

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Escuela Profesional de Psicología



Una Institución Adventista

Bienestar psicológico y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima-Este

Título para obtener el Título Profesional de Psicólogo

Autor:

Lorenzo Antonio Vento Gallardo

Asesora:

MSc. Mérida Emma Neira Suaña

Lima, diciembre 2021

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TESIS

Mérida Emma Neira Suaña, de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“Bienestar psicológico y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima-Este”** constituye la memoria que presenta el Bachiller Lorenzo Antonio Vento Gallardo para obtener el título de Profesional de Psicólogo, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 14 días del mes de julio del año 2022.



MSc. Mérida Emma Neira Suaña



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En Lima, Naña, Villa Unión, a 22 día(s) del mes de diciembre del año 2021 siendo las 15:00 horas, se reunieron los miembros del jurado en la Universidad Peruana Unión Campus Lima, bajo la dirección del (de la) presidente(a) Mg. Julio Cesar Cjano Sani

Richard Pérez el (la) secretario(a) Mg. Sara Esther y los demás miembros Psic. Joel Palomino Ceasa y el (la) asesor(a) Mg. Mérida Emma

con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de la tesis titulado Bienestar psicológico y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.

del(los) bachiller(es): a) b) c)

conducente a la obtención del título profesional de

Psicólogo (Denominación del Título Profesional)

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al (a la) / a (los) (las) candidato(a)/s hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas, y aclaraciones pertinentes, las cuales fueron absueitas por al (a la) / a (los) (las) candidato(a)/s. Luego, se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado. Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller (a): Lorenzo Antonio Vento Gallardo

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobada	16	B	Bueno	Muy bueno

Bachiller (b):

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	

Bachiller (c):

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	

(*) Ver parte posterior "Esta sustentación fue realizada de manera virtual y online sincera conforme al reglamento de grados y títulos"

Finalmente, el Presidente del jurado invitó al (a la) / a (los) (las) candidato(a)/s a ponerse de pie, para recibir la evaluación final y concluir el acto académico de sustentación procediéndose a registrar las firmas respectivas.

Presidente/a

Asesor/a

Bachiller (a)

Miembro

Bachiller (b)

Secretario/a

Miembro

Bachiller (c)

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres, quienes desde que tengo memoria me enseñaron el camino del bien, a no rendirme y a perseguir mis metas. A mis hermanos y hermanas que aún en la distancia me brindaron su apoyo y ayuda moral para finalizar este estudio. A cada familiar y amistad que en cada proceso se preocupó y me alentó a continuar.

Agradecimientos

Primeramente, quisiera agradecer a Dios por haberme cuidado, guiado y bendecido durante este camino, quien, además, me brindó la inteligencia y sabiduría para completar cada paso de esta tesis. A mis padres, por su continuo apoyo y soporte desde que empecé a adquirir conocimientos. Asimismo, a mis estimados docentes de la escuela profesional de psicología, en especial a la Mg. Maritza Mendoza y a la MSc. Mérida Neira por sus consejos, recomendaciones y por la confianza para culminar satisfactoriamente este estudio.

Índice general

Capítulo I: El problema	14
1. Planteamiento del problema	14
2. Pregunta de investigación	19
2.1. Pregunta general	19
2.2. Preguntas específicas.....	19
3. Justificación	20
4. Objetivos de la investigación	20
4.1. Objetivo general.....	20
4.2. Objetivos específicos	20
Capítulo II: Marco teórico	22
1. Presuposición filosófica	22
2. Antecedentes de la investigación	25
2.1 Antecedentes internacionales	25
2.2 Antecedentes nacionales	29
3. Marco conceptual	32
3.1. Bienestar psicológico	32
3.2. Competencias socioemocionales.....	41
3.3. Marco conceptual referente a la población de estudio.....	55
4. Definición de términos	59

5. Hipótesis de la investigación	59
5.1. Hipótesis general	59
5.2. Hipótesis específicas	60
Capítulo III: Materiales y métodos	61
1. Diseño y tipo de investigación	61
2. Variables de la investigación	61
2.1. Definición conceptual de las variables	61
2.2. Operacionalización de las variables.....	62
3. Delimitación geográfica y temporal.....	64
4. Participantes.....	64
4.1. Características de la muestra	64
4.2. Criterios de inclusión y exclusión	65
5. Instrumentos.....	65
5.1. Escala de bienestar psicológico.....	65
5.2. Evaluación de las competencias socioemocionales (ECSE)	66
6. Proceso de recolección de datos.....	67
7. Procesamiento y análisis de datos	68
Capítulo IV: Resultados y discusiones	69
1. Resultados.....	69
1.1. Analisis descriptivo.....	69

1.2. Prueba de normalidad.....	77
1.3 Análisis de correlación	78
2. Discusión	79
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.....	85
1. Conclusiones.....	85
2. Recomendaciones.....	87
Referencias	88
Anexos	104

Índice de tablas

Tabla 1	
Operacionalización de bienestar psicológico según Díaz et al. (2006)	62
Tabla 2	
Operacionalización de las competencias socioemocionales según Repetto et al. (2009).....	63
Tabla 3	
Variables sociodemográficas de la muestra	64
Tabla 4	
Niveles de bienestar psicológico	69
Tabla 5	
Niveles de bienestar psicológico según la edad.....	70
Tabla 6	
Niveles de bienestar psicológico según el sexo	72
Tabla 7	
Niveles de bienestar psicológico según la carrera	73
Tabla 8	
Niveles de competencias socioemocionales	74
Tabla 9	
Niveles de competencias socioemocionales según la edad.....	75
Tabla 10	
Niveles de competencias socioemocionales según el sexo	76

Tabla 11

Niveles de competencia socioemocionales según la carrera 77

Tabla 12

Prueba de bondad de ajuste a la curva para las variables de estudio 78

Tabla 13

Coefficiente de correlación entre bienestar psicológico y competencias
socioemocionales 79

Índice de anexos

Anexos	104
Anexo 1 Consentimiento informado	104
Anexo 2 Cuestionario de Bienestar psicológico	105
Anexo 3 Escala de competencias socioemocionales	108
Anexo 4 Validez de Contenido de la Escala de Evaluación de competencias socioemocionales de Repetto et al. (2009).	111

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar si existe relación significativa entre el bienestar psicológico y las competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este. Esta investigación es de tipo correlacional y de corte transversal. Para su estudio se utilizó el modelo multidimensional de Ryff y el modelo conceptual de Repetto. Para medir el bienestar psicológico, se empleó la escala de bienestar psicológico de Ryff, adaptada por Diaz et al. (2006) y para medir las competencias socioemocionales se utilizó la escala de evaluación de competencias socioemocionales (ECSE) de Repetto et al. (2009). La muestra contó con la participación de 322 estudiantes universitarios entre 18 y 36 años de edad. Los datos estadísticos fueron procesados en el programa SPSS versión 22. Los resultados mostraron que existe relación altamente significativa entre bienestar psicológico y competencias socioemocionales ($\rho=,660$, $p<0.01$). Asimismo, cuando se relacionó cada dimensión de la variable bienestar psicológico con la variable competencias socioemocionales se obtuvo los siguientes resultados: autoaceptación ($\rho=,567$, $p<0.01$), relaciones positivas ($\rho=,455$, $p<0.01$), autonomía ($\rho=,493$, $p<0.01$), dominio del entorno ($\rho=,611$, $p<0.01$), crecimiento personal ($\rho=,434$, $p<0.01$), propósito en la vida ($\rho=,442$, $p<0.01$).

Palabras claves: bienestar psicológico y competencias socioemocionales.

Abstract

The present study aimed to determine if there is a significant relationship between psychological well-being and socio-emotional competencies in students from a private university in East Lima. This research is correlational and cross-sectional. Ryff's multidimensional model and Repetto's conceptual model were used for its study. To measure psychological well-being, the Ryff psychological well-being scale was used, adapted by Diaz et al. (2006) and to measure socio-emotional competencies, the scale of evaluation of socio-emotional competencies (ECSE) of Repetto et al. (2009). The sample included the participation of 322 university students between 18 and 36 years of age. The statistical data were processed in the SPSS version 22 program. The results showed that there is a highly significant relationship between psychological well-being and socio-emotional competencies ($\rho = .660$, $p < 0.01$). Likewise, when each dimension of the psychological well-being variable was related to the socio-emotional competences variable, the following results were obtained: self-acceptance ($\rho = .567$, $p < 0.01$), positive relationships ($\rho = .455$, $p < 0.01$), autonomy ($\rho = .493$, $p < 0.01$), domain of the environment ($\rho = .611$, $p < 0.01$), personal growth ($\rho = .434$, $p < 0.01$), purpose in life ($\rho = .442$, $p < 0.01$).

Keywords: psychological well-being and socio-emotional skills.

Capítulo I

El problema

1. Planteamiento del problema

A través del tiempo los hallazgos en la psicología se han orientado constantemente en la enfermedad mental y la patología. Con respecto a ello, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) manifiestan que uno de los elementos que está espontáneamente relacionado con la salud es la fortaleza mental, lo cual engloba de forma directa hacia el bienestar personal. Además, los trastornos mentales se han manifestado de una forma preocupante para las personas que los padecen, para sus familiares, para los prestadores de servicios y para todas las personas e instituciones involucradas en este campo (Valencia, 2007).

De este modo la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2019) indicó que más de 380 millones de personas sufren de un trastorno mental o de la conducta. También desde un aspecto global se considera que 264 millones de personas sufren depresión.

Asimismo, en México se estima que el 23.7% de la población adulta ha evidenciado en el transcurso de su vida algún trastorno mental, ellos están comprendidos desde los 18 hasta los 65 años de edad, de forma resumida uno de cada cuatro mexicanos (Organización Panamericana de la Salud, 2009).

A todo esto, la población de educación superior no es indiferente a esta problemática. Conforme a investigaciones desarrolladas en estudiantes universitarios de Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Egipto se evidencia como principales dificultades psicosomáticas la fatiga, la ansiedad y el estado de ánimo depresivo (El Ansari, Labeed, Moseley, Kotb & El Houfy, 2013; El Ansari et al., 2011). Posteriormente, la Asociación Americana de Salud Universitaria (ACHA, 2015), encuestó a 93 034 jóvenes estadounidenses y descubrió que el 15.8% de los participantes tenía un diagnóstico de ansiedad, el 13.1 % padecía de depresión y el 7.4% había presentado ataques de pánico. Gallagher (2014) refiere que en los últimos cinco años las dificultades mentales se han incrementado en los universitarios estadounidenses.

También, en Perú se ha evidenciado esta problemática, un reporte del Ministerio de Salud (2012) indicó que más de once millones de ciudadanos tendrían alguna dificultad mental en el curso de su vida, es decir, cuatro de cada diez peruanos presentarían ansiedad, depresión u otro déficit mental. Además, las enfermedades neuropsiquiátricas constituyen la primera causa de enfermedad en el Perú (MINSA, 2014). De la misma manera, el Ministerio de Salud y la Organización Mundial de la Salud (2008) mencionan que según estudios epidemiológicos el 37,9% de los peruanos han experimentado en el transcurso de su vida cualquier trastorno mental.

De modo similar, la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU, 2012) realizó una encuesta nacional a jóvenes de 15 años a 29 años de edad, la cual reveló en relación a su condición mental que el 56,4% presentó cambios en el ritmo de sueño, el 55% se sintió nervioso, tenso o inquieto, el 51,1% sintió fatiga y aburrimiento, el

47,5% presentó constantes dolores de cabeza, cuello o espalda y el 44,0% sintió tristeza y anhedonia. Además, el Ministerio de Salud (Minsa, 2011) señaló que, de acuerdo a la información publicada por el Instituto Nacional de Salud Mental Hideyo Noguchi, el principal trastorno mental que evidencian los jóvenes entre 18 a 29 años de edad es la depresión y las mujeres presentan esta patología en mayor porcentaje.

Según la Organización Mundial de la Salud (2013) padecer un trastorno mental influye en el bienestar y tiene un poderoso impacto adverso en cada elemento e interacción. Asimismo, las personas que evidencian enfermedades mentales tienen un acceso más pobre a la educación, tienen niveles muy altos de desempleo, bajos ingresos y, a menudo, están socialmente aislados. Es muy probable que la presencia de trastornos mentales aumente los comportamientos de riesgo como: el tabaquismo, el abuso del alcohol, las dietas deficientes y los bajos niveles de ejercicio son mucho más comunes en personas con problemas de salud mental.

Los datos estadísticos demuestran que la salud mental constituye un pilar para el bienestar, el funcionamiento efectivo de un individuo, de una comunidad, y va más allá de la ausencia de afecciones mentales. En relación a ello, la psicología ha producido un cambio importante estudiando no solo los factores que contribuyen a los trastornos psicológicos sino también aquellos que incrementan el bienestar (Seligman, 2002).

Según Sandoval, Dörner y Véliz (2017) el bienestar psicológico está constituido por acontecimientos personales que se edifican mediante el desarrollo psicológico y de las habilidades para relacionarse de forma positiva. Asimismo, Molina y Meléndez (2006) refieren que el bienestar psicológico sería la consecuencia de una edificación

personal, en relación al desarrollo psicológico y en su capacidad para sobrellevar de forma grata los inconvenientes que suceden a lo largo del tiempo.

No obstante, las emociones tienen un gran impacto en las creencias, en la toma de decisiones y en la guía de comportamientos para adaptarse al entorno. De forma que pueden empeorar o facilitar la adaptación psicológica, y servir como barómetro en el bienestar y en las metas de la vida (Lazarus, 2006). Además, Zeidner, Matthews y Roberts (2012) resaltan que quienes experimentan mayor contenido, satisfacción y tranquilidad en diversas circunstancias de su existencia, son individuos emocionalmente inteligentes, por ello, la inteligencia emocional es muy importante en el bienestar personal. En la misma línea, se ha demostrado que las competencias socioemocionales coexisten con la inteligencia emocional y aportan al buen desenvolvimiento en el entorno y al bienestar psicológico (Bisquerra, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Schutte et al., 2007 y Petrides et al., 2007).

Según Costa (Citado por Huamaní y Rojas, 2015) las competencias socioemocionales son reacciones y conductas que se desarrollan en un contexto social las cuales se reflejan en el trato fácil con el entorno, dirigir una conversación fluida, expresar opiniones y discrepar temas sin que los demás se sientan incómodos, saber decir no y respetar las posiciones diferentes a las suyas. Asimismo, Gonzáles (2014) refiere que está compuesta por destrezas que brindan el relacionamiento eficiente con el medio y con uno mismo, tomando conciencia de las emociones para expresarlas de forma empática.

De la misma forma, Colaborativo para el Aprendizaje Social y Emocional Académico [CASEL] (2003) menciona que el aprendizaje social y emocional

involucra los procesos a través de los cuales niños y adultos adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones, y tomar decisiones responsables. A nivel psicológico, la competencia emocional se asocia con un mayor bienestar y una mayor autoestima (Schutte et al., 2002); socialmente, se relaciona con mejores relaciones sociales (Lopes et al., 2004; Lopes et al., 2005; Schutte et al., 2002) con mayor rendimiento académico (Petrides et al., 2004). El dominio personal y ambiental y la capacidad de desarrollar relaciones positivas son las dimensiones que caracterizan el bienestar tanto subjetivo como psicológico (Ryan y Deci 2001).

La investigación sugiere que los enfoques que apuntan explícitamente a desarrollar habilidades y competencias sociales y emocionales también promueven el bienestar y una serie de beneficios para los adultos (CASEL 2014; Green et al., 2005; Payton et al., 2008; Weare y Gray, 2003; Wells et al. al. 2003).

En la actualidad, los estudiantes universitarios afrontan diversos retos, en esta etapa no solo están expuestos a la evaluación continua de sus asesores, sino que también a la de sus compañeros con quienes se relacionan paulatinamente (Velásquez et al., 2008). Además, aquellos estudiantes universitarios que sufren dificultades personales podrían desestabilizarse, afectar su bienestar personal y su estado de ánimo.

Por ello, es conveniente tener en cuenta la importancia del desarrollo personal del adolescente o joven, así como también su organización para encarar incomodidades

que se plantean de forma imprevista y reaccionar de forma adecuada hacia éstos requerimientos (National Institute of Mental, 2001; Riveros, Hernández y Rivera, 2007; Carranza, 2012). De este modo, los jóvenes universitarios han demostrado por medio de estadísticas que experimentan cierto grado de dificultad en adaptarse y permanecer al ámbito académico, asimismo los factores que predominan en este entorno son: autoconcepto, inteligencia emocional, funcionamiento familiar y autoestima, los cuales evidentemente van en incremento (Álvarez, 2007).

2. Pregunta de investigación

2.1. Pregunta general

- ¿Existe relación significativa entre bienestar psicológico y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este?

2.2. Preguntas específicas

- ¿Existe relación significativa entre autoaceptación y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este?
- ¿Existe relación significativa entre relaciones positivas y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este?
- ¿Existe relación significativa entre autonomía y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este?
- ¿Existe relación significativa entre dominio del entorno y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este?
- ¿Existe relación significativa entre propósito de la vida y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este?

- ¿Existe relación significativa entre crecimiento personal y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este?

3. Justificación

El presente estudio fue relevante, ya que permitió conocer el grado de relación que el bienestar psicológico aporta en las competencias socioemocionales de los universitarios; corroborando, si las teorías y otras investigaciones se cumplen dentro de la población estudiada.

Asimismo, permite establecer programas de intervención y charlas preventivas, para progresar las relaciones socioemocionales en los universitarios.

Finalmente, contribuyó en la adaptación y validación de la Escala de Competencias Socioemocionales para que sea aplicado en este medio. Por tanto, la presente investigación pretende brindar resultados útiles para el avance científico en el campo de la psicología.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general

- Determinar si existe relación significativa entre bienestar psicológico y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.

4.2. Objetivos específicos

- Determinar si existe relación significativa entre autoaceptación y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.

- Determinar si existe relación significativa entre relaciones positivas y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.
- Determinar si existe relación significativa entre autonomía y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.
- Determinar si existe relación significativa entre dominio del entorno y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.
- Determinar si existe relación significativa entre propósito en la vida y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.
- Determinar si existe relación significativa entre crecimiento personal y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.

Capítulo II

Marco teórico

1. Presuposición filosófica

La primera parte del segundo capítulo inicia con la presuposición filosófica sobre el bienestar psicológico.

Desde una cosmovisión bíblica, el bienestar psicológico otorga al hijo de Dios plena satisfacción, la cual se produce al estrechar una pacífica comunión con el Señor como también con el prójimo (White, 1989a).

En relación a ello, White (1967) menciona que por naturaleza una de las necesidades del hombre se centra en las emociones positivas, como la fe, el amor, la esperanza, y como consecuencia estas se manifiestan en logros interpersonales.

Asimismo, White (1959) refiere que Cristo inculca amor, da salud a cada una de las partes vitales: el cerebro, el corazón y los nervios, de este modo, se recuperan nuestras energías, ingresan en actividad, libra el alma de culpa, tristeza y ansiedad, todo este afecto manifiesta calma e implanta en el alma un gozo que nada en la tierra puede destruir, el gozo que hay en el Espíritu Santo es un gozo que da bienestar y felicidad.

White (1989b) indica que la religión es eterna, en el cual el cristiano puede regocijarse cuanto desee, y los verdaderos principios del cristianismo dispone una fuente de felicidad inestimable.

En efecto, quienes lleven el camino de la sabiduría y la santificación descubren que "la piedad para todo aprovecha, pues tiene promesa de esta vida presente, y de la venidera" (1 Timoteo 4: 8).

Además, Cristo dijo "No peques más, porque no te venga alguna cosa peor" (Juan 5: 14). De esta forma se entiende que el respeto a las leyes de Dios es signo de bienestar y ausencia de enfermedad, el dolor que prevalece en este mundo no se hallaría si los hombres viviéramos de acuerdo al plan del Creador.

De la misma forma, White (1959) manifiesta que coexiste una relación muy íntima entre la mente y el cuerpo, el estado mental aflige la salud física, y la depresión es causa de muchas enfermedades. La gracia divina del Señor brinda sanación, y quienes beneficien a otros experimentarán esa extraordinaria bendición en la vida eterna.

A continuación, se presenta la presuposición filosófica sobre las competencias socioemocionales.

White (1959) señala que las relaciones emplean de forma necesaria el dominio propio, la tolerancia y la simpatía. No obstante, se debe tener en cuenta que nuestra forma de ver las cosas varía según nuestra educación y hábitos.

La Biblia no contiene la palabra empatía, aunque lo alude de manera indirecta. El apóstol Pedro aconsejó a los cristianos "sed todos de un mismo corazón, compasivos, amándoos fraternalmente, misericordiosos, amigables; no volviendo mal por mal, ni maldición por maldición, sino antes, por el contrario, bendiciendo; sabiendo que vosotros sois llamados para que poseáis bendición en herencia." (1 Pedro 3: 8 y 9).

Además, no permitamos que el egoísmo ahogue la empatía “no mirando cada uno por lo suyo propio, sino cada cual también por lo de los otros.” (Filipenses 2:4).

En la misma línea, la mejor forma de conducir y establecer relaciones positivas es amando al prójimo, por medio de respeto, confianza, empatía y los sagrados mandamientos. “Si en verdad ustedes cumplen la ley real conforme a la Escritura: Amarás a tu prójimo como a ti mismo, bien hacen” (Santiago 2:8).

También, uno no debe ofenderse por cosas insignificantes, se vive no para refugiar sentimientos o prestigio, sino para auxiliar almas. El interés por salvar almas, deja de percibir oposiciones que se suelen presentar al relacionarse con los demás. “¿Qué gloria es, si pecando vosotros sois abofeteados, y lo sufrís? mas si haciendo bien sois afligidos, y lo sufrís, esto ciertamente es agradable delante de Dios.” (1 Pedro 2:20).

No obstante, en el transcurso de la vida se enfrentan influencias desagradables y enfrentamientos que prueban serenidad, la resistencia a ello en buen espíritu progresa facultades cristianas. Cuando Cristo vive en nuestro ser, tendremos paciencia, bondad, sensatez y entusiasmo en medio de irritaciones. Este es la labor designada para la humanidad, lo cual es posible llevar a cabo al ennoblecer el carácter y al ser colaboradores del Señor (White, 1959).

Asimismo, Proverbios 16: 32 menciona que “más vale ser paciente que valiente; más vale el dominio propio que conquistar ciudades”. De esta forma, White (1989b) refiere que las continuas tentaciones están diseñadas para debilitar la integridad del hombre sobre su propio corazón, contaminar su poder de dominio propio y romper los lazos con su Creador. Por ello, debemos ser elevados, ennoblecidos y

santificados. El poder de dominio propio y de la razón es superado por las prácticas que manchan al ser entero, y si estas prácticas pecaminosas continúan, el cerebro se debilita y pierde su equilibrio. “Los que viven bajo el dominio de la carne no pueden agradar a Dios” (Romanos 8: 8). White (1989b) indica que la religión de Cristo pone a los apetitos, las pasiones y las emociones bajo el control de la razón y de la conciencia, y disciplina los pensamientos para que fluyan por canales saludables.

Por último, influir sobre los demás debe ser un propósito para manifestar con seguridad el mensaje de salvación y esperanza que se nos ha dado. “Ustedes son la luz del mundo. Una ciudad situada sobre un monte no se puede ocultar” (Mateo 5:14).

Tendremos completa paz si consevamos la mente fija en las lecciones que tenemos que aprender de nuestro Creador. Asimismo, nuestro deber es tratar de visualizar cuanta luz se puede derramar sobre las vidas de los que nos rodean, y recordar que así como recibimos el amor de Dios, estamos bajo la más solemne obligación de compartirlo a los demás (White, 1989a).

2. Antecedentes de la investigación

2.1 Antecedentes internacionales

En Serbia, Altaras, Jolić y Dimitrijević (2018); estudiaron el papel de la inteligencia académica, emocional y práctica como pronóstico en el bienestar psicológico, con el objetivo de determinar si las habilidades académicas, emocionales y prácticas hacen contribuciones independientes a la predicción del bienestar psicológico. El estudio

estuvo conformado por 288 adultos con una media de 40 años de edad, los instrumentos aplicados fueron la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Ryff y Keyes, 1995), la Prueba de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso versión 2.0 (MSCEIT v2.0; Mayer, Salovey y Caruso, 2002), Prueba de habilidades Triarchic de Sternberg (STAT; Sternberg, 1993), y para medir inteligencia académica se evaluó con una batería de tres pruebas de capacidad cognitiva bien establecidas: una prueba de 18 ítems de razonamiento matricial (MR), medición de inteligencia fluida, una prueba de 30 ítems de analogías verbales (VA) y una prueba de 30 elementos de Conocimiento General (GK) como marcador de inteligencia cristalizada. Los resultados evidenciaron que la inteligencia emocional está relacionada positivamente con el bienestar psicológico (al menos en el nivel de puntajes globales), es decir, es un predictor independiente del bienestar psicológico. En conclusión, los hallazgos prestan especial atención sobre las emociones como un predictor que incrementa el bienestar, como también, la posibilidad de que el bienestar pueda desarrollar la inteligencia.

En España Cassá, Pérez-Escoda y Alegre (2018) realizaron un estudio correlacional entre competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida con el objetivo de analizar la relación entre el nivel de competencia emocional y el bienestar derivado de experiencias en contextos específicos, así como en satisfacción de vida en adolescentes, el estudio estuvo conformado por 485 estudiantes de secundaria. Los instrumentos de recopilación fueron Satisfacción con la vida SWLS (Diener et al., 1985), Cuestionario de bienestar (Pérez-Escoda & Alegre, 2016), Cuestionario de Desarrollo Emocional para

educación secundaria CDE-SEC (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010). Los resultados mostraron que la competencia emocional se relaciona con la satisfacción con la vida y el dominio del entorno (específicos y general) durante la etapa de la adolescencia y la adultez.

En Chile, Veliz et al., (2018) realizaron un estudio de inteligencia emocional y bienestar psicológico en profesionales de enfermería del sur de Chile, con el objetivo de identificar si la variable de inteligencia emocional se relaciona con el bienestar psicológico. Se realizó un estudio descriptivo con diseño no experimental, de tipo correlacional. La muestra fue de tipo no probabilística, compuesta por 97. El instrumento utilizado para evaluar la inteligencia emocional fue el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y en el caso del bienestar psicológico, se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Los resultados indican una relación de la inteligencia emocional y bienestar psicológico, ya que los puntajes de las dimensiones de ambas variables aportó que se correlacionaron de manera positiva y significativa; además, un porcentaje significativo de los participantes evidencio un nivel alto en el majo de las emociones, el cual es explicado por puntajes altos en la dimensión de bienestar psicológico, como son propósito en la vida (42,1 %), dominio del entorno (36,7 %), autoaceptación (34,8 %) y crecimiento personal (33,7%). Se concluyó, que existe una relación alta y considerable entre lo emocional y el bienestar psicológico de los participantes.

En España, Ros, Filella, Ribes y Pérez (2017) realizaron un estudio correlacional entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar con el objetivo de verificar la relación entre competencia

emocional y satisfacción con la vida en una muestra de 574 alumnos de primaria. Los instrumentos utilizados fueron Cuestionario de Desarrollo Emocional QDE (López y Pérez, 2010), Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria A-EP (Ramos et al., 2006), Cuestionario Clima Social Aula CES (Pérez, Ramos y López, 2010; Moos y Tricket, 1974), Stait-Trait Anxiety Inventory for Children STAIC (Seisdedos, 1990) y para medir el rendimiento académico se recogieron las notas finales de las asignaturas instrumentales. Como resultado se halló correlación significativa entre las competencias emocionales, autoestima y el clima social del aula con los niveles de ansiedad entre los estudiantes. En conclusión, el estado mental de los menores es precedido por una sana autoestima y un mejor manejo de las emociones. Además, con respecto al nivel de bienestar, las competencias emocionales son la variable con mayor valor predictivo.

En España, Cardito (2016) realizaron un estudio de competencias socio-emocionales y bienestar psicológico en jóvenes. Universidad de Salamanca, con el objetivo de analizar la relación entre el bienestar psicológico y las habilidades emocionales. Se realizó un estudio cuantitativo y descriptivo, con una muestra de 70 voluntarios. Se obtuvo mediante los instrumentos de Trait Meta-Mood Scale-24 y la Escala de Bienestar psicológico de RYFF. Los resultados mostraron que hay una correlacional entre el bienestar psicológico y las competencias emocionales. También se halló que las dimensiones de las competencias emocionales como la “atención emocional” se relaciona de manera positiva y significativa con “autoaceptación” y “propósito en la vida”. Asimismo, se aprecia que la “claridad emocional” se relaciona de manera positiva y significativa con “autoaceptación”,

“autonomía”, “dominio del entorno”, “propósito en la vida” y “escala total”. Finalmente, se presentó, que también la “reparación emocional” se relaciona de manera positiva y significativa con “autoaceptación”, “dominio del entorno” y “escala total”. Se concluyó, que un mayor desarrollo de las habilidades emocionales se corresponde con un mejor bienestar psicológico..

2.2 Antecedentes nacionales

Advíncula (2018) desarrolló una investigación sobre la regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios con el objetivo de examinar la relación entre dichas variables. La muestra fue conformada por 101 estudiantes, y los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de autorregulación emocional y la Escala de bienestar psicológico de Ryff. Entre los resultados se aprecian que el bienestar psicológico se relaciona con la regulación emocional, por lo que, el 78% de los estudiantes tienen un nivel alto de bienestar psicológico, explicada por una adecuada regulación emocional. Se concluyó hay que correlaciones significativas entre la regulación emocional y el bienestar psicológico; además se obtuvo correlaciones significativas entre la regulación emocional y las subescalas de bienestar psicológico como la autonomía y crecimiento emocional de las personas.

Salas (2018) realizó un estudio de Afrontamiento del estrés y su relación con el bienestar psicológico e inteligencia emocional en alumnos preuniversitarios del CEPURP 2016, con el objetivo de investigar el nivel de relación entre las variables de bienestar psicológico con la inteligencia emocional de los estudiantes. Los instrumentos usados fue la escala de Bienestar Psicológico-BIEPS- J y una ficha técnica; la población estuvo constituida por los 166 estudiantes. Los resultados

muestran que hay correlación de entre variables bienestar psicológico con la inteligencia emocional. Cuando se correlaciona el bienestar psicológico con inteligencia emocional, se observa una asociación (Rho: 0.259) positivo débil; en cuanto a las dimensiones presentan asociaciones entre moderadas y débiles, como el caso de la autonomía se relaciona de manera significativa con las competencias emocionales en los alumnos. Se concluye que hay una relación moderada entre bienestar psicológico con la expresión emocional entre los estudiantes.

Felix (2017) realizó un estudio sobre la inteligencia emocional, el estado emocional y el bienestar psicológico en 50 cadetes de una Escuela Militar de Chorrillos, con el objetivo de investigar el nivel de relación entre las variables mencionadas. Los instrumentos usados fueron TMMS 24 (Trait Meta Mood Scale) de Salovey y para bienestar se usó la Escala de Eudemon y el ítem General de Felicidad de Fierro. Los resultados mostraron que existe relación significativa entre inteligencia emocional y el bienestar psicológico (0.587, $p = 0.01$); asimismo el propósito de vida subjetivo se correlaciona con un óptimo manejo de las emociones. Se concluyó que existe relación entre el bienestar psicológico y la inteligencia emocional, por lo tanto, a mayor puntaje de inteligencia emocional mayor el bienestar psicológico.

Catacora (2020) realizó un estudio de Competencias emocionales y clima de clase de estudiantes de educación superior, 2019, con el objetivo de identificar el nivel de las competencias emocionales en los estudiantes universitarios. Estudio de enfoque cuantitativo y no experimental, con una muestra de 115 estudiantes. Se utilizó el Cuestionario de Competencia Emocionales, elaborado por el autor de la presente tesis, cuyos ítems son 32 (mide 5 dimensiones). Los resultados mostraron que el

27% de estudiantes tuvieron una tendencia baja de Competencias emocionales, el 25.2% poseía un nivel bajo, el 24.3% poseía una tendencia alta y el 23.5% poseía un alto nivel; además, las dimensiones de la variable competencias emocionales se observa que los porcentajes más altos de la distribución de la muestra están en baja y tendencia baja. Se concluyó, que en general los estudiantes presentaron un desarrollo moderado en todos los niveles de las competencias socioemocionales.

Además, Loli y Picardo (2019) realizaron un estudio de autocontrol y bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, con el objetivo de identificar el nivel de bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Estudio de enfoque cuantitativo y no experimental, con una muestra de 273 estudiantes. Se utilizó el instrumento PANAS, que fue elaborado por Watson, Clark y Tellegen (1988) Los resultados alcanzados mostraron la Mediana de la variable Bienestar Psicológico fue (Me=126), evidenciando así, que un 49,5% de estudiantes presentaron un nivel de Bienestar Psicológico alto, un 48 % de nivel medio y un nivel bajo. Se concluyó, que la mayoría de los estudiantes muestran un nivel alto de bienestar psicológico, por lo que sus comportamientos hacia el resto es positivo.

Alvarez, Najarro y Paredes (2018) realizaron un estudio de Competencias socioemocionales en la gestión de la empleabilidad de estudiantes universitarios: el estudio de caso de las carreras profesionales de Gestión y Alta Dirección y de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el 2017, con el objetivo de determinar la influencia de la relación de las competencias socioemocionales y la empleabilidad en la gestión por competencias de las facultades de Gestión y Alta Dirección. se aplicó un enfoque mixto, exploratorio, descriptivo, correlacional y

explicativo, con una muestra de 172 estudiantes. se elaboró una guía de entrevistas. Los resultados alcanzados mostraron las competencias socioemocionales que los estudiantes de Gestión y Alta Dirección perciben haber adquirido en mayor nivel en la etapa universitaria fueron: el trabajo en equipo, búsqueda de información, ética, pensamiento analítico y responsabilidad, estas al ser contrastadas con las competencias más valoradas por las organizaciones empleadoras, evidencian una discordancia, debido a que no se está priorizando el desarrollo de competencias como Comunicación, Orientación al cliente interno y externo y Capacidad, por lo que hay un desequilibrio. Se concluyó, que la mayoría de los estudiantes de Gestión y Alta Dirección adquirieron competencias socioemocionales no muy acordes con el lineamiento de su profesión, ya que en el mercado laboral priorizan competencias diferentes a las que están aprendiendo o a las que ya tienen.

3. Marco conceptual

3.1. Bienestar psicológico

3.1.1. Definiciones del bienestar psicológico.

Para comenzar, se debe considerar que a lo largo del tiempo los estudios sobre bienestar se han desarrollado en torno a dos grandes tradiciones de investigación la “hedonista”, centrada en el bienestar subjetivo, que asocia el bienestar a la obtención de sentimientos de placer y felicidad; y la “eudaimonista”, centrada en el bienestar psicológico, que relaciona el bienestar con la consecución de nuestros potenciales y con la realización de aquello que podemos ser. Tanto la tradición hedonista como la eudaimonista vinculan el bienestar con el contacto social y las relaciones

interpersonales, con el arraigo y los contactos comunitarios, con los patrones activos de amistad y la participación social, con el matrimonio, la familia y el contacto social, con los recursos sociales, con las relaciones positivas con los demás, con experiencias como la maternidad-paternidad y con el funcionamiento social (Ryan y Deci, 2001).

De este modo, se entiende por bienestar psicológico la autoevaluación del desarrollo personal. Éste se conceptualiza como el esfuerzo que realiza la persona por lograr perfeccionarse y llegar a desarrollar su propio potencial. Así, es posible relacionar el bienestar psicológico con diferentes expectativas, como puede ser tener un propósito en la vida, con que esta llegue a tener significado, con el planteamiento de desafíos que, con cierto esfuerzo, sea posible superar consiguiendo metas valiosas (González et al., 2012).

Asimismo, Molina y Meléndez (2006) consideran que el bienestar psicológico sería la consecuencia de una edificación personal, en relación al desarrollo psicológico y en su capacidad para sobrellevar de forma grata los inconvenientes que suceden a lo largo del tiempo.

Además, Diener (2002) refiere que el bienestar es desear superarse de forma personal, mejorar capacidades y fortalezas, son quienes fomentan la percepción positiva de las cosas, disfrutan de la vida, hallan equilibrio interior y satisfacción vital.

De la misma forma, Sandoval, Dörner y Véliz (2017) indican que el bienestar psicológico es una experiencia íntima que se establece por medio del desarrollo psicológico y la habilidad para relacionarse de forma positiva con diversas

circunstancias de la vida, no es solo tener en cuenta la ausencia de aspectos negativos sino que también la integración dinámica de medidas positivas.

Según Ryff (1989) el concepto de bienestar psicológico se caracteriza por ser multidimensional y está compuesto por seis dimensiones autonomía, auto-aceptación, relaciones positivas con otros, dominio ambiental, propósito en la vida y crecimiento personal. También produce el desarrollo de las capacidades personales y se asemeja a un logro orientado hacia la perfección (Ryff & Singer, 2001).

De la misma forma, Pérez de Guzmán (2006) planteó que el bienestar psicológico está determinado por el tiempo funcional, que está constituido a su vez por variables biológicas, psicológicas y sociales. El tiempo funcional es la forma que tiene la persona para adaptarse al ambiente y que puede estar determinado por la realización de las actividades diarias. Los aspectos que procede considerar cuando hablamos de tiempo funcional son los siguientes:

- Tiempo biológico: Cambios que se producen con la edad en el funcionamiento del organismo.
- Tiempo psicológico: Capacidad de adaptación de la persona a las exigencias ambientales cambiantes, en comparación con el resto de las personas de su misma edad cronológica o de otras edades.
- Tiempo social: Conjunto de roles y estatus que asume el individuo en el transcurso de su vida, y serie de acontecimientos relevantes que vive y que configuran su curso vital.

3.1.2. Modelos teóricos del bienestar.

a. Modelos situacionales (Bottom up) vs modelos personológicos (Top Down).

Los modelos situacionales plantean que la complacencia se logra en tanto la persona se exponga con mayor frecuencia a eventos vitales felices, por ello lo que interesa en definitiva son las situaciones externas y van a tener relación con el ciclo vital (Diener, Sandvick & Palvot, 1991). Según ello, el individuo que presenta suma satisfacción con su vida estaría sujeto a una mayor cantidad de acontecimientos felices. De esta forma, se otorga alta consideración a las circunstancias que las personas tienen que vivir. No obstante, estudios han demostrado que las variables sociodemográficas son predictores defectuosos en la satisfacción (Lyubomirsky, 2007).

Por otro lado, los modelos top down asocian las características de personalidad al bienestar, en otras palabras, afirman que hay personas felices por naturaleza propia, por lo que se orientaron a establecer cuáles eran esos rasgos e infirieron que la felicidad es relativamente permanente y estable.

Costa y McCrae (1980) refieren que los principales predictores del bienestar subjetivo, son los rasgos de personalidad, asimismo las personas en el transcurso de su vida tienden a evidenciar la misma satisfacción. Además, los rasgos de personalidad neuroticismo y extroversión se correlacionan más con la satisfacción.

Las teorías de la personalidad al bienestar, evidencian que el bienestar es un rasgo psicológico difícil de variar, ligado a los rasgos psicológicos entonces podría establecerse con el paso del tiempo y habituarse en diversos contextos (Costa, McCrae y Zonderman, 1987).

b. Modelo multidimensional del bienestar psicológico.

Schumutte y Ryff (1997) mencionan que la sensación de felicidad con la vida es mayor si percibe mayor cantidad de afecto positivo. Asimismo, habitualmente el bienestar psicológico se ha percibido con la presencia de emociones positivas y la ausencia de emociones negativas.

Al principio, teóricamente se estructuraron distintos conceptos como salud mental positiva (Jahoda, 1958); madurez (Allport, 1961) y funcionamiento pleno (Rogers, 1961). En cierto modo, Ryff ofrece una interesante perspectiva conectando directa o indirectamente diversas teorías del desarrollo óptimo personal, logrando componer seis dimensiones para esta variable: auto-aceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal (Van Dierendonck, 2004).

- *Autoaceptación.* Consiste en la intención para sentirse bien consigo mismo, inclusive a esto se agrega entendimiento de nuestras propias limitaciones. Es una de las extensiones fundamentales del bienestar. Sostener aspectos positivos sobre uno mismo es esencial para un estado psicológico positivo (Keyes et al., 2002).

Una alta autoaceptación evidencia refleja conocimiento y aceptación de si mismo con sus fortalezas y debilidades, además se halla satisfecho con sus experiencias vitales. Por otro lado, aquellos con bajo nivel de autoaceptación, perciben insatisfacción consigo mismos, se encuentran decepcionados con sus experiencias vitales, denotan preocupación acerca sus características personales y evidencian deseos de ser otra persona (Ryff, 1989).

- *Relaciones positivas.* Consta en la disposición para establecer relaciones sociables, en base a confianza y empatía, asimismo estas capacidades son componentes básicos del bienestar relacionado a la salud mental (Allardt, 1996). No obstante, el aislamiento y el desamparo se relacionan al riesgo de sufrir enfermedades y la disminución del tiempo de vida (Berkman, 1995).
- *Autonomía.* Se basa en mantener nuestra particularidad en cualquier entorno social, autosuficiencia y dominio personal. Para ello, es necesario ajustarse en sus creencias y conservar su independencia, aquellos que muestran una elevada autonomía están aptos para tolerar presiones sociales, y orientarse por sus patrones escogidos (Ryff y Keyes, 1995).
- *Dominio del entorno.* Capacidad para escoger o establecer ambientes propicios con el fin de cumplir diversas necesidades y finalidades (Ryff, 1989); aquellos con alto dominio del entorno influyen y originan cambios en los entornos que les rodea (Díaz et al., 2006).
- *Propósito en la vida.* Se refiere a la aptitud para trazar y lograr objetivos, de esta forma proporciona un cierto motivo a la vida y optimiza el funcionamiento positivo de nuestras facultades (Díaz et al., 2006). De esta forma, las personas con alto puntaje en esta dimensión, consideran sus propósitos en la vida de forma significativa, asimismo sienten que su vida tiene sentido para ellos. Por otro lado, quienes poseen bajo puntaje presentan impedimentos para descubrir razones de vida, mantienen escasos objetivos, y muestran baja certeza para atribuirse metas en la vida (Freire, 2014).

- *Crecimiento personal.* Consiste en la dedicación y al logro para impulsar competencias o talentos y llevar al límite estas capacidades. Asimismo, esta dimensión es básica para el progreso personal, y revela impresiones sobre el funcionamiento en la persona. Aquel sujeto se encuentra en continuo progreso en lugar obtener un estado inmóvil donde se resuelven todos los problemas (Ryff, 1989).

Cada uno de estos componentes hacen referencia a los obstáculos que se enfrentan a lo largo del transcurso de vida para actuar plenamente y llevar a cabo sus destrezas (García et al., 2012); y por medio de técnicas de análisis factorial se halló la presencia de estas seis dimensiones en la población general norteamericana (Ryff y Keyes, 1995).

3.1.3. Factores que influyen en el bienestar psicológico.

Actualmente, en términos generales el bienestar psicológico es un tema que ha llamado la atención para la psicología y las ciencias sociales. Asimismo, se ha mostrado la correlación entre bienestar psicológico con aspectos de la salud, el estado mental sostiene un enlace con la salud que se evidencia en las actividades diarias. De este modo, el bienestar es definido por su condición subjetiva vivencial y por su relación con aspectos del funcionamiento físico, psíquico y social. Por ello, se podría decir que el bienestar, tanto psicológico como subjetivo, posee elementos emocionales y cognitivos que se conectan de manera directa y que están influidos por cuestiones de personalidad, interacción y el contexto (Álvarez-Avilés, 2013).

Por consiguiente, se debe considerar la relación entre lo social y lo psicológico para comprender el concepto de bienestar debido a que cada uno de estos contextos

influye sobre otro. Además, los acontecimientos intrínsecos como extrínsecos condicionan de cierta forma el nivel de satisfacción (Ryff, citada por Casullo, 2002).

Según Álvarez.Avilés (2013) los motivos del bienestar varían de acuerdo al periodo de vida, situación de vida, nivel de instrucción, ocupación y entorno social. Se rige a un vínculo entre los logros en el presente y las expectativas en el futuro. Asimismo, los individuos que presentan mayor felicidad y satisfacción, manifiestan menor malestar y poseen mayores competencias sociales.

De la misma forma, Cantor (1989) menciona que los éxitos académicos y la intimidad constituyen poderosos satisfactores en estudiantes universitarios. La participación social, por su parte, resulta un fuerte predictor de bienestar entre las personas jubiladas, mientras que la satisfacción con el trabajo lo es entre los que se encuentran en edad laboral. En estos resultados se pone de manifiesto el importante papel que juegan en los reportes de bienestar de los sujetos, las instituciones que se enmarcan en el micromedio del individuo como puede ser la familia, la escuela, los centros laborales y aquellas que agrupan a algunos ciudadanos como las logias, los círculos de abuelos, por mencionar solo algunas.

De acuerdo con Salami (2011), la amabilidad y la responsabilidad favorecen el bienestar psicológico, dado que las personas que presentan estos rasgos tienden a experimentar experiencias más positivas y a resultar exitosas interpersonalmente.

3.1.3. Importancia del bienestar psicológico.

El bienestar eudamónico está asociado a señales biológicas con la salud, se ha revelado que este tipo de bienestar suele tener una relación mas significativa con la salud física a diferencia del bienestar hedónico. Asimismo, el bienestar eudaimónico

está relacionado a darle sentido a las pruebas, explorar lo positivo de los hechos y ejecutar medidas dinámicas; mientras que el bienestar hedónico está más relacionado con la satisfacción y el disfrute de sucesos inmediatos (Vázquez y Castilla, 2007). Además, en muestras de mujeres mayores, el grupo investigador de Carol Ryff descubrieron que quienes obtuvieron altos niveles de propósito en la vida, crecimiento personal y relaciones interpersonales evidencian un menor riesgo cardiovascular, menor peso corporal, menor tasa de hemoglobina glucosilada, menor ratio cintura cadera, tasas más elevadas de colesterol “bueno” (HDL), y menor cortisol en saliva a lo largo del día, lo que significa una mejor regulación endocrina (Ryff et al., 2006; Ryff, Singer, & Love, 2004).

Existen cuantiosas variables fisiológicas relacionadas con numerosas series de modificaciones que el organismo se ve forzado a implementar para adaptarse al cambio ya sean cambios físicos, psicosociales o del medio ambiente. Estudios longitudinales sobre la vejez exponen que la alta carga alóstática predice enfermedad cardiovascular, deterioro cognitivo, deterioro físico y mortalidad. Cabe resaltar que las mujeres tienen menor probabilidades de tener alta carga alostática en comparación a los hombres, lo cual podría ser revelador debido a que las mujeres presentan una esperanza de vida de siete años mayor (Ryff y Singer, 2002).

Según Taylor et al. (2000) las personas cuya percepción sana es marcada por un sentimiento positivo propio, dominio personal y una expectativa optimista al futuro, desarrollan recursos para afrontar dificultades diarias, circunstancias estresantes e incluso amenazantes a la propia existencia. Un óptimo estado saludable no solo consiste en la ausencia de enfermedades, sino en disfrutar una gran parte de medios

y destrezas que permitan tolerar infortunios (Almedom & Glandon, 2007). Esto fomenta a un mayor alcance en el desarrollo psicológico social y comunitario (Fredrickson, 2009).

Del mismo modo, el autoconcepto compone un elemento autoregulator que revela el conocimiento sobre uno mismo influenciado por las habilidades sociales. Asimismo, el bienestar psicológico está conformado por variables del autoconcepto como autoconciencia, autoestima y autoeficacia; estos tres componentes se encuentran significativamente relacionados con el sentido de vida, lo cual es un indicador positivo de la salud mental (Oramas, Santana y Vergara, 2006).

Por último, promover las emociones positivas podría favorecer la salud y el bienestar al mismo nivel que practicar actividades físicas, alimentarse sano o dejar de fumar (Vázquez, Hernangómez & Hervás, 2004).

3.2. Competencias socioemocionales

3.2.1. Definiciones de las competencias socioemocionales.

Según Repetto et al. (2006) primeramente, se debe detallar la definición de competencia, y formar ideas sobre diversas competencias recopiladas.

Bisquerra (2002) menciona que la competencia es el producto que se adquiere por ejercitar un conjunto de procesos, destrezas, actitudes y aptitudes elementales para el desarrollo de cualquier actividad. Para Repetto (2003) el término conlleva cinco niveles “saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y ser capaz de hacer”.

Asimismo, Le Boterf (2001) afirma que la competencia es un resultado entre la organización y unión de recursos personales (conocimientos, saber hacer,

cualidades, experiencia) y recursos del entorno (documentos, base de datos, herramientas).

En cuanto su nivel de aplicabilidad, las competencias se diferencian entre competencias genéricas y competencias técnicas. Las competencias genéricas son útiles para cualquier actividad profesional y pueden ser transmitidas a distintas situaciones. Mientras que las competencias técnicas están conectados a un sector determinado del trabajo y a una labor precisa, por ello son poco transmisibles y suelen alcanzarse en la especialización profesional (Lévy-Leboyer, 1997).

Cabe resaltar que las competencias genéricas contienen las competencias sociales, competencias emocionales y/o competencias socioemocionales si se manejan en conjunto (Repetto y Pérez, 2003).

Saarni (2000) define la competencia emocional como la demostración de auto-eficiencia en las transacciones sociales que implican emociones. La auto-eficacia se emplea aquí para indicar que el individuo cree que tiene capacidad y destreza para lograr el resultado deseado. Estos resultados deseados o metas para el sujeto emocionalmente competente estarán, por definición, integrados en sus compromisos morales.

Del mismo modo, el proyecto Tuning (2003) entiende las competencias interpersonales como aquellas “cualidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, destrezas críticas y de autocrítica. Aptitudes sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético; y estas competencias tienden

a facilitar los procesos de interacción social y cooperativo” (González y Wagenaar, 2003).

Además, Bar-On (2006) refiere que la inteligencia socio-emocional es una red de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, destrezas y facilitadores que determinan cómo nos comprendemos y expresamos de forma efectiva, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos y hacemos frente a demandas diarias.

De este modo, las competencias socioemocionales se conceptualiza como “el conjunto de conductas de contenido emocional y social transferibles a diversos contextos y situaciones laborales que proporcionan calidad y eficacia en el desarrollo profesional del individuo que las posee” (Repetto et al., 2006).

Según Costa (citado por Rojas et al., 2016) son aquellas conductas interpersonales que revelan eficientes resultados positivos del ambiente, asimismo se perciben en el relacionamiento fácil con los demás, facilidad de hacer amigos, desafiar sin esfuerzos desacuerdos que se manifiestan en el entorno, llevar una diálogo fluido, opinar contradicciones sin que los demás se sientan agredidos, saber decir no y negar propuestas que resultan peligrosas sin que los demás se sientan subestimados, llegar a convenios, tolerar oposiciones, arriesgar a conservar elecciones diferentes a comparación de los demás, estimar de forma positiva y respetar las preferencias diferentes a las suyas.

Finalmente, González (2014) refiere que las competencias socioemocionales es la composición de distintas capacidades que conceden relacionarse de forma eficiente con el entorno y con nosotros mismos, identificando, utilizando y manifestando adecuadamente las emociones.

3.2.2. Clasificación de las competencias socioemocionales.

a. *Según el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2003).*

La educación social y emocional (SEL) es la fase del desarrollo de las competencias sociales y emocionales básicas en los niños. La programación de SEL se basa en el entendimiento de que muchos tipos diferentes de conductas problemáticas son causadas por los mismos o similares factores de riesgo, y el mejor aprendizaje emerge de las relaciones de apoyo que hacen que el aprendizaje sea desafiante y significativo. Fortalecer las cualidades de los estudiantes y tomar precauciones frente la violencia, consumo de sustancias ilícitas, o la deserción es mas eficiente cuando desarrollan competencias sociales y emocionales desde que son menores. Esto se alcanza significativamente por medio de un aprendizaje eficiente en el aula, la cooperación de los estudiantes en tareas positivas dentro y fuera del aula y una importante colaboración de los padres y la sociedad en la proyección, implementación y evaluación del programa.

Los programas efectivos de SEL comienzan a una edad temprana y continúan hasta la escuela secundaria. Trabajan para desarrollar cinco competencias sociales y emocionales fundamentales en los estudiantes:

- *Autoconciencia:* saber lo que estamos sintiendo en el momento; tener una evaluación realista de nuestras propias habilidades y un sentido de autoconfianza bien fundamentado.
- *Conciencia Social:* Comprender lo que otros están sintiendo; poder tomar su perspectiva; apreciando e interactuando positivamente con diversos grupos.

- *Autogestión*: manejar nuestras emociones para que faciliten en lugar de interferir con la tarea que nos ocupa, ser concienzudos y demorar la gratificación para alcanzar los objetivos; perseverante ante los reveses y las frustraciones.
- *Habilidades de relación*: conducir de forma adecuada las emociones al relacionarse, fijar y conservar relaciones saludables fundamentadas por la asistencia, la resistencia a la influencia social, el acuerdo hacia diversos conflictos y la búsqueda de apoyo cuando sea necesario.
- *Toma de decisiones responsable*: tomar decisiones basadas en una consideración precisa de todos los factores relevantes y las consecuencias probables de cursos de acción alternativos, respetando a los demás y asumiendo la responsabilidad de las decisiones propias.

b. Clasificación de competencias socioemocionales según Repetto et al. (2009).

Repetto y sus colaboradores destacan siete competencias esenciales para la formación, la convivencia escolar, la inclusión y el éxito profesional. Estas competencias son las siguientes: autoconciencia emocional, auto-regulación emocional, regulación emocional inter-personal, empatía, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. A continuación, se define cada competencia citada:

- *Autoconciencia*. Es el conocimiento personal acerca nuestras emociones. Tener conciencia sobre nuestras propias emociones es la esencia para el crecimiento personal y proporciona la mejora de las competencias socioemocionales. Llega a ser una condición para dirigir lo que sentimos y organizar las emociones de nuestro entorno, empatizar con ellos, aumentar

nuestras habilidades sociales y poder motivarse a uno mismo y también a los demás.

- *Regulación emocional: Auto-regulación emocional y regulación inter-personal.* Se basa en la competencia para conducir adecuadamente la reacción emocional frente a circunstancias afectivas intensas, sean positivas o negativas. Cabe resaltar la diferencia entre la auto-regulación emocional y la regulación emocional inter-personal.

La auto-regulación de las emociones supone algo más que alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar los negativos. Comprende estimar, meditar, y atenuar o exagerar el estado emocional propio ante diversas noticias que conocemos.

En esta misma línea, la regulación emocional interpersonal se interpreta como la competencia para administrar adecuadamente las emociones de las personas que nos rodean (Grewal y Salovey, 2005).

- *Empatía.* Cualidad del individuo que permite tomar el rol del otro, comprendiendo y percibiendo sus sentimientos, pensamientos y acciones. Asimismo, es la habilidad que predice el estado emocional de los demás.
- *Motivación.* Es el conjunto de fases que orientan el comienzo, trayectoria y mantenimiento de un comportamiento. Además, está compuesto por habilidades necesarias para producir y organizar los motivos y afectos que conllevan al comienzo, trayectoria y mantenimiento de una conducta. Puede ser moderada por uno mismo como también por los demás, se puede educar, incrementar y alcanzar.

- *Trabajo en equipo.* Un equipo compone un grupo de personas que dependen mutuamente para una acción. Un grupo desempeña una importante influencia sobre el sujeto, y conlleva al desarrollo de su identidad. La idea general del equipo conlleva el utilizar al máximo el talento colectivo, originado por cada individuo al interactuar con los demás.

El trabajo en equipo conlleva a un conjunto de procedimientos, cuya eficiencia se destaca en la medida que el grupo coopera también en el crecimiento personal de sus miembros.

- *Resolución de conflictos.* Es la superación de un curso sensible desgarrador, ocasionado por aspiraciones o proyectos incompatibles, con destino a una situación cómoda y apacible por parte de todos los comprometidos previamente a la posición conflictiva. Los conflictos se califican por componer una serie de desacuerdos, enfrentamientos, separaciones, advertencias entre las personas involucradas. Considera organizar todo un grupo de variables que van a regular y decidir el tipo de acuerdo con el que se pueda solucionar pacíficamente un estado conflictivo. En resumen, compromete la coordinación de las facultades cognitivas, emocionales, actitudinales y estratégicas para alcanzar la conducción extraordinaria de circunstancias conflictivas.

3.2.3. Educación de las competencias socioemocionales.

Una de las principales cualidades de las habilidades socio-emocionales es que logran madurar conforme avanzamos en las distintas etapas del desarrollo. Si bien la inteligencia cognitiva se incrementa con los años, la inteligencia emocional tiende a mejorar con la madurez; así lo demuestra Ugarriza (2001), quien aplicó el inventario

de cociente emocional (EQ-i) en una muestra de 1996 sujetos, evidenciando que la IE tiende a incrementarse en edades avanzadas.

El desarrollo ontogenético de la inteligencia emocional, descrito por Mozaz, Mestre y Núñez-Vásquez (2007), explicaría lo anterior. Asimismo, de acuerdo a estos autores, la regulación emocional como una de las habilidades más sofisticadas de la inteligencia emocional requiere de la maduración de los lóbulos frontales, cuyo proceso de mielinización acontece entre los 18 y 20 años aproximadamente; este proceso estaría a la base de la conciencia emocional y conductual.

Sin embargo, no sólo requerimos de la madurez biológica para ser competentes en el plano social y emocional. Como ya hemos mencionado, las investigaciones científicas han demostrado los beneficios vinculados al desarrollo de estas habilidades, considerando que la psicoeducación de esta área favorece el bienestar psíquico, la salud física, el ajuste social facilitando incluso habilidades cognitivas y laborales.

Considerando lo descrito, existirían distintos facilitadores que modulan el repertorio afectivo individual; con el objetivo de organizar el cuerpo teórico vinculado a la educación de las habilidades socioemocionales, proponemos la distinción entre dos tipos de mediadores, los facilitadores naturales e intencionados:

Como facilitador natural reconocemos a: los vínculos primarios como referente angular y al contexto socio-cultural (en el cual se instala la crianza), como facilitador secundario.

Por otra parte, la psicoeducación socioemocional es un facilitador creado de forma intencionada, para promover el bienestar psíquico y social. Frecuentemente los

facilitadores socioemocionales preparados sobresalen de los resultados y recomendaciones de los diferentes estudios sobre la inteligencia emocional, las cuales pretenden: incorporar la estimulación de este tipo de inteligencia en el programa educativo, impulsar su influencia en la actividad psicoterapéutica, y poseer estos conocimientos de forma particular en el marco de competencias para el crecimiento personal (programas, cursos, etc.).

a. Facilitadores naturales del desarrollo socioemocional.

A modo general, la literatura científica da cuenta que la importancia del cuidado primario no sólo acontece en la experiencia socioafectiva que se consolida en etapas tempranas de la vida, sino que también incide en la experiencia que cada individuo desarrolla sobre el manejo de sus propias emociones y, por lo tanto, la asertividad social (Vrtička, Bondolfi et al., 2012).

Garrido-Rojas (2006) refiere que esta manifestación se plantea en la teoría del apego de John Bolby, quien propone que el vínculo cuidador y bebé permite una figura activa interna que proporciona al menor anticipar, definir y reaccionar al comportamiento de sus modelos de apego, por medio de los conocimientos recopilados en sus esquemas cognitivos y emocionales. A continuación, se describe detalladamente las cualidades emocionales de cada estilo vincular y su correlación con estrategias de regulación y expresividad emocional:

- Apego seguro: Ainsworth et al. (1978), mencionan que en una situación extraña, los recién nacidos con apego seguro usualmente evidencian angustia cuando el cuidador se aleja y tranquilidad cuando regresa, en la relación con el cuidador presentan comodidad, seguridad y confianza. Mikulincer, Shaver y Pereg

(2003), indican que el estilo seguro se caracteriza por manifestar bajo nivel de ansiedad, bienestar con la cercanía, confianza en el afecto y seguridad en la búsqueda de soporte. Mikulincer (1998) refiere que cuando los individuos seguros se enfadan suelen admitir su enojo, reflejan su ira controladamente y exploran respuestas de acuerdo a la circunstancia. Además, Kerr, Melley, Travea y Pole (2003), analizan la conexión entre apego adulto, experiencia y expresión emocional, donde hallan que el conjunto seguro manifiesta altos niveles de afecto positivo, abundante energía y placer, alta concentración y escasos niveles de melancolía.

- Apego ambivalente: Ainsworth et al. (1978), refieren que en una situación extraña, los bebés con apego ambivalente suelen evidenciar angustia exacerbada cuando el cuidador se aleja e inconvenientes para conseguir tranquilidad cuando regresa, en la relación con el cuidador manifiestan ambivalencia, enfado y preocupación. Mikulincer (2003), menciona que el estilo ambivalente se caracteriza por presentar desconfianza en el apego, necesidad de cercanía, temor al rechazo y altos niveles de ansiedad. Mikulincer (1998) indica que los individuos ambivalentes tienden a enojarse y evidencian su ira con alta hostilidad. Asimismo, Kerr et al. (2003), exponen que aquellos que corresponden a este estilo revelan altos niveles de emociones negativas, molestia, ira, repulsión, culpa, temor, ansiedad y bajos niveles para tranquilizarse.
- Apego evitativo: Ainsworth et al. (1978), señalan que en una situación extraña, los recién nacidos con apego evitativo presentan ausencia de preocupación y

enfado cuando el cuidador se aleja e indiferencia cuando regresa, en la relación manifiestan desafecto y evitación. Mikulincer (1998) indica que este conjunto tiende a enfadarse, sin embargo aunque evidencien altos niveles de ira y hostilidad suelen ocultar su furia mediante la negación de su emoción o revelándose positivo.

No obstante, desde el ámbito social, Jadue (2003) menciona que la familia contribuye indirectamente en la formación de la conducta, por medio de la cual se conducen valores culturales que respaldan el desarrollo educativo y social. En esta línea, la emoción emerge como una representación compartida que nace de la interacción social cotidiana en la cual la familia, como medio social próximo, promueve constructos cognitivos que ayudan a entender el mundo y desenvolvernó en él (Zubieta, Fernández et al., 1998). En la misma línea, Amar y Abello (2006) sostienen que el desarrollo socioemocional del individuo está ligado a la realidad biológica de nuestras emociones y a la forma en cómo la cultura permite sus representaciones y sus formas de expresión.

b. Facilitadores intencionados del desarrollo socioemocional.

Si bien los cuidadores ofrecen las bases del desarrollo socioemocional, no garantizan la optimización de esta capacidad; sin ir más lejos, los cuidadores podrían sufrir limitaciones psicológicas que interfieran en la maduración de las habilidades socioemocionales en los niños (Mayer y Salovey, 2007) o bien, el contexto cultural también podría actuar como una barrera.

Esta iniciativa parte desde dos presuposiciones. En primer lugar, la promoción de la salud asume que la inteligencia emocional fortalece el crecimiento de la persona y

su entorno. En segundo lugar, la labor preventiva determina respaldar el cuidado psicológico y social del menor ante los factores de riesgo, tales como: embarazos prematuros, violencia intrafamiliar, consumo de drogas, dolencias psíquicas, deserción escolar, exclusión social, conductas antisociales y/ disruptivas, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007).

Ambas consideraciones, motivan a la psicología educacional a promover planes de trabajo estratégicos que refuercen las habilidades socioemocionales en el contexto escolar (Goleman, 2001; Adam, 2003; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), dando la oportunidad a niños y niñas a aprender sobre sus habilidades, integrar nuevos conocimientos socioemocionales y ofrecer una orientación valórica (Cohen, 2003).

De acuerdo a los mismos autores, el entrenamiento de estas habilidades determina cuatro áreas del comportamiento global del estudiante:

- Sobre las relaciones interpersonales: la IE facilita la comunicación asertiva de los estados emocionales entre las personas (percepción, comprensión y manejo emocional).
- Sobre el bienestar psicológico: las estrategias de gestión emocional, facilitan la resolución de problemas, por lo tanto disminuyen los síntomas psicológicos y físicos vinculados al distress psíquico.
- Sobre el rendimiento académico: la inteligencia emocional optimiza la utilización de los recursos cognitivos en los desafíos académicos.
- Sobre la presencia de comportamientos destructivos: el control de las emociones proporciona incorporar y ejecutar competencias para afrontar al

estrés y la ansiedad de forma sensata. De esta forma, el dominio personal no requiere de mecanismos emocionales externos, como el tabaco, el consumo de drogas o la practica de conductas de riesgo

Considerando que la educación emocional en el ámbito escolar es una interesante proposición, los especialistas en el tema han interpretado un conjunto de criterios que aún quedan por corregir. De esta forma, Sala y Abarca (2001) estudiaron la inserción de la educación emocional establecidos en los diseños curriculares base del Ministerio de educación y ciencia y por la Generalitat de Cataluña, concluyendo que la dimensión emocional no logra integrarse a cabalidad, según lo estipulado por ley y además, en muchos casos, los contenidos no están conectados a la cronología de desarrollo emocional. Por otra parte, las mismas autoras concluyen que muchos aspectos de la educación emocional no son aprovechados por el contexto escolar de aprendizaje.

No conocer a detalle la formación pedagógica, fue uno de los motivos por el cual el proyecto no se ha constituido de forma adecuada. Marzo, Sala y Abarca (2002), revelaron que los maestros están interesados sobre la importancia de incorporar la educación emocional en la educación primaria, sin embargo, sus capacidades en la instrucción pedagógica son disminuidas, por ello la mayoría de los educadores enseñan de forma intuitiva. Además, se manifiesta la necesidad de respaldar la educación emocional en la instrucción docente y desarrollar un proyecto organizado en el área de la educación emocional.

3.2.4. Importancia de las competencias socioemocionales.

Las aptitudes intelectuales en el ámbito organizacional son significativamente destacables, sobre todo cuando la labor es mas compleja y demanda una serie de determinaciones (Gottfredson, 2003). Pero, se considera que para lograr y conservar buenas relaciones laborales, un óptimo nivel de desempeño, crecimiento profesional y aprendizaje organizacional, se necesitan otras capacidades que son de tipo social y emocional. El aumento de dichas competencias socioemocionales toma un rol fundamental para fortalecer el éxito personal en un ambiente laboral. La esencia de esta clase de habilidades comprende una gran cantidad de actividades: liderazgo de equipo, trabajo en grupo, afrontamiento al estrés, tratar convenios, resolución de problemas, motivación al trabajo, etc. (Repetto y Pérez-González, 2007).

Según Pérez (2003) diferentes investigaciones revelan la participación de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales para la satisfacción, el bienestar, la salud mental, el crecimiento profesional, el hacer frente al estrés laboral. Hasta la actualidad, los hallazgos científicos en esta especialidad han revelado significantes conexiones entre habilidades socioemocionales, crecimiento personal, desempeño laboral, y dirección organizacional (Wong y Law, 2002).

Actualmente, en un gran número de corporaciones es inevitable solicitar la colaboración, la organización y el trabajo en conjunto, en conclusión, es elemental utilizar las capacidades socioemocionales para simplificar y afinar el trabajo en grupo como también para formar buenas relaciones. A todo esto, es evidente que las competencias socioemocionales son fundamentales para el crecimiento profesional,

así como también para inclusión y la funcionalidad organizacional (Palací y Topa, 2002; Palací y Moriano, 2003).

De la misma forma, Vélaz de Medrano (2002); y Palací y Topa (2002), refieren que las habilidades socioemocionales implica un alto significado para la inclusión organizacional, conservar el empleo, crecer profesionalmente, adaptarse e incorporarse a la sociedad.

En definitiva, se tiene en cuenta que las competencias socioemocionales son claves para llevar a cabo de forma eficiente las actividades laborales (Cherniss, 2000). Por ello, es lógico interpretar que los proyectos de orientación destinados al incremento de las competencias socioemocionales proporcionaría el crecimiento personal, la satisfacción laboral, y el desarrollo del liderazgo en los colaboradores.

3.3. Marco conceptual referente a la población de estudio

3.3.1. Estudiantes universitarios.

Es aquel individuo que evoluciona de acuerdo a las necesidades que experimenta durante el proceso de vida, los cuales refuerzan su identidad estudiantil. Cuando un estudiante ingresa al ámbito universitario trae consigo vivencias escolares, distintas a las universitarias (Matus, 2010). De la misma forma, Bertoni (2005) indica que los estudiantes universitarios son aquellos que habiendo cursado el ciclo denominado “preparatoria” optan por una formación profesional.

Felouzis (citado por Soler, 2013) refiere que los estudiantes perciben la universidad como un mundo desconocido en el cual abundan contradicciones e indeterminaciones que se resuelven adquiriendo un nuevo oficio o una profesión, además alega que las condiciones del universitario se caracterizan principalmente

por la incertidumbre en un ambiente poco estructurado, con la obligación de descubrir soluciones a los problemas con que se encuentran.

3.3.2. Características de estudiantes universitarios.

Soler (2013) menciona algunas características predominantes sobre la población universitaria.

- Género: cabe mencionar que en la mayoría de universidades están presentes tanto varones y mujeres, sin embargo, son las estudiantes de género femenino quienes constituyen la mayoría. Cabe resaltar que los varones tienden a dedicar más tiempo a 43 actividades de ocio y no a actividades culturales, sin embargo, las mujeres suelen buscar actividades académicas.
- Edad de los primeros años: si bien es cierto, los estudiantes de los primeros ciclos casi siempre eran alumnos egresados de la secundaria, en la actualidad esto ha ido cambiando ya que la edad de ingreso ha ido aumentando al pasar los años, esto se debe a que la mayoría de jóvenes inicia su vida universitaria a partir de los 18 o 19 años, pues ha repetido el año escolar, siendo este el motivo del aplazamiento. Sin embargo, esto puede modificarse, ya que el aplazamiento también puede depender de factores culturales o económicos. Asimismo, hay un grupo pequeño que se inicia con mayor edad, los cuales tienen entre 20 y 25 años.
- Estatus familiar: son pocos los estudiantes universitarios que están casados, mientras que hay una cantidad mayor de estudiantes solteros o con pareja, siendo los estudiantes solteros quienes posponen la

planificación de una familia puesto que su atención está focalizada en sus estudios, pero son los estudiantes casados y con hijos quienes se organizan más.

- Hábitos de estudio: los estudiantes que le dedican más tiempo a sus trabajos académicos, obtienen a su vez mayores notas, por ello, son los alumnos que tienen menos tiempo libre. Asimismo, quienes trabajan dentro de algún tipo de biblioteca tienden a tener mejores hábitos académicos ya que están expuestos a la búsqueda de información, en consecuencia tienen mejores calificaciones.

Del mismo modo, Learreta, Cruz y Benito (2012) refieren otras características del estudiante universitario: planean y organizan su tiempo para desarrollar sus labores académicas, evidencian motivación frente a sus actividades académicas, aspiran a cumplir sus logros académicos por medio de técnicas de estudio, presentan interés por colaborar con sus asesores, de esta forma son incitados a ser líderes, y su capacidad de comprensión es óptima para dar respuestas adecuadas.

3.3.3. Salud mental en estudiantes universitarios

Los estudiantes se enfrentan cada vez más a exigencias, desafíos y retos que demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diferente índole. Tal situación les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio, y autocrítica (Caballero, Abello & Palacios, 2007), e, incluso, llevarlo a la pérdida de control sobre el ambiente, aunque sea sólo transitoriamente (Martín, 2007).

Por lo que estas circunstancias a las que se exponen multitud de estudiantes, pueden ser generadoras de un estrés ambiental adicional que afecten al bienestar del joven, pudiendo llegar a ser detonantes de cualquier enfermedad mental ya que es sabido que la adolescencia tardía es considerada como uno de los momentos clave del surgir de ciertos trastornos mentales (Wang et al., 2017). Por ejemplo, San Román (2018) refiere que durante la adolescencia, aumenta el riesgo de adquisición hacia conductas insanas además esta es una edad clave para el inicio de trastornos de la conducta alimentaria, entre otros comportamientos influenciados por múltiples factores socioculturales muy arraigados.

La conexión entre estrés académico y conflictos emocionales se dirigen hacia múltiples aspectos de la salud, aquellos jóvenes que presentan dificultades psicológicas son los más perjudicados por estos estresores (Al Nakeeb et al., 2004). No obstante, un cierto nivel de estrés no es negativo, debido a que mejora las facultades cognitivas (Andrews & Wilding, 2004).

Una investigación realizada en una universidad de Chile, halló que un 34,8% de los estudiantes universitarios manifestaban signos no específicos de dificultades emocionales que mide el Cuestionario de Salud [GHQ12] (Fritsch et al., 2006). Asimismo, Andrews y Wilding (2004) estudiaron si la depresión y la ansiedad se incrementan después de ingresar a la universidad en 351 estudiantes de Reino Unido. Los instrumentos se aplicaron un mes antes de ingresar a la universidad y en la mitad del primer año de pregrado. Los hallazgos revelaron que el 9% de los universitarios sin dificultades previas, presentaron síntomas depresivos a mediados de año, y el 20% evidenció ansiedad en un nivel considerablemente clínico. La falta

de un grupo control evita considerar ese aumento únicamente por el ingreso a la universidad, sin embargo el elevado aumento de estos síntomas alarmante.

En conclusión, las dificultades psicológicas como la depresión, la ansiedad, y diversas conductas de riesgo como el consumo excesivo de alcohol y sustancias ilícitas, componen los problemas más frecuentes que perjudican la salud mental de los estudiantes universitarios, y existen otros impedimentos que, aunque no se presentan usualmente afectan su bienestar (Cova et al, 2007).

4. Definición de términos

- *Salud mental*: Su significado conlleva no solo la ausencia de enfermedades mentales. Comprende un estado cuyas condiciones físicas, mentales y sociales proporcionan bienestar y satisfacción. Los conceptos de salud mental incluyen bienestar subjetivo, autonomía, competencia, dependencia intergeneracional y reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente (OMS, 2004).
- *Inteligencia emocional*: “habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Saolovey, 1997).

5. Hipótesis de la investigación

5.1. Hipótesis general

- Existe relación significativa entre bienestar psicológico y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.

5.2. Hipótesis específicas

- Existe relación significativa entre autoaceptación y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.
- Existe relación significativa entre relaciones positivas y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.
- Existe relación significativa entre autonomía y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.
- Existe relación significativa entre dominio del entorno y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.
- Existe relación significativa entre propósito en la vida y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.
- Existe relación significativa entre crecimiento personal y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este.

Capítulo III

Materiales y métodos

1. Diseño y tipo de investigación

El presente estudio fue realizado desde un enfoque cuantitativo, no se manipularon las variables, lo cual indica tener un diseño no experimental; además es de corte transversal porque la información fue recogida en un solo momento, y de alcance correlacional, debido a que el objetivo fue determinar la existencia de una relación significativa entre bienestar psicológico y competencias socioemocionales en una población de estudiantes universitarios (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

2. Variables de la investigación

2.1. Definición conceptual de las variables

2.1.1. *Bienestar psicológico.*

Molina y Meléndez (2006) refieren que el bienestar psicológico sería la consecuencia de una edificación personal, en relación al desarrollo psicológico y en su capacidad para sobrellevar de forma grata los inconvenientes que suceden a lo largo del tiempo.

2.1.2. Competencias socioemocionales.

Según Repetto et al. (2006) las competencias socioemocionales se definen como “el conjunto de conductas de contenido emocional y social transferibles a diversos contextos y situaciones laborales que proporcionan calidad y eficacia en el desarrollo profesional del individuo que las posee” (p.215).

2.2. Operacionalización de las variables

2.2.1. Bienestar psicológico.

Tabla 1

Operacionalización de bienestar psicológico según Díaz et al. (2006)

Variable	Dimensión	Ítems	Instrumento	Categoría de respuestas
Bienestar psicológico	Autoaceptación	1, 7, -13, 19, -25 y 31	Escala de Bienestar Psicológico de Ryff	Formato de respuestas comprendidas entre 1: totalmente en desacuerdo y 6: totalmente de acuerdo
	Relaciones positivas	-2, -8, 14, -20, -26 y 32		
	Autonomía	3, -4, -9, 10, -15, 21, -27 y -33		
	Dominio del entorno	-5, 11, 16, -22, 28 y 39		
	Crecimiento personal	24, -30, -34, 35, -36, 37 y 38		
	Propósito en la vida	6, 12, 17, 18, 23 y -29		

2.2.2. Competencias socioemocionales.

Tabla 2

Operacionalización de las competencias socioemocionales según Repetto et al. (2009)

Variable	Dimensión	Ítems	Instrumento	Categorías de respuestas
Competencias socioemocionales	Autoconciencia	3, 14, 28, 32 y 34	Evaluación de las competencias socioemocionales (ECSE)	Escala tipo Likert 1: Nada identificado 2: Poco identificado 3: Ocasionalmente identificado 4: Bastante identificado 5: Totalmente identificado
	Autorregulación emocional	1, 8, 16, 27 y 35		
	Regulación interpersonal	6, 9, 11, 19, 23 y 30		
	Empatía	15, 18, 20, 24, 25 y 26		
	Motivación	5, 12, 21, 22, 33 y 36		
	Resolución de conflictos	2, 4, 7, 10 y 31		
	Trabajo en equipo	13, 17, 29, 37 y 38		

3. Delimitación geográfica y temporal

La recopilación de datos sobre el presente estudio se llevó a cabo en la Universidad Peruana Unión, ubicada en la carretera central Km 19.5 Ñaña, Chosica. El proyecto de investigación se inició el mes de junio del 2018 y se finalizó el mes de marzo del 2018.

4. Participantes

4.1. Características de la muestra

El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional, debido a que los participantes no tuvieron la misma posibilidad de ser elegidos, además la colaboración fue totalmente voluntaria, y fueron seleccionados por conveniencia de acuerdo a los fines de la investigación, siendo un total de 322 estudiantes del nivel superior, de ambos sexos y procedentes de la costa, sierra, selva y extranjero.

En la tabla 3 se aprecia que el 66.1% de los estudiantes son mujeres. Asimismo, el 70.2% de los evaluados se encuentran entre las edades de 17 a 20 años respectivamente. Y además el 69.9% son de la carrera de psicología.

Tabla 3

Variables sociodemográficas de la muestra

Variables sociodemográficas		n	%
Sexo	Femenino	213	66.1%
	Masculino	109	33.9%
Edad	17-21 años	255	79.2%
	22-37 años	67	20.8%
Estado civil	Soltero	315	97.8%
	Casado	7	2.2%
Procedencia	Costa	161	50%
	Sierra	88	27.4%
	Selva	31	9.6%

Carrera	Extranjero	42	13%
	Psicología	225	69.9%
	Medicina Humana	97	30.1%

4.2. Criterios de inclusión y exclusión

4.2.1. Criterios de inclusión.

- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes de la Univesidad Peruana Unión.
- Estudiantes matriculados en el semestre académico.
- Estudiantes comprendidas entre 17 años a 37 años.

4.2.2. Criterios de exclusión.

- Estudiantes menores de 17 años y mayores de 37 años.
- Estudiantes que no estén matriculados en el semestre académico.
- Estudiantes que invaliden la prueba.
- Estudiantes que no firmen el consentimiento informado.

5. Instrumentos

5.1. Escala de bienestar psicológico

El instrumento de medición que se utilizó para la recopilación de datos de la primera variable en este estudio será la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) de la versión propuesta por van Dierendonck (2004) y adaptado al castellano por Díaz et al. (2006). Está compuesta por 39 ítems divididos en 6 dimensiones: autoaceptación (1, 7, -13, 19, -25, 31); relaciones positivas (-2, -8, 14, -20, -26, 32); autonomía (3, -4, -9, 10, -15, 21, -27, -33); dominio del entorno (-5, 11, 16, -22, 28,

39); crecimiento personal (24, -30, -34, 35, -36, 37, 38); propósito de la vida (6, 12, 17, 18, 23, -29). Asimismo muestra una consistencia interna de $\alpha = .70$, en relación a las dimensiones se obtuvo en autoaceptación 0.84, en relaciones positivas 0.78, autonomía 0.70, dominio del entorno 0.82, propósito de la vida 0.70 y en relación al crecimiento personal 0.71. Los participantes respondieron utilizando un formato de respuesta con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). La aplicación es de forma colectiva o individual, el tiempo de aplicación consta aproximadamente de 20 minutos.

En Lima – Este la escala fue considerada en una muestra por Ticona y Flores (2017) en la investigación se evaluó el bienestar psicológico a 265 jóvenes universitarios obteniendo una fiabilidad global un α de Cronbach de 0,85.

5.2. Evaluación de las competencias socioemocionales (ECSE)

El instrumento de medición que se utilizó para la recopilación de datos de la segunda variable en este estudio será la escala Evaluación de las Competencias Socio-Emocionales creada por Repetto et al. (2009). El grado de su consistencia interna es de 0.895, en relación a las dimensiones se obtuvo en autoconciencia 0.787, en autorregulación emocional 0.642, en regulación interpersonal 0.724, en empatía 0.701, en motivación 0.776, en trabajo en equipo 0.748 y en resolución de conflictos 0.645. Está conformada por 38 ítems divididos en 7 escalas: autoconciencia (3, 14, 28, 32, 34); autorregulación emocional (1, 8, -16, -27, 35); regulación interpersonal (6, -9, 11, 19, 23, 30); empatía (15, 18, 20, 24, 25, 26); motivación (5, 12, 21, 22, 33, 36); resolución de conflictos (2, 4, 7, 10, -31); trabajo en equipo (13, 17, 29, 37, 38). Los participantes deben señalar el grado en que se

identifican con las afirmaciones contenidas en él, dentro de una Escala Likert de 5 puntos, comprendidas entre 1 (nada identificado), 2 (poco identificado), 3 (Ocasionalmente identificado), 4 (Bastante identificado) y 5 (totalmente identificado). La aplicación puede ser de forma individual o colectiva y la duración es de aproximadamente 30 minutos. Los ítems de las respuestas obtenidas, se valoran de acuerdo a la siguiente escala: nada identificado (1), poco identificado (2), ocasionalmente identificado (3), bastante identificado (4), totalmente identificado (5); a excepción de los ítems 9, 16, 27 y 31 cuyas puntuaciones altas (4 ó 5), correspondientes a las opciones de respuesta bastante identificado y totalmente identificado, se interpretan negativamente. La ECSE está destinada a una población de 16 años en adelante, procedente fundamentalmente del ámbito académico y profesional.

xxx

6. Proceso de recolección de datos

Se solicitó y se obtuvo el permiso del Director General de Investigación de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión, con la finalidad de que se consiga la autorización de la institución.

La aplicación fue en modalidad grupal, en los ambientes de clase de los estudiantes en los horarios previamente coordinados con los docentes. Antes de la aplicación de los instrumentos se procedió a la lectura y explicación del consentimiento informado, luego se brindaron las indicaciones para llenar las pruebas con la duración aproximada de 20 minutos. El investigador estuvo atento a resolver las dudas de los participantes.

7. Procesamiento y análisis de datos

Una vez aplicadas las encuestas, se revisaron cada una de las pruebas para descartar aquellas que hayan sido invalidadas. Luego se continuó con el vaciado de datos en el programa estadístico SPSS 22. Asimismo, para precisar si las variables presentan una distribución normal se empleó la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Simimov (K-S). Finalmente, se utilizó, el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Capítulo IV

Resultados y discusiones

1. Resultados

1.1. Analisis descriptivo

1.1.1. Niveles de bienestar psicológico.

En la tabla 4 se aprecia que el 39.4% de los estudiantes se ubica en el nivel medio de bienestar psicológico. Asimismo, la mayoría de participantes presentan porcentajes predominantes en el nivel medio en las respectivas dimensiones del bienestar psicológico, siendo los mayores de ellos el 42.2% en las dimensiones relaciones positivas y crecimiento personal; con la excepción del 38.8% en el nivel bajo en la dimensión autoaceptación.

Tabla 4

Niveles de bienestar psicológico

	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	n	%	n	%	n	%
Escala global	100	31.1	127	39.4	95	29.5
Autoaceptación	125	38.8	107	33.2	90	28.0
Relaciones positivas	99	30.7	136	42.2	87	27.0
Autonomía	115	35.7	130	40.4	77	23.9
Dominio del entorno	116	36.0	133	41.3	73	22.7
Crecimiento personal	107	33.2	136	42.2	79	24.5
Propósito en la vida	108	33.5	121	37.6	93	28.9

1.1.2. Niveles de bienestar psicológico según datos sociodemográficos.

1.1.2.1. Niveles de bienestar psicológico según la edad.

En la tabla 5 se aprecia que los participantes entre los 17 a 21 años presentan porcentajes predominantes en el nivel medio, con excepción de la dimensión autoaceptación, sin embargo, los participantes de 22 a 37 años evidencian porcentajes variados en este nivel. Asimismo, el 43.3% de universitarios de edades comprendidas entre 22 a 37 años manifiestan un alto nivel de bienestar psicológico, mientras que solo el 25.9% de los estudiantes con edades entre 17 a 21 años se ubican en ese nivel. Cabe resaltar que, en la dimensión autoaceptación la mayoría de ambos grupos universitarios se encuentran en el nivel bajo con un 38.8% respectivamente. Por otro lado, en la dimensión relaciones positivas ambos conjuntos obtuvieron el mayor porcentaje en el nivel medio con un 42% y 43.3% correspondientemente. Además, en la dimensión autonomía el 40% de los participantes entre los 17 a 21 años se encuentran en el nivel medio como también el 41.8% entre los 22 a 37 años. Por otra parte, en las dimensiones dominio del entorno los participantes obtuvieron calificaciones predominantes en el nivel medio con un 42.4% y 37.3% respectivamente. Como también en las dimensiones dominio del entorno y crecimiento personal donde los estudiantes entre 17 a 21 años obtuvieron 40.8% y 36.1%, y aquellos entre 22 a 37 años 47.8% y 43.3% correspondientemente.

Tabla 5

Niveles de bienestar psicológico según la edad

	Edad											
	17 - 21						22 - 37					
	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Escala global	86	33.7	10	40.4	6	25.9	1	20.9	2	35.8	2	43.3
Autoaceptación	99	38.8	90	35.3	6	25.9	2	38.8	1	25.4	2	35.8
Relaciones positivas	84	32.9	10	42.0	6	25.1	1	22.4	2	43.3	2	34.3
Autonomía	10	39.6	10	40.0	5	20.4	1	20.9	2	41.8	2	37.3
Dominio del entorno	10	39.2	10	42.4	4	18.4	1	23.9	2	37.3	2	38.8
Crecimiento personal	90	35.3	10	40.8	6	23.9	1	25.4	3	47.8	1	26.9
Propósito en la vida	90	35.3	92	36.1	7	28.6	1	26.9	2	43.3	2	29.9

1.1.2.2. Niveles de bienestar psicológico según el sexo.

En la tabla 6 se aprecia que en la escala global tanto el 39.4% de los varones como de las mujeres se encuentran en el nivel medio. Asimismo, en la dimensión autoaceptación el 39.4% de los varones se encuentra en el nivel medio, sin embargo el 40.4% de las mujeres se encuentra en el nivel bajo. Además, los participantes obtuvieron la misma predominancia de mayor porcentaje en las dimensiones relaciones positivas y autonomía en el nivel medio con un 42.2% y 45% en los varones y 42.3% y 38% en las mujeres. Cabe resaltar que, la mayoría de los varones se ubican en el nivel bajo de las dimensiones dominio del entorno (39.4%), crecimiento personal (41.3%) y propósito en la vida (36.7%), mientras que las

mujeres obtuvieron un mayor porcentaje en el nivel medio de dichas dimensiones obteniendo 42.7%, 44.1% y 39% respectivamente.

Tabla 6

Niveles de bienestar psicológico según el sexo

	Sexo											
	Masculino						Femenino					
	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Escala global	3	34.9	4	39.4	2	25.7	6	29.1	8	39.4	6	31.5
	8	%	3	%	8	%	2	%	4	%	7	%
Autoaceptación	3	35.8	4	39.4	2	24.8	8	40.4	6	30.0	6	29.6
	9	%	3	%	7	%	6	%	4	%	3	%
Relaciones positivas	3	32.1	4	42.2	2	25.7	6	30.0	9	42.3	5	27.7
	5	%	6	%	8	%	4	%	0	%	9	%
Autonomía	3	33.0	4	45.0	2	22.0	7	37.1	8	38.0	5	24.9
	6	%	9	%	4	%	9	%	1	%	3	%
Dominio del entorno	4	39.4	4	38.5	2	22.0	7	34.3	9	42.7	4	23.0
	3	%	2	%	4	%	3	%	1	%	9	%
Crecimiento personal	4	41.3	4	38.5	2	20.2	6	29.1	9	44.1	5	26.8
	5	%	2	%	2	%	2	%	4	%	7	%
Propósito en la vida	4	36.7	3	34.9	3	28.4	6	31.9	8	39.0	6	29.1
	0	%	8	%	1	%	8	%	3	%	2	%

1.1.2.3. Niveles de bienestar psicológico según la carrera.

En la tabla 7 se observa que los participantes de psicología presentan porcentajes predominantes en el nivel medio, mientras que los universitarios de medicina humana en el nivel bajo. Primeramente, en la escala global ambas carreras tienen en la mayoría a los estudiantes en el nivel medio con un 38.9% y 40.6%

respectivamente. Cabe resaltar que, el mayor porcentaje de ambas carreras se encuentra en el nivel bajo de la dimensión autoaceptación con un 35% y 47.9% correspondientemente. No obstante, se ha hallado diferencias en las dimensiones relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno y propósito en la vida, manifestándose en un mayor porcentaje los participantes de psicología en un nivel medio con 42.9%, 43.4%, 43.4% y 40.7%, y los alumnos de medicina humana en un nivel bajo con 42.7%, 47.9%, 46.9% y 41.7%. Finalmente, el mayor porcentaje de la carrera de psicología y medicina humana se ubican en el nivel medio de la dimensión crecimiento personal con un 42% y 42.7% respectivamente.

Tabla 7

Niveles de bienestar psicológico según la carrera

	Carrera											
	Psicología						Medicina humana					
	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Escala global	6	27.0	8	38.9	7	34.1	3	40.6	3	40.6	1	18.8
	1	%	8	%	7	%	9	%	9	%	8	%
Autoaceptación	7	35.0	7	32.3	7	32.7	4	47.9	3	35.4	1	16.7
	9	%	3	%	4	%	6	%	4	%	6	%
Relaciones positivas	5	25.7	9	42.9	7	31.4	4	42.7	3	40.6	1	16.7
	8	%	7	%	1	%	1	%	9	%	6	%
Autonomía	6	30.5	9	43.4	5	26.1	4	47.9	3	33.3	1	18.8
	9	%	8	%	9	%	6	%	2	%	8	%
Dominio del entorno	7	31.4	9	43.4	5	25.2	4	46.9	3	36.5	1	16.7
	1	%	8	%	7	%	5	%	5	%	6	%
Crecimiento personal	8	36.3	9	42.0	4	21.7	2	26.0	4	42.7	3	31.3
	2	%	5	%	9	%	5	%	1	%	0	%
Propósito en la vida	6	30.1	9	40.7	6	29.2	4	41.7	2	30.2	2	28.1
	8	%	2	%	6	%	0	%	9	%	7	%

1.1.3. Niveles de competencias socioemocionales

En la tabla 8 se aprecia que el 40.7% de los participantes se ubica en el nivel medio de competencias socioemocionales. Además, los mayores porcentajes predominan en el nivel medio de las dimensiones de las competencias socioemocionales, siendo los mayores de ellos el 46.3% en la dimensión motivación, seguido por el 44.4 % en la dimensión resolución de conflictos.

Tabla 8

Niveles de competencias socioemocionales

	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	n	%	n	%	n	%
Escala global	98	30.4	131	40.7	93	28.9
Autoconciencia	100	31.1	132	41.0	90	28.0
Autorregulación emocional	115	35.7	115	35.7	92	28.6
Regulación interpersonal	109	33.9	137	42.5	76	23.6
Empatía	107	33.2	122	37.9	93	28.9
Motivación	102	31.7	149	46.3	71	22.0
Resolución de conflictos	112	34.8	143	44.4	67	20.8
Trabajo en equipo	104	32.3	138	42.9	80	24.8

1.1.4. Niveles de competencias socioemocionales según datos

sociodemográficos.

1.1.4.1. Niveles de competencias socioemocionales según la edad.

En la tabla 9 se aprecia que el 40.3% de los estudiantes entre 22 a 37 años se encuentran en el nivel alto de la escala global, mientras que los universitarios entre 17 a 21 años alcanzaron el 41.2% en el nivel medio. Asimismo, el mayor porcentaje predominante se encuentra en el nivel medio, con la diferencia en la dimensión autorregulación emocional donde los alumnos entre 17 a 21 años se encuentran en el nivel bajo con un 38.4% y los estudiantes entre 22 a 37 años se ubican en el nivel

alto con un 40.3%. En la misma línea, el mayor porcentaje de los participantes entre 17 a 21 años se ubica en el nivel medio de las dimensiones motivación (45.1%), trabajo en equipo (44.3%) y resolución de conflictos (43.5%). Además, el 50.7% de los alumnos entre 22 a 37 años se encuentra en el nivel medio de la dimensión motivación y el 47.8% en este mismo nivel de la dimensión resolución de conflictos.

Tabla 9

Niveles de competencias socioemocionales según la edad

	Edad											
	17 - 21						22 - 37					
	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Escala global	8	32.9	10	41.2	6	25.9	1	20.9	2	38.8	2	40.3
	4	%	5	%	6	%	4	%	6	%	7	%
Autoconciencia	9	36.1	10	40.0	6	23.9	8	11.9	3	44.8	2	43.3
	2	%	2	%	1	%	8	%	0	%	9	%
Autorregulación emocional	9	38.4	9	36.1	6	25.5	1	25.4	2	34.3	2	40.3
	8	%	9	%	5	%	7	%	3	%	7	%
Regulación interpersonal	9	35.3	11	43.5	5	21.2	1	28.4	2	38.8	2	32.8
	0	%	1	%	4	%	9	%	6	%	2	%
Empatía	8	34.5	9	38.4	6	27.1	1	28.4	2	35.8	2	35.8
	8	%	9	%	9	%	9	%	4	%	4	%
Motivación	8	33.7	11	45.1	5	21.2	1	23.9	3	50.7	1	25.4
	6	%	5	%	4	%	6	%	4	%	7	%
Resolución de conflictos	9	36.9	11	43.5	5	19.6	1	26.9	3	47.8	1	25.4
	4	%	1	%	0	%	8	%	2	%	7	%
Trabajo en equipo	8	32.9	11	44.3	5	22.7	2	29.9	2	37.3	2	32.8
	4	%	3	%	8	%	0	%	5	%	2	%

1.1.4.2. Niveles de competencias socioemocionales según el sexo.

En la tabla 10 se observa que el 40.4% de los varones y el 40.8% de las mujeres se encuentran en el nivel medio de la escala global. Asimismo, el mayor porcentaje predomina en el nivel medio de las dimensiones con la única excepción de la dimensión autorregulación emocional donde el 37.1% de las mujeres se encuentran

en el nivel bajo. De esta forma, los mayores porcentajes que obtuvo el sexo masculino fueron en motivación (48.6%), resolución de conflictos (45.9%) y autoconciencia (43.1%), mientras que el sexo femenino alcanzó en la dimensión regulación emocional 44.1% y en las dimensiones empatía y trabajo en equipo 45.1%.

Tabla 10

Niveles de competencias socioemocionales según el sexo

	Sexo											
	Masculino						Femenino					
	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Escala global	3	32.1	4	40.4	3	27.5	6	29.6	8	40.8	6	29.6
	5	%	4	%	0	%	3	%	7	%	3	%
Autoconciencia	3	27.5	4	43.1	3	29.4	7	32.9	8	39.9	5	27.2
	0	%	7	%	2	%	0	%	5	%	8	%
Autorregulación emocional	3	33.0	3	33.9	3	33.0	7	37.1	7	36.6	5	26.3
	6	%	7	%	6	%	9	%	8	%	6	%
Regulación interpersonal	3	33.0	4	39.4	3	27.5	7	34.3	9	44.1	4	21.6
	6	%	3	%	0	%	3	%	4	%	6	%
Empatía	4	37.6	4	39.4	2	22.9	6	31.0	7	37.1	6	31.9
	1	%	3	%	5	%	6	%	9	%	8	%
Motivación	3	27.5	5	48.6	2	23.9	7	33.8	9	45.1	4	21.1
	0	%	3	%	6	%	2	%	6	%	5	%
Resolución de conflictos	4	37.6	5	45.9	1	16.5	7	33.3	9	43.7	4	23.0
	1	%	0	%	8	%	1	%	3	%	9	%
Trabajo en equipo	4	37.6	4	38.5	2	23.9	6	29.6	9	45.1	5	25.4
	1	%	2	%	6	%	3	%	6	%	4	%

1.1.4.3. Niveles de competencias socioemocionales según la carrera.

En la tabla 11 se aprecia que el 41.2% de los estudiantes de psicología y el 39.6% de los universitarios de medicina humana se encuentran en el nivel medio de la escala global. Asimismo, el mayor porcentaje se halla en el nivel medio con la excepción de los niveles bajos en los alumnos de medicina en las dimensiones

autorregulación emocional (49%) y regulación emocional (46.9%). De este modo, los estudiantes de psicología alcanzaron en el nivel medio 47.8% en la dimensión regulación interpersonal, también 46.9% en la dimensión motivación y 44.2% en la dimensión resolución de conflictos. Por otra parte, los estudiantes de medicina humana se hallan en el nivel medio con 44.8% en las dimensiones autoconciencia, motivación y resolución de conflictos.

Tabla 11

Niveles de competencia socioemocionales según la carrera

	Carrera											
	Psicología						Medicina humana					
	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Escala global	6	26.5	93	41.2	7	32.3	3	39.6	3	39.6	2	20.8
	0	%		%	3	%	8	%	8	%	0	%
Autoconciencia	6	30.1	89	39.4	6	30.5	3	33.3	4	44.8	2	21.9
	8	%		%	9	%	2	%	3	%	1	%
Autorregulación emocional	6	30.1	85	37.6	7	32.3	4	49.0	3	31.3	1	19.8
	8	%		%	3	%	7	%	0	%	9	%
Regulación interpersonal	6	28.3	10	47.8	5	23.9	4	46.9	2	30.2	2	22.9
	4	%	8	%	4	%	5	%	9	%	2	%
Empatía	7	31.9	87	38.5	6	29.6	3	36.5	3	36.5	2	27.1
	2	%		%	7	%	5	%	5	%	6	%
Motivación	7	31.4	10	46.9	4	21.7	3	32.3	4	44.8	2	22.9
	1	%	6	%	9	%	1	%	3	%	2	%
Resolución de conflictos	7	33.2	10	44.2	5	22.6	3	38.5	4	44.8	1	16.7
	5	%	0	%	1	%	7	%	3	%	6	%
Trabajo en equipo	6	30.1	99	43.8	5	26.1	3	37.5	3	40.6	2	21.9
	8	%		%	9	%	6	%	9	%	1	%

1.2. Prueba de normalidad

Para realizar el análisis de correlación y contrastar las hipótesis planteadas, se realizó la prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables muestran una distribución normal. Al respecto, en la tabla 12 se presentan los resultados de la

prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov (K-S), lo cual muestra los datos correspondientes a ambas variables que en su totalidad no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es menor a $p > 0.05$.

Tabla 12

Prueba de bondad de ajuste a la curva para las variables de estudio

Instrumentos	Variables	Media	D.E.	K-S	p
Bienestar Psicológico	Global	140.66	16.67	.050	,050
	Autoaceptación	22.31	3.86	.080	,000
	Relaciones positivas	21.11	3.78	.083	,000
	Autonomía	26.80	3.95	.070	,001
	Dominio de entorno	22.32	3.34	.101	,000
	Crecimiento personal	26.94	3.82	.078	,000
	Propósito de la vida	21.17	2.71	.139	,000
Competencia socioemocional	Global	143.38	16.91	.055	,020

* $p < 0.05$

1.3 Análisis de correlación

Como se puede apreciar en la tabla 13, el coeficiente de correlación de Spearman indica que existe correlación estadísticamente significativa ($\rho = .660$, $p < 0.01$). Es decir, cuánto mayor fue el bienestar psicológico de los estudiantes evaluados mayor fueron las competencias socioemocionales, resultados similares se muestran en las dimensiones del bienestar psicológico y competencias socioemocionales.

Tabla 13

Coeficiente de correlación entre bienestar psicológico y competencias socioemocionales

Bienestar Psicológico	Competencias Socioemocionales	
	rho	p
Global	,660**	.000
Autoaceptación	,567**	.000
Relaciones positivas	,455**	.000
Autonomía	,493**	.000
Dominio de entorno	,611**	.000
Crecimiento personal	,434**	.000
Propósito de la vida	,442**	.000

** La correlación es significativa al nivel 0.01

2. Discusión

El bienestar psicológico involucra aspectos sociales, subjetivas y psicológicas, así como comportamientos relacionados con la salud en general que llevan a las personas a funcionar de un determinado modo. En ese sentido, la finalidad principal de la investigación fue determinar si existe relación significativa entre bienestar psicológico y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este. La evidencia hallada, sobre este primero punto, muestran que existe relación significativa entre bienestar psicológico y competencias socioemocionales en los estudiantes ($\rho=.660$; $p>.05$). Dichos resultados son similares a los hallados por Cardito (2016) en su investigación realizada en España, con un total de 70 adultos jóvenes, de los cuales el 55,71% eran varones y el 44,29%, mujeres, quien evidencio que existe una relación positiva entre competencia emocionales y bienestar psicológico. Asimismo, Altaras, Jolić y Dimitrijević (2018) en

su investigación demostró que el manejo de las emociones es un predictor del bienestar psicológico, es decir, existe una relación de dependencia entre estas variables. Esto también fue corroborado en Chile por Veliz et al., (2018), en un estudio de 97 estudiantes de enfermería, hallando la relación positiva entre el bienestar psicológico y el manejo de las emociones.

Por su parte, en Perú, Advíncula (2018) desarrolló una investigación con 101 estudiantes psicología, hallando que la regulación emocional se relaciona significativamente con el bienestar psicológico. En ese sentido, los hallazgos comprueban lo indicado por Gonzáles et al. (2012), quien refiere que el bienestar psicológico es el esfuerzo que realiza la persona por lograr perfeccionarse y llegar a desarrollar su propio potencial (competencias emocionales). Así, es posible relacionar el bienestar psicológico con diferentes expectativas, como puede ser tener un propósito en la vida, con que esta llegue a tener significado, con el planteamiento de desafíos que, con cierto esfuerzo, sea posible superar consiguiendo metas valiosas. Asimismo, Taylor et al. (2000), refieren que las personas cuya percepción sana (bienestar psicológico) es marcada por un sentimiento positivo propio, dominio personal y una expectativa optimista al futuro, desarrollan competencia para afrontar dificultades diarias, circunstancias estresantes e incluso amenazantes a la propia existencia. Un óptimo estado saludable no solo consiste en la ausencia de enfermedades, sino en disfrutar una gran parte de medios y destrezas que permitan tolerar infortunios (Almedom & Glandon, 2007). Esto fomenta a un mayor alcance en el desarrollo psicológico social y comunitario (Fredrickson, 2009).

En segundo lugar, se halló que existe relación significativa entre autoaceptación y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este ($\rho=.567$; $p>.05$). Esto significa que los estudiantes que desarrollan adecuado autoconocimiento, autoevaluación, valoración y respeto de sí mismos presentan mayor disposición para ponerse en lugar de otros. Estos resultados son similares a lo encontrado por Cardito (2016), en su investigación evidencio que cierta competencia emocionales (atención emocional y claridad emocional) se relaciona de manera positiva y significativa con autoaceptación.

En tercer lugar, se halló que existe relación significativa entre relaciones positivas y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este ($\rho=.455$; $p>.05$). Esto implica que los jóvenes universitarios que mantienen relaciones cálidas y satisfactorias, donde se muestran sentimientos de empatía, amor, confianza y comunicación, evidencian mayor comunicación y relación fluida con otros y desarrollan sus competencias emocionales. Dichos hallazgos corroboran lo indicado por Veliz et al., (2018), quien en su investigación encontró que el manejo de las emociones se relaciona positivamente con la autoaceptación, que vendría ser una dimensión del bienestar psicológico.

En cuarto lugar, se halló que existe relación significativa entre la autonomía y las competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este ($\rho=.493$; $p>.05$). Esto indica que los jóvenes que alcanzan independencia, tienen convicciones personales y asumen las consecuencias de las mismas manifiestan mayor habilidad para relacionarse con uno mismo y con los

demás de tal manera que promoverá su bienestar. Dicho hallazgo es corroborado por Cardito (2016), quien realizó un estudio de competencias socioemocionales y bienestar psicológico en jóvenes. Sus hallazgos indican que hay una correlacional entre las dimensiones del bienestar psicológico y las dimensiones de las competencias emocionales como la autonomía. Del mismo, Advíncula (2018) en su investigación demostró que existe relación significativa entre las subescalas de bienestar psicológico como autonomía con regulación emocional en un individuo. Por su parte Salas (2018), también encontró que la autonomía se relaciona de manera significativa con las competencias emocionales en los alumnos indicando que los jóvenes que alcanzan independencia, autorregulación (Maslow, 1951), son aquellos que toman decisiones por sí mismos y tienen convicciones personales.

En quinto lugar, se halló que existe una relación significativa entre el dominio del entorno y competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este ($\rho=.611$; $p>.05$). Es decir, a mayor control de situaciones u contextos, y de crear o escoger ambientes afines a las características personales deseadas, mayor habilidad para establecer conexiones interpersonales con los demás. Resultado que es similar a lo hallado por Cassá, Pérez-Escoda y Alegre (2018), quienes en su estudio evidencio que la competencia emocional se relaciona con la satisfacción con la vida y el dominio del entorno (específicos y general) durante la etapa de la adolescencia y la adultez. Lo mismo que Veliz et al., (2018), quienes evidenciaron que el manejo de las emociones se relaciona con la dimensión dominio del entorno del bienestar psicológico.

En sexto lugar, se halló que existe relación significativa entre el crecimiento personal y las competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este ($\rho=.442$; $p>.05$). Esto significa que el crecimiento personal, no solo es físico, sino también involucra el desarrollo de las competencias emocionales. En resumen, una persona que demuestra un crecimiento personal, evidencia un adecuado manejo de las competencias socioemocionales y la manera de relacionarse con los demás. Dichos hallazgos son similares a lo indicado por Bisquerra (2016) en Madrid - España, quien evidenció que el crecimiento personal de forma individual o grupal incrementa las emociones positivas a través del método del pensamiento positivo. Esto también, fue corroborado por Veliz et al., (2018), que demostró que el manejo de las emociones, punto clave en el desarrollo de las competencias emocionales, es producto del crecimiento personal, por lo que se muestra de manera distinta en cada individuo.

En séptimo lugar, se halló que existe relación significativa entre el propósito de la vida y las competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este ($\rho=.434$; $p>.05$). Lo que indica que aquellos jóvenes que se plantean metas, definen sus objetivos y encuentran un mayor sentido a su vida, manifiestan mayor identificación y uso de sus emociones para relacionarse de forma eficiente con el entorno. Este resultado es análogo a lo encontrado por Veliz et al., (2018), donde se evidenció que el manejo de las emociones de las personas contribuye a mejorar el diseño de los planes o propósitos de vida, de esta manera muestra que estas variables se correlacionan de manera positiva. Del mismo modo Cardito (2016), en su investigación halló que ciertas competencias emocionales

(atención emocional y claridad emocional) se relaciona de manera positiva y significativa con el propósito de vida que establece cada individuo. En esa misma línea, Félix (2017), refiere que el propósito de vida subjetivo se correlaciona con un óptimo manejo de las emociones.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

1. Conclusiones

Respecto al objetivo general, se encuentra que el bienestar psicológico tiene relación altamente significativa con las competencias socioemocionales en estudiantes de una universidad privada de Lima Este. Es decir, los jóvenes que señalaron enfocarse en desarrollar el potencial humano para alcanzar su autorrealización, mostraron también adquirir mayor disposición para realizar y mantener vínculos positivos consigo mismo y con los demás.

En cuanto al primer objetivo específico, se encontró que la dimensión autoaceptación tiene correlación altamente significativa con competencias socioemocionales ($\rho=,567$; $p<0.01$). Es decir, los estudiantes evaluados que desarrollaron un adecuado autoconocimiento, valoración y respeto de sí mismos mostraron mayor disposición para establecer habilidades de eficiente relacionamiento.

En cuanto al segundo objetivo específico, se encontró que la dimensión relaciones positivas tiene correlación altamente significativa con competencias socioemocionales ($\rho=,455$; $p<0.01$). Es decir, los jóvenes universitarios que manifiestan relaciones cálidas y satisfactorias, donde se muestran sentimientos de empatía, amor y confianza, tienen mayor capacidad para tranquilizar y consolar a su entorno frente a circunstancias difíciles.

En cuanto al tercer objetivo específico, se encontró que la dimensión autonomía tiene correlación altamente significativa con competencias socioemocionales ($\rho=,493$; $p<0.01$). Evidentemente, los jóvenes que alcanzan mayor independencia, autorregulación y convicciones personales, tienen mayor capacidad para mantener relaciones y compartir sus emociones con su entorno.

En cuanto al cuarto objetivo específico, se encontró que la dimensión dominio de entorno se correlacionó significativamente con competencias socioemocionales ($\rho=,611$, $p<0.01$). Es decir, los jóvenes que lograron también un adecuado control de las situaciones o contextos y asumieron sus responsabilidades, tuvieron mayor disposición para sobrellevar y calmar situaciones adversas en su entorno de forma asertiva.

En cuanto al quinto objetivo específico, se encontró que la dimensión crecimiento personal tuvo correlación moderada pero altamente significativa con competencias socioemocionales, ($\rho=,434$, $p<0.01$). Por tanto, los jóvenes que obtienen mayor desarrollo de sus potencialidades y utilizaron sus capacidades, talentos y habilidades para obtener autorrealización, presentaron también mayor capacidad de relacionarse emocional y socialmente con uno mismo y con los demás

En cuanto al sexto objetivo específico, se encontró que la dimensión de propósito de vida tuvo correlación moderada pero altamente significativa con competencias socioemocionales, ($\rho=,442$, $p<0.01$). Es decir, los jóvenes que se plantean metas, definen sus objetivos y encuentran un sentido a su vida, tienen mayor disposición de conectar socialmente con los demás teniendo en cuenta las emociones de los demás.

2. Recomendaciones

- Ampliar el tamaño de la muestra de modo que se logre una mayor comprensión y generalización de los resultados.
- Para futuros estudios tomar en cuenta la aplicación de los instrumentos en otro grupo etario por ejemplo en una muestra de adolescentes o adultos mayores, para apreciar las diferencias de resultados en cada etapa de desarrollo.
- Se recomienda a la Institución incentivar a docentes y estudiantes universitarios a participar en programa direccionados a mejorar el bienestar psicológico y/o las competencias socioemocionales, para obtener resultados positivos en su salud integral.
- Elaborar un plan de acción que involucre la participación de la familia, para promover un ambiente saludable y de este modo optimizar el bienestar psicológico.
- En futuras investigaciones, realizar estudios comparativos con jóvenes universitarios y jóvenes no universitarios, para observar las posibles diferencias. De este modo comprender las ventajas de la realización profesional y su relación con el bienestar psicológico.

Referencias

- Advíncula, C. (2018). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/12666>
- Al Nakeeb. Z., Alcázar, J., Fernández, H., Malagón, R, & Molina, B. (2004). Evaluación del estado de salud mental en estudiantes universitarios. Disponible en web: <http://www.uam.es/departamentos/medicina/preventiva/especifica/congresoXV-29.html>
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Almedom, A. M., & Glandon, D. (2007). Resilience is not the absence of PTSD any more than health is the absence of disease. *Journal of loss and Trauma*, 12(2), 127-143.
- Altaras, A., Jolić, Z., & Dimitrijević, A. (2018). Whichever intelligence makes you happy: The role of academic, emotional, and practical abilities in predicting psychological well-being. *Personality And Individual Differences*, 13 26-13. doi:10.1016/j.paid.2018.05.010
- Alvarez, N. S., Najarro, M. M., & Paredes, F. A. (2018). Competencias socioemocionales en la gestión de la empleabilidad de estudiantes universitarios: el estudio de caso de las carreras profesionales de Gestión y Alta Dirección y de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el 2017. (tesis pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <https://cutt.ly/NmHAiiQ>

Álvarez, Y. (2007). Actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes de ingeniería de las universidades venezolanas (Tesis para optar el grado de doctor).

American College Health Association [ACHA] (2015). American college health association-national college health assessment II: reference group executive summary spring 2015. Recuperado de:

<https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA->

[II WEB SPRING 2015 REFERENCE GROUP EXECUTIVE SUMMARY.pdf](#)

Andrews, B. & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 9(5), 509- 521.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parked (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On modelo of emotional-social intelligence. *Psicohema*, 18, 13-25.

Bertoni, E. (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. Recuperado de

<http://cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%2>

[0UNIVERSITARIO.pdf](#)

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de:

<http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 20, 1-860.

- 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.
- Cardito, P. (2016). *Competencias socio-emocionales y bienestar psicológico en jóvenes. Universidad de Salamanca*. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/130211>
- Carranza, R. (2012). Depresión y características sociodemográficas asociados en estudiantes y líderes universitarios de Lima Metropolitana. *Apuntes Universitarios*, 2(2), 79-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4062952>
- Cassá, E. L., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/273131>
- Cassullo, G. L. & García, L. (2015). Estudio de las competencias socio-emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18 (1), 213-228. Recuperado de: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/193041>
- Castellanos, R., & López, I. (2018). Competencias socioemocionales en estudiantes de Tecnología Médica en una universidad privada de la Región Metropolitana de Santiago. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 15(2), 2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7489515>

- Catacora, V. H. (2020). Competencias emocionales y clima de clase de estudiantes de educación superior, 2019. (Tesis pregrado). Universidad César Vallejo. Recuperado de: <https://cutt.ly/8mHKI9Q>
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Baron, J.D. Parker (eds.). *The Handbok of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2014). What are the key features of high-quality standards for SEL? Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: Author. ©2003 by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Costa, P. & McCrae, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticismo on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of personality and social pshycology*, 38(4): 668-678.
- Costa, P., McCrae, R. y Zonderman, A. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology*, 78, 299-306.
- Cova, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M. y Rodríguez, C. (2007). *Terapia psicológica*, 25(2), 105-112. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48082007000200001&script=sci_arttext

Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency not the intensity of positive versus negative affect. En F. Strack, M. Argyle y Schwartz (Eds.) *Subjective well being and interdisciplinary perspective* (119-140). Oxford Pergamond.

El Ansari, W., Labeeb, S., Moseley, L., Kotb, S., & El-Houfy, A. (2013). Physical and psychological well-being of university students: survey of eleven faculties in Egypt. *International journal of preventive medicine*, 4(3), 293-310. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3634168/>

El Ansari, W., Stock, C., Snelgrove, S., Hu, X., Parke, S., Davies, S., John, J., Adetunji, H., Stoate, M., Deeny, P., Phillips, C. & Mabhala, A. (2011). Feeling healthy? a survey of physical and psychological wellbeing of Students from seven universities in the UK. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(5), 1308–1323. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph8051308>

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91(1), 47–59. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12353803>

Félix, J. (2017). *La inteligencia emocional, el estado emocional y el bienestar psicológico de los cadetes del primer año de la Escuela Militar de Chorrillos coronel Francisco Bolognesi* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle. Recuperado de:

<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1836>

Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3-to-1 ratio that will change your life*. Harmony.

Fritsch, R., Escanilla, X., Goldsack, V., Grinberg, A., Navarrete, A., Pérez, A., Rivera, C, González, I., Sepúlveda, R. & Rojas, G. (2006). Diferencias de género en el malestar psíquico de estudiantes universitarios. *Revista de Psiquiatría Clínica*, 43, 22-30.

Gallagher, R. (2015). National survey of college counseling centers 2014. Project report. The International Association of Counseling Services (IACS). Recuperado de: <http://d-scholarship.pitt.edu/id/eprint/28178>

García, G. A. J., Troyano, R. Y., Núñez, D. T., y Sell, T. L. (2012). *Pensar sanos para sentirse mejor: emociones inteligentes*. Madrid: Delta.

González, S. (2014). Competencias socioemocionales en alumnado de primaria: validación inicial de la escala sears-c. (Trabajo de fin de grado). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61523190.pdf>

González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.

Green, J., Howes, F., Waters, E., Maher, E., & Oberklaid, F. (2005). Promoting the social and emotional health of primary school-aged children: reviewing the evidence base for school-based interventions. *International Journal of Mental Health Promotion*, 7(3), 30–36.

- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/15215>
- Huamaní, L. y Rojas, K. (2015). Construcción y validación de la escala de competencias socioemocionales (ECSE) (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión. Recuperado de: <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/238>
- Huhtala, M., Korja, R., Lehtonen, L., Haataja, L., Lapinleimu, H., & Rautava, P. (2014). Associations between parental psychological well-being and socio-emotional development in 5-year-old preterm children. *Early Human Development*, 90, 119-124. doi:10.1016/j.earlhumdev.2013.12.009
- Jahoda, M. (1958). Current concepts of positive mental health. New York, NY: Basic Books.
- Lazarus, R. (2006). Emotions and Interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9–46. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Le Boterf, G. (2001) Ingeniería de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Learreta, B., Cruz, A. & Benito, Á. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1–10.

- Levy-Leboyer, C. (1997) *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Loli, E. M. M., & Picardo, B. F. N. (2019). *Autocontrol y bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*. (Tesis pregrado). Universidad César Vallejo. Recuperado de: <https://cutt.ly/cmFHrmY>
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018–1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113– 118.
- Lyubomirsky, S. y Ross, L. (1997). “Hedonic consequences of social comparison: A contrast of happy and unhappy people”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1141-1157.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Maslow, A. H. (1951). *Toward a psychology of being*. New York: D. van Norstrand
- Matus, M. (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares*. Universidad Veracruzana Intercultural.
- Ministerio de Salud (2012). Más de once millones de peruanos tendrían un problema mental a lo largo de su vida. Recuperado de: https://www.minsa.gob.pe/portada/Especiales/2012/saludmental/archivos/NP002_2012.pdf

Ministerio de Salud (2014). Carga de enfermedad en el Perú. Recuperado de:
<http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/2993.pdf>

Ministerio de Salud y Organización Mundial de la Salud (2008). Informe sobre los servicios de salud mental del subsector ministerio de salud mental. Instrumento de evaluación para sistemas de salud mental de la organización mundial de la salud [IESM-OMS]. Recuperado de:
<http://repositorio.minsa.gob.pe:8080/jspui/handle/MINSA/77721>

Ministerio de Salud. (2011). Análisis de situación de salud de las y los jóvenes “Una mirada al bono demográfico”. Recuperado de
<http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/2284.pdf>

Molina, C. y Meléndez, J. (2006). Bienestar psicológico en envejecientes de la República Dominicana. *Geriátrika*, 22(3), 97-105. Recuperado de:
<https://www.uv.es/melendez/envejecimiento/bienestar.pdf>

National Institute of Mental Health. (2002). Depresión. Recuperado de
<http://www.nimh.nih.gov/publicat/spDep3561.cfm>

Organización Mundial de la Salud. (2004). Invertir en salud mental. Recuperado de:
http://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2005). El contexto de la salud mental. Recuperado de:
http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43723/8495076896_spa.pdf?sequence=1

Organización Mundial de la Salud. (2013). The european mental health action plan. Recuperado de:

http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/194107/63wd11e_MentalHealth-3.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Trastornos mentales*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 17/09/2021 de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>

Organización Panamericana de la Salud. (2009). Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/740>

Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillós, S., Filella, G. y Sánchez, F. (2016). Estructura del perfil de competencias emocionales [PEC] y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra española. *Inteligencia Emocional y Bienestar II*, 676-689. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574567>

Papalia, E., Sterns, H., Feldman, R. & Camp, C. (2009). Desarrollo del adulto y la vejez. Santa fe: Mc Graw Hill. Recuperado de: <https://psicobolivar.files.wordpress.com/2011/09/desarrollo-del-adulto-y-vejez-papalialibro.pdf>

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: findings from three scientific reviews. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Pérez, J.C. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 252-257.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.

Petrides, K., Pérez-González, J., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition & Emotion*, 21(1), 26-55. Recuperado de:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02699930601038912>

Raleig, M. V., Beramendi, M., & Delfino, G. (2019). Bienestar psicológico y social en jóvenes universitarios argentinos. *Revista de Psicología*, 7(14), 7-26. Recuperado de: <https://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2469>

Repetto, E., Lozano, S., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Mudarra, M.J. y Morales, E., (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Libro del Formador y Libro del Alumno. Madrid: La Muralla.

Repetto, E.; Pérez, J.C. (2003) Orientación y desarrollo de los recursos humanos en la pequeña y mediana empresa. Madrid: UNED, Guía Didáctica.

Riveros, M., Hernández, H., y Rivera, J. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 15-30. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3909>

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Ros, M. A., Filella G. G., Ribes C. R., y Pérez E. N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de*

Orientación y Psicopedagogía, 28 (1), 8-18. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/3382/338252055002/>

Rossi, J. L., Jiménez, J. P., Barros, P., Assar, R., Jaramillo, K., Herrera, L., ... & Martínez, F. (2019). Sintomatología depresiva y bienestar psicológico en estudiantes universitarios chilenos. *Revista médica de Chile*, 147(5), 579-588.

Recuperado de: <https://cutt.ly/YmFEmyo>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.

Ryff, C. & Keyes. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality y social psychology*, 57(6), 1069–1081. doi:10.1037//0022-3514.57.6.1069

Ryff, C. D., Singer, B. H., Wing, E., & Love, G. D. (2001). Elective affinities and uninvited agonies. *Emotion, social relationships, and health*, 133-75.

Ryff, C., & Singer, B. (2002). From social structure to biology. *Handbook of positive psychology*, 63-73.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (Eds.). (2001). *Emotion, social relationships, and health*. Oxford University Press.

Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. Nueva York: Guilford Press.

Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Baron y J.D. A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Salas, C. (2018). *Afrontamiento del estrés y su relación con el bienestar psicológico e inteligencia emocional en alumnos preuniversitarios del CEPURP 2016* (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima. Recuperado de: <https://cutt.ly/pmLRpaA>

San Román, S. (2018). Análisis del perfil del estudiante universitario en relación a hábitos y estilos de vida saludables, motivaciones y expectativas socieducativa (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/52516>

Sandoval, S., Dorner, A., y Véliz, A. (2017). Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación En Educación Médica*, 6 260-266. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505717300042>

Schumutte, P. y Ryff, C. (1997). "Personality and well being: Re-examining methods and meanings". *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (3), 549-559.

Schutte, N. Malouff, J. Thorsteinsson, E., Bhullar, & Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality And Individual Differences*, 42 921-933. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886906003539?via%3Dihub>

[b](#)

Schutte, N., Malouff, J., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional wellbeing. *Cognition and Emotion*, 16, 769–785.

Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU]. (2012). Perú: resultados finales de la primera encuesta nacional de la juventud. Recuperado de: <http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/SENAJU-INEI-ENAJUV-2011.pdf>

Seligman, M. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. New York: Oxford University Press. Recuperado de: http://www-personal.umich.edu/~prestos/Downloads/DC/10-7_Seligman2002.pdf

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. Universidad de Valencia. Recuperado de: http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30171/TESIS_INES_SOLER.pdf?sequence=1

Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E., & Gruenewald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American psychologist*, 55(1), 99.

Valencia Collazos, M. (2007). Trastornos mentales y problemas de salud mental. Día Mundial de la Salud Mental 2007. *Salud Mental*, 30(2), 75-80. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58230211>

- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's scales of psychological wellbeing and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-643.
- Velásquez, C., Montgomer, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R., y Reynoso, D. (2008). Bienestar Psicológico, Asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista IIPSI de la Facultad de Psicología UNMSM*, 11(2), 139-152. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3845>
- Veliz, A., Dörner Paris, A., Soto Salcedo, A., Reyes Lobos, J., & Ganga Contreras, F. (2018). Inteligencia emocional y bienestar psicológico en profesionales de enfermería del sur de Chile. *MediSur*, 16(2), 259-266. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v16n2/ms09216.pdf>
- Wang, A., Davis, O., Wootton, R., Mottersshaw, A. y Haworth, C. (2017). Social and support and mental health in late adolescence are correlated for genetic, as well as environmental, reasons. *Scientific Reports*, 7(13), 1-14.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? London: Department for Education and Skills.
- Wells, J., Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103(4), 197–220.
- White, E. (1959). *El ministerio de curación*. Argentina: Publicaciones Interamericanas Casa Editora Sudamericana.

- White, E. (1967). *Mensaje para los jóvenes*. Argentina: Publicaciones Interamericanas Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1989a). *Mente carácter y personalidad 2*. Publicaciones Interamericanas Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1989b). *Mente carácter y personalidad 1*: Publicaciones Interamericanas Casa Editora Sudamericana.
- Wong, C.S. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-being*, 4(1), 1-30. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

Anexos

Anexo 1 Consentimiento informado

Acepto libre y voluntariamente, sin ningún tipo de coerción de por medio, ser participante del Proyecto de Investigación que conduce el estudiante de Psicología Lorenzo Antonio Vento Gallardo con el respaldo y la aprobación de la escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión.

Entiendo que el propósito de la investigación es investigar la correlación entre el bienestar psicológico y las competencias socioemocionales. Además soy consciente de que si participo en el proyecto, me van a preguntar aspectos relacionados a cómo actúo, me siento y pienso, asimismo se me ha explicado que las respuestas a los cuestionarios son de carácter confidencial y que nadie tendrá acceso a ellas.

Entiendo que los resultados de la investigación serán presentados de manera grupal, no individual, además afirmo que se me dio suficiente información sobre los aspectos éticos y legales que involucra mi participación.

He leído y entendido este consentimiento informado.

Fecha: _____ Firma del participante: _____

Nombre completo: _____

Código de alumno: _____ Edad: _____ Sexo: M () F ()

Estado civil: _____ Procedencia: Costa () Sierra () Selva ()

Carrera: _____ Ciclo: _____

Anexo 2 Cuestionario de Bienestar psicológico

Apreciado estudiante, este instrumento es estrictamente confidencial. A continuación, se presenta 39 afirmaciones. Te pedimos contestar con sinceridad cada una de ellas marcando con la (X) la opción que más se parezca a tu forma de ser (No hay opciones correctas ni incorrectas).

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo</i>	<i>De Acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
TD	ED	NA	DA	TA

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Cuando repaso la historia de mi vida me contento de cómo han resultado las cosas.					
2	A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes podría compartir mis preocupaciones.					
3	Logro expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a la mayoría de las personas.					
4	Me incomoda que la gente evalúe todas las decisiones que he realizado en mi vida.					
5	Me resulta difícil dirigir mi vida hacia una meta que me satisfaga.					
6	Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.					
7	Generalmente, me siento seguro y positivo conmigo mismo.					
8	Quisiera contar con muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.					
9	Tiendo a preocuparme por lo que las personas piensan de mí.					

10	Me juzgo a mí mismo por lo que pienso que es importante, no por la opinión de los demás.					
11	He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.					
12	Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.					
13	Si tuviera la oportunidad, cambiaría cosas de mí mismo.					
14	Siento que mis amistades me apoyan en muchas cosas.					
15	Tiendo a estar influenciado por personas de convicciones fuertes.					
16	Generalmente, siento que soy responsable en la situación en la que vivo.					
17	Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.					
18	Mis objetivos en la vida han sido una fuente de satisfacción que de frustración para mí.					
19	Me agrada la mayor parte de mi personalidad.					
20	Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo.					
21	Confío en mis propias opiniones, aun cuando son contrarias a la opinión general.					
22	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.					
23	Tengo clara la dirección y objetivos de la vida.					
24	Generalmente, siento con el tiempo aprendiendo más sobre mí mismo.					
25	Me siento decepcionado de mis logros en la vida.					
26	Mantener relaciones estrechas han sido difícil y frustrante para mí.					
27	Me resulta difícil expresar mis opiniones en temas controvertidos.					
28	Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria.					
29	Me siento seguro sobre lo que intento conseguir en la vida.					

30	Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras o cambios en mi vida.					
31	Me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo.					
32	Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.					
33	A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo.					
34	Evito intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está.					
35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíen lo que uno cree sobre sí mismo y del mundo.					
36	Cuando pienso en mi desarrollo personal, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.					
37	Tengo que reconocer que en el transcurso del tiempo me he desarrollado mucho como persona.					
38	Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.					
39	Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.					

Anexo 3 Escala de competencias socioemocionales

A continuación, se presenta el instrumento ECSE que valora aspectos de la persona, desde opiniones o reacciones personales, incluso comportamientos y afectos. El término “competencia socio-emocional” hace referencia al dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas de carácter social y emocional. Se pide indicar *el grado en que te sientes identificado con cada una de estas situaciones, de acuerdo con las siguientes categorías:*

<i>Nada identificado</i>	<i>Poco identificado</i>	<i>Ocasionalmente identificado</i>	<i>Bastante identificado</i>	<i>Totalmente identificado</i>
NI	PI	OI	BI	TI

		Nada identificado	Poco identificado	Ocasionalme nte	Bastante identificado	Totalmente identificado
1	Cuando estoy enfadado(a) puedo tranquilizarme con facilidad.					
2	Cuando un compañero se enfrenta a un problema, le facilito que piense en otras alternativas.					
3	Si estoy enfadado, normalmente sé la causa de mi enfado.					
4	Ante varias posturas enfrentadas negocio soluciones de manera consensuada.					
5	Afronto los obstáculos académico-profesionales como retos personales.					
6	Soy bueno(a) calmando el mal humor de mis amigos.					
7	Cuando entre mis compañeros se produce un conflicto trato de conocer qué piensan cada uno de ellos.					
8	Soy capaz de mantener un buen estado de ánimo a pesar de los contratiempos.					
9	Cuando un amigo está deprimido no sé que hacer con él.					

10	Considero que, ante una discusión, facilito el diálogo y el debate.					
11	Sé cómo ayudar a las personas que tienen problemas afectivos.					
12	Me gusta implicarme y responsabilizarme de mis tareas.					
13	Transmito entusiasmo cuando trabajo en equipo.					
14	Casi siempre puedo identificar el origen de lo que siento.					
15	Trato de comprender a mis amigos "desde sus zapatos" (poniéndome en su lugar).					
16	A veces no puedo evitar ponerme nervioso(a).					
17	Consigo motivar a mis compañeros para que se impliquen en las tareas del equipo.					
18	Creo que los demás sienten que los comprendo.					
19	Cuando alguien está triste sé cómo ayudarle para que se sienta mejor.					
20	Al escuchar el problema de un compañero me imagino como me sentiría yo.					
21	En mis tareas académicas y en las prácticas me mueve la curiosidad por saber cada vez más.					
22	Me resulta fácil motivarme.					
23	Si un amigo está nervioso soy capaz de hacer que se tranquilice.					
24	Miro a los ojos de la persona que me está hablando para comprenderla mejor.					
25	Procuro buscar las palabras adecuadas para que el otro se sienta comprendido.					
26	Creo que soy una persona sensible hacia los otros.					
27	Cuando tengo problemas mis emociones me agobian.					
28	La mayoría de las veces puedo explicar por qué cambian mis emociones.					
29	Trabajo de forma cooperativa, compartiendo ideas, planes e información.					
30	Cuando un amigo se siente bien, sé cómo hacer para que siga con ese estado de ánimo.					
31	Me resulta difícil mediar en un conflicto entre dos personas.					
32	Considero que tengo una adecuada comprensión de mi mundo emocional.					
33	Me ilusiona aprender cosas nuevas					
34	Casi siempre sé cómo me siento en relación con lo que me está sucediendo.					
35	Sé mantener la calma durante una discusión.					
36	Me gusta darle sentido a todo lo que hago.					

37	Me comprometo intensamente con los objetivos del grupo.					
38	Comparto los resultados y méritos en beneficio de todos.					

Anexo 4 Validez de Contenido de la Escala de Evaluación de competencias socioemocionales de Repetto et al. (2009).

La validez de contenido por criterio de jueces se considera válido cuando la sumatoria por ítems es igual o mayor de 0.80 (Escrura, 1988). Por tanto, como se puede observar luego de calcular los coeficientes de validez V de Aiken, los ítems no presentan coeficientes por debajo de 0,80, o cual indica que no se presenta dificultad en el enunciado de los ítems, teniendo relación con el constructo, sus palabras son usuales para nuestro contexto y evalúa la dimensión específica del constructo.

Dimensiones	Items	Claridad	Congruencia	Contexto	Dominio del constructo
Autoconciencia	3	1.00	1.00	1.00	1.00
	14	1.00	1.00	1.00	1.00
	28	1.00	1.00	1.00	1.00
	32	1.00	1.00	1.00	1.00
	34	1.00	1.00	1.00	1.00
Autorregulación emocional	1	1.00	1.00	1.00	1.00
	8	1.00	1.00	1.00	1.00
	16	1.00	1.00	1.00	1.00
	27	1.00	1.00	1.00	1.00
	35	1.00	1.00	1.00	1.00
Regulación interpersonal	6	1.00	1.00	1.00	1.00
	9	1.00	1.00	1.00	1.00
	11	1.00	1.00	1.00	1.00
	19	1.00	1.00	1.00	1.00
	23	1.00	1.00	1.00	1.00
	30	1.00	1.00	1.00	1.00

	15	1.00	1.00	1.00	1.00
	18	1.00	1.00	1.00	1.00
Empatía	20	1.00	1.00	1.00	1.00
	24	1.00	1.00	1.00	1.00
	25	1.00	1.00	1.00	1.00
	26	1.00	1.00	1.00	1.00
	5	1.00	1.00	1.00	1.00
	12	1.00	1.00	1.00	1.00
Motivación	21	1.00	1.00	1.00	1.00
	22	1.00	1.00	1.00	1.00
	33	1.00	1.00	1.00	1.00
	36	1.00	1.00	1.00	1.00
	2	1.00	1.00	1.00	1.00
	4	1.00	1.00	1.00	1.00
Resolución de conflictos	7	1.00	1.00	1.00	1.00
	10	1.00	1.00	1.00	1.00
	31	1.00	1.00	1.00	1.00
	13	1.00	1.00	1.00	1.00
	17	1.00	1.00	1.00	1.00
Trabajo en equipo	29	1.00	1.00	1.00	1.00
	37	1.00	1.00	1.00	1.00
	38	1.00	1.00	1.00	1.00