



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

**FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**

**REGULACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS**

Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en Psicología Clínica que  
presenta el bachiller:

**CHRISTIAN PEDRO ADVÍNCULA COILA**

Asesor:

Dr. Carlos Iberico Alcedo

Lima – Perú  
Julio, 2018

## **Agradecimientos**

A toda mi familia, por apoyarme en cada momento.

A mi madre (Rosa), por ser mamá y papá al mismo tiempo, por mantener siempre una sonrisa y enseñarme con sus acciones que los sueños son posibles de alcanzar.

A mi hermano gemelo (Francis), por impulsarme a creer en mí mismo y luchar por lo que quiero.

A mi hermana (Rosa), por acompañarme a la distancia, y por ser ejemplo de felicidad y armonía.

A mi pareja (Iris), por acompañarme y motivarme cada vez que me sentaba a realizar este trabajo, por recordarme que lo más importante es disfrutar del proceso.

A mi asesor (Charlie), por la paciencia que me tuvo en este largo proceso, por guiarme con sus comentarios y sugerencias. También, por la calidez y el buen humor que siempre lo caracteriza en todo momento.

¡Gracias por todo!

## **Resumen**

Actualmente los estudiantes universitarios deben desarrollar diversas actividades académicas que conlleva un gran esfuerzo emocional, frente a ello necesitan regular las emociones con la finalidad de cuidar su bienestar. La presente investigación tiene como objetivo principal examinar la relación entre las estrategias de regulación emocional y el bienestar psicológico (global y sus 6 dimensiones) en estudiantes universitarios. Además, de manera específica conocer cuál es el nivel de bienestar psicológico y qué estrategias de regulación utilizan predominantemente los estudiantes (reevaluación cognitiva y/o supresión). Por último, examinar si existe diferencia por sexo biológico en las variables principales. La muestra estuvo conformada por 101 estudiantes, entre 16 y 25 años de edad; se utilizaron dos instrumentos: el Cuestionario de autorregulación emocional (ERQP) y la Escala de bienestar psicológico de Ryff; ambos instrumentos se encuentran adaptados al contexto peruano. Entre los resultados, se obtuvo correlaciones significativas entre la regulación emocional y el bienestar psicológico; también, se obtuvo correlaciones significativas entre los tipos de regulación emocional y las sub-escalas de bienestar psicológico. Finalmente, se hallaron diferencias por sexo biológico en la subescala de Autonomía. Los estudiantes desarrollan las mismas capacidades en la regulación de las emociones y el bienestar que experimentan.

Palabras clave: Regulación emocional, Reevaluación cognitiva, Supresión, Bienestar psicológico, Estudiantes universitarios.

## **Abstract**

Currently university students should develop various academic activities that carry a great emotional effort, whereupon they need to regulate emotions to look after their well-being. The present research has as main objective to examine the relationship between the strategies of Emotional Regulation and the psychological well-being (global and its 6 dimensions) in university students. In addition, specifically to know the level of psychological well-being and what regulatory strategies predominantly use students (cognitive reevaluation and/or suppression). Finally, examine whether there is gender difference in the main variables. The sample consisted of 101 students, between 16 and 25 years old; two instruments were used: Emotional Self-Regulation Questionnaire (ERQP) and Ryff's scale of Psychological Well-being; both instruments are adapted to the Peruvian context. Among the results, significant correlations between emotional control and psychological well-being were obtained. Also, significant correlations between the types of emotional regulation and Ryff's subscales of Psychological Well-being were obtained; gender differences were found in the subscale of Autonomy. Students develop the same abilities in regulating emotions and well experienced.

Key words: Emotional regulation, Cognitive reappraisal, Suppression, Psychological Well-being, University student.

## Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	13
Participantes	13
Medición	13
Análisis de datos	15
Resultados	17
Discusión	21
Referencias	31
Anexos	39



## Introducción

Durante la adolescencia, surgen diversos cambios a nivel cognitivo, emocional, y social que pueden significar oportunidades para el crecimiento personal. En esta etapa aparece una serie de experiencias y exigencias, como por ejemplo las demandas culturales, que determinan el desarrollo personal, y también el posible ingreso a la vida universitaria. Los adolescentes no solo deben vivir cambios a nivel emocional y físico, sino también cambios a nivel social y cultural (Lozano, 2014). Uno de los aspectos culturales es el educativo: el paso del colegio a la universidad resulta ser un proceso difícil y complejo; esto se debe a que los adolescentes se incorporan a una nueva etapa educativa. A diferencia del colegio, el ambiente universitario conlleva responder a situaciones estresantes, donde es importante lograr las metas profesionales evitando el fracaso académico (Soares, Almeida y Guisande, 2010). La vida universitaria conlleva una serie de cambios y desafíos que requieren la utilización de recursos psicológicos y sociales (Pérez, 2016). Los estudiantes se encuentran bajo evaluaciones académicas, personales y sociales de forma continua y en algunos casos, estas pueden generar agotamiento emocional creando insatisfacción (Caballero, Abello y Palacios, 2007; Rodríguez, Negrón, Maldonado, Quiñones y Toledo, 2015).

Las demandas académicas tales como realizar tareas, presentación de trabajos, falta de tiempo y estudiar para los exámenes generan estrés y ansiedad (Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Plascencia, Acosta-Fernández y Aguilera, 2015). Estas demandas se relacionan con el incremento de las conductas de riesgo como el consumo de sustancias psicoactivas e inadecuada alimentación; ello tiene consecuencias en el bienestar de los estudiantes universitarios (Cova et al., 2007; Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015). En el caso del Perú en el año 2012 un informe realizado en una universidad de Lima reportó que el 37.7% de los estudiantes presenta ansiedad y un 24.1% depresión; asimismo, el 95% de ellos consume bebidas alcohólicas, un 24.3% ha consumido cigarrillos en el último año, y un 0.8% otras sustancias (Chau y Tavera, 2012). Posteriormente, en el 2014 en una muestra de 281 estudiantes de la misma universidad se encontró que 22% consume alcohol u otra droga cuando experimenta situaciones estresantes (Chau y Saravia, 2014).

Entre las principales fuentes de estrés se tiene por un lado a las responsabilidades de la universidad. Los estudiantes universitarios consideran que los mayores estresores son los trabajos académicos, los exámenes y el manejo del tiempo (Reynolds, 2013). Por otro lado, la responsabilidad familiar también podría generar estrés en los estudiantes. Por ejemplo, pasar tiempo con los familiares, cumplir con los quehaceres del hogar, o solucionar dificultades con

otros integrantes del hogar (Consortio de Universidades, 2006; De la Fuente et al., 2014; Páez y Castaño, 2015).

El responder o afrontar a todas las demandas implica que la persona se adapte al ambiente; esta adaptación genera diversas emociones negativas y positivas como suele suceder en el ámbito universitario. El primer año en la universidad representa la etapa más difícil para los estudiantes, ya que este representa un contexto de transición y adaptación poco explorado (Barra, 2009; Chau y Saravia, 2014). En el contexto del Perú, y específicamente en Lima, los altos niveles de estrés académico se asocian con un decaimiento en el estado emocional de los estudiantes universitarios (Damian, 2016). El estudiante debe formar parte de un grupo, desarrollar su independencia de la familia y desempeñarse en las nuevas actividades académicas (como exámenes y trabajos) y tratar de alcanzar el éxito académico. Todo ello genera diferentes emociones como alegría, tristeza, miedo, desagrado e ira en relación al resultado que logre el estudiante universitario (Pulido et al., 2011).

Las emociones son reacciones psicofisiológicas que surgen frente a situaciones que el individuo evalúa como relevantes, entre estas se encuentran por ejemplo, las situaciones de peligro, de amenaza o también situaciones sociales. Existen las emociones negativas como el miedo, la ira, el asco, y la tristeza, y también las emociones positivas como la alegría y la sorpresa. Estas fueron denominadas emociones básicas debido a que determinadas expresiones faciales se pueden identificar sin importar de qué cultura sea el individuo (Ekman, 1992; Izard, 2009). También, existen los esquemas emocionales que se refieren a las emociones que mantienen una interacción constante con los procesos cognitivos, y llegan a influir en el comportamiento y en la manera de pensar (Izard, 2009).

Las experiencias emocionales también requieren de un aprendizaje cultural y experiencias personales para su identificación y expresión. Las emociones no son respuestas aisladas, sino que siempre están vinculadas a un contexto determinado que es significativo para el individuo. Su función es preparar al individuo para dar una respuesta adecuada a las demandas, de tal manera que permitan su adaptación al ambiente o contexto (Ekman y Cordaro, 2011; Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009; Sánchez-García, 2013). Las experiencias emocionales se encuentran bajo un marco cultural: un individuo evalúa y regula sus emociones sin desligarse de su cultura (De Leersnyder, Boiger y Mesquita, 2013). La persona interpreta una situación y le otorga un valor; este proceso es conocido como evaluación, y de ello depende la intensidad de la experiencia emocional. Asimismo, las acciones que realiza el individuo para modificar la situación tienen un impacto en la experiencia de las emociones (Gross y Thompson, 2007). De esta manera, las emociones pueden ser fuente de motivación o favorecer

de manera social a las interacciones con otros. Sin embargo, también pueden ser experimentadas como problemáticas si no son adecuadas al contexto, generando interferencias en el rendimiento de las tareas, y afectando la calidad de vida y el bienestar (Chóliz, 2005; Piqueras et al., 2009).

Cuando las emociones son intensas o perduran demasiado, las personas buscan formas de regularlas o influir sobre ellas. La regulación de las emociones es definida como el esfuerzo por modificar lo que se siente; esta modificación se da a partir del control consciente de una serie de elementos relacionados con la experiencia emocional, se ejecuta una serie de procesos para cambiar lo que se siente. La regulación facilita la identificación de lo que es relevante o no en una determinada situación; además, permite que la persona disminuya el uso de energía que muchas veces es utilizada de manera innecesaria (Gross y Thompson, 2007). Los individuos regulan tanto las emociones negativas como las positivas dependiendo del contexto y de la utilidad que se requiera. Esto tiene que ver con la funcionalidad, la cual se refiere a los procesos de regulación que el individuo realiza para alcanzar una apropiada experiencia emocional (Gross, 2015).

Gross y John (2003) proponen que la regulación de la emoción se realiza mediante dos formas: la reevaluación cognitiva y la supresión. Por un lado, la reevaluación cognitiva consiste en modificar el proceso de surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que dicha emoción tendrá en la persona. Esta estrategia se centra en los procesos anteriores a la respuesta emocional. Por otro lado, la supresión consiste en inhibir la expresión de la respuesta emocional; se centra en modificar el aspecto comportamental, no modifica la emoción. Dicha autorregulación emocional se desarrolla en cuatro momentos diferentes del desenvolvimiento emocional: 1) selección o modificación de la situación: evitar o modificar la situación, 2) modificación de la atención: enfocar la atención en otra actividad que cambie el estado emocional, 3) modificación de la evaluación: cambiar la interpretación de los elementos o situación, y 4) supresión de la expresividad: modular la respuesta emocional (Gross y John, 2003).

Figura 1

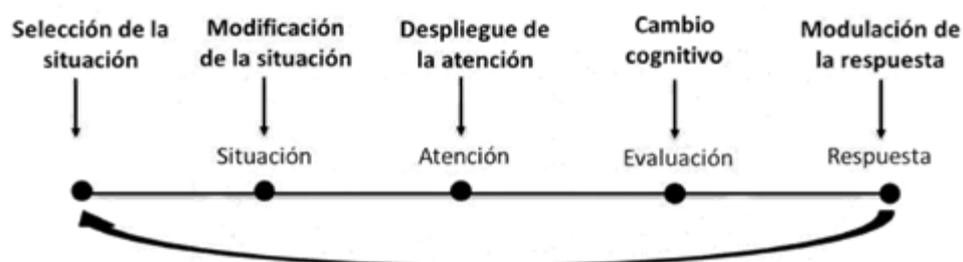


Figura 1. Modelo de regulación emocional. Adaptado de “Conceptual and empirical foundations.” by J.J Gross, 2014. *Handbook of emotion regulation*, p. 7.

Posteriormente, los autores plantearon que la regulación emocional se ejerce bajo un modelo cíclico; es decir que dicho proceso se lleva a cabo constantemente en el tiempo. La emoción como se mencionó anteriormente implica una valoración (bueno o malo para uno mismo); dicha emoción se inicia con una situación, seguido de la atención, evaluación y una respuesta. De la misma forma, la regulación emocional se inicia con la percepción del mundo (ya sea interno o externo), seguido de la valoración, y finalmente una acción. Adicionalmente a los cuatro momentos, existen tres etapas en la regulación de la emoción en las cuales se desarrollan de forma cíclica los cuatro momentos antes mencionados: a) identificación: entendida como la etapa donde se decide regular o no, b) selección: entendida como la etapa donde se opta por una de las estrategias disponibles en cada individuo, y c) implementación: consiste en implementar la táctica elegida. Las dificultades para la regulación pueden surgir en la segunda etapa: la selección, ya que dependiendo de la estrategia que se utilice, se obtendrán ciertos resultados (Gross, 2015).

Figura 2

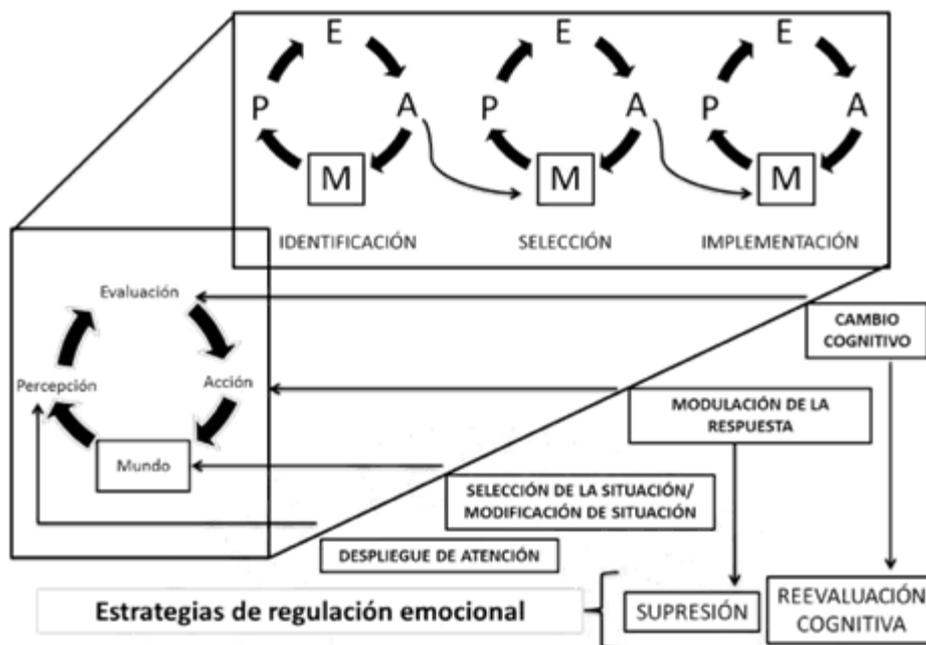


Figura 2. Modelo extendido de regulación emocional. Adaptado de “Emotion regulation: Current status and future prospects”. De J.J Gross, 2015. *Psychological Inquiry*, 26, p.13.

Diversos estudios han evidenciado que la frecuencia con la que se recurre a las formas de regulación emocional genera diferentes consecuencias a nivel afectivo, cognitivo y social (Gross, 2013). En lo afectivo, las personas que suelen utilizar la supresión experimentan más emociones negativas, incluyendo síntomas depresivos, y menos emociones positivas. A nivel cognitivo, los individuos que frecuentemente emplean la supresión se ven afectados en la memoria. A nivel social, la supresión disminuye el soporte y contacto con los demás. Por el contrario, a nivel afectivo, aquellas personas que emplean mayormente la reevaluación cognitiva suelen sentir más emociones positivas, menos las negativas y menores síntomas de depresión. A nivel cognitivo, la reevaluación se asocia positivamente con una mejora en la memoria. A nivel social, la reevaluación incrementa las relaciones positivas con otros (Garrido-Rojas, 2006; Gross y John, 2003; Nezlek y Kuppens, 2008; Richards y Gross, 2000).

Entre otras variables que han sido estudiadas, se reporta que la supresión emocional se asocia con la presencia de menor optimismo, baja satisfacción con la vida, menor autoestima, y menos bienestar. Mientras que, la reevaluación cognitiva se asocia con experimentar mayores niveles de optimismo, autoestima, crecimiento personal, propósito en la vida, y mejores niveles de satisfacción con la vida (Gross y Thompson, 2007).

Estos datos refuerzan la idea de que la reevaluación es más funcional y deseable que la supresión. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el contexto es muy importante al momento de definir qué estrategia suele ser más adecuada o útil (Gross, 2015).

Es así que un estudio realizado en el Perú por Gutiérrez (2016) en soldados hospitalizados, entre 18 y 25 años de edad, se encontró que la estrategia empleada con mayor frecuencia es la supresión. La autora afirma que dicha estrategia de regulación es adaptativa debido a que el contexto de combate demanda que el individuo mantenga un estado de activación fisiológica alta a fin de poder responder adecuadamente a la situación de peligro. Esto no sería posible si emplean mayormente la reevaluación cognitiva que disminuye el estrés y la activación fisiológica en los soldados. Además, otro estudio realizado también en el contexto peruano con enfermeras encontró que con frecuencia la supresión es adaptativa al momento de tratar con pacientes violentos, ya que les permite reprimir el miedo, manteniendo la activación fisiológica, y actuar rápidamente (Rubini, 2016).

Entre otras variables estudiadas con la regulación emocional, se reporta que la etapa de desarrollo en la que se encuentra la persona genera diferencias en el uso de estrategias. En los primeros años de vida se suele utilizar estrategias extrínsecas para regular las emociones como el acudir a los padres. En la adolescencia, los individuos sufren cambios a nivel físico y social, y también lo hacen a nivel de la regulación de sus emociones, donde ya no dependen tanto de

sus padres sino de las relaciones interpersonales. Asimismo, con el desarrollo de la corteza prefrontal los adolescentes cuentan con mayores recursos cognitivos para gestionar sus emociones (Gross, 2013; Mairean, 2015; Oliva, 2011; Zamorano, 2017).

Además de la etapa de desarrollo, las estrategias de regulación como la supresión de la emoción han sido estudiadas en relación con el sexo biológico. Algunos estudios hallaron que los hombres, tanto niños como adolescentes, utilizan con mayor frecuencia la supresión que las mujeres. En el caso de la reevaluación cognitiva, no se encontraron resultados similares entre hombres y mujeres (Geerken, Imeroni y Sarabia, 2015; Gresham y Gullone, 2012; Zimmermann e Iwanski, 2014). Resultados similares se obtuvieron en población adulta, donde los hombres puntúan más en supresión que las mujeres; respecto a la reevaluación, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres adultos (Gross y Thompson, 2007; Gross, 2015; McRae et al., 2012).

Las emociones, como se ha mencionado, son difíciles de conceptualizar debido a su complejidad, pero se han realizado diversos estudios con el objetivo de comprender cada vez más los procesos emocionales (Sánchez-García, 2013). No solo se ha estudiado las emociones y su regulación, sino también otro concepto como el bienestar psicológico; el cual ha sido investigado desde dos perspectivas (Ryff, 1989). Por un lado, el enfoque hedónico que define al bienestar como la obtención de placer y búsqueda de la felicidad, donde se evita experimentar el dolor. Bajo esta perspectiva, el individuo evalúa el placer o displacer que siente al recibir un estímulo; es así como esta visión de bienestar ha desarrollado el término de bienestar subjetivo que es referido a la felicidad (Ryan y Deci, 2001). Esta felicidad posee tres componentes: satisfacción con la vida, experimentar emociones positivas, y ausencia de emociones negativas. Por otro lado, el enfoque eudaimónico considera que el bienestar es más que la felicidad, la define como el desarrollo del potencial humano, se centra en la autorrealización y funcionalidad del individuo, vivir acorde con el verdadero ser; es así que se ha desarrollado el término de bienestar psicológico (Castro, 2009; Delle-Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick y Wissing, 2011; Luo, Qi, Chen, You, Huang y Yang, 2017; Richard y Vella-Brodrick, 2013; Ryan y Deci, 2001; Ryff, Singer y Love, 2004; Ryff, Hiller, Schaefer, Reekum y Davidson, 2016).

Bajo el enfoque eudaimónico se encuentra el bienestar psicológico, donde se tiene la visión de que una persona en diferentes situaciones se siente auténtico y vive intensamente tal como es realmente (Delle-Fave et al., 2011; Luo et al., 2017; Romero, Brustad y García, 2007; Ryan y Deci, 2001). Asimismo, el concepto está relacionado al sentir positivo y al desarrollo personal del individuo (Keyes, 2006; Luo et al., 2017; Richard y Vella-Brodrick, 2013; Ryff, 1989; Ryff y Singer, 2008).

El bienestar psicológico se refiere al esfuerzo por perfeccionarse, representado en la realización de uno mismo, así como el desarrollo de las capacidades o potenciales (Ryff, 1989). Posteriormente, Ryff y Singer (2008) complementaron esta definición resaltando la importancia del contexto donde se desarrolla la persona, los autores mencionan que el ambiente de cada persona es distinto por lo que las oportunidades no son iguales para todos. Otro aspecto que enfatizan es el efecto en la salud; el pronóstico de diversas enfermedades crónica, como fibromialgia, artritis, o problemas cardiovasculares, puede mejorar si se promueve el desarrollo del bienestar psicológico en la persona (Ryff y Singer, 2008).

En el concepto de bienestar psicológico no se considera que la persona experimente solo emociones positivas, es decir que esto no es la finalidad de la persona, pero sí, en la mayoría de las situaciones, dicha persona sentirá más emociones positivas. Lo importante es la funcionalidad, donde la persona acceda y mantenga una congruencia con sus emociones (Ryan y Deci, 2001; Ryff, 2013; Valle, Beramendi y Delfino, 2011). Es por ello que, en los últimos años, se otorga más énfasis en las capacidades humanas, cuestionando la visión patológica de la salud mental, y apoyando la perspectiva del bienestar de mantener la salud (Keyes, 2006; Ryff y Singer, 2013; Ryff, 2014; Ryff et al., 2015; Ryff et al., 2016; Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

Otro aspecto importante en la definición es la multidimensionalidad que refiere a las seis dimensiones desarrolladas por Ryff (1989). Estas son 1) autoaceptación, 2) relaciones positivas con otros, 3) crecimiento personal, 4) propósito en la vida, 5) dominio ambiental, y 6) autonomía (Ballesteros, Medina, y Caycedo, 2006). La autoaceptación consiste en el autoconocimiento o la autoevaluación de uno mismo, es tener una idea adaptativa de las conductas, de los intereses y sentimientos personales; autoaceptarse implica evaluar y aceptar las fortalezas y debilidades de sí mismo. Las relaciones positivas con otros refieren a la capacidad de establecer relaciones cálidas y cercanas, implica mostrar empatía y la capacidad para experimentar el amor ante los demás; asimismo, es mostrar madurez en la relación con el otro independientemente de la cultura a que se pertenezca. El crecimiento personal tiene que ver con actualizarse constantemente, se centra en el desarrollo de las potencialidades como proceso continuo, en la apertura a nuevas experiencias esto se basa en que las diferentes etapas de la vida exigen diferentes retos, y no todos los problemas están resueltos. El propósito en la vida es la necesidad de comprender claramente la dirección y las metas de vida de cada persona; es proponerse metas y darle un sentido a lo que se hace. El dominio ambiental tiene que ver con el sentir o percibir que se cuenta con la capacidad de escoger y crear ambientes acordes con las características y necesidades personales; es la habilidad de control y autoeficacia que

el individuo posee de encontrar un espacio o ambiente que sean acorde a sus necesidades. Por último, la dimensión de autonomía se refiere a la autodeterminación, independencia de la regulación interna de la conducta; es evaluarse a sí mismo bajo estándares personales, y tener un sentido de libertad, sin guiarse por dogmas o lo que otros dictan (Ryff, 1989; Ryff et al., 2004; Ryff y Singer, 2008). Esta última dimensión es la que posee mayor influencia occidental (Ballesteros et al., 2006; Ryff, 1989,2014; Ryff y Singer, 2008; Ryff et al., 2004,2015,2016; Vázquez et al., 2009).

El concepto de bienestar psicológico ha sido investigado en relación con aspectos biológicos como el sistema inmunológico y cardiovascular en mujeres adultas, donde se encontró que altos niveles de bienestar psicológico se correlacionan con menor probabilidad de sufrir problemas cardiovasculares (Ryff et al., 2004).

Los estudios con población universitaria reportan que el bienestar psicológico se asocia positivamente con sentir afectos positivos, la capacidad de formar vínculos cálidos con otros, y una autoevaluación positiva (Meza, 2011). Asimismo, altos niveles de bienestar psicológico se asocian con altos niveles de bienestar social y subjetivo (Pineda, 2012; Rodríguez et al., 2015; Valle et al., 2011; Zapata, 2016), alto optimismo (Freire, 2014; Vázquez et al., 2009), mayor nivel de afrontamiento (tomar acciones frente a los problemas) y satisfacción con la vida (Portocarrero y Bernardes, 2013; Romero et al., 2007).

Respecto a los niveles de bienestar psicológico en población universitaria, los estudios reportan altos niveles tanto de bienestar psicológico global como de las subescalas que la conforman (Cubas, 2003; Freire, 2014; Meza, 2011; Pérez, 2012; Pineda, 2012).

En cuanto a si existen diferencias por edad, el manejo del ambiente incrementa con la edad, mientras que el propósito de vida y el crecimiento personal disminuyen conforme aumenta la edad de la persona (Ryff y Singer, 2006; Ryff 2017). Respecto a la variable sexo biológico, se encontró que las mujeres puntuaron más alto en las dimensiones de relaciones con otro y crecimiento personal (Ryff y Singer, 2008; Ryff, 2017). Adicionalmente, Pérez (2012) encontró que las mujeres puntúan más alto en relaciones positivas con otros, autonomía y propósito en la vida. Contrario a esto, otros autores como Bhullar, Hine y Phillips (2013), Lapa (2015) y Rodríguez et al. (2015) afirman que no existen diferencias entre hombres y mujeres universitarios. En el caso de Argentina, un estudio con jóvenes universitarios halló que existe diferencia solo en la subescala de Autonomía, siendo los hombres los que presentan mayor puntuación en esta subescala (Geerken et al., 2015). Específicamente, en el ámbito peruano, en un estudio realizado con jóvenes universitarios entre 17 y 28 años no se hallaron diferencias entre hombres y mujeres (Zapata, 2016).

Se aprecia que tanto el bienestar y la regulación de las emociones han sido desarrolladas e investigadas por diversos autores (Gross y John 2003; Gross y Thompson, 2007; Gross, 2015; Ryff 1989; Ryff y Singer, 2008). En ambos constructos, el contexto es importante. La utilidad de las estrategias de regulación dependerá de la situación que se experimente (Gross, 2015). Lo mismo ocurre con el bienestar psicológico, donde el contexto ofrece distintas oportunidades para el desarrollo de la persona y su sentido de bienestar (Ryff y Singer, 2008). Con relación a ambas variables, por lo general, la supresión está asociada con la sensación de menor bienestar; mientras que la reevaluación, es considerada como más adaptativa ya que disminuye los síntomas de estrés, incrementando el sentido de bienestar (Barra, 2009; Cerezo, Ortiz-Tello y Cardenal, 2009; Gross y John 2003; Gross, 2015; Mairean, 2015; Ryff y Singer, 2008).

Respecto a los tipos de regulación y las dimensiones del bienestar psicológico en población adulta, se ha reportado que las personas que emplean más la reevaluación manifiestan un mayor manejo del ambiente y más autoaceptación. Por el contrario, la supresión se asocia de manera negativa con la autoaceptación y las relaciones positivas con otros (Gross, 2015). Respecto a las relaciones positivas con otros, los estudios reportan que si la persona tiene más relaciones especializadas (cercanía con otros), sentirá mayor control sobre sus emociones. Es decir que, al mantener cercanía con otras personas, existe la posibilidad de poder expresar (reevaluación cognitiva) las emociones; aumentando el bienestar del individuo. Mientras que, al no contar con relaciones interpersonales cercanas, la persona suele reprimir sus emociones (supresión) (Allgoewer, Wardle y Steptoe, 2001; Cheung, 2015; Piqueras et al., 2009).

En el ámbito académico, las investigaciones con población universitaria asociadas a la regulación emocional y al bienestar psicológico reportan que a mayores niveles de bienestar, la persona tendrá una alta percepción de poder expresar las emociones mediante la verbalización (permitiendo que la persona sea capaz de regular sus emociones), más emociones positivas y menos emociones negativas. Mientras que, al experimentar menores niveles de bienestar y satisfacción con la vida, el individuo utiliza más la estrategia de supresión de emociones (Liu, Prati, Perrewé y Brymer, 2010; Páez, Fernández, Campos, Zubieta, y Casullo, 2006; Pineda, 2012).

Además, se han encontrado diferentes resultados en relación con las dimensiones del bienestar psicológico. Un estudio realizado con estudiantes universitarios de España reporta que la regulación activa de las emociones (reevaluación) correlaciona positivamente con 4 de las dimensiones de bienestar psicológico; con excepción de la subescala de autonomía y manejo del ambiente (Freire, 2014; Pineda, 2012). De la misma manera, una investigación en

estudiantes universitarios de Argentina reporta que la reevaluación cognitiva se asocia positivamente con cinco dimensiones del bienestar psicológico (excepto la subescala de relaciones positivas con otros). Mientras que, la supresión se relaciona negativamente con las 6 dimensiones del bienestar psicológico (Geerken et al., 2015).

De la información teórica y empírica se puede apreciar que las emociones y su regulación respectiva tienen efectos a nivel afectivo, cognitivo y social (Gross y John, 2003; Gross y Thompson, 2007; Gross, 2015); asimismo, influyen en el bienestar psicológico y sus dimensiones (Ryff 1989; Ryff y Singer, 2008). En los estudios se ha reportado que la supresión se relaciona negativamente con el bienestar psicológico; mientras que la reevaluación cognitiva se asocia de forma positiva con el bienestar psicológico en población universitaria (Geerken et al., 2015; Liu et al., 2010; Páez et al., 2006). Los hallazgos son diversos acerca de si existen diferencias entre hombres y mujeres en la regulación emocional (Gresham y Gullone, 2012; Gross y Thompson, 2007; Zimmermann e Iwanski, 2014) y el bienestar psicológico (Bhullar et al., 2013; Pérez, 2012; Ryff, 1989; Zapata, 2016).

Tanto la regulación emocional como el bienestar psicológico están vinculados a la salud de la persona en su contexto (Mairean, 2015). En el contexto universitario peruano, no existen investigaciones relacionadas a estas variables (regulación emocional y bienestar psicológico). Las dificultades emocionales por lo general son el principal problema en los universitarios; entre estos se tiene a los trastornos ansiosos, del estado de ánimo, y el estrés. A su vez, estas dificultades podrían generar inconvenientes tanto en la salud física y mental. Estos trastornos e inconvenientes en la salud no son atendidos por las universidades, ya que no existen investigaciones que sigan una línea de regulación emocional que permita brindar herramientas que potencien los recursos propios de regulación (Cova et al., 2007). Por esta razón, en el ámbito universitario peruano es importante conocer qué relación guarda la regulación emocional y el bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios de una universidad de Lima. Asimismo, qué formas o estrategias utilizan al momento de regular sus emociones y cuáles son los niveles de bienestar psicológico. De esta manera, el presente estudio podría marcar el inicio de una línea de investigación en regulación emocional y bienestar psicológico.

Considerando la información presentada, la presente investigación tiene como objetivo principal examinar la relación entre las estrategias de regulación emocional y el Bienestar psicológico (global y sus 6 dimensiones) en estudiantes universitarios (Freire, 2014; Geerken et al., 2015; Liu et al., 2010; Páez et al., 2012; Pineda, 2012). Además, de manera específica conocer cuál es el nivel de bienestar psicológico (Cubas, 2003; Freire, 2014; Meza, 2011;

Pérez, 2012; Pineda, 2012) y qué estrategias de regulación utilizan predominantemente los estudiantes: reevaluación cognitiva y/o supresión (Geerken et al., 2015; Gresham y Gullone, 2012; Zimmermann e Iwanski, 2014). Por último, examinar si existe diferencia por sexo biológico en las variables principales: tipo de regulación emocional (Gresham y Gullone, 2012; Gross y Thompson, 2007; Zimmermann e Iwanski, 2014), y el bienestar psicológico y sus seis dimensiones (Bhullar et al., 2013; Pérez, 2012; Ryff, 1989; Zapata, 2016).





## Método

### Participantes

La presente investigación tuvo como población de estudio a estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima. Los datos fueron recogidos a través de una ficha. (Ver Anexo B). La muestra estuvo constituida por 111 estudiantes, con edades entre 16 y 25 años, entre el primer y el cuarto ciclo de estudios; de los cuales se optó por trabajar con 101 casos, ya que estos respondieron a los cuestionarios en su totalidad. Las edades fueron entre 16 y 25 años ( $M = 17.86$ ,  $DE = 1.2$ ), la mayor parte de los participantes fueron mujeres (75%), llevaban entre 2 y 22 créditos ( $M = 18.41$ ,  $DE = 3.24$ ). Asimismo, la mayoría nació en Lima, viven acompañados por sus familiares y se encontraban solamente estudiando.

De acuerdo con los criterios éticos, antes de iniciar la aplicación de los instrumentos el investigador explicó verbalmente a los estudiantes acerca del objetivo del estudio, el anonimato de la información recopilada, y la participación voluntaria. Una vez realizado esto, se invitó a los estudiantes a participar; y a quienes aceptaban se les entregó un asentimiento informado si eran menores de edad, y un consentimiento informado si eran mayores de edad. En este documento también figuraba el objetivo, anonimato y confidencialidad explicados anteriormente por el investigador (Ver Anexo A). Al finalizar la aplicación, el investigador verificó que los instrumentos (hojas de respuesta) no contengan datos (nombre o código de alumno) que pudiera identificar al estudiante que participó del estudio.

### Medición

Para esta investigación se utilizaron dos instrumentos: Cuestionario de autorregulación emocional (ERQP) y la Escala de bienestar psicológico de Ryff; ambos instrumentos se encuentran adaptados al contexto peruano.

El cuestionario de autorregulación emocional fue creado por Gross y John (2003); quienes realizaron un análisis factorial donde hallaron dos factores independientes. Este instrumento contiene 10 ítems, de los cuales 6 corresponden a la escala de reevaluación cognitiva, y 4 corresponden a la escala de supresión. Las cargas factoriales para la Reevaluación cognitiva fueron de .32 hasta .85; y para la Supresión fueron de .54 hasta .89. Asimismo, para la confiabilidad del instrumento se empleó la medida de consistencia interna; se obtuvo valores entre .74 y .82 para la Reevaluación, y entre .68 y .78 para la Supresión. Respecto a la validez se halló que la Reevaluación correlaciona con Afrontamiento de

reinterpretación ( $r=.43$ ); mientras que la Supresión correlaciona con Afrontamiento de desfogue ( $r=.43$ ) y con Inautenticidad ( $r=.47$ ).

El cuestionario ha sido adaptado al contexto del Perú por Gargurevich y Matos (2010) en una muestra de estudiantes universitarios de ambos sexos biológicos. Los autores tradujeron al español la escala original; luego, siete jueces psicólogos realizaron la revisión y traducción inversa. La confiabilidad obtenida fue de .72 (reevaluación cognitiva) y .74 (supresión). En cuanto a la validez, se encontró una correlación positiva ( $r=.14$ ) entre la Reevaluación cognitiva y el Afecto positivo; de la misma manera, la Supresión y el Afecto negativo correlacionaron positivamente ( $r=.32$ ).

Posteriormente este cuestionario ha sido utilizado por Miguel De Priego (2014) en una investigación con acogedores (psicoterapeutas), por Gutiérrez (2016) en una muestra de soldados; también, se utilizó en investigaciones de Rubini (2016) y Zamorano (2017). Para la presente investigación la consistencia interna alfa de Cronbach obtenida fue .70 para la Reevaluación Cognitiva y .74 para la Supresión (Ver Anexo F).

Respecto a la Escala de bienestar psicológico, esta fue construida por Ryff (1989) y consta de 6 subescalas: autoaceptación, relación positiva con otros, autonomía, manejo del ambiente, sentido de vida y crecimiento personal; esta escala cuenta con 84 ítems (cada subescala con 14 ítems) con respuesta tipo likert. La consistencia interna del instrumento en cada una de las dimensiones fue superior a .85. En cuanto a la validez, el bienestar psicológico correlaciona de forma positiva con Satisfacción con la vida, Desarrollo moral, Autoestima y Lotus de control interno (coeficientes entre .25 y .70), y correlaciona de manera negativa con Depresión ( $r=-.30$ ) y Locus de control externo ( $r=-.60$ ).

Esta escala ha sido adaptada a nuestro contexto por Cubas en el año 2003 en jóvenes universitarios entre 18 y 31 años de edad. La consistencia interna fue de .89, y de manera específica las confiabilidades de las escalas obtenidas fueron entre .79 y .91. Asimismo, la correlación ítem-test corregida mostró valores por encima de .50, mostrando así adecuada capacidad discriminativa.

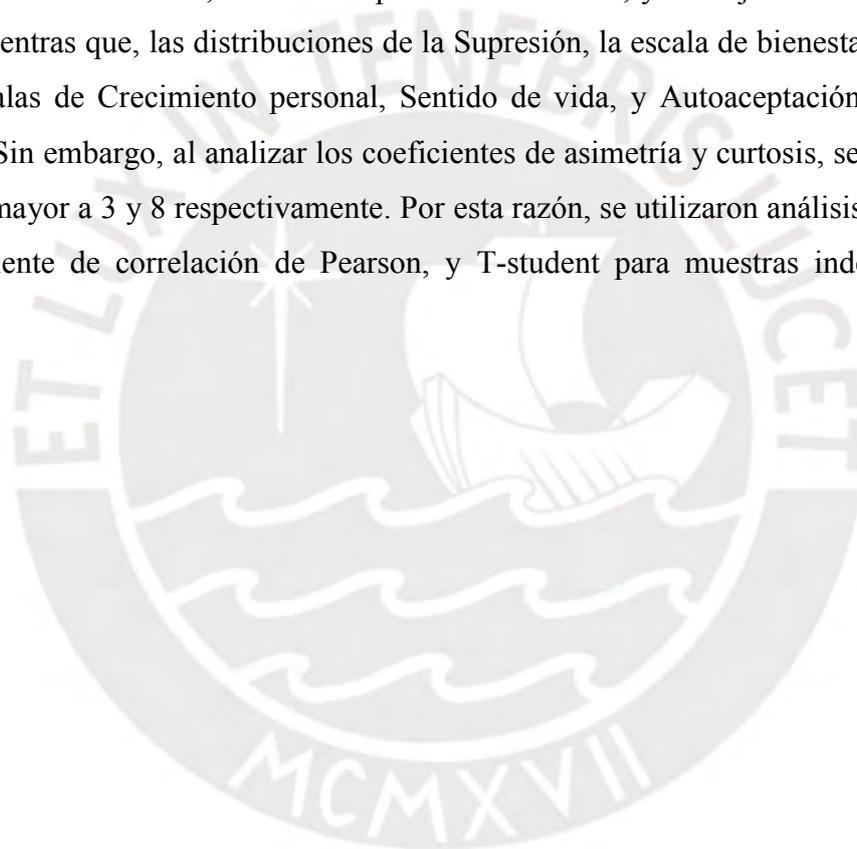
Desde entonces ha sido utilizada en diferentes investigaciones por autores como Chávez (2008), Pardo (2010), Meza, (2011), y Zapata (2016). Para el presente estudio, la consistencia interna alfa de Cronbach fue .95 para la escala total de bienestar psicológico; en cuanto a sus 6 dimensiones, se obtuvo un alfa de Cronbach entre .78 y .92 (Ver Anexo G).

Cabe mencionar que Cubas (2003) dividió los puntajes en tres niveles: bajo, medio, y alto. El nivel bajo corresponde al rango de 0 a 167.99; el nivel medio, de 168.00 a 336.99; el nivel alto, de 337.00 a 504.00. Del mismo modo para las subescalas: nivel bajo corresponde al

rango de 0 a 27.99; nivel medio de 28.00 a 56.99; nivel alto de 57.00 a 84.00. Esta información sirvió como una referencia para el presente estudio (Ver Anexo C).

### **Análisis de datos**

El análisis de los datos obtenidos se realizó con el programa estadístico SPSS 20; con el cual se llevó a cabo el análisis descriptivo de las dimensiones de los instrumentos utilizados en la investigación. Asimismo, se analizó la distribución de los datos mediante la prueba de normalidad de datos de Kolmogorov-Smirnov (Ver Anexo D) ya que el tamaño de la muestra fue superior a 50 ( $n = 101$ ). Se encontró que las distribuciones de la Reevaluación cognitiva, y las subescalas de Autonomía, Relaciones positivas con otros, y Manejo del ambiente fueron normales. Mientras que, las distribuciones de la Supresión, la escala de bienestar psicológico, y las subescalas de Crecimiento personal, Sentido de vida, y Autoaceptación no muestran normalidad. Sin embargo, al analizar los coeficientes de asimetría y curtosis, se encontró que ninguna era mayor a 3 y 8 respectivamente. Por esta razón, se utilizaron análisis paramétricos como coeficiente de correlación de Pearson, y T-student para muestras independientes y relacionadas.





## Resultados

En este capítulo se presentan los hallazgos acerca de la relación entre las estrategias de regulación emocional y el bienestar psicológico (con las 6 dimensiones que la conforman) en la muestra de estudiantes universitarios; respondiendo así el objetivo principal de la presente investigación. Además, se presentan los resultados referentes al nivel de bienestar psicológico y qué estrategia de regulación utilizan predominantemente los estudiantes. Finalmente, se determina si existe alguna diferencia entre hombres y mujeres en las variables estudiadas (regulación emocional y bienestar psicológico).

En la Tabla 1 se observa medidas de tendencia central de las variables estudiadas. Por un lado, la reevaluación cognitiva y la supresión. Por otro lado, se muestran las medidas de la escala total de bienestar psicológico y las subescalas.

Tabla 1

*Descriptivos de bienestar psicológico y regulación emocional en el grupo total*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Reevaluación Cognitiva	4.74	.98	4.83	2.33	6.83
Supresión	3.61	1.18	3.75	1.25	6.50
Bienestar Psicológico	368.75	44.27	374.00	216.00	473.00
Autonomía	60.36	9.86	61.00	19.00	82.00
Relación con otros	59.82	10.52	60.00	31.00	80.00
Manejo del ambiente	56.44	9.90	56.00	34.00	83.00
Crecimiento personal	69.04	6.98	68.00	51.00	84.00
Sentido de vida	61.93	10.06	63.00	36.00	82.00
Autoaceptación	61.17	12.56	63.00	22.00	83.00

N = 101

Respondiendo al objetivo principal de la presente investigación, se encontró que existe una relación entre los tipos de regulación emocional y la escala total del bienestar psicológico. Por un lado, la correlación entre la Reevaluación cognitiva y el bienestar psicológico fue  $r=.26$ ,  $p<.01$ . Por otro lado, la correlación entre la Supresión y el bienestar psicológico fue  $r=-.23$ ,  $p<.01$ . Estos datos fueron significativos y muestran que existe una relación positiva entre la Reevaluación cognitiva y el bienestar psicológico de los estudiantes; del mismo modo, existe una relación negativa entre la supresión y el bienestar psicológico de los estudiantes (Ver Tabla

2). Utilizando los criterios de Cohen se puede decir que ambas correlaciones tienen una fuerza baja (Cohen, 1992; Tabachnick y Fidell, 2013).

Tabla 2

*Correlaciones del bienestar psicológico y los tipos de regulación emocional*

	Reevaluación Cognitiva	Supresión
Bienestar Psicológico	.26**	-.23**

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$

También se encontraron algunos resultados significativos en las correlaciones entre los tipos de regulación emocional y las 6 dimensiones del bienestar psicológico. Como se observa en la Tabla 3, la Reevaluación cognitiva correlaciona positiva y significativamente con la Relación con otros, el Crecimiento personal, Sentido de vida, y Autoaceptación. Mientras que, la Supresión correlaciona negativa y significativamente con la Relación con otros, el Crecimiento personal, y el Sentido de vida; la Autoaceptación fue marginalmente significativo. En cuanto a la subescala de Autonomía, esta no correlaciona de forma significativa con la Reevaluación cognitiva, pero sí, de manera negativa y significativa con la Supresión. Asimismo, el Manejo del ambiente no se relaciona de forma significativa con la Supresión, pero sí, de forma significativa y positiva con la Reevaluación cognitiva (Ver Tabla 3). Siguiendo los criterios de Cohen se puede decir que las fuerzas de las correlaciones significativas son bajas (Cohen, 1992; Tabachnick y Fidell, 2013).

Tabla 3

*Correlaciones de las subescalas del bienestar psicológico y los tipos de regulación emocional*

	Reevaluación Cognitiva	Supresión
Autonomía	-.03	<b>-.19*</b>
Relación con otros	<b>.21*</b>	<b>-.21*</b>
Manejo del ambiente	<b>.26**</b>	-.08
Crecimiento personal	<b>.24**</b>	<b>-.25**</b>
Sentido de vida	<b>.27**</b>	<b>-.19*</b>
Autoaceptación	<b>.24**</b>	<b>-.15</b>

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$

Respondiendo al objetivo específico, la muestra total de estudiantes reevalúa más que suprime; de lo cual se puede deducir que el tipo de regulación emocional más utilizado es la Reevaluación cognitiva (Ver Tabla 4). Adicionalmente, al separar a los hombres y mujeres, y comparar las estrategias de regulación dentro de cada grupo, se aprecia que tanto hombres como mujeres emplean más la reevaluación que la supresión.

Tabla 4

*Diferencias entre los tipos de Regulación emocional en el grupo total, hombres y mujeres*

		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Muestra total ( <i>N</i> =101)	Reevaluación cognitiva	4.74	0.98	7.83	0.00***
	Supresión	3.61	1.18		
Hombres ( <i>n</i> =25)	Reevaluación cognitiva	4.73	1.21	3.20	0.00***
	Supresión	3.67	1.18		
Mujeres ( <i>n</i> =76)	Reevaluación cognitiva	4.74	0.90	7.24	0.00***
	Supresión	3.60	1.18		

\*\*\*  $p < .001$

Asimismo, utilizando los parámetros interpretativos del bienestar psicológico (Ver Anexo A), se obtuvo que el nivel de bienestar psicológico global de la mayoría de los estudiantes universitarios pertenece al nivel alto; asimismo, la mayoría de los estudiantes muestra nivel alto en cinco de las subescalas. Solo en la subescala de Manejo del ambiente la frecuencia de estudiantes es similar entre los niveles medio y alto (Ver tabla 5).

Tabla 5

*Distribución de la muestra según los parámetros interpretativos del bienestar psicológico*

	Nivel alto		Nivel medio		Nivel bajo	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bienestar Psicológico	79	78	22	22		
Autonomía	65	64	35	35	1	1
Relación con otros	65	64	36	36		
Manejo del ambiente	50	50	51	50		
Crecimiento personal	93	92	3	03		

Sentido de vida	76	75	2	02		
Autoaceptación	71	70	27	27	3	3
<hr/>						
N = 101						

Finalmente, se realizó la comparación de las variables (regulación emocional y bienestar psicológico) según el sexo biológico. Como se puede apreciar en los resultados, solo existe diferencia significativa en la subescala de Autonomía entre hombres y mujeres. Se puede decir que los hombres presentan mayor autonomía que las mujeres (Ver Tabla 6). Cabe señalar que, la diferencia entre hombres y mujeres en la subescala Relaciones positivas con otros es marginalmente significativo (ver Tabla 6). Las significancias mostradas son unilaterales.

Tabla 6

*Diferencias en regulación emocional, bienestar psicológico y sus subescalas entre hombres y mujeres universitarios*

	Hombres (n = 25)		Mujeres (n = 76)		t	p
	M	DE	M	DE		
Reevaluación Cognitiva	4.73	1.21	4.74	0.90	-0.06	0.47
Supresión	3.67	1.18	3.60	1.18	0.27	0.39
Bienestar Psicológico	363.92	41.03	370.34	45.43	-0.63	0.27
<b>Autonomía</b>	<b>63.40</b>	<b>8.98</b>	<b>59.36</b>	<b>9.99</b>	1.80	<b>0.04*</b>
<b>Relación con otros</b>	<b>56.68</b>	<b>12.27</b>	<b>60.86</b>	<b>9.74</b>	<b>-1.55</b>	<b>0.07</b>
Manejo del ambiente	54.68	9.80	57.01	9.93	-1.02	0.16
Crecimiento personal	68.32	7.45	69.28	6.85	-0.59	0.28
Sentido de vida	60.80	11.55	62.30	9.57	-0.65	0.26
Autoaceptación	60.04	9.49	61.54	13.45	-0.52	0.30

\*  $p < 0.05$

## Discusión

En esta sección se discutirán los resultados obtenidos de los análisis estadísticos previos a la luz de la literatura revisada. En primer lugar, se discutirán los datos encontrados referentes al objetivo principal: la relación entre las estrategias de regulación emocional y el bienestar psicológico (con las 6 dimensiones que la conforman) en la muestra de estudiantes universitarios. Luego, serán discutidos los hallazgos de los niveles de bienestar psicológico, la estrategia de regulación utilizada predominantemente, y la diferencia de las variables (regulación emocional y bienestar psicológico) entre hombres y mujeres.

Los resultados estadísticos muestran que el bienestar psicológico se asocia significativa y positivamente con la reevaluación cognitiva, y negativa y significativamente con la supresión. Dichos resultados coinciden con investigaciones anteriores (Barra, 2009; Cerezo et al., 2009; Gross y John 2003; Gross, 2015; Mairean, 2015; Ryff y Singer, 2008).

Emplear la reevaluación cognitiva en un contexto universitario es funcional o adaptativo; ya que, podría permitir que el estudiante muestre flexibilidad (entendida como la habilidad de implementar estrategias acordes al contexto) empleando diversos recursos para responder a las demandas académicas (Aldao, Sheppes y Gross, 2014). Los estudiantes estarían esforzándose activamente por evaluar sus emociones, tanto negativas como positivas. Al ser una estrategia que permite negociar con la situación, el estudiante adopta una actitud centrada en el problema, tomando decisiones activas para modificar o comprender su estado de ánimo (Gross, 2015; Zamorano, 2017). Es más probable que disminuyan los síntomas de estrés, y puedan desplegar los recursos necesarios a nivel cognitivo (evaluar situaciones y posibles resoluciones), afectivo (expresar lo que sienten y mostrar empatía) y social (relacionarse con otros estudiantes) para responder satisfactoriamente a las demandas como los exámenes, realizar trabajos, gestionar el tiempo, etc. (Garrido-Rojas, 2006; Gross y John, 2003; Gross y Jazaieri, 2014; Gross, 2015; Nezlek y Kuppens, 2008; Richards y Gross, 2000). De esta manera, la reevaluación podría dotar de flexibilidad al estudiante para responder activamente a las exigencias universitarias.

Utilizar la reevaluación de manera activa podría explicar la relación positiva que existe con el bienestar psicológico. Al emplear la reevaluación, no solo experimentarían felicidad, sino que buscarían activamente darle un sentido a sí mismo, brindarle congruencia a las emociones, pensamientos y acciones en la formación como estudiantes universitarios (Ryff et al., 2004; Ryff y Singer, 2008). Otra posible explicación es que al reevaluar aumentan la posibilidad de sentir emociones positivas. Al experimentar con más frecuencia estas

emociones, los estudiantes podrían contar con mayor motivación, satisfacción e interés para llevar a cabo actividades que favorezcan el desarrollo de sus potencialidades (Freire, 2014; Liu et al., 2010; Páez et al., 2006; Pineda, 2012).

Por otro lado, considerando el contexto académico, la supresión podría no ser beneficiosa; ya que, esta estrategia posiblemente disminuye la flexibilidad (habilidad para implementar estrategias) del estudiante para responder a las demandas académicas (Aldao et al., 2014). Si el estudiante universitario desea disminuir los síntomas del estrés, es menos probable que lo logre si utiliza la supresión de sus emociones, tanto positivas como negativas (Gross y John, 2003; Gross, 2015). Al aumentar la sensación de estrés se ven disminuidas otras áreas como la memoria, la afectividad y la parte social. Por lo tanto, sería menos probable que responda satisfactoriamente a las demandas como exámenes, trabajos, y otras actividades intelectuales (Garrido-Rojas, 2006; Gross y John, 2003; Gross, 2015; Nezlek y Kuppens, 2008; Richards y Gross, 2000). De esta manera, la supresión podría restar flexibilidad al estudiante para responder a las exigencias de la universidad.

Esto podría explicar la relación negativa que existe con el bienestar psicológico en los estudiantes universitarios. Al suprimir las emociones, el estudiante sentiría que no son congruentes las emociones, los pensamientos y las acciones, podría no encontrar un sentido a lo que realiza, disminuyendo su desarrollo como individuo y como profesional (Ryff 1989; Ryff y Singer, 2008). Otra posible explicación es que la estrategia de supresión incrementa la sensación de emociones negativas. Esto generaría que el estudiante gaste más energía en el control de sus emociones, se sienta menos motivado y muestre menor interés en ejecutar actividades académicas que le permitan desarrollar sus potencialidades (Freire, 2014; Liu et al., 2010; Mairean, 2015; Páez et al., 2006; Pineda, 2012).

No solo el bienestar psicológico global se relaciona con las estrategias de regulación emocional; también, las subescalas de relaciones positivas con otros, crecimiento personal, sentido de vida y autoaceptación se relacionan con la reevaluación y la supresión en los estudiantes universitarios. Estos resultados coinciden con investigaciones anteriores (Allgoewer et al., 2001; Cheung, 2015; Freire, 2014; Geerken et al., 2015; Pineda, 2012; Piqueras et al., 2009).

La posible explicación de la relación entre las estrategias de regulación y la subescala de relaciones positivas con otros estaría entorno a aspectos sociales. Al relacionarse con otros es más adaptativo expresar las emociones que están sintiendo; cuando el estudiante reevalúa estaría optando por una estrategia activa que le otorga sentido a lo que siente, y le permite expresar cómo se está sintiendo frente a sus compañeros o amigos. Al ser más expresivo, crea

más cercanía con los demás y aumenta la posibilidad de recibir apoyo ante las demandas del contexto académico. Asimismo, al expresar sus emociones, el estudiante podría recibir una opinión que le permita volver a reevaluar sus experiencias (Allgoewer et al., 2001; Cheung, 2015). De esta manera estaría reevaluando sus estados emocionales, expresando sus emociones y creando relaciones más cálidas con los demás. En contraste, al reprimir las emociones la persona muestra más evitación al contacto con los otros. Al relacionarse con los demás la expresión afectiva es un elemento importante en la interacción (Richards y Gross, 2000). El estudiante que suele reprimir sus emociones evitaría el contacto social, sería percibido como menos cálido o menos afectivo, disminuyendo las relaciones positivas (Ryff y Singer, 2008). La supresión de las emociones tendría un costo a nivel social en el contexto universitario, donde no es beneficioso perder apoyo por parte de los demás. Aquellos estudiantes que mantienen un contacto social más cálido incrementan la posibilidad de reevaluar las emociones cuando las expresan que cuando las reprimen, y forman relaciones con otros que les permite responder satisfactoriamente a las demandas universitarias (Freire, 2014; Pineda, 2012).

En cuanto al crecimiento personal, una posible explicación es que la reevaluación permite que el estudiante desarrolle competencias esenciales como persona que le servirán a futuro como profesional. Evaluarse constantemente le puede dar la oportunidad de seguir aprendiendo de las experiencias personales (tanto de las experiencias negativas y positivas); luego, esta evaluación y apertura para el aprendizaje podrían ser aplicadas en la vida universitaria. Crecer como persona abre la posibilidad de un aprendizaje constante a nivel personal y profesional (Pérez, 2012; Ryff y Singer, 2008). Por lo tanto, esta estrategia le permitiría al estudiante evaluarse a sí mismo, pensar en que debe seguir adquiriendo nuevos conocimientos y mostrarse abierto a nuevas ideas y experiencias. Contrariamente, al suprimir las emociones, el estudiante tendría menos posibilidades de conocerse a sí mismo, no gestionará adecuadamente el estrés y podría mostrar mayores dificultades para seguir aprendiendo primero como persona y luego como profesional (Freire, 2014; Geerken et al., 2015).

Para el sentido de vida, la posible explicación sería que la reevaluación no solo le permitiría conocerse a sí mismo, sino que también le daría la oportunidad de pensar en lo que quiere alcanzar, o volver a valorar las metas que se ha trazado (Ryff y Singer, 2013). Asimismo, ante un evento desfavorable como no aprobar un examen, el estudiante contaría con los recursos cognitivos (afrontamiento centrado en el problema) necesarios para entender que alcanzar las metas no se define por un solo evento negativo y que es necesario equivocarse algunas veces (Zamorano, 2017). Esto no sería posible, si se reprimen frecuentemente las

emociones, ya que el estrés le impediría utilizar los recursos cognitivos necesarios para trazarse nuevas metas (Liu et al., 2010; Páez et al., 2006; Pineda, 2012). También, la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes podría motivarlos a trazarse nuevos objetivos, como lograr ser independientes y pensar en consolidarse como personas adultas (Gross, 2015; Ryff, 2017).

Respecto a la autoaceptación, esta subescala tendría un componente más cognitivo (Pérez, 2012). Por esta razón, los resultados muestran que existe una relación significativa con la reevaluación y podría existir una relación con la supresión. Una explicación sería que la estrategia de reevaluación facilita que el estudiante sepa cuánto puede exigirse basándose en sus fortalezas y debilidades (Bhullar et al., 2013; Ryff y Singer, 2008). De esta manera, al momento de atender las demandas académicas, experimentaría mayor confianza y aceptación de sí mismo. Además, sentiría que tiene mayor control sobre sus capacidades. Por el contrario, si suprime, sería más difícil que logre conocerse, aumentaría en el estudiante la duda e inseguridad, disminuyendo su nivel de autoaceptación (Geerken et al., 2015; Liu et al., 2010; Pineda, 2012).

En el caso de la autonomía en los estudiantes, esta posiblemente es entendida en términos de acciones o respuestas concretas y no en referencia a aspectos cognitivos (Freire, 2014). La reevaluación no se asocia con la autonomía posiblemente a que esta estrategia se desarrolla a nivel cognitivo (pensamientos) y no tanto a nivel de respuesta como la supresión (Gross, 2015). Por ello, la autonomía solo se asocia negativamente con la supresión. Al emplear la supresión, los estudiantes sentirían que poseen menos control en la toma de decisiones. Estarían manifestando acciones que no siguen sus estándares propios o realizando comportamientos distintos a lo deseado por ellos mismos (posiblemente una disonancia cognitiva). En otras palabras, su sentido de libertad (de acción) estaría disminuida y también podrían experimentar que están siguiendo estrictamente las normas del contexto universitario (Ryff y Singer, 2008; Freire, 2014; Pineda, 2012).

Respecto al manejo del ambiente, esta subescala podría estar caracterizada por la percepción de control que tiene el estudiante sobre su ambiente académico (Ballesteros et al., 2006; Ryff, 1989; Ryff et al., 2004). De esta manera, una estrategia más cognitiva, como la reevaluación, podría relacionarse con el manejo del ambiente (Gross y Thompson, 2007). Los resultados corroboran que solo la reevaluación se relaciona positivamente con el manejo del ambiente. Dicha estrategia permitiría que los estudiantes constantemente evalúen las oportunidades, implicándose más en las actividades académicas (Freire, 2014). Al percibir que cuentan con las capacidades necesarias, es posible que se esfuercen por encontrar espacios que

les permitan desarrollarse profesionalmente, como lo es elegir una carrera que vaya acorde con sus habilidades y necesidades de aprender (Geerken et al., 2015). Por el lado de la supresión, esta no se relaciona con el manejo del ambiente; esto quizás se deba a que es más una estrategia de respuesta o de acción y puede que no modifique la percepción del estudiante (Freire, 2014; Pineda, 2012).

Hasta el momento se han discutido las relaciones entre los tipos de regulación emocional y el bienestar psicológico en la muestra de estudiantes universitarios. Al analizar cómo se muestran estas variables, se aprecia que los estudiantes, tanto hombres y mujeres de la presente investigación, utilizan más la reevaluación cognitiva, y emplean menos la supresión de las emociones. Estos datos indican que los estudiantes realizan más esfuerzos por entender lo que sucede en ellos mismos antes de actuar, evalúan con mayor frecuencia cómo se sienten y así ellos intentan dar una respuesta que los ayude a adaptarse al contexto universitario (Gross y Thompson, 2007; Gross, 2013). Este ambiente exige que la persona se forme y se prepare para la vida adulta y profesional (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002). Por ello, la estrategia de reevaluación les podría permitir medir las consecuencias de sus actos en un ambiente que promueve la evaluación constante de lo que es percibido; en otras palabras, resulta funcional que el estudiante disminuya la sensación de estrés (afectivo), permitiéndoles activar sus capacidades a nivel cognitivo: mejorando la memoria, y social al relacionarse con los demás estudiantes (Garrido-Rojas, 2006; Gross y John, 2003; Gross, 2015; Nezlek y Kuppens, 2008; Richards y Gross, 2000). Todo ello, brinda al estudiante mejores oportunidades de adaptación al prestar atención en clase, realizar los trabajos en grupo y estudiar para un examen.

A lo mencionado, es importante decir que también existe la posibilidad de que el contexto académico condicione a que los estudiantes utilicen más la estrategia de reevaluación; el contexto funciona como un marco donde se señalan qué estrategias deben emplearse. Por tanto, la pauta del contexto académico o profesional sería utilizar más la reevaluación que la supresión (De Leersnyder et al., 2013; Freire, 2014), a diferencia de otros ámbitos o situaciones donde la pauta podría ser emplear más la supresión (Gutiérrez, 2016; Rubini, 2016; Zamorano, 2017).

Por otro lado, siguiendo los parámetros interpretativos del bienestar psicológico (Ver Anexo C), se aprecia que el bienestar psicológico global de la mayoría de los estudiantes universitarios es alto. Asimismo, en cinco de las subescalas la mayoría de los estudiantes muestran nivel alto. Solo en la subescala de manejo del ambiente la frecuencia de estudiantes es similar entre los niveles medio y alto (Ver Tabla 2). De todas maneras, se aprecia que las

puntuaciones corresponden a un alto nivel de bienestar. Esto puede ser explicado por el grado de instrucción superior de los alumnos; ya que el nivel educativo se asocia positivamente con el bienestar psicológico (Cubas, 2003; Ryff y Singer, 2008). Aunque se encuentren en formación básica, el ser parte de la vida universitaria y adquirir conocimientos incrementa su desarrollo personal y por ende su bienestar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002; Pérez, 2016).

Además, cabe mencionar que la edad y el nivel socioeconómico en la que se encuentran los estudiantes podrían aumentar los niveles del bienestar psicológico y las subescalas. De esta manera, la etapa de desarrollo de los estudiantes podría contribuir a los altos niveles de bienestar psicológico (Ryff y Singer, 2008) y también en la utilización de estrategias cognitivas como la reevaluación. El adolescente experimenta cambios físicos, cognitivos y sociales propios de su etapa que lo llevarían a reflexionar, intentar ser independiente (al solucionar problemas, regular lo que siente) y relacionarse más con otros a diferencia de un niño o una persona adulta (Mairean, 2015; Gross, 2013; Oliva, 2011; Zamorano, 2017). Adicionalmente, al ser parte de una universidad privada es posible que el nivel socioeconómico medio o alto de los estudiantes aumente sus niveles de bienestar psicológico (Ryff, Radler y Friedman, 2015).

Respecto a la comparación entre hombres y mujeres del presente estudio, los resultados no coinciden con otras investigaciones anteriores respecto a la regulación emocional (Geerken et al., 2015; Gresham y Gullone, 2012; Zimmermann e Iwanski, 2014). Esto puede deberse a que la proporción de mujeres en el presente estudio corresponde al 75%, mientras que los hombres, al 25% de la muestra total. Estas proporciones podrían aumentar la probabilidad de error al momento de contrastar los datos, generando los resultados obtenidos. Otra posible explicación es el contexto en el cual se encuentran: la formación básica de la universidad influye en la similitud del uso de las estrategias de regulación emocional. Conforme los estudiantes se van adaptando al ámbito académico, van aprendiendo qué estrategias de regulación funcionan mejor. Podría ser que, al convivir con otros estudiantes aprendan que es más adecuado (funcional y deseable) emplear más las estrategias activas (reevaluación) (De Leersnyder et al., 2013; Freire, 2014).

Respecto a las diferencias en el bienestar Psicológico, los resultados obtenidos en el presente estudio no coinciden con otras investigaciones (Ryff, 1989; Ryff y Singer, 2008; Pérez, 2012). No se encontraron diferencias en el bienestar psicológico global, ni en las subescalas de manejo del ambiente, crecimiento personal, sentido de vida, y autoaceptación (Bhullar et al., 2013; Lapa, 2015; Rodríguez et al., 2015; Zapata, 2016). La similitud entre ambos sexos biológicos podría ser explicado por el contexto en el que se encuentran: los

estudios básicos de la universidad poseen un enfoque humanista que podría permitir que todos los estudiantes, sin importar el sexo biológico, desarrollen las mismas capacidades cognitivas y espirituales (Freire, 2014; Pineda, 2012). También, la homogeneidad de los participantes y las condiciones de la aplicación podrían contribuir a la similitud de resultados entre ambos sexos (Zapata, 2016); los participantes fueron de edades parecidas y respondieron los cuestionarios al mismo tiempo y en el mismo lugar: salón de clase.

En el presente estudio solo se encontró que los estudiantes hombres presentan mayores niveles de autonomía que las mujeres; estos datos coinciden con los reportes de Geerken et al. (2015) y Pérez (2012). Esta diferencia podría ser explicada por temas más culturales, por roles de estereotipos de género, y no académicos. Los hombres son quienes crecen con mayor sentido de independencia que las mujeres al ser parte de una cultura más occidental (machista); esta cultura exige que los individuos varones siempre piensen y sobre todo actúen a favor de la autonomía e independencia (De Leersnydee et al., 2013; Geerken et al., 2015; Pérez, 2012). En el caso del Perú, a través de los años se ha generado diferencias entre hombres y mujeres debido a que los hombres son percibidos como los “proveedores” del hogar y las mujeres como las “cuidadoras” del mismo; esto ha creado la idea de que los hombres deben desarrollar más su autonomía en comparación con las mujeres (Centro de Derechos y Desarrollo, 2013; Morales y Quezada, 2017; Ryff et al., 2014). Por estas razones, la comprensión de Autonomía por parte de los estudiantes está relacionado al comportamiento de género impuesto por la cultura y no relacionado al concepto de bienestar psicológico.

Otra diferencia entre hombres y mujeres puede estar en la subescala de relaciones positivas con otros. Los resultados se aproximan a una diferencia donde las mujeres presentan mayores puntuaciones que los hombres en esta subescala. Se puede decir que estos resultados coinciden con lo reportado por Ryff y Singer (2008) y Pérez (2012). Una explicación sería que las mujeres experimentan más soporte social por parte de sus compañeros; esto podría deberse a la crianza o roles sociales aprendidos, los cuales establecen que las mujeres forman relaciones más íntimas que los varones (Pérez, 2012). Asimismo, en el aspecto social, las mujeres establecerían una comunicación más cálida y afectiva que los hombres (Ryff y Singer, 2008; Ryff et al., 2014).

En suma, es la importancia del contexto al momento de regular las emociones. Este funcionaría como un marco que define la manera de regular las emociones. También, Ryff y Singer (2013) enfatizan la importancia del contexto que otorga las oportunidades de desarrollo y niveles de bienestar psicológico. Por este motivo, el contexto universitario (los estudios

generales) tendría un gran peso en los niveles de bienestar psicológico y en la estrategia de regulación de las emociones en los estudiantes (De Leersnyder et al., 2013).

Una de las limitaciones del presente estudio es referente a la muestra. Esta estuvo conformada en su mayoría por mujeres, siendo el 75% de la muestra total; esta proporción limita los resultados, debido a que se incrementa el margen de error en los hallazgos obtenidos, especialmente al momento de comparar a los hombres y mujeres.

También, los resultados obtenidos son referentes sólo a los estudiantes adolescentes de una especialidad de una universidad de Lima, y las edades de esta muestra oscilaban entre 16 y 25 años. Sería importante considerar en la muestra de futuras investigaciones a los estudiantes adultos, ya que también forman parte de los estudios básicos de la universidad.

De la misma manera, es necesario considerar que ser parte de la formación básica de la universidad puede generar que el estudiante intente mostrar una imagen ideal, que cuenta con recursos como las habilidades sociales. Por lo que, al momento de responder a los cuestionarios los estudiantes hayan brindado respuestas acordes a la deseabilidad social; es decir que al marcar las respuestas, lo hayan hecho pensando en quedar bien, negando posibles aspectos negativos de sí mismos (Argibay, 2006; Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014).

Asimismo, los instrumentos (ERQP y la Escala de bienestar psicológico de Ryff) fueron aplicados al finalizar la sesión de clase, esto aumenta la posibilidad de que el estudiante responda de manera rápida, sin tomarse un tiempo adecuado para responder acorde a sí mismo. Además, el ERQP posee sólo 10 ítems de respuesta, a diferencia de la Escala de bienestar psicológico de Ryff que posee 84 ítems; esta última, al ser extensa podría generar agotamiento en los estudiantes al momento de responder, evidencia de ello es que en el presente estudio se eliminaron 10 participantes debido a que dejaron ítems en blanco.

También, es importante tener presente la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes; ya que, al ser más independientes de los padres, las estrategias de regulación suelen ser más intrínsecas y variadas, conjuntamente con el desarrollo del cerebro (Gross, 2015) es probable que los resultados puedan deberse a factores biológicos.

Por otro lado, considerar los hábitos saludables y no saludables que podrían tener alguna influencia sobre los resultados obtenidos, tales como la práctica de algún deporte, asistir a terapia psicológica o ayuda psicopedagógica, el consumo de alcohol y los hábitos alimenticios.

Por estos motivos, se sugiere realizar futuros estudios con una muestra que esté conformada por hombres y mujeres en proporciones similares. También, para reducir el tiempo de aplicación sería recomendable adaptar al contexto peruano la versión española abreviada de

29 ítems de la Escala de bienestar psicológico, cuya consistencia interna oscila entre .70 y .84 (Díaz et al., 2006) y utilizarlas en futuras investigaciones.

Por otro lado, es posible incluir a los estudiantes adultos de la formación básica con la finalidad de compararlos con los estudiantes jóvenes. Adicionalmente, se pueden realizar contrastes con otras facultades o especialidades (Freire, 2014; Geerken et al., 2015; Pineda, 2012).

Por último, es importante estudiar otras variables como el nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, el ciclo en el que se encuentra, la cantidad de créditos, qué estilos de personalidad predominan en los estudiantes de formación básica (Geerken et al., 2015). Estas variables podrían ser examinadas en relación con el bienestar psicológico y la regulación emocional.

Con los resultados presentados y discutidos, se generan bases para desarrollar programas que beneficien la salud y desarrollo de los estudiantes universitarios en torno al manejo de emociones y el bienestar. La educación superior es una experiencia importante que puede mejorar la calidad de vida y la salud de los estudiantes. Por eso, es necesario plantear intervenciones sobre la regulación emocional y el bienestar psicológico para promover su salud en general y así permitir que logren culminar con éxito la universidad. Además, esta investigación puede despertar el interés por realizar futuros estudios centrados en la regulación de emociones y el bienestar con estudiantes que se encuentran cursando los ciclos intermedios y finales.



## Referencias

- Aldao, A., Sheppes, G. & Gross, J. (2014). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), 263-278. doi: 10.1007/s10608-014-9662-4
- Allgoewer, A., Wardle, J. & Steptoe, A. (2001). Depressive symptoms, social support, and personal health behaviors in young men and women. *Health Psychology*, 20, 223-227.
- Argibay, J. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (8), 15-33.
- Barra, E. (2003). Influencia del estado emocional en la salud física. *Terapia Psicológica*, 21(1), 55-60.
- Barra, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Univ. Psychol*, 8(1), 175-182.
- Bhullar, N., Hine, D. & Phillips, W. (2013). Profiles of psychological well-being in a sample of Australian university students. *International Journal of Psychology*, 49(4), 288-294. doi: 10.1002/ijop.12022
- Ballesteros, B., Medina, A. & Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Univ. Psychol*, 5(2), 239-258.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Castro, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 43-72.
- Centro de Derechos y Desarrollo. (2013). Plan nacional de igualdad de género, planig 2012-2017/ versión amigable, caminando hacia la igualdad de género. Lima: Imagen Ediciones.
- Cerezo, M., Ortiz-Tello, M. & Cardenal, V. (2009). Expresión de emociones y bienestar en un grupo de mujeres con cáncer de mama: una intervención psicológica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 131-140.
- Chau, C. & Tavera, M. (2012). Proyecto PUCP-Saludable: informe proyecto universidades saludables. Lima. Perú.
- Chau, C. & Saravia, J. C. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284. doi: 10.15446/rcp.v23n2.41106.

- Chávez, S. (2008). *Bienestar psicológico en practicantes de yoga*. (Tesis de Licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cheung, E. (2015). Emotionships: examining people's emotion-regulation relationships and their consequences for well-being. *Social Psychology and Personality Science*, 6(4), 407-414. doi:10.1177/1948550614564223
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Recuperado de <http://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *PsycArticles*, 112(1), 155-159.
- Cova, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M. & Rodríguez, C. (2007). Problemas de salud mental en estudiantes de la Universidad de Concepción. *Terapia Psicológica*, 25(2), 105-112.
- Cubas, M. (2003). *Bienestar Subjetivo, Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*. (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad de Lima, Lima.
- Damian, L. (2016). *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de Licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Delle-Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, & Wissing, M. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100, 185-207. doi: 10.1007/s11205-010-9632-5
- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J., Vera, M., Solinas, G. & Fadda, S. (2014). Competencia para estudiar y aprender en contextos estresantes: fundamentos de la utilidad e afrontamiento del estrés académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 717-746.
- De Leersnyder, J., Boiger, M. & Mesquita, B. (2013). Cultural regulation of emotion: individual, relational, and structural sources. *Frontiers in Psychology*, 55(4), 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2013.00055
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jimenez, B., Gallardo, I., Valle, C. & Dierendonk, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18 (3), 572-577.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: new finding, new questions. *Psychological Science*, 3, 34-38.
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3, 364-370.

- Ferrando, P. & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175.
- Freire, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento*. (Tesis de Doctorado inédita). Universidad de A Coruña, A Coruña.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). Adolescencia. Una etapa fundamental. Nueva York: División de Comunicaciones.
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E. & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10876
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicancias para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Gargurevich, R. & Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Rev. Psicol*, 12, 192-215.
- Geerken, T., Imeroni, M. & Sarabia, S. (2015). *Relaciones del bienestar psicológico con la autorregulación emocional en estudiantes de la facultad de psicología de la universidad de Mar del Plata*. (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Nacional Mar del Plata, Mar del Plata.
- Gresham, D. & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: the explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616-621.
- Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationship, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: GuilfordPress.
- Gross, J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365. doi:10.1037/a0032135
- Gross, J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York: Guilford publications.
- Gross, J. & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401. doi: 10.1177/2167702614536164

- Gross, J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26. doi: 10.1080/1047840X.2014.940781
- Gutiérrez, J. (2016). *Alexitimia y regulación emocional en militares hospitalizados de la zona VRAEM*. (Tesis de Licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Izard, C. (2009). Emotion theory and research: highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annu.Rev.Psychol*, 60, 1-25. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163539
- Keyes, C. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: an introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1-10.
- Lapa, T. (2015). Physical activity levels and psychological well-being: a case study of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 739-743.
- Liu, Y., Prati, M., Perrewé, P. & Brymer, R. (2010). Individual differences in emotion regulation, emotional experiences at work, and work-related outcomes: a two-study investigation. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(6), 1515-1538.
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década* (40), 11-36.
- Luo, Y., Qi, S., Chen, X., You, X., Huang, X. & Yang, Z. (2017). Pleasure attainment or self-realization: the alance between two forms of well-being are encoded in default mode network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2017, 12(10), 1678-1686. doi: 10.1093/scan/nsx078
- Mairean, C. (2015). Individual differences in emotion and thought regulation processes: implications for mental health and wellbeing. *Synposion*, 2(2), 243-260.
- McRae, K., Gross, J., Weber, J., Robertson, E., Sokol-Hessner, P., Ray, R., Gabrieli, J. & Ochsner, K. The development of emotion regulation: an FMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *SCAN*, 7, 11-22. doi: 10.1093/scan/nsr093
- Meza, S. (2011). *Bienestar psicológico y nivel de inversión en la relación de pareja en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. (Tesis de Licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Miguel De Prieto, W. (2014). *Ansiedad y autorregulación emocional en acogedores de Lima* (Tesis de Licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Morales, P. & Quezada, A. (2017). Felicidad y su ajuste cultural: actuales evidencias y futuras direcciones. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 3, 25-33.

- Nezlek, J. & Kuppens, P. (2008). Regulating positive and negative emotions in daily life. *Journal of Personality, 76*, 561-580. doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00496.x
- Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción Psicológica, 8*(2), 55-65.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, M. & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés, 12*(2-3), 329-341.
- Páez, M. & Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe, 32*(2), 268-285.
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología, 12*, 61-86.
- Pardo, F. (2010). *Bienestar psicológico y ansiedad rasgo-estado en alumnus de un MBA de Lima Metropolitana*. (Tesis de Licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Pérez, J. (2012). Gender difference in psychological well-being among filipino college student samples. *International Journal of Humanities and Social Science. Center for Promoting Ideas, USA, 2*(13), 84-93.
- Pérez, I. (2016). El proceso de adaptación de los estudiantes a la Universidad en el Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara. (Tesis de Doctorado inédita). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco.
- Pineda, C. (2012). Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. (Tesis de Doctorado inédita). Universidad de Málaga, Málaga.
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A. & Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica, 16*(2), 85-112.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud, 21*(1), 31-37.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- Portocarrero, M. & Bernardes, M. (2013). Roads to positive self-development: Styles of coping that predict well-being. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 383-392.
- Pozos-Radillo, B., Preciado-Serrano, M., Plascencia, A., Acosta-Fernández, M. & Aguilera, M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés, 21*(1), 35-42.
- Reynolds, A. (2013). College students concerns: perceptions of students affairs practitioners. *Journal of College Student Development, 54*, 98-104.

- Richards, J. & Gross, J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive cost of keeping one's cool. *Journal of Personality & Social Psychology*, 79, 410-424. doi:10.1037/0022-3514.79.3.410
- Richard, N. & Vella-Brodrick. (2013). Changes in well-being: complementing a psychosocial approach with neurobiological insights. *Social Indicators Research*, 117(2), 437-457. doi: 10.1007/s11205-013-0353-4
- Rubini, C. (2016). Ansiedad y regulación emocional en personal de enfermería psiquiátrica. (Tesis de Licenciatura inédita). Pontifica Universidad Católica del Perú, Lima.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annu.Rev.Psychol*, 52, 141-66.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C., Singer, B. & Love, G. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 1383-1394. doi: 10.1098/rstb.2004.1521
- Ryff, C. & Singer, B. (2006). Best news yet on six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35, 1103-1119. doi: 10.1016/j.ssresearch.206.01.002
- Ryff, C. & Singer, B. (2008). Know thyself and becomes what you are: a eudaimonic approach to Psychological Well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39. doi:10.1007/s10902-006-9019-0
- Ryff, C. & Singer, B. (2013). Know thyself and becomes what you are: a eudaimonic approach to Psychological Well-being. *The Exploration of Happiness*, 97-116. doi:10.1007/978-94-007-5702-8\_6
- Ryff, C. (2013). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28. doi: 10.1159/000353263
- Ryff, C. (2014). Self realization and meaning making in the face of adversity: a eudaimonic approach to human resilience. *J Psychol Afr*, 24(1), 1-12. doi: 10.1080/14330237.2014.904098
- Ryff, C., Love, G., Miyasato, Y., Markus, H., Curhan, K., Kitayama, S., Park, J., Kawakami, N., Kan, C. & Karasawa, M. (2014). Culture and the promotion of well-being in east and west: understanding varieties of attunement to the surrounding context. *Springer Netherlands*, 1-19. doi: 10.1007/978-94-017-8669-0\_1
- Ryff, C., Miyasato, Y., Morozink, J., Coe, C., Karasawa, M., Kawakami, N., Kan, C., Love, G., Levine, C., Markus, H., Park, J. & Kitayama, S. (2015). Culture, inequality, and

- health: evidence from the MIDUS and MIDJA comparison, *Cult. Brain*, 2, 1-20. doi: 10.1007/s40167-015-0025-0
- Ryff, C., Radler, B. & Friedman, E. (2015). Persistent psychological well-being predicts improve self-rated health over 9-10 years: longitudinal evidence from MIDUS. *Health Psychology Open*, 2015, 1-11. doi: 10.1177/2055102915601582
- Ryff, C., Heller, A., Schaefer, S., Reekum, C. & Davidson, R. (2016). Purposeful engagement, healthy aging, and the brain. *Curr Behav Neurosci Rep*, 3(4), 318-327. doi: 10.1007/s40473-016-0096-z
- Ryff, C. (2017). Eudaimonic well-being, inequality, and health: recent findings and future directions. *Int Rev Econ*, 64, 159-178. doi: 10.1007/s12232-017-0277-4
- Rodríguez, Y., Negrón, N., Maldonado, Y., Quiñones, A. & Toledo, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 31-43. doi: dx.doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03
- Romero, A., Brustad, R. & García, A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 2(2), 31-52.
- Sánchez-García, M. (2013). Psychological process in somatization: emotion as process. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(2), 255-270.
- Soares, A., Almeida, L. & Guisande, M. (2010). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1er año de la universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2011, 2(1), 99-121.
- Tabachnick, F. & Fidell, L. (2013). *Multivariate statistics*. Pearson. NY.
- Valle, M., Beramendi, M. & Delfino, G. (2011). Bienestar psicológico y social en jóvenes universitarios argentinos. *Revista de Psicología*, 7(14), 7-26.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Zamorano, T. (2017). *Autorregulación emocional y estilos de afrontamiento en pacientes con trastorno límite de la personalidad*. (Tesis de Licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Zapata, A. (2016). *Bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios que realizan danzas folklóricas*. (Tesis de Licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Zimmermann, P. & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194. doi:10.1177/0165025413515405



## ANEXOS

## Anexo A

**Asentimiento/Consentimiento Informado**

El propósito de este consentimiento es proveer a los participantes de este estudio con una clara explicación de la naturaleza del mismo.

El proceso será dirigido por **Christian Advíncula Coila**. El objetivo es conocer algunas características personales que se relacionan con las emociones y el bienestar.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar una ficha de datos generales y dos cuestionarios. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es voluntaria y usted podrá retirarse del mismo cuando lo desee sin que esto lo perjudique.

La información que se recoja es de carácter confidencial.

Si tiene alguna duda sobre este proceso, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación.

Muchas gracias por su participación

Yo ..... acepto participar del presente proceso de investigación, asimismo conozco el objetivo y las condiciones de dicha investigación.

---

Firma

---

Fecha

## ANEXO B

**Ficha de Datos**

Edad: \_\_\_\_\_

Género: ( ) Masculino ( ) Femenino

Lugar de Nacimiento (Departamento): \_\_\_\_\_

Lugar de Residencia (Distrito): \_\_\_\_\_

Ciclo en el que se encuentra: \_\_\_\_\_

Especialidad a la que va: \_\_\_\_\_

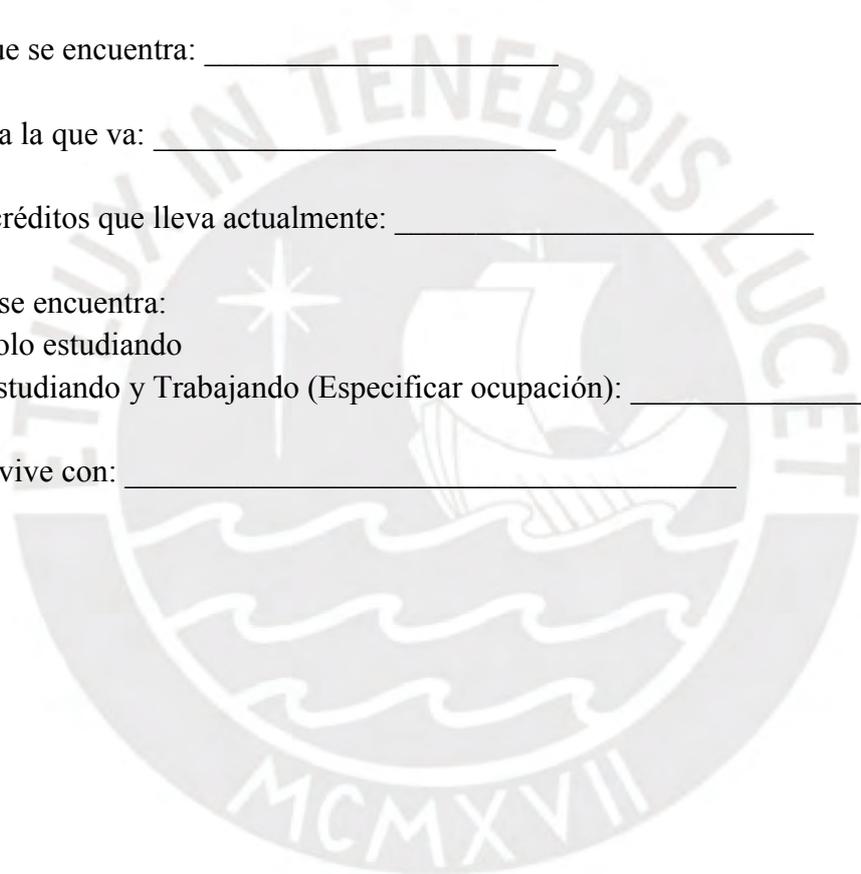
Cantidad de créditos que lleva actualmente: \_\_\_\_\_

Actualmente se encuentra:

( ) Solo estudiando

( ) Estudiando y Trabajando (Especificar ocupación): \_\_\_\_\_

Actualmente vive con: \_\_\_\_\_



## ANEXO C

*Parámetros interpretativos de la escala de Bienestar Psicológico*

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Bienestar Psicológico	0-167,99	168,00-336,99	337,00-504,00
Subescalas	0-27,99	28,00-56,99	57,00-84,00

## ANEXO D

*Pruebas de normalidad en Bienestar Psicológico y Regulación emocional en estudiantes universitarios*

	<i>Estadístico</i>	<i>p</i>
Reevaluación Cognitiva	.061	,200
<b>Supresión</b>	<b>.104</b>	<b>.009*</b>
Autonomía	.061	,200
Relación con otros	.067	,200
Manejo del ambiente	.064	,200
<b>Crecimiento personal</b>	<b>.100</b>	<b>.014*</b>
<b>Sentido de vida</b>	<b>.097</b>	<b>.021*</b>
<b>Autoaceptación</b>	<b>.114</b>	<b>.002*</b>
<b>Bienestar Psicológico</b>	<b>.108</b>	<b>.005*</b>

\*  $p < 0.05$

## ANEXO E

*Descriptivos de Bienestar Psicológico y Regulación emocional en el grupo total*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Reevaluación Cognitiva	4.74	.98	4.83	2.33	6.83
Supresión	3.61	1.18	3.75	1.25	6.50
Autonomía	60.36	9.86	61.00	19.00	82.00
Relación con otros	59.82	10.52	60.00	31.00	80.00
Manejo del ambiente	56.44	9.90	56.00	34.00	83.00
Crecimiento personal	69.04	6.98	68.00	51.00	84.00
Sentido de vida	61.93	10.06	63.00	36.00	82.00
Autoaceptación	61.17	12.56	63.00	22.00	83.00
Bienestar Psicológico	368.75	44.27	374.00	216.00	473.00

## ANEXO F

## Confiabilidad del Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQP)

Regulación emocional:

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.703	6

Supresión:

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.747	4

<b>Estadísticos total-elemento</b>			<b>Estadísticos total-elemento</b>		
	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento		Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
RE1	.441	.662	RE2	.552	.686
RE3	.495	.643	RE4	.540	.691
RE5	.122	.747	RE6	.610	.648
RE7	.530	.631	RE9	.478	.726
RE8	.532	.633			
RE10	.500	.645			

## ANEXO G

## Confiabilidad de la Escala de Bienestar Psicológico

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.949	84

<b>Estadísticos total-elemento</b>				
	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento		
BS1	-.028	.950	BS30	.589 .948
BS2	.437	.948	BS31	.525 .948
BS3	.200	.949	BS32	.319 .949
BS4	.339	.949	BS33	.462 .948
BS5	.507	.948	BS34	.406 .949
BS6	.628	.948	BS35	.614 .948
BS7	.191	.951	BS36	.486 .948
BS8	.358	.949	BS37	.221 .949
BS9	.480	.948	BS38	.196 .949
BS10	.313	.949	BS39	.415 .948
BS11	.103	.950	BS40	.205 .949
BS12	.632	.948	BS41	.633 .948
BS13	.388	.949	BS42	.716 .947
BS14	.212	.949	BS43	.353 .949
BS15	.384	.949	BS44	.312 .949
BS16	.111	.949	BS45	.323 .949
BS17	.450	.948	BS46	.535 .948
BS18	.709	.947	BS47	.593 .948
BS19	.345	.949	BS48	.721 .948
BS20	.243	.949	BS49	.172 .949
BS21	.470	.948	BS50	.398 .949
BS22	.138	.949	BS51	.501 .948
BS23	.453	.948	BS52	.653 .948
BS24	.497	.948	BS53	.632 .948
BS25	.093	.949	BS54	.624 .948
BS26	.436	.948	BS55	.361 .949
BS27	.424	.948	BS56	.331 .949
BS28	.151	.949	BS57	.498 .948
BS29	.532	.948	BS58	.261 .949
			BS59	.289 .949
			BS60	.592 .948
			BS61	.354 .949
			BS62	.268 .949

BS63	.505	.948	BS74	.466	.948
BS64	.415	.949	BS75	.733	.947
BS65	-.031	.950	BS76	.517	.948
BS66	.697	.947	BS77	.680	.948
BS67	.391	.949	BS78	.711	.948
BS68	.379	.949	BS79	.436	.948
BS69	.604	.948	BS80	.380	.949
BS70	.339	.949	BS81	.650	.948
BS71	.687	.948	BS82	.023	.950
BS72	.541	.948	BS83	.669	.948
BS73	.365	.949	BS84	.714	.947

Autonomía:

Relaciones positivas con otros:

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.846	14

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.828	14

<b>Estadísticos total-elemento</b>		
	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
BS2	.623	.827
BS8	.529	.833
BS14	.371	.843
BS20	.516	.834
BS26	.427	.840
BS32	.488	.836
BS38	.234	.852
BS44	.608	.829
BS50	.572	.831
BS56	.613	.827
BS62	.513	.834
BS68	.265	.848
BS74	.577	.829
BS80	.538	.834

<b>Estadísticos total-elemento</b>		
	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
BS1	.307	.827
BS7	.397	.834
BS13	.658	.801
BS19	.454	.818
BS25	.339	.824
BS31	.603	.807
BS37	.388	.821
BS43	.502	.814
BS49	.401	.821
BS55	.456	.817
BS61	.615	.806
BS67	.522	.814
BS73	.408	.821
BS79	.598	.810

Manejo del ambiente:

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.855	14

Crecimiento personal:

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.779	14

<b>Estadísticos total-elemento</b>			<b>Estadísticos total-elemento</b>		
	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento		Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
BS3	.163	.862	BS4	.380	.768
BS9	.475	.848	BS10	.401	.767
BS15	.184	.867	BS16	.297	.775
BS21	.574	.842	BS22	.428	.764
BS27	.628	.838	BS28	.512	.758
BS33	.331	.855	BS34	.366	.777
BS39	.481	.847	BS40	.304	.774
BS45	.442	.850	BS46	.489	.762
BS51	.705	.833	BS52	.494	.759
BS57	.592	.841	BS58	.437	.763
BS63	.657	.836	BS64	.555	.756
BS69	.603	.842	BS70	.503	.759
BS75	.754	.829	BS76	.551	.752
BS81	.470	.848	BS82	.169	.793

Sentido de vida:

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.865	14

Autoaceptación:

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.927	14

<b>Estadísticos total-elemento</b>			<b>Estadísticos total-elemento</b>		
	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento		Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
BS5	.456	.860	BS6	.713	.920
BS11	.291	.869	BS12	.628	.923
BS17	.465	.859	BS18	.755	.918
BS23	.581	.853	BS24	.533	.926
BS29	.536	.856	BS30	.598	.924
BS35	.704	.845	BS36	.511	.926
BS41	.699	.847	BS42	.774	.918
BS47	.661	.850	BS48	.715	.920
BS53	.625	.852	BS54	.647	.922
BS59	.418	.863	BS60	.654	.922
BS65	.008	.883	BS66	.708	.920
BS71	.708	.849	BS72	.578	.924
BS77	.639	.852	BS78	.757	.919
BS83	.628	.851	BS84	.743	.919