecen observar que el grupo de edad que alcanza niveles más altos en la búsqueda de propósitos y en el significado del futuro son los jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 29 años, descendiendo en las edades siguientes de forma paulatina.

Ya Erikson señalaba la aparición de diferentes crisis en función de la etapa vital, donde se presentan situaciones que requieren de toma de decisiones de gran impacto, como también de la acción activa del individuo por resolver dichas crisis y donde los conflictos generados en la persona pueden desestabilizar el bienestar y, consecuentemente, la satisfacción vital (Viguer Seguí, 2017).

Entre otras diferencias encontradas, a parte de la edad se han encontrado también diferencias en la satisfacción vital con respecto al sexo (Díaz et al., 2020) así como diferencias en otras variables muy relacionadas como son la resiliencia o el optimismo, presentando los hombres puntuación más altas que las mujeres (Vizoso, 2019).

La adaptación del concepto a la etapa histórica actual, como también a las ideas y valores occidentales, hacen de este término como uno de especial interés a la hora de entender la influencia que tiene sobre la vivencia experiencial de cada individuo

1.2 Autoeficacia percibida

Bandura (1994) define la autoeficacia como “las creencias de las personas acerca de sus capacidades para producir niveles designados de desempeño que ejercen influencia sobre los eventos que afectan sus vidas”. Basándonos en su propia definición y tal y como señala él mismo, existe una fuerte relación entre la autoeficacia percibida y la satisfacción vital, pues confirma que un fuerte sentido de eficacia mejora los logros humanos y el bienestar personal.

Esto se debe a que los individuos con gran seguridad en sus propias capacidades abordan las tareas difíciles con una perspectiva de dominancia, generando un interés intrínseco, un planteamiento de metas desafiantes y un mantenimiento del compromiso (Bandura, 1994).

La seguridad de logro frente a una situación reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1994), generando mayor bienestar en las personas y pudiendo derivar, por tanto, en una mayor satisfacción vital. Esta idea se relaciona con otros estudios donde destacan que la autoeficacia actúa como variable amortiguadora frente al estrés y al burnout, relacionándose los niveles más altos de autoeficacia con niveles más bajos de malestar psicológico (Martínez y Pinto, 2005). En diversos grupos de edad se pone de manifiesto el papel de la autoeficacia como promotora y protectora del bienestar de las personas (Cabanach et al., 2012), cumpliéndose de esta manera la relación significativa entre la autoeficacia percibida y las dimensiones que integran el bienestar psicológico.

La adaptación de la definición de autoeficacia al contexto académico no se aleja mucho de la propuesta por Bandura, donde las creencias de los estudiantes sobre sus propias capacidades los llevarían a ejecutar ciertos cursos de acción que derivarían en la obtención de ciertos resultados académicos (Martínez y Pinto, 2005). En relación a este contexto, existen evidencia de que la población de estudiantes universitarios, en su día a día académico, se ven sometidos a numerosas y frecuentes situaciones potencialmente estresantes (Cabanach et al., 2012). Las dificultades para enfrentarse eficazmente a ellas y conseguir el éxito académico conducen a menudo a una disminución del rendimiento, a un incremento de su malestar y a desarrollar actitudes negativas hacia el aprendizaje, generando así una disminución notable del bienestar psicológico derivado de la dificultad de logro y alcance de las metas personales, así como del crecimiento personal (Cabanach et al., 2012).

Tal y como expone Bandura (1994), el desarrollo de la autoeficacia se ve influenciado por el dominio de tareas de éxito, por lo que, en el contexto del estudio planteado, se podría intuir que quienes tengan una nota media más alta tendrán una mayor autoeficacia percibida.

También se han encontrado diferencias con respecto al género, donde Martínez y Pinto (2005) y Blanco (2012) señalan que las peores expectativas de éxito, en función de esta variable, se encontraría en los estudiantes hombres.

1.3 Regulación emocional

Goleman, apoyado en el concepto de Inteligencia Emocional propuesto por él mismo, señalaban uno de sus componentes como la regulación emocional y definiéndola como “la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 1995, pg 75).

Carmona y Fernández, (2010) señalan la regulación emocional como un propulsor del crecimiento emocional e intelectual. Silva (2005) como una estrategia dirigida a generar cambios en la emoción una vez ya está presente, ya sea con el fin de mantenerla, aumentarla o eliminarla.

Gross y Thompson (2007) proponen una definición conjunta en la que la regulación emocional se entendería como los esfuerzos que hacen los individuos, una vez la emoción está presente, para modificar su intensidad y duración, la expresión de esta y la experiencia que conlleva, donde la evaluación de la situación que provoca la respuesta emocional es subjetiva y cuyas estrategias empleadas se muestran antes, durante y después de que la emoción aparezca. De estas estrategias se pueden diferenciar dos principales, las estrategias utilizadas en el momento previo a que la emoción aparezca, enfocada al contexto y al significado dado a la emoción, definida como *reevaluación cognitiva* y la segunda donde el foco de acción se centra en la respuesta emocional, dirigida a controlar la respuesta somática de esta, y conocida como *supresión expresiva* (Silva, 2005).

Enfocado a evaluar estos dos tipos de estrategias nace el cuestionario de regulación emocional “Emotion Regulation Questionnaire” (ERQ), uno de los cuestionarios más utilizados (Pérez-Sánchez, Delgado, & Prieto (2020) basado en la teoría de Gross y empleado también en este estudio

El interés por este constructo se ha desarrollado en los últimos años debido a la asociación existente con variables como el bienestar, la salud, el desarrollo psicológico o el desempeño, académico (Pérez y Bello, 2017) así como el papel de las emociones en la adaptación social, equilibrio personal de los individuos y percepción de satisfacción con la vida (Molero, Sáiz, y Esteban, 1998). Cazalla-Luna y Molero (2016) reconocen esto último, señalando el vínculo

existente entre una buena capacidad para comprender y manejar las emociones en diferentes facetas de la vida con la satisfacción con esta.

Con respecto a la experiencia emocional, parece tener mejores resultados la aplicación de reevaluación cognitiva frente a la experiencia subjetiva de malestar que la aplicación de supresión expresiva (Silva, 2005).

Se ha observado que la falta de utilización de estrategias de regulación emocional, así como la aplicación disfuncional de estas, pueden contribuir en el mantenimiento de un estado anímico negativo que se vaya agravando con el tiempo, pudiendo relacionarse con la aparición de trastornos clínicos como el de ansiedad generalizada o la depresión (Hervás y Moral, 2017).

Por otro lado, no sólo se han encontrado evidencias de que se vea afectada la salud mental, sino que también se observan efectos en los niveles de activación fisiológica presentando menor sintomatología ansiosa, depresiva, pensamientos rumiativos, como también niveles más bajos de cortisol y presión sanguínea frente a la realización de tareas estresantes aquellas personas con una mejor aplicación de las estrategias de regulación emocional, tendiendo a recuperarse de los estados de ánimo negativo de una forma más eficaz (Carmona y Fernandez, 2010).

Además, al igual que en la autoeficacia percibida, en las estrategias de regulación emocional también se encuentran diferencias con respecto al género, donde las mujeres obtienen puntuaciones más altas en expresión emocional (Vizoso, 2019).

En estudiantes universitarios parece especialmente relevante estudiar las variables que se relacionan con los diferentes niveles de satisfacción vital, pues la adaptación a la nueva etapa vital como el inicio de planteamiento de proyectos personales y tomas de decisiones de impacto en nuestro futuro (como puede ser la elección de carrera, con las consecuentes situaciones estresantes) pueden generar un importante desbalance emocional y psíquico.

Al estar la regulación emocional como la autoeficacia percibida relacionada con la salud mental, de igual manera en que lo hace la satisfacción vital, puede suponerse la posibilidad de que se dé una relación entre las tres variables.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

El objetivo general planteado es conocer la relación existente entre la Satisfacción Vital, Autoeficacia Percibida en el contexto académico y la Regulación Emocional de estudiantes de estudios superiores.

1.4.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos se plantearon la existencia de correlaciones y diferencias estadísticamente significativas con respecto a las tres variables expuestas en el punto anterior, con respecto a:

- edad y género
- nota media de expediente

1.5 Hipótesis

Siguiendo los objetivos generales y específicos, así como los resultados encontrados en investigaciones previas, las hipótesis planteadas son las siguientes:

Primeramente, que se encontrarían correlaciones positiva y estadísticamente significativas entre las siguientes variables:

Hipótesis 1: Aquellos estudiantes con una nota media de expediente mayor puntuarán más alto en autoeficacia.

Hipótesis 2: Aquellos estudiantes con mayores puntuaciones en autoeficacia percibida y regulación emocional obtendrá también una puntuación mayor en satisfacción vital.

Además, se esperan encontrar diferencias significativas en autoeficacia percibida, regulación emocional y satisfacción vital con respecto al género, con las premisas de que:

Hipótesis 3: Los hombres obtendrán mayores puntuaciones en Regulación Emocional que las mujeres.

Hipótesis 4: Las mujeres mostrarán mayor autoeficacia percibida que los hombres.

2. Metodología de investigación

2.1 Diseño

Esta investigación sigue un modelo de estudio transversal ex post facto, con el que se ha tratado de medir la existencia de correlaciones entre variables tales como la satisfacción vital, la regulación emocional y la autoeficacia percibida específica del ámbito académico, así como la influencia de variables demográficas como la edad, género y la nota media de expediente de estudiantes perteneciente a estudios superiores.

2.2 Participantes

La muestra está compuesta por población general mayor de 18 años. Se incluye el establecimiento de criterios de inclusión como la necesidad de ser estudiante de estudios superiores como son el grado superior / formación profesional, grado universitario, estudiante de máster y oposiciones. Se obtuvo una N=115, de los cuales se excluyó a 1 participante por pérdida de información en el traspaso de los datos obtenidos, quedando un total de N=114. La media de edad encontrada en la muestra es de 21.26 años con un rango de entre 18 y 29 años, con una desviación típica de 2.005. La distribución de la muestra por género es superiormente femenina con un 58.77% de participantes mujeres frente a un 41.23% de participantes hombres.

La distribución de la muestra, según el nivel de estudios, es de un 76,32% de estudiantes de grado universitario, 20,18% de estudiantes de formación profesional o grado superior y un 3,48% de estudiantes de máster.

2.3 Instrumentos

Con el fin de obtener indicadores de las variables propuestas se emplearon los siguientes instrumentos de medida:

1. *Escala de Autoeficacia percibida específica de situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983)* La escala se compone de 10 ítems enfocados a medir las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto académico dirigido a una población adolescente y universitaria, tal y como se observa, por ejemplo, en el ítem 1 “*Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica*”. Los 10 ítems son evaluados a través de una escala de respuesta tipo

Likert de 10 puntos, aunque en este estudio se utilizó la versión abreviada a 4 puntos (1= nunca; 4 = siempre) propuesta por García-Fernández et al. (2010). La suma total de las puntuaciones obtenidas en la escala muestra el grado de autoeficacia académica percibida por los sujetos, de manera que, a mayor puntuación, mayor autoeficacia académica percibida. La escala presenta una consistencia interna de ($\alpha = .88$) (García-Fernández et al., 2016).

2. *Escala de Regulación Emocional (Gross & John, 1998)* Este cuestionario consta de 10 preguntas, puntuables entre 1 y 7 están relacionadas con la vida emocional, a partir de la medición de dos subescalas principales: la reevaluación cognitiva entendida como los cambios cognitivos que realiza el sujeto con respecto a la situación a la emoción, por ejemplo, en el ítem 7 “*Cuando quiero sentir más una emoción positiva, cambio la manera de pensar sobre esa situación.*” y la supresión expresiva donde lo que se pretende es disminuir la emoción a través de la evitación experiencial de esta, como se observa, por ejemplo, en el ítem 6 “*Controlo mis emociones no expresándolas*”, ambas estrategias enfocadas a modificar la intensidad emocional. Se ha visto que el coeficiente alfa de Cronbach en cada subescala del ERQ es de $\alpha = .64$ para el factor de supresión y de $\alpha = .61$ para el factor de reevaluación cognitiva (Siurana et al., 2018).

3. *Escala de Satisfacción con la vida (SWLS, Pavot y Diener, 1993)* utilizando la versión española, adaptada por Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita (2000).

La escala está compuesta por 5 afirmaciones que evalúan una única dimensión centrado en el grado de acuerdo con respecto a afirmaciones relacionadas con la satisfacción vital, como se puede observar, por ejemplo, en el ítem 2 y 3 “Las circunstancias de mi vida son muy buenas” o “Estoy satisfecho con mi vida” respectivamente. Los ítems tienen un formato de respuesta de escala tipo Likert, oscilando de 1 a 7, siendo 1= “totalmente en desacuerdo” y 7= “totalmente de acuerdo”. La escala está asociada con resultados positivos como una mejor salud y rendimiento en el trabajo (Díaz et al., 2020). Además, las propiedades psicométricas de la misma concluyen una fuerte validez del constructor y alta fiabilidad ($\alpha = 0.84$) (Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla, 2015; Díaz et al., 2020).

Así como unas preguntas previas de respuestas corta donde se debía señalar la edad, género y nota media de expediente del 0 al 10.

2.4 Procedimiento

Para la creación y distribución de los tres cuestionarios, así como de las preguntas demográficas añadidas se utilizó la herramienta de Google: *Googleforms*, donde, una vez todas las partes compuestas primeramente por las preguntas sociodemográficas y seguidamente por los cuestionarios, estuvieran unificadas se distribuyó el enlace a través de dos redes sociales principales: *Whatsapp e Instagram*. Se adjuntó a éste las respectivas indicaciones e instrucciones para llevarlo a cabo junto con el consentimiento informado para participar en la investigación. En el consentimiento se exponía un resumen de los objetivos y propósitos de la investigación, donde se destacó el carácter anónimo de los datos extraídos del cuestionario, la voluntariedad de este, así como de la posibilidad de abandonar el cuestionario en cualquier momento (Ver anexo 1).

El tiempo estimado para completar el cuestionario completo fue de aproximadamente 5 minutos y todas las preguntas debían ser obligatoriamente respondidas.

2.5 Análisis de datos

Para llevar a cabo el procesamiento y análisis de los datos se ha empleado el programa Excel, y para la realización del análisis estadístico de esta investigación se ha utilizado el programa Statistical Package for the Social Science (SPSS) ([referencias](#)). Se realizaron análisis de estadística descriptiva de todas las variables, así como correlaciones de Pearson para estimar relaciones entre las tres variables principales (satisfacción vital, autoeficacia y regulación emocional) así como entre la nota media de expediente y la autoeficacia percibida. Con el fin de analizar diferencias entre hombres y mujeres con respecto a las puntuaciones obtenidas en la variable Regulación Emocional y Autoeficacia percibida se realizar pruebas *t* de student. A continuación, se procede a describir los resultados obtenidos en esta investigación.

3. Resultados

3.1 Análisis de correlaciones

Se analizó la correlación de las distintas variables que conforman el estudio a partir de las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios EAPESA, ERQ y SWLS (Tabla 4), así como la relación existente entre la nota media de expediente y la puntuación de autoeficacia percibida obtenida en el cuestionario EAPESA (Tabla 3), a través de la realización de una correlación de Pearson.

Tabla 3
Correlación entre nota media de expediente y autoeficacia percibida

		r	p
Nota media de expediente	- Autoeficacia Percibida (EAPESA)	0.503	< .001

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de nota media de expediente en función del género

NOTA MEDIA DE EXPEDIENTE		
	Hombre	Mujer
n	47	67
M	6.915	7.209
D.T	1.139	1.309
Min.	4.000	2.000
Max.	10.000	9.000

Los resultados expuestos en la Tabla 3 nos muestran que existe una correlación estadísticamente significativa y de naturaleza directa entre la nota media de expediente del alumno y la autoeficacia percibida que tiene de él mismo con respecto a sus habilidades académicas ($r=.503$, $p<.001$) Los resultados apoyan la hipótesis 3 del estudio.

A continuación, se analizan las correlaciones obtenidas de las puntuaciones de las escalas de Autoeficacia percibida en el contexto académico (EAPESA), las dos estrategias propuestas en regulación emocional (supresión expresiva y reevaluación cognitiva) así como la puntuación global de regulación emocional (ERQ), y la escala de satisfacción vital (SWLS).

Tabla 5
Estadísticos correlaciones y descriptivos de las variables/escalas

Variable		EAPESA		Supresión Expresiva (ERQ)		SWLS		reevaluación cognitiva (ERQ)
EAPESA	r	—						
	p	—						
Supresión expresiva (ERQ)	r	-0.028		—				
	p	0.763		—				
SWLS	r	0.226 *		-0.283 **		—		
	p	0.015		0.002		—		
Reevaluación cognitiva (ERQ)	r	0.336 ***		-0.181		0.237 *		—
	p	< .001		0.052		0.011		—
Puntuación global ERQ	r	0.257 **		0.582 ***		-0.011		0.694 ***
	p	0.006		< .001		0.904		< .001

En relación con la autoeficacia percibida se observa la ausencia de una correlación estadísticamente significativa entre esta y la supresión expresiva como estrategia de regulación emocional medida a través del ERQ ($r = -.028$, $p = .763$). No obstante, sí se observa una relación de naturaleza directa estadísticamente significativa con la segunda subescala del ERQ denominada como la reevaluación cognitiva ($r = .336$, $p = .001$). Así mismo se encuentra una relación de las mismas características a la anterior con respecto a la autoeficacia percibida y la puntuación global del ERQ ($r = .257$, $p = .006$). Se observa, además, una asociación positiva estadísticamente significativa entre la satisfacción vital y la autoeficacia percibida en el contexto académico ($r = .226$, $p = .015$), comprobándose de esta manera el cumplimiento de la hipótesis 1.

Con respecto a la supresión expresiva se observan correlaciones indirectas estadísticamente significativas con respecto a la satisfacción vital ($r = -.283$, $p = .002$) así como con la reevaluación cognitiva ($r = -.181$, $p = .052$). Como es esperable por la pertenencia al mismo cuestionario, se observa una relación estadísticamente significativa de naturaleza directa de las subescalas del cuestionario (supresión expresiva y reevaluación cognitiva) con la puntuación global del ERQ ($r = .582$, $p < .001$) y ($r = .694$, $p < .001$), respectivamente.

En el caso de la satisfacción vital, es destacable la correlación directa y estadísticamente significativa que aparece con respecto a la reevaluación cognitiva ($r = .237$, $p = .011$). Sin embargo, se observa una correlación negativa, sin significación estadística entre la puntuación

global del ERQ y la del SWLS ($r = -.011$, $p = .904$) no cumpliéndose los resultados esperados que conformaban la hipótesis 2.

3.2 Prueba t de variables independientes

Tabla 6

Comparación de medias en Escala de Regulación Emocional (ERQ)

	test	estadísticos	df	p
Supresión expresiva (ERQ)	Student	3.08	112	0.003
	Welch	3.21	110.11	0.002
Reevaluación cognitiva (ERQ)	Student	0.49	112	0.623
	Welch	0.48	89.16	0.632
Puntuación global ERQ	Student	2.66	112	0.009
	Welch	2.58	87.94	0.011

Las puntuaciones obtenidas en la subescala de Supresión Expresiva del ERQ no cumplían con el efecto de grado de la varianza, por lo que se efectuó una prueba de Welch.

A través del aprueba *t* de Student se han podido encontrar diferencias estadísticamente significativas en las sub-dimensiones de *Supresión expresiva* como también en *Reevaluación cognitiva* entre hombres y mujeres. Esta diferencia es observable por ejemplo, en la dimensión de *Supresión expresiva* donde puntúan más alto los hombres que las mujeres $t(110) = 3.21$, $p = .002$; lo mismo sucede en la dimensión de *Puntuación Global en ERQ* $t(112) = 2.66$, $p = .009$.

Los datos apoyan la hipótesis 4 del presente trabajo, ya que los hombres obtienen mayores puntuaciones que la muestra de participantes mujeres; concretamente en las dimensiones de *supresión expresiva* y *regulación emocional global*. Las diferencias no son significativas en la subdimensión *reevaluación cognitiva*.

Tabla 7

Datos descriptivos de las puntuaciones en cuestionario ERQ

	Género	n	M	D.T
Supresión expresiva (ERQ)	Hombre	47	16.17	4.949
	Mujer	67	12.81	6.212
Reevaluación cognitiva (ERQ)	Hombre	47	27.96	7.298
	Mujer	67	27.33	6.258
Puntuación global ERQ	Hombre	47	44.13	8.662
	Mujer	67	40.13	7.290

Se extrae de la Tabla 6, a través de la realización de la prueba t de comparación de medias que los grupos con respecto al género (hombre y mujer) sí presentan diferencias con respecto a las puntuaciones obtenidas del ERQ. Se observa como los hombres obtienen mayores puntuaciones de media en ambas subescalas, como también en la puntuación global del cuestionario. En la escala de supresión expresiva los hombres obtuvieron una puntuación media de 16.17 frente a 12.81 de las mujeres. En la subescala de reevaluación cognitiva 27.96 los hombres y 27.33 las mujeres, obteniendo de media en la puntuación global del cuestionario 44.13 y 40.13 los hombres y mujeres respectivamente.

Tabla 8

Prueba t de puntuación en EAPESA según el género

	t	df	p
Autoeficacia percibida (EAPESA)	1.085	112	0.280

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de puntuación en EAPESA según el género

	Género	n	M	D.T
Autoeficacia percibida (EAPESA)	hombre	47	26.638	6.288
	Mujer	67	25.403	5.761

Como se observa en la Tabla 7 y 8 no se encuentran diferencias estadísticamente significativas con respecto a las medias obtenidas de la puntuación de autoeficacia percibida percibida con respecto al género en el cuestionario EAPESA, obteniendo las mujeres una media de 25.40 frente a una media de 26.638 de los hombres.

Tabla 10

Prueba t en puntuación en el SWL en función del género

	t	df	p
SWLS	0.329	112	0.743

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de puntuación en el SWLS en función del género

	Género	N	M	D.T
SWLS	Hombre	47	18.000	4.625
	Mujer	67	17.746	3.599

No se observan diferencias significativas con respecto al género en las puntuaciones obtenidas en satisfacción vital.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio tenía como propósito poder analizar la relación existente entre las variables de satisfacción vital, regulación emocional y autoeficacia percibida en el contexto académico, así como también la posible existencia de diferencias de estas variables con respecto a las variables de género y nota académica, todo ello enfocado a estudiantes pertenecientes a estudios superiores. Los resultados encontrados nos permiten llegar a varias conclusiones.

Primeramente, se observó el cumplimiento de la primera hipótesis planteada, donde se esperaba encontrar una correlación positiva y estadísticamente significativa con respecto a la nota media de expediente y la autoeficacia percibida, tal y como se comprobó tras el análisis correlacional. Estos resultados refuerzan las conclusiones expuestas por otros autores quienes también señalaban la existencia de esta relación tan evidente (Bandura, 1994; Martínez y Pinto, 2005; Cabanach et al., 2012).

Las escasas diferencias con respecto al género en relación a las puntuaciones obtenidas en el SWLS dificultan la aceptación de la hipótesis 2 como válida, tal y como se deriva de la interpretación de los resultados, donde se esperaba que fuesen los hombres quienes reflejasen mayor satisfacción vital, dando que son ellos los que obtienen puntuaciones más altas en las otras dos variables evaluadas. Esto guarda relación con estudios anteriores, donde autores señalaban la relación de una aplicación funcional o disfuncional de las estrategias de regulación emocional expuestas con la percepción de una mayor satisfacción vital, o por el contrario, de un aumento de malestar subjetivo (Cazalla-Luna y Molero, 2016; Hervás y Moral, 2017; Carmona y Fernandez, 2010; Molero, Sáiz, y Esteban, 1998).

Las hipótesis planteadas con respecto a las posibles diferencias de género encontradas en las variables evaluadas también han sido confirmadas. Con relación a la tercera hipótesis y tal y como se ha señalado en el análisis de datos, los hombres obtuvieron mayores puntuaciones en las tres subescalas del cuestionario ERQ, siendo especialmente notoria la diferencia en la subescala de supresión emocional. Esto se relaciona con resultados encontrados en otras investigaciones, donde se señala que las mujeres obtienen puntuaciones más altas en expresión

emocional con respecto a los hombres (Vizoso, 2019), tal y como se ha observado en el estudio, donde parece ser que los hombres tienden a la supresión expresiva como estrategia de regulación emocional mucho más que las mujeres. A mi parecer, esto podría estar relacionado con los roles de género tradicionales y las conductas asociadas, donde, aún a día de hoy, puede estar mantenida la idea de la necesidad de contención por parte de los hombres a la hora de expresar sus emociones.

La última hipótesis planteada, donde se esperaba una diferencia a favor de las mujeres en las puntuaciones de la escala de autoeficacia, no se ha cumplido, a pesar de estar estos resultados en contra de los obtenidos en estudios similares donde, por ejemplo, Martínez y Pinto (2005) señalan que las peores expectativas de éxito, en función del género, se encontraría en los estudiantes hombres.

Esto tampoco se relaciona con las teorías planteadas en los puntos iniciales de este trabajo, donde se señalaba que la nota media de expediente podría influenciar notablemente la percepción de autoeficacia ((Bandura, 1994; Martínez y Pinto, 2005; Cabanach et al., 2012), por lo que siendo ellas las que han mostrado tener una media de expediente superior a la de los hombres, podría suponerse también la obtención de una puntuación mayor en el cuestionario EAPESA.

Este estudio muestra las implicaciones con respecto a la salud mental de los jóvenes estudiantes, resultados que animan a considerar los centros de estudios superiores como lugar y actividad a la que los jóvenes dedican gran parte de su día, y teniendo en consideración los resultados expuestos, sería relevante poder ofrecer un servicio de calidad, donde se tomen en cuenta, ya no solo variables académicas y de aprendizaje, sino también las variables involucradas en el bienestar de los estudiantes.

4.1. Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones encontradas para llevar a cabo este estudio se encontraron, en primer lugar, la directividad de las respuestas encontradas en los tres cuestionarios utilizados (EAPESA, ERQ y SWLS) donde la aquiescencia puede presentarse como un problema relevante a la hora de tomar los datos como válidos.

Con relación al estudio planteado, y tal y como se ha ido señalando en diversas investigaciones similares, es importante considerar los sesgos derivados de estudios de estas características, especialmente las de índole psicológico y donde, a través de la aplicación de herramientas de naturaleza auto informada, se llevan a cabo mediciones de variables que requieren de una introspección y análisis subjetivo del sujeto evaluado, pudiendo dificultar la validez de los datos obtenidos. Considero, además, que estas dificultades pueden verse exacerbadas en el caso de este estudio, pues la utilización de constructos tales como la “satisfacción vital” pueden derivar en una ambigüedad conceptual que pueda afectar a la buena interpretación de los resultados.

Además, se considera la dificultad de causalidad derivada del planteamiento metodológico de este estudio, limitación comúnmente señalada en psicología.

4.2 Futuras líneas de investigación

El interés del presente trabajo radica en el hecho de que sus aportaciones pueden considerarse para la mejora del proceso de enseñanza

Tal y como ocurren en numerosos estudios psicológicos la determinación de la causalidad de la satisfacción vital se ve inalcanzable por la falta de estudios experimentales, cuasiexperimentales y longitudinales (Diener, 1994) por lo que sería interesante seguir haciendo estudios con estas características para así poder determinar con exactitud cuáles son las variables causales que pueden influir en la adjudicación subjetiva de tener una buena vida, con el fin de poder desarrollarlas y obtener así todas las implicaciones positivas para la salud mental y física que esto tiene .

Además, considero importante tener en cuenta variables tan relevantes en el contexto académico, especialmente en la franja etaria en la que hemos enfocado este estudio, como lo son la rama de estudios en la que se encuentran actualmente los alumnos de estudios de grados superiores. De hecho, autores como Al Nakeeb parecen encontrar diferencias en el estado de salud de los estudiantes con respecto al tipo de carrera universitaria escogida y el curso académico en el que se encuentran, donde los alumnos de cursos superiores presentan mayor nivel de autoeficacia percibida.

Otros estudios relacionados mostraron que la autoeficacia percibida no solo podía verse influenciado por el número de logros, sino que también por los logros de los pares en el mismo contexto, a través de una experiencia vicaria, donde el fortalecimiento de unas creencias propias de eficacia se pueden desarrollar a través de la observación de personas similares tener éxitos o fracasos (Bandura, 1994), por lo que me pregunto si, en base a esto, podría haber diferencias con respecto a la autoeficacia percibida en carreras donde los porcentajes de aprobado son menores y viceversa.

Otras diferencias encontradas se observan en función de las características del centros de estudio, donde aquellos estudiantes pertenecientes a institutos públicos mostraban mayores niveles de compromiso, mientras que los de centros privados presentaban niveles más altos de competencia percibida y ansiedad (Coterón, Franco, Pére y Sampedro, 2013), por lo que sería interesante ver si esta superioridad de autoeficacia percibida en estudiantes pertenecientes a centros de ámbito privado se mantiene en estudiantes de estudios superiores.

Tal y como informa unos de los artículos perteneciente a los principios generales del código APA “la finalidad del ejercicio de la psicología es el bienestar, la salud, la calidad de vida y el desarrollo de las personas” por lo que cuestiones como las evaluadas en el estudio que presento me parecen que tiene gran importancia y que permiten poner el foco en la conclusión final donde la meta está en seguir desarrollando el bienestar de todas las personas.

En una sociedad cada vez más concienciada sobre la importancia de la salud mental y las implicaciones que esta tiene sobre todas las áreas de funcionamiento de las personas, creo que es importante poder seguir desarrollando estudios que midan qué recursos y competencias están asociadas al bienestar y buen desarrollo de todas las personas.

5. Referencias

- Alpi, S. V., Parada, N., Quiceno, J. M., Munévar, F. R., & Maldonado, L. A. V. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): análisis de validez, confiabilidad y baremos para estudiantes universitarios de Bogotá. *Psicogente*, 22(42), 1-20.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998)
- Barrantes-Brais, K., & Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 17(1), 101-123.
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., & Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571.
- Cabanach, R. G., Arias, A. V., Rodríguez, C. F., & Canedo, M. F. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 40-48.
- Carmona, M. M., & Fernández, M. I. R. (2010). Sentido de la vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios. In *Congreso virtual de psiquiatría* (Vol. 11, pp. 1-21).
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241–258. doi: 10.6018/rie.34.1.220701
- Coterón López, J., Franco Álvarez Álvarez, E., Pérez Tejero, J., & Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza.

- Díaz, A. L., Prados, J. S. F., Canos, V. F., & Martínez, A. M. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *RISE*, 9(1), 79-104.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención psicosocial*, 3(8), 67.
- Extremera, N., Montalbaned, F. M., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., Gonzálvez, C., Pérez Sánchez, A. M., & Lagos San Martín, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje.
- Garzón Umerenkova, A., Gil Flores, J., & Besa Gutiérrez, M. R. D. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista electrónica de investigación educativa*, 23.
- Hervás, G., & Moral, G. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Martínez, I. M. M., & Pinto, A. M. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, (21), 21-30.
- Molero Moreno, C., Sáiz Vicente, E. J., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Moyano Díaz, E., & Ramos Alvarado, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193.
- Pérez, O. G., & Bello, N. C. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117.

- Pérez-Sánchez, J., Delgado, A. R., & Prieto, G. (2020). Propiedades psicométricas de las puntuaciones de los test más empleados en la evaluación de la regulación emocional. *Papeles del psicólogo*, *41*(2), 116-124.
- Silva, C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, *43*(3), 201-209.
- Siurana, J. N., Vara, M. D., Martí, A. C., & Rivera, R. M. B. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *5*(1), 9-15.
- Viguer Seguí, P. (2017). *Optimización evolutiva*. Comercial Grupo ANAYA, SA.
- Vizoso, C. (2019). Resiliencia, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Psychology, Society & Education*, *11*(3), 367-377. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2280>

6. Anexo

Anexo 1: Consentimiento informado

Manifiesto que he leído y entendido la hoja de información que se me ha entregado, se me han explicado las características y el objetivo del estudio, así como los posibles beneficios y riesgos del mismo. He contado con el tiempo y la oportunidad para realizar preguntas y plantear las dudas que poseía. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en futuras participaciones.

Presto libremente mi conformidad para participar en el Proyecto de Investigación del Trabajo de Fin de Grado titulado “ Estudio de la satisfacción vital en estudiantes”, realizado por Paula Serrano Icarán, alumna de la Universidad Europea de Madrid.

He sido también informado/a de que se mantendrá la confidencialidad de mis datos y que éstos serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Acepto

Anexo 2: Cuestionario para evaluar la variable Autoeficacia Percibida (EAPESA)

1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4
2. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	1	2	3	4
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4
4. Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.	1	2	3	4
5. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4
6. Me da de lado el que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1	2	3	4
9. Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una signatura o pasar un curso completo.	1	2	3	4
10. Creo que estoy preparado/a y bastante capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983).

Anexo 3: Cuestionario para evaluar la variable Regulación Emocional (ERQ)

		DESACUERDO	NEUTRAL	ACUERDO
1	Cuando quiero sentir más una emoción positiva (por ejemplo, alegre o divertido), modifico lo que pienso sobre ello.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Trato de mantener ocultos mis sentimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Cuando quiero sentir menos una emoción negativa (por ejemplo, tristeza o enfado), modifico lo que pienso sobre ello.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Cuando hago frente a una situación estresante, pienso en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Controlo mis emociones no expresándolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Cuando quiero sentir más una emoción positiva, cambio la manera de pensar sobre esa situación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Cuando quiero sentir menos una emoción negativa, cambio la manera de pensar sobre esa situación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 4: Cuestionario para evaluar la variable Satisfacción Vital (SWLS)

		Muy en desacuerdo		Neutro		Muy de acuerdo
1	En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea	1	2	3	4	5
2	Las circunstancias de mi vida son muy buenas	1	2	3	4	5
3	Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5
4	Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	1	2	3	4	5
5	Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	1	2	3	4	5