

Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios

KATHIA ALVARADO-CALDERÓN¹



Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo evaluar la relación entre la Inteligencia Emocional percibida, la satisfacción con la vida y la felicidad subjetiva de un grupo de estudiantes costarricenses entre 17 y 57 años ($M = 24,89$, $DT = 5,0$) que cursan carreras de Educación. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24) versión de Fernández-Berrocal *et al.* (2004), la Escala de Satisfacción con la Vida y la Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky, 1999). Los resultados confirman que se trata de instrumentos confiables para ser utilizados en población costarricense. No se obtuvo evidencia respecto de correlación entre las subescalas de la escala de Inteligencia Emocional con Bienestar Subjetivo, pero sí se obtienen una correlación positiva y significativa entre Satisfacción con la vida y la edad. Se concluye que las personas participantes tienen buen conocimiento de sus estados emocionales, pero con limitaciones para percibirse satisfechas con el avance en la carrera. El estudio proporciona elementos para contribuir con programas de atención en educación emocional y vida universitaria.

Palabras clave: Educación, Inteligencia emocional, Felicidad subjetiva, Satisfacción vital.

Emotional Intelligence and Subjective Well-Being in Education Students

Abstract

The current investigation aimed the objective of evaluate if there exist relation between the emotional intelligence, the life satisfaction and subjective happiness in a sample of university students from Costa Rica between the ages of 17 and 57 years old ($M = 24.89$, $SD = 5.0$) that are currently enrolled in careers from Educational Field. The instruments applied were the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) from Fernández-Berrocal *et al.* (2004), the Satisfaction with Life Scale and Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky, 1999). The results show that the instruments are trustworthy to be used with the Costa Rican inhabitants. No evidence was shown regarding the correlation between the subscales of the Scale of Emotional Intelligence with Subjective Well-Being, but there is a positive and significant connection among satisfaction with life and age. It concludes that the participants have good knowledge of their emotional states, but with some limitations in satisfaction regarding the approaches in their career. The study provides elements to enrich programs on Emotional Education and Student s Life in the University.

Keywords: Education, Emotional Intelligence, Satisfaction with Life, Subjective Well-Being.

Recibido: 19 de marzo de 2019
Aceptado: 6 de julio de 2019
Declarado sin conflicto de interés

¹ Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. kathia.alvarado@ucr.ac.cr

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha puesto el acento en la salud mental como un componente esencial de la salud, declara en su constitución que «La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades» (OMS, 2019).

En la actualidad se identifica, a nivel internacional, un importante movimiento hacia la protección de la salud mental a partir del modelo de los determinantes sociales de la salud. Es posible identificar aspectos en los que los Estados deben prestar atención para la promoción, la protección y el restablecimiento de la salud mental, considerando de manera fundamental la creación de políticas de salud de manera que, aunado a los aspectos individuales predisposicionales, también figuran factores relacionados con la economía y la vulnerabilización de diferentes sectores, entre otros (OMS, 2018).

De acuerdo con la OMS (2017) “la prevalencia de los trastornos mentales continúa aumentando, causando efectos considerables en la salud de las personas y graves consecuencias a nivel socioeconómico y en el ámbito de los derechos humanos en todos los países”. En Costa Rica, en términos de salud mental, no se cuenta con estudios recientes sobre prevalencia de los trastornos mentales; sin embargo, algunas encuestas realizadas por el Departamento de Estadísticas de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), desde 1987 la depresión se reportó como el segundo lugar de entre los egresos hospitalarios psiquiátricos y en el año 2001, fue el primer lugar entre los problemas mentales que fueron atendidos en la consulta externa de la CCSS y el segundo lugar atendidos en la sala de emergencias (OPS, 2004).

Las estadísticas se muestran similares para el año 2017, pues evidencian que el trastorno mixto de ansiedad y depresión, junto con el episodio depresivo no especificado, fue la principal causa de consulta externa en el área de psiquiatría y psicología en el Sistema de Seguridad Social de la CCSS; le siguen trastornos de adaptación y episodios depresivos leves. Además, la depresión se encuentra entre una de las cinco razones por las que se extienden incapacidades laborales en el país, lo que impacta la economía nacional (Ugarte, 2018).

Estos datos alertan acerca de la necesidad de poner atención a la salud mental de las diferentes poblaciones del país, especialmente las personas más

jóvenes y cuyos hogares de procedencia padecen condiciones sociales, económicas y ambientales desfavorables que pueden potenciar trastornos emocionales.

Estas características de la consulta en salud mental a escala nacional no es diferente de lo que sucede dentro de las universidades. Estudios latinoamericanos reportan evidencias de prevalencia de síntomas depresivos y factores de riesgo como historia familiar y factores estresantes propios de la vida universitaria y prácticas de consumo de alcohol (Pérez, Bonnefoy, Cabrera, Peine, Macaya, Baqueano y Jiménez, 2012) depresión y aumento en la tasa de intentos de suicidio y suicidio consumado en jóvenes (Baader, Rojas, Molina, Gotelli, Alamo, Fierro, Venezian y Dittus, 2014). Pero también la práctica psicológica en contextos universitarios da cuenta de otros motivos de consulta que no serían considerados enfermedad mental, pero sí ocasionan un malestar para quien lo vivencia, específicamente temas relacionados con su tarea vital como la soledad y el desarraigo, las dificultades en las relaciones de pareja o la vivencia de la dificultad de avanzar en la carrera universitaria elegida (Oficina de Orientación, UCR, 2018).

Estas vivencias de los jóvenes universitarios de los dos sexos en torno a su proceso de vida en contextos universitarios le exigen a las universidades una respuesta que propicie al mismo tiempo ambientes y condiciones saludables que propicien e incidan en su bienestar subjetivo, esto sería trascender la noción de enfermedad por una comprensión amplia de los procesos de salud emocional con miras a la creación de universidades saludables. De esta forma, la responsabilidad de la universidad en la formación de profesionales competentes en sus áreas específicas de conocimiento se amplía para construir nuevos caminos que incidan en su bienestar subjetivo.

La formación de las personas que trabajarán en el sector educativo constituye para quien escribe un desafío particular para las universidades en un doble sentido, garantizar la calidad académica de estos profesionales al tiempo que contribuye con el desarrollo de sus competencias emocionales que les permitan, crear ambientes de aprendizaje saludables en su práctica profesional, pues educar es también contribuir al desarrollo integral de los educandos.

En los cursos que la autora imparte en el área del desarrollo humano y la psicología educativa los estudiantes, hombres y mujeres, plantean que el trabajo sobre lo emocional está ausente en su formación académica por lo que expresan su interés por ahondar en aspectos socioemocionales, que les proporcione

herramientas para enfrentar las diferentes situaciones emocionales que surgen en el aula en la interacción con sus estudiantes. De allí la importancia de tener en cuenta el papel de lo afectivo en la formación de docentes y explicitarlo en el currículo educativo de los estudiantes de magisterio, porque lo afectivo es tan importante en los procesos de aprendizaje como la didáctica al enseñar cualquier objeto de estudio.

Este trabajo pretende ser un aporte al conjunto de conocimientos respecto del bienestar subjetivo y lo que se conoce como inteligencia emocional en población universitaria costarricense. Este trabajo lo guía el interés de contribuir en la mejora de la calidad de vida de un sector que en términos laborales, enfrenta grandes retos en su labor cotidiana en la interacción con sus educandos, colegas y familias de sus estudiantes.

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre metaconocimiento de los estados emocionales y regulación emocional en estudiantes de carreras de educación. Su propósito fundamental fue establecer la asociación entre la inteligencia emocional percibida y el bienestar subjetivo a partir del índice de satisfacción con la vida y la felicidad subjetiva.

El concepto de bienestar subjetivo responde a los objetivos de la psicología positiva y se comprende como aquellas emociones positivas de la persona, Roffey (2015:21) afirma que las “características esenciales de bienestar son las emociones positivas, compromiso, relaciones, significado y logros. Dentro de este se incluye la autoestima, el optimismo, la resiliencia, la vitalidad y la autodeterminación”.

Por otro lado, estudios han concluido que la inteligencia emocional, se relaciona positiva y significativamente con medidas de felicidad subjetiva, satisfacción vital y resiliencia (Veloso, Cuadra, Antezana, Avendaño y Fuentes, 2013); también se ha observado que a mayor Inteligencia Emocional (IE), mayor satisfacción con la vida y que algunas variables de la IE (reparación emocional y atención emocional) y resiliencia, son variables predictoras de la satisfacción con la vida (Cejudo, López y Rubio, 2016).

La revolución que ocasionó la conceptualización de la inteligencia emocional a partir del aporte científico de los estudios de Peter Salovey y John Mayer, quienes en 1990 publican un artículo bajo el nombre de *Emotional Intelligence*, marcó un momento histórico en la definición de un nuevo modelo de inteligencia. De acuerdo con Salovey y Mayer (1990:186), la emoción es comprendida como “una respuesta organizada adaptativa que cruza los límites de muchos subsiste-

mas psicológicos, incluyendo el fisiológico, cognitivo, motivacional y subsistemas experienciales” con potencial para transformar la interacción personal e individual enriqueciendo la experiencia. Esta afirmación es fundamental porque avanza en la discusión al respecto de la importancia de las emociones en la motivación del comportamiento prosocial. La IE es un aporte para la comprensión de las relaciones de los sujetos con su medio, consigo mismo y con los otros.

De manera que la inteligencia emocional se refiere a un conjunto de competencias, con diferencias individuales, y habilidades para reconocer los propios sentimientos y los de otras personas. Pero también se refiere a la regulación de los sentimientos y el uso de la información que éstos le aportan a las personas para motivar su conducta adaptativa, sin perder de vista que cada individuo decide qué hacer con la información que sus emociones le proveen según sus circunstancias.

La revisión de Peláez-Fernández, Extremera y Fernández-Berrocal (2014) informa ampliamente que la investigación empírica ha encontrado que altos puntajes en las dimensiones de Claridad y Reparación de la escala de Inteligencia Emocional (TMMS) están relacionados negativamente con la depresión, la ansiedad social, desórdenes de personalidad y de alimentación, además han estado positivamente relacionados con la satisfacción con la vida y el bienestar como la investigación de Extremera, Salguero, y Fernández-Berrocal (2011) y el estudio de Extremera, Durán y Rey (2009) el cual aporta evidencia acerca de la relación positiva y estadísticamente significativa entre los componentes de la IE percibida y diferentes aspectos que integran el bienestar personal y laboral. En esta línea, el estudio de Moreno y Gálvez (2013) concluye que los procesos de distanciamiento emocional y de bienestar emocional presentan una relación donde ambos se influyen, lo que puede observarse a lo largo del tiempo; esto es relevante para programas de salud mental en ambientes de trabajo.

Método

Participantes

En esta investigación se utilizó la técnica de encuesta así como el grupo focal para la recolección de la información. En el estudio participaron 368 estudiantes de 10 carreras de Educación que manifestaron su acuerdo de manera voluntaria y anónima a través de un consentimiento informado. Los instrumentos fueron cumplimentados por 262 mujeres

(69.6%) y 116 varones (30.4%). La media de edad de los entrevistados fue de 22,31 (DT = 4,49), con rango entre 17 y 57 años (M = 24.89, DT = 5.0). La media de edad en varones es de 23.3 años (DT = 5.28) y para mujeres 21.86 (DT = 4.03).

Los entrevistados se distribuyeron por carrera de la siguiente manera, la mayor parte inscritos en las carreras de Formación Docente, con un 44.8%, le sigue Bibliotecología con un 12.7%, Educación Especial con un 11.4% y Educación Preescolar con 10.1%. La carrera de Educación Primaria con un 6.1%, la carrera de Orientación con un 9.5% y finalmente, la carrera de Educación Física con 4.2%.

El nivel de avance en la carrera se distribuye desde el segundo nivel de su programa de estudio hasta niveles avanzados del programa de bachillerato. Se trata de una población que en su mayoría se dedica solo al estudio, 88.9% indica que no trabaja y quienes trabajan la mayoría lo hacen desde 1 o 2 años atrás. Un 704% del total de la población solamente cursa una carrera.

En cuanto a la distribución de los estudiantes según año de estudio es la siguiente: en el primer año se entrevistaron 27 personas para un 7.1%; en el segundo año de carrera se tiene 133 personas, un 35.2%; en el tercer año de carrera 132 estudiantes para un 34.9%. En cuarto año se entrevistan 73 estudiantes para un 19.3%; 10 personas en quinto año un 2.7%.

Instrumentos

Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) versión publicada de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), quienes realizaron un estudio de validez y confiabilidad de la adaptación al castellano con población española del TMMS. Los hallazgos indican que, manteniendo una solución de tres factores y removiendo los ítems con carga menor o igual a 0.40, la escala se reduce de 48 a 24 ítems, con 8 ítems por cada dimensión. Esta versión de la escala ha obtenido coeficientes muy altos de confiabilidad, de 0.90 para las dos primeras dimensiones y de 0.86 para la tercera dimensión.

Para evaluar el bienestar subjetivo se utilizaron dos escalas; la escala de Satisfacción con la Vida (SWLS de Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) y la de Felicidad Subjetiva (EFS, Lyubomirsky, 1999). La primera es una escala con respuesta tipo Likert de 5 niveles de respuesta. Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) reportan una puntuación media de 23.5 con una desviación estándar de 6.43. El rango posible de

puntuación en el cuestionario es de 5 como baja satisfacción hasta 35 como alto nivel de satisfacción. El análisis de factores arrojó un solo factor, el cual explicaba el 66% de la varianza. Los autores concluyen que la escala presenta propiedades psicométricas deseables. La investigación indica que no evoca una respuesta de deseabilidad social. Además correlaciona con medidas de personalidad como autoestima 0.54, con indicadores de síntomas neuróticos con -0.48, con emocionalidad -0.25., impulsividad, -0.3, lo cual revela una correlación con buen ajuste al medio (libre de psicopatología).

La Escala de Felicidad Subjetiva (EFS, Lyubomirsky, 1999) consta de 4 ítems de valoración de la felicidad. Dos ítems se dirigen a que el sujeto responda sobre sí mismo y los otros dos, se refieren a la descripción de la felicidad y la infelicidad individual. Las autoras realizaron estudios con 14 muestras, recolectadas en diferentes momentos y lugares. La consistencia interna demostró una posible comparación entre muestras entre diferentes edades, ocupaciones, lenguajes y culturas. El coeficiente alpha se presentó en un rango de 0.79 (observado solo en una muestra de adultos rusos) a 0.94 con una media de 0.86. Los estudios han demostrado que la escala cuenta con buenas propiedades psicométricas. La escala fue traducida al español por Extremera y Fernández-Berrocal, con resultados psicométricos satisfactorios. El rango de puntuaciones posibles de la escala es de 4 a 28 puntos.

Procedimiento

Las personas participantes fueron contactadas en sus aulas, previa autorización de los docentes y directores de las Unidades Académicas de pertenencia. Un estudiante avanzado de la carrera de Orientación fue entrenado para administrar parte de los instrumentos cuando se entrevistó a dos grupos de manera simultánea. La investigación siguió las condiciones de consentimiento informado y anonimato que requieren los estudios con seres humanos. Los datos fueron analizados utilizando el SPSS. Para el análisis de contenido de la información obtenida en el grupo focal se utiliza el programa MAX ODA 12 versión Trial. Las personas participantes en el grupo focal fueron contactadas a través de correo electrónico y notificación por medio de las redes sociales.

Análisis estadísticos

Primero se obtuvieron los estadísticos descriptivos para cada variable. Luego se realizaron los análisis

sis de confiabilidad y de estructura factorial exploratoria para cada instrumento de acuerdo con las pruebas de esfericidad de Bartlett y de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin, las que confirmaron la viabilidad de este análisis. Un análisis de las correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a cada variable define la fuerza de las relaciones entre las variables del estudio al tiempo que proporciona información para definir la viabilidad de un modelo de regresión. Luego del análisis de normalidad y homocedasticidad de los datos se realiza una comparación de medianas según sexo, edad y carrera. El análisis de contenido se aplicó a la información obtenida en el grupo de discusión.

Resultados

Estadísticos descriptivos, confiabilidad y análisis de correlaciones de las puntuaciones de las escalas

En el Cuadro 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones por escala y el índice de confiabilidad alfa de Cronbach. Al respecto de la medición de la IE percibida, se obtiene para la subescala de Atención, una media de respuesta de 3.97, para la subescala de Claridad la puntuación media es de 3.84, y en la subescala de Reparación se obtiene una media de 4.07 (la puntuación 3 corresponde a bastante de acuerdo y 4 a muy de acuerdo en la valoración de la escala que va de 1 a 5, donde 5 representa que la persona está totalmente en acuerdo con la afirmación). Por otro lado, la escala de Felicidad Subjetiva obtiene una media de 5.29 y la escala de Satisfacción con la Vida una media de 5.19.

Estos resultados indican que un 50% de las personas entrevistadas manifiestan una puntuación por encima del 5.33 en Felicidad Subjetiva, pero solo un 25% expresa una puntuación entre 6.33 y 7 (siendo la máxima puntuación 7), por lo que las personas valoran su felicidad en un rango neutral o de bajos niveles de felicidad. Respecto de la satisfacción con la Vida se

observa que sólo un 25% de las puntuaciones se encuentran en el rango de acuerdo o fuertemente de acuerdo con las afirmaciones sobre su percepción de satisfacción vital.

Respecto del TMMS-24 se observa que el 75% de las respuestas expresan altos niveles de acuerdo con las afirmaciones planteadas para Atención, Claridad y Reparación, mientras que la consistencia interna para las tres subescalas arroja un coeficiente de confiabilidad para la subescala de Atención de 0.89, para la subescala de Claridad de 0.89 y para la subescala de Reparación de 0.87. Estos resultados concuerdan con la investigación de Extremera y Berrocal (2005). La escala de Satisfacción con la vida obtuvo un índice de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.86. Y finalmente, para la escala de Felicidad subjetiva, luego de la eliminación del ítem 4 con base en el análisis de la correlación total de elementos corregida (-0.52), se obtiene un coeficiente alfa de 0.85.

Los análisis factoriales exploratorios a partir del análisis de componentes principales con una rotación varimax, conducen a soluciones unidimensionales para la escala de Satisfacción con la Vida que explica el 77.7% de la varianza y Felicidad Subjetiva, explicativo del 64.6% de la varianza. Para la escala de metaconocimiento emocional se confirma una solución de tres dimensiones que coinciden con la versión original de la escala; Atención, Claridad y Reparación, los que explican el 58,4% de la varianza.

En el Cuadro 2, los análisis de las correlaciones de Pearson de las variables de la investigación, señalan una relación positiva y significativa entre las puntuaciones de la escala de Felicidad Subjetiva (FS) y Satisfacción con la vida (SAV) ($r = 0.69$; $p < 0.01$). Este resultado se esperaba debido a que ambas mediciones conforman la dimensión del Bienestar Subjetivo. Por otra parte, un hallazgo de esta investigación se refiere a la correlación negativa y significativa entre Satisfacción con la vida y la edad ($r = -0.142$; $p < 0.01$).

Cuadro 1. Análisis descriptivos de las variables y coeficiente alfa de Cronbach

i	FS	SCV	Atención	Claridad	Reparación
Media	5.29	5.19	3.97	3.84	4.07
Mediana	5.33	5.40	4.00	4.00	4.00
Desviación estándar	1.204	1.221	.855	.805	.815
Alfa de Cronbach	0.85	0.86	0.89	0.89	0.87
Percentiles 25	4.67	4.60	3.00	3.00	4.00
50	5.33	5.40	4.00	4.00	4.00
75	6.33	6.05	5.00	4.00	5.00
100	7.00	7.00	5.00	5.00	5.00

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Correlaciones de variables inteligencia emocional, satisfacción con la vida y felicidad subjetiva

	FS	SAV	IEA	IEC	IER	Edad	Sexo
FS	-	.697**	-.013	.023	-.046	-.094	.095
SAV		-	.016	.020	-.029	-.142**	.015
IEA			-	.328**	.225**	-.043	-.081
IEC				-	.451**	-.045	-.086
IER					-	.004	-.053
Edad						-	-.151**
Sexo							-

** La correlación es significativa en el nivel $p < 0.01$ (2 colas).

FS: Felicidad subjetiva, SAV: Satisfacción con la vida, IEA: Inteligencia emocional rasgo de atención, IEC: Inteligencia emocional rasgo de claridad, IER: Inteligencia emocional rasgo de reparación.

Fuente: Elaboración propia.

La correlación negativa entre sexo y edad se refiere a que las personas de mayor edad entrevistadas fueron varones. Por otro lado, no se encuentran asociaciones, en ninguna dirección, con las variables de la inteligencia emocional medidas por el TMMS-24, únicamente se establecen correlaciones entre subescalas, por lo que se asume que estas tres variables evalúan aspectos comunes de un mismo constructo. Estas asociaciones positivas y significativas se dan entre Atención y Claridad ($r = 0.328$; $p < 0.01$), Atención y Reparación ($r = 0.225$; $p < 0.01$), y finalmente, Claridad con Reparación ($r = 0.451$; $p < 0.01$).

Estos resultados motivaron la decisión de realizar un grupo de discusión para explorar al respecto de la satisfacción con la vida en jóvenes que participaron en la fase de encuesta, pues como indica la literatura, el no sentirse satisfecho con la vida cuando se está en la universidad, tiene como riesgo que el desempeño académico se vea comprometido, así como la manera en la que se enfrentan las situaciones adversas y la consecuencia final de concretar una carrera a corto plazo (Vera, Yáñez y Grubits, 2013).

Diferencias entre grupos para satisfacción con la vida y felicidad subjetiva

Se exploraron las diferencias entre grupos según sexo y edad. El estadístico de prueba Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors rechaza la hipótesis de normalidad; esto implica que para la valoración de las diferencias entre grupos se utiliza la prueba no paramétrica de U Mann-Whitney que compara la distribución de las variables según la agrupación de sexo y edad. De acuerdo con esta prueba, no se obtienen diferencias significativas por sexo ($p = 0.071$; $p < 0.05$) para Felicidad subjetiva y ni para Satisfacción con la vida ($p = 0.645$; $p < 0.05$), sin embargo, cuando la variable de agrupación es la edad,

si se aprecian diferencias respecto de la Satisfacción con la vida ($p = 0.03$; $p < 0.05$). Respecto de las puntuaciones de las subescalas del TMMS-24, no se observan diferencias por sexo ni por edad.

Análisis de Grupo Focal

El grupo focal se realizó con 5 estudiantes mujeres, cuatro de la carrera de enseñanza del castellano, una de la carrera de enseñanza de la matemática. Debido a que el análisis estadístico de los datos presentó un hallazgo no esperado referido a la correlación negativa y significativa entre satisfacción con la vida y la edad y no así con la inteligencia emocional percibida, la pregunta generadora que guió la reunión de este grupo de discusión se dirigió a indagar el tema de la satisfacción con la vida en la población de estudiantes universitarios y posibles relaciones con la inteligencia emocional para conservar el objetivo de la investigación acerca de las relaciones que se pueden establecer entre ambas dimensiones.

La producción del grupo fue amplia al respecto de la diversidad de elementos que se ponen en juego en la valoración de la satisfacción. Esta diversidad de elementos fueron agrupados por la investigadora en dos tipos de códigos. Uno llamado *aspectos externos*, es decir, que tienen su origen fuera de las condiciones personales de las estudiantes y el código *aspectos personales*, referidos a los elementos que parecían surgir de la reflexión o la percepción personal de las estudiantes. Los códigos de agrupación del discurso, se convirtieron en las categorías de trabajo de este estudio, a continuación se presenta el Cuadro 3 con estas categorías.

La satisfacción con la vida de un estudiante universitario está ligada a su elección de la carrera. Un proceso complejo para algunos pues cuando llegan a la universidad aún no han decidido cuál carrera seguir, o porque el mismo proceso de ingreso a la uni-

Cuadro 3. Categorías a partir de la entrevista del grupo focal

Categoría Aspectos personales	Categoría Aspectos externos
Satisfacción con la vida <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con el éxito logrado • Satisfacción con el manejo de emociones 	Apoyo de los padres hacia el estudio
Presión personal por falta de avance en el estudio	Presión de los padres en el estudio
Ser agradecido con la vida	Valoración de la carrera de educación
Malestar en la elección de carrera	Falta de claridad al respecto de la carrera a la que ingresaría en la Universidad
Relación entre edad, carrera y logro	
Expectativas de terminar la carrera según la edad	Presión social al no graduarse en el tiempo esperado y satisfacción con la carrera
81 citaciones	66 citaciones

Fuente: Elaboración propia.

versidad les impone una limitante a partir de su nota de admisión y como están obligadas (os) a tomar una decisión, ésta puede resultar la menos acertada o entran con una idea de carrera que luego no se ajusta a sus interés y expectativas.

Esta dificultad en el proceso de estudio, hace que las estudiantes deban tomar medidas para sobre llevar estas dificultades y una de ellas es el traslado de carrera, una práctica que no siempre es posible porque son muchos los estudiantes que entran a la universidad con la intención de trasladarse. Esto provoca un retraso respecto de la edad del grupo de compañe-

ros con los que entraron a la universidad o de su generación de la educación secundaria, lo que viven con algún grado de malestar. Por otro lado, no siempre estudiar una carrera de educación es bien visto por familiares o amigos, y esto provoca una nueva dificultad para sentirse satisfecha por las decisiones tomadas.

Algunas de las citaciones en el Cuadro 4, ilustran estas vivencias de las estudiantes, pero fundamentalmente muestran la complejidad de ser estudiantes de educación, “mayores” sin haber alcanzado un grado universitario.

Cuadro 4. Subcódigos y ejemplos de citaciones

Código Aspectos personales	Citaciones
Satisfacción con la vida <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con el éxito logrado • Satisfacción y manejo de emociones 	E1. (Al respecto de la carrera) Sin embargo, no está cerca de mi ideal. Y hasta este momento no he obtenido las cosas importantes que quiero de la vida. Por ahí es por donde va (la insatisfacción). (Línea 29) Pero llega un punto en la vida, en que en este contexto, mucho de lo emocional se mide en el éxito académico. (Línea 11) (Sobre el manejo de emociones) Comprendemos lo que estamos diciendo y sabemos lo que hay que hacer. Pero aplicarlo en uno es tan difícil que, o sea, es muy complicado. Uno puede decir: ¡tranquila, usted está joven, ya casi se gradúa, no tiene problemas económicos (...)! Pero en uno cuesta mucho. (Línea 68) Tal vez reconocer la emoción no es tan complicada como trabajarla. (Línea 69) Pero tal vez uno puede bloquear lo que viene de afuera, pero como hace uno de lo que viene de aquí (pensamiento) y de aquí (corazón). ¿Cómo hago para bloquearme a mí misma? Esas negativas que yo me respondo. ¿Cómo lidio con eso?, ¿cómo dejar ser tan cruel? (Línea 73)
Presión personal por falta de avance en el estudio	E2. (...) el error de uno es visualizar la única felicidad es ser profesional. (Línea 42) Entonces, yo, igual, en mi presión, bueno, fijo sí me regaña, pero la tensión me la pongo yo. (Línea 37)
Ser agradecido con la vida	E3. Lo que pasa es que ahí hay como una línea entre estar agradecido con lo que uno tiene y anhelar otras cosa diferentes. Pero, a veces, la gente tiende a confundirlo, porque si uno trata de expresar como si uno no está del todo feliz con todo, la gente es como ¡sea agradecido! ¡Sea agradecido! (Línea 9)

Código	Citaciones
Aspectos personales	
Malestar en la elección de carrera	E1. En ese momento, yo siento: perdí dos años de mi vida en una carrera que no me gustó. (Línea 6) Yo pasé de Economía agrícola, a Preescolar bilingüe, a Orientación y a Enseñanza del Castellano. Entonces, fue como una búsqueda ahí gigantesca y aún así yo no puedo decir que estoy al cien por ciento satisfecha. Y estoy en cuarto año. (Línea 8)
Relación entre edad, carrera y logro	E1. Pero no puedo evitar sentirme vieja dentro del momento de mi vida en el que estoy, porque yo en la clase me siento así. (Línea 67) Triste, digamos, pero sí tenés mucha razón. Cuando uno ve a otras personas, y uno se relaciona mucho con ellas y de pronto alcanzan algo que iban las dos en la misma línea, entonces uno dice qué pasó, por qué me quedé atrás. (Línea 47)
Expectativas de terminar la carrera según la edad.	E1. (...) si no tenés la carrera a cierta edad, sentís como que no hiciste bien las cosas. (Línea 6) E4. Exacto. No veo esa luz en el túnel. Y además cuando uno tiene cursos con otros compañeros que son más jóvenes, o que incluso ya están más cerca, qué estoy haciendo, qué me está pasando. (Líneas 19) Ya yo me di cuenta que todos los compañeros del cole se estaban graduando y yo no. Ahí fue cuando comenzó la presión. (Línea 38)
Aspectos externos	
Apoyo de los padres hacia el estudio	E5. Yo siento que en mi caso es muy diferente, porque, en mi casa, nadie es estudiado. Entonces, yo soy la única, de los nietos, de los que estamos estudiando, pero mis papás, mis tíos, yo no tengo a nadie estudiado. Hay así como un apoyo. Ustedes pueden salir adelante, porque la agricultura no les va a dar. (Línea 59)
Presión de los padres en el estudio	E3. Y por dicha no me dio la nota (para entrar a medicina), porque si no, mi obligación hubiera sido estar ahí, súper fracasada, seguro. Y todo el mundo me decía: no, pásese a algo que le dé plata, cómo va a estudiar eso, se va a morir de hambre. (Línea 15) E2. Y, entonces, cuando yo le dije a mi papá, mi papá es una persona muy tranquila, muy racional, no se salga de Derecho, porque si no le gusta su segunda carrera, tiene que volver. Usted no va a andar de carrera en carrera. (Línea 38)
Valoración de la carrera de educación	E2. Cuando yo le dije a todos, (que estudiaría educación) un tío me dijo: bueno, por lo menos va a estudiar. Le baja a uno la emoción que uno tenía. (Línea 36)
Falta de claridad al entrar a la Universidad	E4. Es que no me informé de la universidad. Yo vivía cerca de la universidad. Y yo le dije a mami yo voy a estudiar allí. Y yo entré y fue la felicidad para mí. Y nunca le pregunté a la gente cuántos años se dura. (Línea 62) En el cole, es más dirigido. No, es como intangible-lejano. Ya tenés que decidirte. Esta es mi vida. Entonces, hay crisis. En el cole, es diay si yo tengo que pensar en una carrera, tengo que pensar en qué me gusta, hasta llegar al punto de ahora sí: ¿qué me gusta? No tengo idea qué me gusta. Se vuelve real y es cuando uno entra como en crisis. (Línea 51)
Presión social y satisfacción con la carrera	E3. Y la gente de ahí esperaba, de mi comunidad. ¡Ay, entré a la U.! ¡Qué bien! decían a mi papá, qué hija más inteligente, no sé qué, no sé cuánto. Entonces ellos esperaban, no sé, como que esperan, yo no sé qué piensan de mi, esperaban muchísimo (Línea 74)

Fuente: Elaboración propia.

El grupo focal aporta elementos importantes acerca de la satisfacción con la vida de las estudiantes universitarias, se observan dos grupos principales de influencia relacionado con la elección vocacional de las estudiantes, la familia nuclear y grupos sociales cercanos como los vecinos y familia extensa.

La valoración social de la carrera se vuelve importante para la consolidación de la elección vocacional y la claridad para concretarla. Pero ciertamente, la carrera de educación no es una de las profesiones

mejor retribuidas salarialmente y esto genera un tipo de “desprestigio social”, como se observa en las palabras “por lo menos va a estudiar”. Al respecto surge la importancia del manejo y regulación emocional relacionado con el tema de la decisión vocacional y su sostenimiento a pesar de las valoraciones de los otros, pero con el reconocimiento de la necesidad de lidiar con las propias limitaciones para gestionar lo que se siente y que se refleja en la valoración cognitiva de la satisfacción con la vida.

Discusión y conclusiones

Este estudio fue motivado por el interés de, explorar el tipo de relación que existe entre el grado de metaconocimiento emocional, y dos medidas del bienestar subjetivo, felicidad subjetiva y satisfacción con la vida en estudiantes de carreras de Educación; sin embargo, a pesar de que la literatura informa respecto de la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre felicidad subjetiva con claridad emocional y reparación (Velo *et al.*, 2013), nuestro estudio no aporta evidencias en este sentido.

No obstante, el análisis factorial del test de Metaconocimiento Emocional da una solución de tres factores que corresponden a las tres subescalas, definidas por sus creadores, atención, claridad y reparación. Asimismo, a partir del análisis de confiabilidad alfa de Cronbach se obtienen resultados que confirman la confiabilidad del instrumento para las tres subescalas. En cuanto al instrumento de satisfacción con la vida ampliamente utilizado en la investigación empírica y la escala de Felicidad Subjetiva muestran índices de confiabilidad alfa de Cronbach buenos. Por tanto, a partir de esta investigación se obtienen evidencias para considerar que estos instrumentos aportan información fiable para ser utilizados con población joven costarricense, se recomienda revisar el ítem 4 de la escala de Felicidad Subjetiva a partir de entrevistas cognitivas para tener mayores evidencias de validez respecto de lo que las personas comprenden al responder las escalas, específicamente este ítem.

Acerca del metaconocimiento emocional de la población estudiantil entrevistada, se observa la conveniencia de ampliar este estudio a otras carreras que imparte la universidad y respecto del área de la educación, a profesionales en ejercicio, ya que los datos indican que existe un alto grado de conocimiento emocional en las tres áreas que mide el TMMS-24 en los (as) estudiantes universitarios (as) y complementarlo con una indagación sobre satisfacción con la vida y estrés laboral, pues los resultados obtenidos en este estudio muestran una baja percepción de la Felicidad Subjetiva y de la Satisfacción con la Vida.

Aunque los datos no son concluyentes, los puntajes en Atención en la población de este estudio, podrían estar indicando un bajo ajuste a las demandas del medio sumado a una baja percepción respecto de la satisfacción con la vida, sin embargo también se presenta un alto puntaje en reparación lo que finalmente se considera un buen indicador de Inteligencia

Emocional que puede indagarse con escalas de medición en resiliencia, pues la persona que estudia educación tiene que enfrentar grandes desafíos a causa de su elección vocacional en una sociedad que parece reconocer de mejor manera carreras tradicionales como la medicina o la formación en Derecho.

La técnica del grupo focal fue enriquecedora en cuanto aportó un mejor conocimiento de las situaciones que pueden afectar la percepción de la Satisfacción vital de estudiantes universitarias en función de sus logros académicos, en este sentido, eso que se podría considerar un dominio de valoración de la satisfacción, en estas jóvenes universitarias y por lo que se puede concluir de los hallazgos obtenidos en la población entrevistada, se convierte en una valoración global de su Satisfacción con la Vida.

Se considera importante continuar profundizando en el estudio de la satisfacción con la vida en relación con la edad en el contexto universitario en las diferentes carreras y sedes regionales de la Universidad, ya que el estudio puede dar mejor conocimiento de las poblaciones estudiantiles en sus necesidades lo que podría redundar en las opciones que se le brindan a los y las estudiantes para mejorar su calidad de vida en el ambiente universitario, impactando de este modo la salud mental de las poblaciones estudiantiles, una preocupación que debería ser compartida por las autoridades universitarias, pues una de las causas de la insatisfacción experimentada refiere a la dificultad de avance en las carreras y al sistema de ingreso a carrera en la Universidad, planteándose además una importante diferencia entre universidades privadas y estatales respecto de los años de duración de las carreras, siendo más extensa la formación en la universidad pública, las que finalmente aún gozan de mayor prestigio respecto de la calidad en la formación de sus profesionales.

En esta vía, sería importante explorar otras variables asociadas con la baja satisfacción con la vida que se refieren a circunstancias externas a las estudiantes y que se consideraron aspectos de suma importancia como la percepción social y valoración de las carreras de educación y el impacto de estas valoraciones sobre el grado de bienestar de las y los estudiantes, pues esto probablemente tendrá repercusiones en el momento de ejercer la profesión de la educación y los niveles de estrés asociados con el ejercicio laboral.

Los estudios sobre el tema, enriquecen la comprensión de lo que sucede en los ambientes académicos centrándose en las vivencias de cada uno de los actores que participan en el proceso educativo. De tal

forma que lo afectivo del aprendizaje no sólo es un acontecimiento para quien aprende sino también para quienes enseñan y se esperaría que estas fueran personas con un alto bienestar subjetivo que le permite enfrentar los desafíos de la educación de nuestro tiempo.

Referencias

- BAADER, T., ROJAS, C., MOLINA, J.L., GOTELLI, M., ALAMO, C., FIERRO, C., VENEZIAN, S. y DITTUS, P. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 52, 3, 167-176.
- CEJUDO, J., LÓPEZ-DELGADO, M.L. y RUBIO, M.J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46, 51- 57. doi: 10.1016/j.anpsic.2016.07.001
- CIAROCHI, J. y SCOTT, G. (2006). The Link between Emotional Competence and Well-Being: A Longitudinal Study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 2, 231-243. doi: 10.1080/03069880600583287
- DIENER, ED., EMMONS, R. A., LARSEN, R. J. y GRIFFIN, SH. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1, 71-75. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=25&sid=0353111b-a367-413d-9fcc-a89b9bbc2686%40sessionmgr101&hid=125>
- EXTREMERA, N., DURAN, A. y REY, L. (2009). The Moderating Effect of Trait Meta-Mood and Perceived Stress on Life Satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/222559007_The_moderating_effect_of_Trait_Meta-Mood_and_perceived_stress_on_life_satisfaction
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS. *Revista Ansiedad y Estrés*, 11, 2-3, 101-122. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=6f43c025-d8d3-4912-acd6-084f2acb3017%40sessionmgr120>
- EXTREMERA, N., SALGUERO, J. M. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2011). Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517. doi:10.1007/s10902-010-9233-7.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1 6. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2008) A Review of Trait Meta-Mood Research. *Advances in Psychology Research*, 55, 17-45. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/270818329_A_REVIEWS_OF_TRAIT_META-MOOD_RESEARCH
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. y RAMOS, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta- Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/8491290_Validity_and_reliability_of_the_the_Spanish_Modified_of_the_Trait_Meta-mood_Scale_1_2
- LYUBOMIRSKY, S. y LEPPER, H.S. (Feb., 1999). A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. *Social Indicators Research*; 46, 2, 137-155. Recuperado de <http://sonjalyubomirsky.com/wp-content/themes/sonjalyubomirsky/papers/LL1999.pdf>
- MARÍN, M., TERUEL, MA. P. y BUENO, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 379-391. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=aa2c4c12-cabf-477d-ac27-207ddf0f687a%40sessionmgr102>
- MORENO, B. y GÁLVEZ, M. (2013). El efecto del distanciamiento psicológico del trabajo en el bienestar y satisfacción con la vida: Un estudio longitudinal. *Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 29, 3, 145-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231329411006>
- OFICINA DE ORIENTACIÓN (2018). *Informe Anual de Labores Equipo Profesional en Psicología*. Universidad de Costa Rica. San José: Costa Rica.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (abril, 2017). *Trastornos mentales*. Recuperado de <https://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/es/3>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (marzo, 2018). *Salud mental: Fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/about/mission/es/>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2019). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de <https://www.who.int/about/mission/es/>
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2004). *Situación actual de la salud mental en Costa Rica / Organización Panamericana de la Salud*, Ministerio de Salud. San José, Costa Rica.
- PELÁEZ-FERNÁNDEZ, M. Á., EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2014) Incremental Prediction and Moderating Role of the Perceived Emotional Intelligence over Aggressive Behavior. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 5, 1-11. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261705534_Incremental_Prediction_and_Moderating_Role_of_the_Perceived_Emotional_Intelligence_over_Aggressive_Behavior
- PÉREZ-VILLALOBOS, C., BONNEFOY-DIBARRAT, C., CABRERA-FLORES, A., PEINE-GRANDÓN, S., MACAYA-ABARCA, K., BAQUEANO-RODRÍGUEZ, M. y JIMÉ-

- NEZ-ESPINOZA, J. (octubre, 2012). Problemas de salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción, Chile. *Anales de Psicología*, 28, 3, 797-804. doi.org/10.6018/analesps.28.3.156071
- ROFFEY, S. (2015). Becoming an Agent of Change for School and Student Well-Being. *Educational and Child Psychology*, 32, 1, 21-30. Recuperado de <http://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/2014/02/2015-Becoming-an-Agent-of-Change-for-Wellbeing.pdf>
- SALOVEY y MAYER (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf>
- UGARTE, J. (2018). CR HOY. Costa Rica sin estudios sobre Salud Mental de los ticos. Junio 18, Recuperado de: <https://www.crhoy.com/nacionales/costa-rica-sin-estudios-sobre-salud-mental-de-los-ticos/>
- VELOSO-BESIO, C., CUADRA-PERALTA, A., ANTEZANA-SAGUEZ, I., AVENDAÑO-ROBLEDO, R., FUENTES-SOTO, L. (2013). Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios Pedagógicos*, 39, 2, 355-366. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n2/art22.pdf>
- VERA, J.A., YAÑEZ, A.I., GRUBITS, S. (2013). Evaluación del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios de México y Brasil. *Psicología para América Latina*, 25, 77-90. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n25/a06.pdf>
- ZUBIETA, E., MURATORI, M., FERNÁNDEZ, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad*, 3, 1, 66-76. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n1/a05.pdf>