



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Trabajo Fin de Grado en Psicología Convocatoria (Junio, 2021)

MEDIDA DE LA RELACIÓN ENTRE FORTALEZAS PSICOLÓGICAS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA.

MEASURE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL STRENGTHS AND EMOTIONAL REGULATION IN ADOLESCENCE.

Autor/a: Margarita Maestre Molina.

Tutores: Inmaculada Gómez Becerra y Juan Miguel Fluja Contreras.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo estudiar la relación entre las fortalezas psicológicas y la regulación emocional en una muestra de estudiantes de un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Almería. La hipótesis principal plantea que existirá una correlación positiva entre las fortalezas psicológicas y la regulación emocional. La muestra consta de 211 participantes, de edades comprendidas entre los 12 y 16 años pertenecientes a los cursos escolares desde 1ºESO hasta 4ºESO, dónde encontramos 124 adolescentes de género femenino y 86 de género masculino. Para medir las competencias en fortalezas psicológicas utilizamos el Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2004) y para las competencias en regulación emocional utilizamos la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS; Gómez, Penelo y de la Osa, 2014). Como resultados obtuvimos en función a la comparación de medias, que la falta de estrategias de regulación, la no aceptación de sentimientos negativos, la falta conciencia emocional, la integridad, autorregulación y perseverancia, fueron las subescalas donde se encontró mayor dificultad para los adolescentes. En función a la correlación entre las subescalas del DERS y VIA-Y, todas correlacionan de manera negativa, excepto autorregulación e integridad. En el análisis de regresión, los datos obtenidos muestran que las fortalezas psicológicas se explican por la falta de acceso a estrategias de regulación emocional, la impulsividad, la falta de conciencia emocional y por la falta de consecución de metas debido a las emociones negativas. En la comparación por género encontramos diferencias significativas en optimismo, integridad, regulación emocional, falta de claridad emocional y falta de estrategias emocionales. Por último en la comparación por edades, encontramos diferencias significativas en impulsividad, estrategias y autorregulación. Por lo tanto se cumple la hipótesis propuesta.

Palabras clave: Fortalezas psicológicas, regulación emocional, adolescencia, DERS, VIA-Y.

Abstract

The present research aims to study the relationship between psychological strengths and emotional regulation in a sample of students from a Secondary Education Institute in the province of Almería. The main hypothesis is that there will be a positive correlation between psychological strengths and emotional regulation. The sample consists of 211 participants, aged between 12 and 16 years old, belonging to the school courses from 1°ESO to 4°ESO, where we find 124 adolescents of the female gender and 86 of the male gender. To measure competencies in psychological strengths we used the Questionnaire on human strengths in adolescents (VIA-Y, Peterson & Seligman, 2004) and for competences in emotional regulation we used the Scale of Difficulties of Emotional Regulation (DERS; Gómez, Penelo and de la Osa, 2014). As results, we obtained based on the comparison of means, that the lack of regulation strategies, the non-acceptance of negative feelings, the lack of emotional awareness, integrity, self-regulation, and perseverance, were the subscales where the greatest difficulty was found for adolescents. Based on the correlation between the DERS and VIA-Y subscales, they all correlate negatively, except for self-regulation and integrity. In the regression analysis, the data obtained show that the psychological strengths are explained by the lack of access to emotional regulation strategies, impulsivity, the lack of emotional awareness and the lack of achievement of goals due to negative emotions. In the comparison by gender, we found significant differences in optimism, integrity, emotional regulation, lack of emotional clarity and lack of emotional strategies. Finally, in the comparison by age, we found significant differences in impulsivity, strategies, and self-regulation. Therefore, the proposed hypothesis is fulfilled.

Keywords: Psychological strengths, emotional regulation, adolescence, DERS, VIA-Y.

ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	4
1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Competencias emocionales: La regulación emocional	5
1.1.1 Delimitación de educación y regulación emocional	5
1.1.2 Evaluación de la regulación emocional en adolescentes	6
1.1.3 Fenómenos relacionados con la regulación emocional	7
1.1.4 Procedimientos de intervención para los fenómenos relacionados	8
1.2 Competencias: Las fortalezas psicológicas	9
1.2.1 Delimitación de las fortalezas psicológicas	9
1.2.2 Evaluación de las fortalezas psicológicas en adolescentes	11
1.2.3 Fenómenos relacionados con las fortalezas psicológicas	11
1.2.4 Intervención en fortalezas psicológicas.	12
1.3 Objetivo del presente estudio.	13
1.4 Hipótesis del presente estudio.	13
2. METODOLOGÍA	13
2.1 Participantes	13
2.2 Instrumentos y variables de medida	15
2.3 Procedimiento	16
3. RESULTADOS	17
3.1 Análisis descriptivos de las subescalas	17
3.2 Análisis correlacional subescalas y total VIA-Y y DERS	19
3.3 Análisis de regresión	20
3.4 Análisis comparativo de medias entre géneros	21
3.5 Análisis comparativo de medias entre edad.	23
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	24
5. REFERENCIAS	29
6. ANEXOS	33
6.1 ANEXO 1: Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS)	33
6.2 ANEXO 2: Cuestionario sobre Fortalezas Humanas en Adolescentes (VIA-Y)	35
6.3 ANEXO 3: Sesiones del plan de intervención en curso	37

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Competencias emocionales: La regulación emocional

1.1.1 Delimitación de educación y regulación emocional

La educación la comprendemos como el proceso de aprendizaje que se puede aplicar en cualquier contexto, pudiendo ser en la escolarización, en la familia, así como algo puntual o aquella que se da a lo largo del ciclo vital. Uno de sus principales objetivos es fomentar el bienestar emocional, facilitando que las personas puedan valorar de manera positiva la calidad global de su vida. Debido a eso, los centros educativos pueden considerarse el lugar adecuado para comenzar su propagación, ya sea porque empieza desde las edades más precoces o porque puede llegar de forma más operativa al total de población, de esta manera, pueden actuar como contextos de prevención universal. Aunque la mayor parte de las competencias básicas para la vida se adquieren en la familia, es necesario que la escuela se implique para desarrollar esas competencias socio-emocionales (Bisquerra, 2011).

La Educación Emocional se basa en el principio de que el bienestar es uno de los objetivos esenciales de la vida social y personal, por lo que persigue desarrollar el bienestar y las competencias emocionales. Por ello se debería desarrollar en todas las personas y a lo largo de toda su vida, ya que no únicamente se aplica al marco de la educación formal sino también en entornos organizacionales y sociocomunitarios, prosiguiendo una metodología práctica para promocionar el desarrollo de ciertas competencias emocionales (Bisquerra, 2011). Según Bisquerra (2009), las competencias emocionales son una agrupación de conocimientos, estrategias y actitudes imprescindibles para realizar manifestaciones emocionales adecuadas. Estas competencias, llamadas por Bisquerra (2009) el **pentágono de competencias emocionales**, son:

1. La **conciencia emocional** definida como la capacidad para darse cuenta de las emociones propias y externas, incluyendo la destreza para captar el clima emocional en determinados contextos.
2. La **regulación emocional** definida como la capacidad para emplear adecuadamente las emociones.
3. La **autonomía personal** definida como un conjunto de características relacionadas con la autogestión.
4. La **competencia social** definida como la capacidad para conservar afables relaciones con otras personas.

5. Las **habilidades de vida para el bienestar** son definidas como la capacidad para comportarse adecuadamente y de manera respetuosa para así afrontar los desafíos de la vida diaria.

Según Bisquerra (2003) la regulación de las emociones potencialmente es el elemento central de la educación emocional. Por ello, el interés del seguimiento de esta competencia.

De otro lado, según Gross y Thompson (2006), la regulación emocional se entiende como un conjunto de procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar, controlar y modificar respuestas emocionales, en especial sus características de temporalidad e intensidad para lograr un objetivo.

Desde este **enfoque cognitivo-conductual**, la regulación emocional se plantea como un proceso interno que permite la modulación de la conducta. Esta perspectiva involucra, por un lado, una amplia jerarquía de destrezas que posee el sujeto para dar respuestas adecuadas en contextos cambiantes, pero excediendo sus posibilidades de controlar el ambiente y sus recursos personales. Por lo tanto, la regulación estará orientada a examinar la respuesta emocional, de manera que se minimice la molestia personal y se adecúen las respuestas hacia los demás (Gutiérrez y Ribero, 2013). Por otro lado, también hablamos de un proceso biológico, abocado al control de las respuestas de activación a través de estructuras biológicas maduras, poniendo el foco de atención en la entrada de información que afecta la situación emocional del individuo, sus interpretaciones de la información, al empleo de señales internas de activación emocional, etc. (Kinkead, Garrido y Uribe, 2011). Los autores más representativos de este enfoque son Gross (1998, 1999); Gross y John (2002, 2003); Mayer (Mayer & Salovey, 1997) y Salovey (Salovey & Mayer, 1990) (Citado de Gutiérrez y Ribero, 2013).

1.1.2 Evaluación de la regulación emocional en adolescentes

Para evaluar el fenómeno de la regulación emocional en cualquier sujeto, debemos tener en cuenta que existen diferentes estrategias que pueden ser adaptativas (reevaluación emocional, resolución de problemas, etc.) o desadaptativas (evitación, rumiación, supresión emocional). Para ello en este apartado mostraremos algunas de las pruebas enfocadas a estos dos tipos de estrategias:

- La **Escala de Dificultades de Regulación Emocional** (DERS; Hervás y Jódar, 2008). Esta escala permite cuantificar distintos aspectos de la regulación desadaptativa considerados clínicamente relevantes (Gratz y Roemer, 2004), abarcando a la misma

vez las dificultades funcionales más importantes que se pueden presentar en el transcurso del procesamiento emocional de un acontecimiento (Hervás y Jódar, 2008).

- **La Escala de Regulación del Estado de Ánimo Negativo** (NMR; Negative Mood Regulation, Catanzaro y Mearns, 1990) mide las expectativas generalizadas a fin de conocer la regulación negativa del estado anímico.
- **La Escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48)** (Trait Meta-Mood Scale; Salovey Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995) es considerada la primera medida de auto-informe que evalúa la inteligencia emocional a partir del modelo de Salovey y Mayer. Esta escala examina las disparidades individuales en el metaconocimiento del estado emocional y trata de conocer cómo estas destrezas intrínsecas afectan a diferentes áreas del sujeto (Extremera y Fernández, 2005).

1.1.3 Fenómenos relacionados con la regulación emocional

Los fenómenos más relevantes que aparecen relacionados con la regulación emocional tras una búsqueda especializada son: los déficits emocionales como la ansiedad y la depresión.

Trastornos depresivos: Existe una estrecha relación entre la depresión y la regulación emocional, pudiéndose delimitar como un trastorno de la regulación del estado de ánimo, teniendo un componente fundamental de ruptura de la homeostasis afectiva o de descontrol afectivo en la que cada sujeto oscila (Hervás, 2011). Son varias las investigaciones que corroboran la existencia de un déficit de regulación emocional en individuos depresivos observándose que sus estados anímicos son más duraderos (Peeters, Nicolson, Delespaul y deVries, 2003) y, simultáneamente, existiendo una reducida tendencia a realizar actividades positivas (Lewinsohn y Graf, 1973). En otros estudios también se observa que existe una asociación entre la gravedad de los síntomas y la baja tendencia a la reparación percibida en pacientes depresivos, sobre todo en individuos que tienen depresión debido a un acontecimiento estresante (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003).

Trastornos de ansiedad: La ansiedad es un proceso psicofisiológico enormemente estudiado como síntoma, pero en el terreno de las variables psicológicas que las mantienen y activan, son bastantes los aspectos que aún quedan por conocer. Diversos estudios experimentales han demostrado que individuos inducidos a afrontar episodios emocionales en el laboratorio pretendiendo anular sus emociones, reaccionaron con niveles elevados de actividad fisiológica, aunque se redujera su sensación emocional subjetiva (Gross y

Levenson, 1997). Estos estudios insinúan que los niveles de activación fisiológica del individuo pueden elevarse debido a la supresión de emociones (Llewellyn, et al., 2013), teniendo como consecuencia que su continuada supresión combinada con factores situacionales podría producir reacciones de alta ansiedad en algunos sujetos (Hervás, 2011).

1.1.4 Procedimientos de intervención para los fenómenos relacionados

Los procedimientos de intervención más notorios aplicados en sujetos con depresión abordando la regulación emocional son los **programas de activación conductual**. En estos se plantea un tratamiento empíricamente validado que propone de manera explícita que es necesario planificar estrategias de regulación en momentos clave para permitir manejar óptimamente el afecto negativo (Syzdek, Addis y Martell, 2010).

Por otro lado, los **programas** basados en la **atención plena** o *mindfulness* utilizados para la prevención de recaídas en sujetos con depresión recurrente por medio de técnicas de aceptación y conciencia (Ma y Teasdale, 2004) también han mostrado efectividad en este ámbito de actuación (Farb et al., 2014).

Otra de las modalidades terapéuticas es la **Terapia centrada en la emoción** focalizada en el procesamiento emocional y el desarrollo de habilidades emocionales (Greenberg, 2002), que ha evidenciado su eficacia en el tratamiento de depresión (Greenberg y Watson, 2006; citado en Hervás, 2011).

De otro lado, los procedimientos de intervención más notorios aplicados en sujetos con ansiedad abordando la regulación emocional son por una parte la **intervención integradora para la ansiedad** que abarca estrategias cognitivo-conductuales para intensificar las habilidades emocionales de los individuos (Newman, Castonguay, Borkovec, Fisher y Nordberg, 2008). Por otra parte, se recoge la **intervención basada en la aceptación** donde se comprueba su eficacia con técnicas de mindfulness mejorando los síntomas de la ansiedad (Yagüe, Sánchez-Rodríguez, Mañas, Gómez y Franco, 2016).

Por último, se encuentra un modelo que explica de manera integral los dos trastornos emocionales citados anteriormente. Se trata del **modelo transdiagnóstico**, propuesto debido al alto nivel de comorbilidad que se da entre trastornos emocionales, tales como se observa en los trastornos depresivos y de ansiedad, para justificar la búsqueda de procesos o factores comunes que expliquen esa comorbilidad. Teniendo este modelo una perspectiva psicopatológica transdiagnóstica que entiende los trastornos mentales desde un punto de vista más dimensional, posibilitando tratamientos más integrales aplicando los procesos comunes a

diversos trastornos (Sadín, Chorot y Valiente, 2012). Entre los programas y protocolos de intervención desde esta perspectiva se encuentra el protocolo unificado de Barlow, una intervención transdiagnóstica, que se encuentra adaptada a adolescentes (Ehrenreich et al., 2009), que produce efectos comparables a los protocolos dirigidos a trastornos individuales de manera que se facilita el acceso a su tratamiento (Barlow et al, 2019).

1.2 Competencias: Las fortalezas psicológicas

1.2.1 Delimitación de las fortalezas psicológicas

El concepto de fortalezas humanas se refiere a las manifestaciones psicológicas o características de las virtudes clásicas. Estas virtudes son universales y tienen una raíz biológica que se explica a través del proceso evolutivo del ser humano (estas ayudan a solucionar tareas de supervivencia cruciales). Todas estas captan los rasgos positivos de la personalidad considerados fundamentales para tener una óptima vida (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010).

Fue en 1999, cuando el grupo de Clifton et al. (1991), comenzaron un trabajo crucial para componer una lista de fortalezas focalizadas en los rasgos positivos (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010). Fueron Peterson y Seligman (2004) quienes ahondaron en esta investigación, planteando una lista formada por 24 fortalezas psicológicas valoradas en seis virtudes (véase Tabla 1 para mayor detalle):

1. **La sabiduría y el conocimiento:** Fortalezas cognitivas que se relacionan con el conocimiento y su uso.
2. **El valor:** Fortaleza emocional que incluye acciones conscientes dirigidas a objetivos elogiados, ya que se realizan ante difíciles adversidades, no sabiendo si se conseguirán.
3. **El amor y la humanidad:** Son fortalezas interpersonales relacionadas con la amistad y el acercamiento.
4. **La justicia:** Fortaleza cívica para una vida segura en la comunidad.
5. **La templanza:** Fortaleza que nos protege del exceso y nos proporciona los medios adecuados para moderar las necesidades y apetitos.
6. **La espiritualidad y la trascendencia:** Son las fortalezas que nos conceden el significado de la vida conectándonos con el universo.

Cuadro 1. Fortalezas asociadas a los subgrupos de virtudes (Peterson y Seligman, 2004)

Virtud	Fortaleza Humana	Definición
Sabiduría	Creatividad	Pensar de manera productiva nuevas formas de conceptualizar y realizar las cosas.
	Curiosidad / Interés por el mundo	Búsqueda y descubrimiento de asuntos de interés, abrirse a la experiencia, exploración, etc.
	Deseo de aprender	Apetito por conocer, emplear nuevas habilidades, mejorar.
	Apertura a la experiencia	Analizar bajo distintos puntos de vista, considerar completamente las características de la situación antes de tomar una decisión u opinar, siendo capaz de transformar nuestra opinión ante la evidencia.
Valor	Perspectiva	Capacidad de dar consejo a los demás; incluir formas de ver el mundo para que tengan sentido para uno mismo y para los demás.
	Valor/Valentía	Defender las injusticias y actuar acorde a las convicciones a pesar de su impopularidad.
	Perseverancia	Persistencia en una acción a pesar de su dificultad; dedicar esfuerzo para conseguir objetivos y centrarse en lo que uno hace.
	Integridad	Ser sincero, vivir de manera auténtica y responsabilizarte de tus sentimientos y acciones.
Amor y Humanidad	Vitalidad	Vivir enérgicamente; implicarse en lo que se hace y sentir ánimo para realizar las cosas.
	Amar y dejarse amar (intimidad)	Valorar las relaciones íntimas de manera profunda con los iguales, demostrar cercanía a otras personas.
	Amabilidad	Ayudar, cuidar y hacer favores a los demás.
	Inteligencia social	Conocerse tanto a sí mismo como a los demás, actuar adecuadamente en situaciones sociales e intentar que los demás se sientan bien.
Justicia	Ciudadanía	Trabajo en equipo, fidelidad y apoyo a los objetivos comunitarios.
	Justicia/Imparcialidad	Tratar justamente a todo el mundo; no consentir que nuestros sentimientos se interpongan en las acciones con los demás; conceder oportunidades a los demás.
	Liderazgo	Conseguir objetivos de manera conjunta al grupo y mantener buenas relaciones en este.
Templanza	Perdón y misericordia	Dejar atrás la venganza olvidando lo que otros te han hecho y dándoles una oportunidad.
	Humildad	No pretender ser el centro de atención, tratar tanto a sí mismo como a los demás de manera igualitaria.

	Prudencia	Ser precavido al tomar decisiones; no hacer o decir cosas de las que te puedas arrepentir.
	Autorregulación	Regular lo que piensas o sientes; controlar las necesidades y apetitos.
Transcendencia	Apreciar la belleza y la excelencia	Percepción de la belleza de los diversos aspectos que tiene la vida (arte, naturaleza, matemáticas, etc)
	Gratitud	Dar las gracias por las cosas buenas que te ocurren expresándose de manera abierta.
	Optimismo/Esperanza	Esperanza por el futuro trabajando para conseguirlo; confiar en que pasen cosas buenas.
	Humor	Predisposición a sonreír y reír; hacer que otras personas se diviertan con tu humor; hacer bromas, ver el lado cómico de las cosas.
	Espiritualidad	Tener fuertes y coherentes creencias sobre la razón y significado del universo; apoyarse en dichas creencias para actuar y sentirse fortalecido.

Fuente: Hervás y Jódar (2008).

1.2.2 Evaluación de las fortalezas psicológicas en adolescentes

Para evaluar las fortalezas psicológicas en adolescentes se suele aplicar el **Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes** (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2004). Este cuestionario centrado ayuda a conocer las cualidades positivas focalizándose mayoritariamente en sus potencialidades, utilizando esas relaciones encontradas entre las fortalezas y las medidas psicopatológicas y de bienestar, como pautas necesarias a considerar en una estrategia educativa o programa de intervención (Giménez, 2010).

1.2.3 Fenómenos relacionados con las fortalezas psicológicas

Los fenómenos más relevantes que aparecen en la literatura relacionados con las fortalezas psicológicas son la satisfacción vital y la deseabilidad social.

Satisfacción vital: Diversos estudios han mostrado que las fortalezas humanas influyen positivamente en la satisfacción vital y el bienestar durante la infancia y adolescencia (Park y Peterson, 2006; Ruch, Weber, Park, y Peterson, 2014). También se ha encontrado la existencia de una fuerte asociación entre satisfacción vital y las siguientes fortalezas: optimismo, entusiasmo, amor, perspectiva, inteligencia social, perseverancia y autorregulación, en todas las edades y culturas que se han estudiado (Giménez, 2010). Las fortalezas psicológicas relacionadas con la satisfacción vital van cambiando a lo largo de la

vida; por ejemplo, las fortalezas de prudencia y ciudadanía contribuyen más en niños/adolescentes; la gratitud, la capacidad de amar, la vitalidad y la esperanza afectan más durante la juventud; y las fortalezas de espiritualidad y curiosidad contribuyen más en la vida adulta (Park, 2004).

Deseabilidad social: Entendida como la predisposición a responder de manera culturalmente apropiada para obtener la aceptación de los demás (Grinhauz, 2015). Diversos estudios efectuados en población adolescente española demostraron que todas las fortalezas (sobre todo, Perseverancia, Integridad, Autorregulación y Prudencia), a excepción del humor, correlacionaron positivamente con la deseabilidad social (Giménez, 2010). Otros estudios centrados en adultos demostraron que las fortalezas de carácter se asociaban positivamente con la deseabilidad social (Cosentino, 2010), y Macdonal et al. (2008) hallaron que la deseabilidad social correlacionaba de manera positiva con más de la mitad de las fortalezas.

1.2.4 Intervención en fortalezas psicológicas.

El programa manualizado de **intervención en potenciación de fortalezas y recursos psicológicos** mostró eficacia para el incremento del estado de ánimo y la potenciación de las fortalezas psicológicas como la satisfacción vital, el optimismo, el sentido del humor, el autocontrol y la resolución de problemas (Remor, Gómez y Carrobles, 2010). También con la **intervención** basada en las fortalezas de carácter sobre la satisfacción con la vida y el bienestar en los adolescentes **a través de la gimnasia**, se demostró una mayor satisfacción vital según su género, edad, escuela y año (Proctor, Tsukayama, Wood & Eades, 2015). Con la **intervención cognitivo conductual** para desarrollar fortalezas de carácter en niños, se demostró que esta intervención generó un aumento del uso de las fortalezas por parte de todos los participantes y que generó cambios a nivel conductual individual (Lima y Straffon, 2018).

1.3 Objetivo del presente estudio.

Si entendemos las fortalezas como virtudes que nos hacen reaccionar de una manera determinada ante un problema y la regulación emocional como un conjunto de procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar, controlar y modificar respuestas emocionales, podríamos inferir que existe una estrecha relación entre ambas competencias emocionales, siendo de interés un estudio más especializado de las mismas. Además, conocemos que entre estas dos competencias existen relaciones comunes con diferentes

trastornos afectivos como son la depresión y la ansiedad. Por ello, el **objetivo de este trabajo** es explorar la relación entre la regulación emocional y las fortalezas psicológicas en una muestra de adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 16 años, alumnado de un centro de Educación Secundaria de la ciudad de Almería.

1.4 Hipótesis del presente estudio.

La hipótesis principal planteada en esta investigación es que existirá una correlación positiva entre las fortalezas psicológicas y la regulación emocional. Es decir, al aumentar las diferentes fortalezas psicológicas aumentarán las estrategias relacionadas con la regulación emocional.

De otro lado, se hipotetiza que los resultados mostrarán diferencias respecto de los modelos de regresión según el sexo y la edad.

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

La muestra se compone de 211 participantes pertenecientes a un instituto de educación secundaria obligatoria de la provincia de Almería. Su edad media es de 13.62 años y su desviación típica de 1.051. La edad de nuestros participantes varía entre los 12 y los 16 años; de hecho, se muestra la distribución de los porcentajes de participación edades (Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de edad de los participantes (N=211).

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	32	15,2
13	65	30,8
14	77	36,5
15	26	12,3
16	11	5,2

En relación con el género, encontramos mayor tendencia al género femenino, tal como se indica en la Tabla 2:

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de género de los participantes (n=87 masculino; n=124 femenino)

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	124	58,8
Masculino	86	40,8
Prefiero no decirlo	1	0,5

El curso al que pertenecen los participantes varía entre 1º y 4º de la ESO, quedando distribuidos en la Tabla 3:

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes en el curso de los participantes (n=63 1ºESO; n=49 2ºESO; n=76 3ºESO; n=23 4ºESO)

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	63	29,9
2º ESO	49	23,2
3º ESO	76	36
4º ESO	23	10,9

La nacionalidad de la muestra varía entre española, marroquí, rumana y china; distribuyéndose los porcentajes como sigue en la Tabla 4:

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes por nacionalidades de los participantes.

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje
Española	202	95,7
Marroquí	5	2,4
Rumana	1	0,5
China	1	0,5

2.2 Instrumentos y variables de medida

Los materiales utilizados fueron:

Encuesta sociodemográfica para obtener las variables de edad, género, curso y nacionalidad de los adolescentes.

La Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS; Hervás y Jódar, 2008; Gómez, Penelo y de la Osa, 2014). El formato de respuesta de este instrumento es una escala tipo Likert con cinco categorías de respuesta (1: casi nunca, 2: algunas veces, 3: la mitad de las veces, 4: la mayoría de las veces y 5: casi siempre). Esta escala cuenta con seis subescalas llamadas: conciencia emocional (dificultades al ser consciente de las emociones), impulsividad (dificultad para controlar los impulsos), no aceptación (no aceptación de emociones negativas), metas (dificultad para completar objetivos cuando se está angustiado), claridad (falta de claridad emocional) y estrategias (falta de estrategias de regulación emocional). Esta escala tiene un total de 36 ítems. Según Hervás y Jódar (2008) esta escala presenta unas adecuadas propiedades psicométricas, con una buena consistencia interna ya que los índices de la escala global son iguales a $\alpha=.93$, una fiabilidad test-retest de $\rho I=.74$, $p<.001$, lo que indica que esta escala tiene buena estabilidad temporal y una buena validez recurrente y predictiva. (Anexo 1)

Cuestionario sobre Fortalezas Humanas en Adolescentes (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2004; Giménez, 2010). El formato de respuesta de este instrumento es una escala tipo Likert con cinco categorías de respuesta (1: muy en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4: de acuerdo y 5: muy de acuerdo). De los cinco factores con los que cuenta este cuestionario, decidí centrarme en el Factor 1 llamado también Fortalezas de Temperamento, que incluye cinco subescalas llamadas prudencia, perseverancia, autorregulación, optimismo e integridad. Este factor tiene un total de 42 ítems. Las propiedades psicométricas de este cuestionario son adecuadas ya que en todas las escalas encontramos que la fiabilidad está por encima de 0.60 y más de la mitad están por encima de 0.70 y además se encuentra una buena validez recurrente y predictiva. Las propiedades psicométricas del factor I son adecuadas ya que encontramos una fiabilidad que oscila entre .55 hasta .68. (Anexo 2)

2.3 Procedimiento

Los instrumentos anteriormente descritos se administraron de manera grupal a través de la plataforma google formularios a los adolescentes pertenecientes a un instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Almería. Este formulario se compone de cuatro partes, la primera página que consta de una explicación detallada acerca de la realización y objetivos del cuestionario, un consentimiento informado para la aceptación de participación que garantiza una absoluta confidencialidad en los datos obtenidos y un código

en el que se debía incluir sus iniciales más el curso al que pertenecen, este código no permite la identificación del participante. En la siguiente página se encontraba la encuesta sociodemográfica que incluía las variables edad, género, curso y nacionalidad. La tercera página incluía la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS) y la última página, está compuesta por el Cuestionario sobre Fortalezas Humanas en Adolescentes (VIA-Y). Una vez terminado en su totalidad el formulario, se debía presionar el apartado de enviar y se le agradecía su cumplimentación. La duración total de la realización de este formulario es de aproximadamente 20 minutos.

El análisis de datos se realizó a través del procesador estadístico SPSS versión 26. En primer lugar, para obtener los datos sociodemográficos (edad, curso, género y nacionalidad), se realiza un análisis descriptivo de los datos. En segundo lugar, para obtener los resultados acerca de las diferentes subescalas pertenecientes al DERS y VIA-Y se realizó un análisis descriptivo de medias, desviaciones típicas, máximos y mínimos de cada subescala, que posteriormente se analiza en relación a las puntuaciones normativas de los estudios de validación. También se realizó para las subescalas de regulación emocional una comparación de medias con el estudio original de Gómez, Penelo y de la Osa (2014) y asimismo, para las subescalas del cuestionario de fortalezas psicológicas se realizó una comparación de medias con el estudio original de Peterson y Park (2003). Posteriormente, se realizó un análisis correlacional para explorar la relación existente entre: las fortalezas psicológicas entre sí, las subescalas de la regulación emocional entre sí y las relaciones entre las fortalezas psicológicas y la regulación emocional. Para demostrar así entre que subescalas existen correlaciones significativas, para denotar cuales son las más altas y entre que subescalas se establecen. También se optó por realizar un análisis de regresión StepWise para explorar la capacidad predictiva que tienen las subescalas de la regulación emocional respecto a las fortalezas. Es decir, en qué grado predice las habilidades de regulación emocional a las fortalezas psicológicas. También, se realizó una comparación de medias entre géneros para conocer las diferencias significativas existentes en función al género masculino y femenino en las diferentes subescalas del DERS y VIA-Y, a través de pruebas no paramétricas. Y por último, se realizó una comparación de medias para conocer las diferencias existentes entre las diferentes subescalas de la regulación emocional y fortalezas psicológicas en función a las diferentes edades de los participantes (entre los 12 y 16 años). Todo ello a través de pruebas no paramétricas.

3. RESULTADOS

3.1 Análisis descriptivos de las subescalas

En la Tabla 5 podemos observar las puntuaciones medias de las subescalas del DERS y la puntuación total.

Tabla 5. Descriptivos de las diferentes subescalas del DERS y VIA-Y (N=211)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Conciencia emocional	6	27	16.5972	4.14772
Impulsividad	6	30	14.8531	6.14989
No Aceptación	7	33	16.9621	6.68534
Metas	5	25	16.1517	4.79739
Claridad	5	22	12.2085	3.92842
Estrategias	7	35	18.0427	6.51102
Prudencia	13	37	25.7393	4.44472
Autorregulación	18	44	32.2701	6.09512
Perseverancia	13	45	32.0569	6.58979
Integridad	12	40	31.0474	4.88317
optimismo	8	40	27.0569	7.37283
DERS TOTAL	38	147	94.8152	22.10708
VIAY TOTAL	89	195	148.1706	21.64913

La puntuación media de la conciencia emocional fue de 16.59 (DT= 4.14), por lo que estuvo por encima de la media del instrumento 16.07 (DT= 4.39). La puntuación media de la impulsividad fue de 14.85 (DT=6.14) por lo que estuvo por encima de la media del instrumento 12.80 (DT=5.35). La puntuación media de la no aceptación fue de 16.96 (DT=6.68) por lo que estuvo por encima de la media del instrumento 14.02 (DT=6.18). La puntuación media de estrategias de regulación orientadas a las metas fue de 16.15 (DT=4.79) por lo que estuvo por encima de la media del instrumento 14.91 (DT=5.05). La puntuación media de la claridad emocional fue de 12.20 (DT=3.92) por lo que estuvo por encima de la media del instrumento 9.98 (DT=3.68). La puntuación media de acceso a estrategias de regulación emocional fue de 18.04 (DT=6.51) por lo que estuvo por encima de la media del

instrumento 14.94 (DT=5.59). La puntuación media del DERS total fue de 94,81 por lo que estuvo por encima de la media del instrumento 82.72 (DT=19.40). En general podemos observar que los participantes presentan puntuaciones medias/altas en las seis subescalas del DERS, es decir, todas ellas están por encima de la media de la escala original. En cuanto a las puntuaciones más altas, encontramos estrategias, no aceptación, conciencia emocional y metas (en ese orden). Las puntuaciones medias más bajas se encontraron en las subescalas de impulsividad y claridad.

Asimismo, en la Tabla 5 podemos observar las puntuaciones medias de las subescalas del cuestionario VIA-Y y de las subescalas de fortalezas del temperamento del VIA-Y (que compone las subescalas empleadas en este estudio), y realizaremos una comparación de medias con el estudio original de Peterson y Park (2003). La puntuación media de la prudencia fue de 3.21 (DT=.55) por lo que estuvo por debajo de la media del instrumento 3.29 (DT=.75). La puntuación media de la autorregulación fue de 3.58 (DT=.67) por lo que estuvo por encima de la media del instrumento 3.23 (DT=.67). La puntuación media de la perseverancia fue de 3.56 (DT=.73) por lo que estuvo por debajo de la media del instrumento 3.75 (DT=.79). La puntuación media de la integridad fue de 3.88 (DT=.61) por lo que estuvo por encima de la media del instrumento 3.41 (DT=.76). La puntuación media del optimismo fue de 3.38 (DT=0.92) por lo que estuvo por debajo de la media del instrumento 3.88 (DT=.77). La puntuación media del factor de fortalezas del temperamento del VIA-Y total fue de 3.52 (DT=.69) por lo que estuvo por encima de la media del instrumento 3.51 (DT=.74). En general podemos observar que los participantes presentan puntuaciones medias/altas en las cinco subescalas estudiadas, estando autorregulación, integridad y media del factor fortalezas de temperamento por encima de la media de la escala original. En cuanto a las puntuaciones más altas encontramos integridad, autorregulación y perseverancia (en ese orden). Respecto a las medias más bajas encontramos prudencia y optimismo.

3.2 Análisis correlacional subescalas y total VIA-Y y DERS

En la Tabla 6 se muestran las puntuaciones del análisis correlacional entre las variables de las fortalezas psicológicas y la regulación emocional.

Tabla 6. Análisis correlacional del presente estudio.

	Conciencia Emocional	Impulsividad	No Aceptación	Metas	Claridad	Estrategias	DERS TOTAL
Prudencia	-.199**	-.372**	-.277**	-.388**	-.414**	-.393**	-.498**

Autorregulación	-.041	-.590**	-.185**	-.479**	-.278**	-.479**	-.522**
Perseverancia	-.243**	-.279**	-.147**	-.371**	-.265**	-.242**	-.366**
Integridad	-.270**	-.221**	-0.132	-.235**	-.197**	-.239**	-.309**
Optimismo	-.313**	-.313**	-.343**	-.317**	-.439**	-.555**	-.560**
VIAY TOTAL	-.294**	-.484**	-.300**	-.488**	-.438**	-.532**	-.621**

La falta de conciencia emocional correlaciona de manera positiva con la falta de claridad emocional; siendo así, al aumentar la falta de conciencia emocional, aumentará la falta de claridad emocional. Además, la falta de conciencia emocional correlaciona de manera negativa con la prudencia, la perseverancia, la integridad y el optimismo.

La impulsividad correlaciona de manera positiva con la no aceptación de emociones negativas, la incapacidad de conseguir metas, la falta de claridad emocional y la limitación de estrategias para la regulación emocional. Mientras que la impulsividad correlaciona de manera negativa con la prudencia, la autorregulación, la perseverancia, la integridad y el optimismo.

No aceptar las emociones negativas correlaciona de manera positiva con la impulsividad, las dificultades para llegar a una meta, la falta de claridad emocional y con las limitadas estrategias en regulación emocional. A su vez, no aceptar las emociones negativas correlaciona de manera negativa con la prudencia, autorregulación, perseverancia y optimismo.

Las dificultades para participar en conductas dirigidas a metas cuando está angustiado. No poder conseguir una meta por estar molesto correlaciona de manera positiva con la impulsividad, la falta de aceptación de las emociones negativas, la falta de claridad emocional y la falta de estrategias de regulación emocional. Esto significa que cuantas más dificultades hay para conseguir una meta debido a estar cabreado, se demuestra más impulsividad, más falta de aceptación, más falta de claridad emocional y más falta de estrategias de regulación emocional. Además, las dificultades para conseguir una meta correlacionan de manera negativa con la prudencia, la autorregulación, perseverancia, integridad y optimismo.

La falta de claridad emocional correlaciona positivamente con la falta de conciencia emocional, impulsividad, con la no aceptación de sentimientos negativos, la no consecución de metas y con la falta de estrategias de regulación emocional. Mientras que la claridad

correlaciona negativamente con la prudencia, la autorregulación, la perseverancia, la integridad y el optimismo.

La falta de estrategias en regulación emocional correlaciona positivamente con la impulsividad, la no aceptación de sentimientos negativos, la falta de consecución de metas y la claridad emocional. A su vez, la falta de estrategias emocionales correlaciona de manera negativa con la prudencia, la autorregulación, la perseverancia, la integridad y el optimismo.

Por otro lado, en cuanto a las correlaciones en las variables de fortalezas psicológicas encontramos que la prudencia correlaciona positivamente con la autorregulación, perseverancia, integridad y optimismo. La autorregulación correlaciona de manera positiva con todas las subescalas del cuestionario DERS. La perseverancia correlaciona positivamente con todas las escalas del cuestionario DERS. La integridad correlaciona positivamente con todas las subescalas del cuestionario DERS. El optimismo correlaciona positivamente con todas las subescalas del cuestionario DERS.

3.3 Análisis de regresión

En la Tabla 7 se ilustran las puntuaciones del modelo de regresión Stepwise analizado, en el que el factor de fortalezas del temperamento se introduce como variable dependiente y las escalas del DERS como variables independientes.

Tabla 7. Análisis de regresión. Resumen del modelo (VD: Factor 1 del VIA-Y)

Modelo	R	R cuadrado	R ² ajst.	Error Est	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin Watson
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2		
1	.532	.283	.280	18.37246	0.283	82.586	1	209	.000	
2	.605	.366	.360	17.32046	0.083	27.159	1	208	.000	
3	.653	.427	.418	16.51036	0.061	21.912	1	207	.000	
4	.676 ^a	.457	.446	16.11026	0.030	11.409	1	206	.001	2.051

a. Predictores: (Constante), Estrategias, Conciencia emocional, Impulsividad, Metas.

En el Modelo 4, las fortalezas psicológicas se explican en un 44,6% de la varianza por la falta de estrategias de regulación emocional, por la impulsividad, por la falta de conciencia emocional y por la dificultad de llegar a conseguir metas debido a las emociones negativas. Este modelo resultó estadísticamente significativo ($F_{(4)}=43.306$; $p<.001$).

Podemos observar en la Tabla 8 como las fortalezas psicológicas relacionadas con el temperamento (prudencia, optimismo, integridad, perseverancia y autorregulación) pertenecientes al factor 1 se explican por el acceso a estrategias de regulación emocional, la conciencia de las emociones, la falta de impulsividad y la orientación a metas y objetivos para la regulación de las emociones. Las relaciones entre estas variables son negativas, por lo que una mayor puntuación en fortalezas psicológicas (en concreto, estrategias de regulación emocional) se predecirá por menores dificultades en la regulación emocional.

Tabla 8. Coeficiente de las variables en el análisis de regresión.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estand	t	Sig.
		B	Desv. Error	Beta		
4	(Constante)	220,746	6,211		35,544	0,000
	Estrategias	-0,853	0,230	-0,256	-3,704	0,000
	Conciencia emocional	-1,714	0,271	-0,328	-6,332	0,000
	Impulsividad	-0,820	0,241	-0,233	-3,404	0,001
	Metas	-1,025	0,304	-0,227	-3,378	0,001

3.4 Análisis comparativo de medias entre géneros

En la Tabla 9 se presentan las puntuaciones medias y desviación típicas de la regulación emocional y las fortalezas psicológicas haciendo una comparación entre géneros.

Tabla 9. Análisis comparativo de Medias en las puntuaciones de regulación emocional y fortalezas psicológicas según de los géneros (n=87 masculino; n=124 femenino).

Variables	Género masculino (n=87)		Género femenino (n=124)		U de mann Whitney	
	M	DT	M	DT	Z	p
Conciencia emocional	16.49	3.89	16.66	4.32	-.348	.728
Impulsividad	14.36	5.97	15.19	6.26	-.957	.338
No aceptación	16.16	6.33	17.52	6.88	-1.317	.188
Metas	15.57	4.68	16.55	4.85	-1.434	.151

Claridad	10.83	3.28	13.16	4.06	-4.002	.000
Estrategias	16.57	6.92	19.07	6.01	-3.029	.002
Total DERS	90.01	20.99	98.18	22.32	-2.605	.009
Prudencia	26.03	4.13	25.53	4.65	-.656	.512
Autorregulación	32.31	5.96	32.24	6.20	-.133	.894
Perseverancia	31.11	6.82	32.71	6.36	-1.914	.056
Integridad	30.14	4.51	31.67	5.04	-2.526	.012
Optimismo	29.08	6.70	25.63	7.51	-3.381	.001
Fortalezas Temperamento (total Factor 1)	148.68	21.22	147.80	22.02	-.186	.853

Al comparar las diferentes medias de las subescalas en función al género, encontramos diferencias estadísticamente significativas en dos de las cinco fortalezas psicológicas estudiadas, que fueron optimismo e integridad. En optimismo encontramos que la significación (bilateral) fue igual a .001, por lo que hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros, hallando que la media de optimismo fue mayor en las personas de género masculino que en personas de género femenino. En la escala de integridad encontramos que el nivel de significación fue igual a .012, por lo que hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros, hallando que la media de integridad fue mayor en el género femenino que en el masculino.

Respecto a la regulación emocional, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la falta de claridad emocional, en la falta de estrategias emocionales y en el DERS total al comparar las medias de los diferentes géneros. En falta de claridad emocional encontramos que el nivel de significación fue igual a .000, esto es, hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros, hallando que la media de falta de claridad fue mayor en personas de género femenino que en personas de género masculino. En falta de estrategias emocionales, encontramos que el nivel de significación fue igual a .002 por lo que hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros, hallando que la puntuación media de falta de estrategias emocionales fue mayor en personas de género femenino que de género masculino. En DERS total encontramos diferencias estadísticamente significativas con una p igual a .009 por lo que hubo diferencias estadísticamente

significativas entre ambos géneros, hallando que la puntuación media del DERS total fue mayor en el género femenino que en el género masculino.

3.5 Análisis comparativo de medias entre edad.

En la Tabla 10 se muestran las puntuaciones medias y las diferencias estadísticamente significativas en comparación con la edad de los participantes. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la fortaleza de autorregulación, en la dificultad de acceso a estrategias de regulación emocional y en impulsividad.

Tabla 10. Análisis comparativo de medias en las puntuaciones de regulación emocional y fortalezas psicológicas según la edad.

	12 años (n=32)	13 años (n=65)	14 años (n=77)	15 años (n=26)	16 años (n=11)	Krusk al Wallis	sig
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Conciencia emocional	16.59(4.27)	16.23(4.42)	17.05(4.04)	16.34(4.27)	16.18(2.63)	1.933	.748
Impulsividad	16.96(5.15)	14.70(5.42)	13.72(6.12)	16.15(8.22)	14.36(6.37)	10.132	.038
No aceptación	18.37(6.91)	18.26(6.66)	16.03(6.80)	15.42(6.59)	15.27(3.46)	8.818	.066
Metas	16.25(4.34)	16.01(4.74)	15.96(4.98)	17.11(5.53)	15.72(3.43)	.821	.937
Claridad	12.43(3.03)	12.58(3.70)	11.98(4.31)	12.19(4.59)	10.90(3.14)	3.080	.545
Estrategias	18.56(6.40)	19.30(5.86)	17.11(6.27)	19.00(7.88)	13.27(6.55)	10.644	.031
Prudencia	25.56(3.39)	24.80(4.90)	26.27(4.45)	26.11(3.57)	27.18(5.65)	6.616	.158
Autorregulación	30.09(6.34)	31.47(5.63)	33.70(5.63)	32.03(6.10)	33.81(8.94)	9.870	.043
Perseverancia	31.84(6.81)	32.06(6.52)	31.88(6.40)	35.34(5.71)	35.54(9.28)	2.598	.627
Integridad	29.46(4.55)	31.46(5.05)	30.68(4.89)	32.07(5.09)	33.27(2.64)	8.723	.068
Optimismo	28.03(6.27)	26.63(7.14)	26.84(7.62)	25.92(8.88)	30.90(5.44)	4.688	.321
DERS TOTAL	99.18(22.58)	97.10(19.77)	91.88(22.60)	96.23(26.59)	85.72(16.38)	5.282	.260
VIA-Y TOTAL	145.00(19.88)	146.43(20.99)	149.38(21.70)	147.50(22.97)	160.72(25.63)	5.260	.262

Con estos resultados podemos comprobar que la edad influye en la falta de uso de estrategias de regulación emocional, en la impulsividad y en la autorregulación durante la adolescencia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Aunque la adolescencia se conceptualiza como una etapa conflictiva e inestable, nuestro estudio suma evidencias al hecho de que en este periodo vital también se encuentran aspectos psicológicos positivos. Contando los adolescentes con diferentes fortalezas psicológicas y estrategias de regulación emocional, que les ayudarán a manejar y dirigir su vida de manera óptima para favorecer su bienestar. A su vez, estos componentes emocionales favorecen el aumento de conductas positivas, el hecho de alejarse de conductas perjudiciales y contribuir a desarrollar estas competencias en los demás.

Con este estudio se pretende incrementar el conocimiento acerca de los adolescentes proporcionando datos acerca de las diferentes fortalezas psicológicas (como autorregulación, optimismo, perseverancia, integridad y prudencia), y acerca de las estrategias de regulación emocional (como conciencia emocional, impulsividad, no aceptación, estrategias, claridad y metas). Así al intentar conocer los potenciales de nuestros adolescentes y utilizando la relación obtenida entre las fortalezas y la regulación emocional, podía ser antecedente para la creación de un plan de intervención para la población diana.

Ya que el objetivo de este trabajo era explorar la relación entre la regulación emocional y las fortalezas psicológicas en una muestra de adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 16 años, se organizará la discusión de los resultados comentando los diferentes análisis estadísticos que se han realizado en este estudio para obtener unas conclusiones más concretas.

Se realizó en primer lugar, un análisis descriptivo de las subescalas tanto del DERS como del VIA-Y. En relación con la regulación emocional encontramos las escalas que obtienen mayor puntuación de dificultades son las estrategias, no aceptación y conciencia emocional, mientras que las dificultades para regular las emociones en una orientación a metas, impulsividad y claridad son las subescalas con menor puntuación. Tras una comparación con el estudio original de Gómez, Penelo y de la Osa (2014) encontramos que todos los resultados del presente estudio están por encima de la media de la escala original, lo que indicaría que la muestra de adolescentes del presente estudio tiene mayores dificultades de regulación emocional que la muestra normativa del estudio de validación. En relación con

las fortalezas psicológicas, encontramos que las fortalezas en las que se obtiene mayor puntuación son la integridad, autorregulación y la perseverancia, mientras que la prudencia y optimismo son las fortalezas con menor puntuación en esta muestra de adolescentes. Estos resultados también fueron comparados con el estudio original de Peterson y Park (2003) descubriendo que la media de nuestro presente estudio estuvo por encima de la media de la escala original.

Como diversos autores citan, existe una estrecha relación entre las fortalezas y la regulación emocional (Shin, Jang y Hyun, 2015; Duan y Ho, 2018), pero en nuestro caso la correlación es negativa. Esto se debe a que el DERS es una escala que valora aspectos de la regulación considerándolo como dificultades, esto es, una mayor puntuación indica una mayor dificultad en regular las emociones en relación con la falta de conciencia emocional, la impulsividad, la no aceptación de emociones o pensamientos negativos, la falta de estrategias de regulación emocional, la falta de claridad emocional y la dificultad de consecución de metas por estados de ánimo negativos. Por lo que, aquellos adolescentes que presentan mayores dificultades en sus habilidades de regulación emocional obtienen una menor puntuación en las fortalezas psicológicas relacionadas con el temperamento.

A continuación, se mostrarán las correlaciones más significativas entre las fortalezas psicológicas y la falta de regulación emocional. En relación a las subescalas de las fortalezas psicológicas (prudencia, autorregulación, perseverancia, integridad, optimismo y VIA-Y total) todas correlacionan de manera negativa con las subescalas de la regulación emocional (falta de conciencia emocional, impulsividad, no aceptación de sentimientos negativos, falta de consecución de metas, falta de claridad emocional, falta de estrategias de regulación emocional y DERS total), excepto autorregulación que no correlaciona con falta de conciencia emocional e integridad que no correlaciona con la no aceptación de sentimientos negativos. Esto significa que al aumentar el uso de fortalezas psicológicas disminuye la regulación emocional desadaptativa en el adolescente.

Centrándonos en el análisis de regresión, los datos obtenidos muestran que las fortalezas psicológicas relacionadas con el temperamento se explican por la falta de acceso a estrategias de regulación emocional, por la impulsividad, por la falta de conciencia emocional y por la falta de orientación en las habilidades de regulación emocional a conseguir metas debido a las emociones negativas.

En relación con el análisis comparativo de medias en las puntuaciones de regulación emocional y fortalezas psicológicas según los géneros, encontramos diferencias estadísticamente significativas en optimismo e integridad entre los dos géneros. La media de

optimismo fue mayor en las personas de género masculino que en personas de género femenino, estos resultados también quedan demostrados en el estudio original de Peterson y Park (2003). La media de integridad fue mayor en el género femenino que en el masculino. En relación con las habilidades de regulación emocional, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la falta de claridad emocional, en la falta de estrategias emocionales y en el DERS total al comparar las medias de los diferentes géneros. Donde la media de falta de claridad fue mayor en personas de género femenino que en personas de género masculino, la puntuación media de falta de estrategias emocionales fue mayor en personas de género femenino que de género masculino y la puntuación media del DERS total fue mayor en el género femenino que en el género masculino.

Por último, en relación con el análisis comparativo de medias en las puntuaciones de regulación emocional y fortalezas psicológicas según las diferentes edades, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre la impulsividad, la falta de estrategias de regulación emocional y la autorregulación. Por lo que se comprueba que la edad influye en la falta de uso de estrategias de regulación emocional, en la impulsividad y en la autorregulación durante la adolescencia.

A modo de conclusión, se cumple la hipótesis inicial que planteaba que existiría una correlación positiva entre las fortalezas psicológicas y la regulación emocional. Aunque nuestros resultados en las correlaciones estén invertidos (correlaciona negativamente), ya que como se ha explicado anteriormente el DERS es una escala que cuantifica aspectos de la regulación desadaptativa (por ello al aumentar el grado de utilización de esas fortalezas, disminuirá la regulación emocional desadaptativa en el adolescente). Esto también significa que al aumentar el uso de estas fortalezas psicológicas aumentará el uso de estrategias de regulación emocional positivas.

A la luz de los resultados, se ha planteado la realización de una propuesta de intervención para mejorar las fortalezas psicológicas y regulación emocional en adolescentes de un instituto de educación secundaria de la provincia de Almería, ya que hay diversos estudios que demuestran que a través de la educación emocional se pueden mejorar estas competencias emocionales a través de intervenciones en contextos educativos a nivel grupal (Cobos, Fluja y Gómez, 2018). Pero debido a que la propuesta aún está en curso, no ha sido posible centrarnos en esta en el presente trabajo. Nuestra propuesta de intervención tiene como objetivos mejorar las competencias emocionales en los adolescentes, conceder información acerca de las fortalezas psicológicas y la regulación emocional, prevenir las dificultades emocionales, mejorar la calidad de vida, conocer diferentes técnicas de

relajación, conocer la utilidad de las emociones negativas, controlarlas y aceptarlas, resolución de problemas personales y aumento del desarrollo y bienestar emocional. Actualmente se han llevado a cabo cuatro sesiones, que se presentan resumidas en tablas en el Anexo 3. Se mostrará además en la Tabla 11, los objetivos que persigue cada sesión.

Tabla 11. Sesiones y objetivos del plan de intervención.

SESIONES	OBJETIVOS
Sesión 1	Conocer su nivel de satisfacción emocional, administración de información acerca de las fortalezas psicológicas y mejorar las competencias emocionales. conocer técnicas de relajación.
Sesión 2 y sesión 3	Administrar información acerca de la regulación emocional, conocimientos acerca de las emociones negativas, conocimientos acerca de la utilidad de emociones negativas y aceptación de las mismas y conocer estrategias de resolución de problemas.
Sesión 4	Conocimientos acerca de las metáforas de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y aumento del desarrollo y bienestar emocional.

Esta propuesta se está realizando actualmente, para la finalización de este taller aún quedan 4 sesiones y la realización de la evaluación posttest a los adolescentes.

Limitaciones y futuras investigaciones:

Una de las limitaciones del presente estudio, es que debido a la extensa longitud del VIA-Y, no ha sido posible administrar el cuestionario al completo, por estas razones se decidió únicamente centrar la atención en el Factor I también llamado fortalezas de temperamento. Sería necesario, trabajar con versiones más cortas de este como apuntaron sus propios autores (Peterson y Seligman, 2004).

Otra de las limitaciones que encontramos es que la muestra es muy reducida, sería necesario el aumento de la misma para tener mayor fiabilidad. Además, hay que considerar las limitaciones asociadas a las características de esta muestra como son la población escolarizada, solo pertenecientes a un instituto de Almería, gran mayoría de población española, etc.

Para futuras investigaciones, también sería importante incluir medidas para complementar la información (profesorado y padres), o usar otro modo de aplicación del instrumento para que fuese capaz de ser completado por adolescentes con discapacidad.

Para próximas investigaciones sería interesante poder estudiar las relaciones entre estas competencias emocionales y medidas de bienestar o diferentes trastornos psicopatológicos de la adolescencia.

5. REFERENCIAS

- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Barlow, D., Farchione, T., Sauer-Zavala, S., Murray Latin, H., Ellard, K., Bullis, J., Bentley, K., Boettcher, H., & Cassiello-Robbins, C. (2019). *Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales [Recurso electrónico]. Manual del terapeuta David H. Barlow, Todd J. Farchione, Shannon Sauer-Zavala, Heather Murray Latin, Kristen K. Ellard, Jacqueline R. Bullis, Kate H. Bentley, Hannah T. Boettcher y Clair Cassiello-Robbins ; traducción de Jorge J. Osma López y Elena Crespo Delgado* (Segunda edición revisada y actualizada: 2019). Alianza Editorial.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Catanzaro, S. J., & Mearns, J. (1990). Measuring generalized expectancies for negative mood regulation: Initial scale development and implications. *Journal of personality assessment*, 54(3-4), 546-563.
- Cosentino, A. (2010). Las fortalezas del carácter. En A. Castro Solano (Ed.), *Fundamentos de Psicología Positiva* (pp. 111–135). Buenos Aires: Paidós.
- Duan, W. y Ho, SM (2018). ¿Ser consciente de las fortalezas de tu carácter mejora el bienestar psicológico? Un análisis de mediación longitudinal. *Revista de estudios de la felicidad*, 19 (4), 1045-1066.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Giménez, M., Vázquez, C., & Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, 2, 97-116.
- Gómez-Simón, I., Penelo, E., & De La Osa, N. (2014). Factor structure and measurement invariance of the Difficulties Emotion Regulation Scale (DERS) in Spanish adolescents. *Psicothema*, 401-408.

- Gratz, K. L. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Greenberg, L. (2002). *Emotion-focused therapy: coaching clients to work through feelings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L. y Watson, J. (2006). *Emotion-focused therapy of depression*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Grinhauz, A. S. (2015). El estudio de las fortalezas del carácter en niños: Relaciones con el bienestar psicológico, la deseabilidad social y la personalidad. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 15(1), 43-68.
- Gross J, Thompson R (2006). Emotion regulation: conceptual foundations. En Gross, J. (editors). *Handbook of emotion regulation*. New York: *The Guilford Press*, pp. 3-24.
- Gross, J. J. y Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95-103.
- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). ‘Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional The spanish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale’, *Clínica y Salud*, 19(2), pp. 139-156.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología conductual*, 19(2), 347.
- Kinkead, A., Garrido, L. & Uribe, N. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones Actuales. *Revista argentina de clínica psicológica*, 20 (1).
- Lewinsohn, P. M. y Graf, M. (1973). Pleasant activities and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 261-268.
- Lima Quezada, A., & Straffon Olivares, D. K. (2018). *Intervención cognitivo-conductual con componentes de psicología positiva para desarrollar fortalezas de carácter en niños con y sin sintomatología depresiva*. Universidad autónoma del estado de Hidalgo.
- Ma, S. H. y Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: replication and exploration of differential relapse prevention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 31-40.
- Macdonald, C., Bore, M., & Munro, D. (2008). Values in action scale and the Big 5: An empirical indication of structure. *Journal of Research in Personality*. 42 (4), 787-799.
- Newman, M. G., Castonguay, L. G., Borkovec, T. D., Fisher, A. J. y Nordberg, S. S. (2008). An open trial of integrative therapy for generalized anxiety disorder. *Psychotherapy*:

- Theory, Research, Practice, Training. *Special Issue: New treatments in psychotherapy*, 45, 135-147
- Park, N. (2004a). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.
- Park, N. & Peterson, C. (2006b). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891–909.
- Peeters, F., Nicolson, N. A., Berkhof, J., Delespaul, P. y deVries, M. (2003). Effects of daily events on mood states in major depressive disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 203-211.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (Eds.) (2004). Character strengths and virtues: a handbook and classification. Washington, DC: *American Psychological Association and Oxford University Press*.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., & Eades, J. F. (2015). Gimnasia para las fortalezas: impacto de una intervención basada en las fortalezas del carácter sobre la satisfacción con la vida y el bienestar de los adolescentes. *RET: revista de toxicomanías*, (75), 10-23.
- Remor, E., Gómez, M. A., & Carrobbles, J. A. (2010). Eficacia de un programa manualizado de intervención en grupo para la potenciación de las fortalezas y recursos psicológicos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 49-57.
- Ribero-Marulanda, S., & Gutiérrez, R. M. V. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 495-525.
- Ruch, W., Weber, M., Park, N. & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA–Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, disclosure, & health* (p.p 125-154).
- Sánchez, L. C., Fluja-Contreras, J. M., & Becerra, I. G. (2018). Revisión de protocolos de evaluación e intervención en educación emocional en adolescentes en contextos educativos a nivel grupal. *Revista de Estudios de Juventud*, (121), 151-167.

- Sandín, B., Chorot, P., & Valiente, R. M. (2012). Transdiagnóstico: nueva frontera en psicología clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 185-203.
- Shin, J., Jang, H. y Hyun, M. (2015). El afrontamiento del estrés y la regulación emocional median entre las fortalezas del carácter y la adaptación. *Revista coreana de investigación sobre el estrés*, 23 (3), 109-118.
- Syzdek, M. R., Addis, M. E. y Martell, C. R. (2009). Working with emotion and emotion regulation in behavioral activation treatment for depressed mood. En A. M. Kring y D. M. Sloan (dirs.), *Emotion regulation and psychopathology* (pp. 405-426).
- Yagüe, L., Sánchez-Rodríguez, A. I., Mañas Mañas, I., Gómez Becerra, I., & Franco Justo, C. (2016). Reducción de los síntomas de ansiedad y sensibilidad a la ansiedad mediante la aplicación de un programa de meditación mindfulness. *Psychology, Society, & Education*, 8(1), 23-37.

6. ANEXOS

6.1 ANEXO 1: Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS)

	Casi nunca	Algunas veces	La mitad de las veces	La mayoría de las veces	Casi siempre
1. Tengo claro lo que siento (tristeza, enfado, alegría...)	1	2	3	4	5
2. Pongo atención a cómo me siento	1	2	3	4	5
3. Vivo mis emociones como agobiantes y fuera de control	1	2	3	4	5
4. No tengo ni idea de cómo me siento	1	2	3	4	5
5. Me cuesta entender mis sentimientos	1	2	3	4	5
6. Estoy atento a mis sentimientos	1	2	3	4	5
7. Sé exactamente cómo me estoy sintiendo	1	2	3	4	5
8. Le doy importancia a lo que estoy sintiendo	1	2	3	4	5
9. Estoy confuso sobre lo que siento	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy molesto, sé reconocer cuáles son mis emociones (si es rabia, si es decepción...)	1	2	3	4	5
11. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera	1	2	3	4	5
12. Cuando estoy molesto, me da vergüenza sentirme de esa manera	1	2	3	4	5
13. Cuando estoy molesto, me cuesta terminar el trabajo	1	2	3	4	5
14. Cuando estoy molesto, pierdo el control	1	2	3	4	5
15. Cuando estoy molesto, creo que estaré así durante mucho tiempo	1	2	3	4	5
16. Cuando estoy molesto, creo que acabaré sintiéndome muy deprimido	1	2	3	4	5
17. cuando estoy molesto, creo que ese sentimiento es lo adecuado y que es importante	1	2	3	4	5
18. Cuando estoy molesto, me cuesta centrarme en otras cosas	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy molesto, me siento fuera de control	1	2	3	4	5
20. Cuando estoy molesto, puedo conseguir hacer cosas igualmente	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy molesto, me siento avergonzado de mí mismo	1	2	3	4	5

por sentirme de esa manera					
22. Cuando estoy molesto, sé que puedo encontrar alguna forma para conseguir finalmente sentirme mejor	1	2	3	4	5
23. Cuando estoy molesto, me siento como si fuera una persona débil	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy molesto, creo que puedo controlar mi comportamiento	1	2	3	4	5
25. Cuando estoy molesto, me siento culpable por sentirme de esta manera	1	2	3	4	5
26. Cuando estoy molesto, me cuesta concentrarme	1	2	3	4	5
27. Cuando estoy molesto, me cuesta controlar mi comportamiento	1	2	3	4	5
28. Cuando estoy molesto, creo que no hay nada que pueda hacer para conseguir sentirme mejor	1	2	3	4	5
29. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera	1	2	3	4	5
30. Cuando estoy molesto, empiezo a sentirme muy mal conmigo mismo	1	2	3	4	5
31. Cuando estoy molesto, creo que recrearme en ello es todo lo que puedo hacer (como si disfrutase de ese malestar y no pensara en ponerle fin)	1	2	3	4	5
32. Cuando estoy molesto, pierdo el control sobre mi comportamiento	1	2	3	4	5
33. Cuando estoy molesto, me cuesta pensar sobre cualquier otra cosa	1	2	3	4	5
34. Cuando estoy molesto, me doy un tiempo para comprender lo que estoy sintiendo realmente	1	2	3	4	5
35. Cuando estoy molesto, tardó mucho tiempo en sentirme mejor	1	2	3	4	5
36. Cuando estoy molesto, mis emociones parecen desbordantes (escapan de mis manos)	1	2	3	4	5

6.2 ANEXO 2: Cuestionario sobre Fortalezas Humanas en Adolescentes (VIA-Y)

Lee las siguientes cuestiones y elige una respuesta atendiendo al grado en el cual cada una de ellas describe cómo eres tú. Señala de 1 a 5 el grado en que estás de acuerdo empleando esta escala:

Muy en desacuerdo = 1
 En desacuerdo = 2
 Ni en desacuerdo ni de acuerdo = 3
 De acuerdo = 4
 Muy de acuerdo = 5

1. Siempre mantengo mi palabra.	1	2	3	4	5
2. Haga lo que haga, las cosas no me saldrán bien.	1	2	3	4	5
3. Trabajo sin descanso en mis deberes hasta que las acabo.	1	2	3	4	5
4. Soy muy cuidadoso/a en cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
5. Si tengo dinero, normalmente lo gasto todo de una vez sin pensarlo.	1	2	3	4	5
6. Miento para conseguir salir de problemas.	1	2	3	4	5
7. Creo que me van a suceder cosas buenas.	1	2	3	4	5
8. Si una tarea es difícil, me doy por vencido/a con facilidad.	1	2	3	4	5
9. A menudo hago las cosas sin pensar.	1	2	3	4	5
10. Hago las cosas que tengo que hacer aunque no tenga ganas.	1	2	3	4	5
11. Digo la verdad, incluso cuando eso me crea problemas.	1	2	3	4	5
12. Pierdo la esperanza cuando las cosas no van bien.	1	2	3	4	5
13. Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago.	1	2	3	4	5
14. Evito las personas o situaciones que puedan meterme en problemas.	1	2	3	4	5
15. Si quiero algo, no puedo esperar.	1	2	3	4	5
16. A menudo invento excusas.	1	2	3	4	5
17. Creo que las cosas saldrán bien siempre, sin importar lo difícil que parezcan ahora.	1	2	3	4	5
18. Continúo intentándolo incluso tras haber fallado.	1	2	3	4	5
19. A menudo cometo errores porque no soy cuidadoso.	1	2	3	4	5
20. Aunque esté realmente enfadado, puedo controlarme.	1	2	3	4	5
21. La gente siempre puede confiar en que digo la verdad.	1	2	3	4	5

22. Soy muy positivo/a ante el futuro.	1	2	3	4	5
23. No dejo las cosas para mañana si las puedo hacer hoy.	1	2	3	4	5
24. Antes de hacer las cosas, siempre pienso en las consecuencias.	1	2	3	4	5
25. Aunque tenga muchas ganas de hacer algo en este momento, soy capaz de esperar.	1	2	3	4	5
26. Miento para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
27. Alcanzaré mis metas.	1	2	3	4	5
28. La gente puede contar conmigo para que haga las cosas y las termine.	1	2	3	4	5
29. Normalmente no cometo el mismo error dos veces seguidas.	1	2	3	4	5
30. Puedo esperar mi turno sin alterarme.	1	2	3	4	5
31. Si cometo un error, siempre lo admito incluso si es vergonzoso.	1	2	3	4	5
32. Aunque las cosas parezcan ir mal, siempre tengo esperanza.	1	2	3	4	5
33. Soy muy trabajador/a.	1	2	3	4	5
34. No hago cosas de las que podría arrepentirme después.	1	2	3	4	5
35. Aunque desee decir algo, puedo contenerme.	1	2	3	4	5
36. Una vez he hecho un compromiso, lo mantengo.	1	2	3	4	5
37. Tengo confianza en que puedo superar las dificultades.	1	2	3	4	5
38. Cuando tengo responsabilidades en la escuela/colegio o en casa, no siempre las hago.	1	2	3	4	5
39. A menudo hago cosas que no debería hacer.	1	2	3	4	5
40. Soy muy paciente.	1	2	3	4	5
41. Una vez he hecho un plan de estudio o de ejercicio, lo sigo al pie de la letra.	1	2	3	4	5
42. Me enfado y pierdo el control frecuentemente.	1	2	3	4	5

6.3 ANEXO 3: Sesiones del plan de intervención en curso

PRIMERA SESIÓN	
Fecha: 09/04/2021	Duración: Una hora.
APARTADOS	EXPLICACIÓN
1. Entrega Escala de Satisfacción:	En primer lugar comencé entregando a cada alumno de manera individual un folio que contenía la escala de satisfacción emocional descrita anteriormente. El tiempo aproximado de cumplimentación de esta escala es de 30 segundos. Una vez que todos respondieron, se les fué retirada.
2. Fase de presentación.	La idea principal de este ejercicio era mantener un primer contacto global y que transcurriese de manera amena. Se les pidió que se presentaran diciendo su nombre y tres de sus gustos. Estos debían imaginar que tenían una pelota en sus manos, y pasársela al alumno que quisiesen. Así uno por uno hasta que todos se presentasen.
3. Ejercicio de Mindfulness.	Se le realizó un ejercicio de atención a la respiración. Este duró aproximadamente unos cuatro minutos.
4. Presentación Power Point.	<p>Diapositiva uno: Fortalezas psicológicas. Comenzamos debatiendo acerca de los conocimientos previos que tenían acerca de este concepto. Hice preguntas como: ¿Qué son las fortalezas psicológicas para tí?, ¿Crees que se hacen o se nace con estas fortalezas?. Posteriormente, expuse el término de manera más especializada.</p> <p>Diapositiva dos: Video fortalezas psicológicas.</p> <p>Diapositiva tres: Indagación en las fortalezas psicológicas. En este apartado hablamos sobre las 24 fortalezas humanas existentes.</p> <p>Diapositiva cuatro: Realizamos un ejercicio más dinámico. Se realizó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son tus fortalezas?. Y se anotó en la pizarra la respuesta de cada alumno que quiso participar.</p> <p>Diapositiva cinco: Pros y contras. En este apartado pudimos analizar los pros y contras de cada una de las fortalezas apuntadas en la pizarra.</p> <p>Diapositiva seis: Video del bosque.</p> <p>Diapositiva siete: Comentarios acerca del video. En este apartado pudimos comentar que habían pensado y entendido acerca del video. También se le realizó la pregunta: ¿Qué significa para tí el bosque?.</p>
5. Final de la clase.	Se les entregó finalmente la Escala de Satisfacción Emocional y la Escala de satisfacción ante el taller. La duración aproximada de cumplimentación de los dos cuestionarios fue de aproximadamente de un minuto. Una vez terminada se les retiraron las escalas y nos despedimos hasta el siguiente taller.

SEGUNDA SESIÓN	
Fecha: 16/04/2021	Duración: Una hora.
APARTADOS	EXPLICACIÓN
1. Entrega de la escala de satisfacción:	Comencé entregando a cada alumno de manera individual un folio que contenía la escala de satisfacción emocional. El tiempo aproximado de cumplimentación de esta escala es de 30 segundos. Una vez que todos respondieron, se les fué retirada.
2. Ejercicio de Mindfulness.	Se le realizó un ejercicio de atención a la respiración. Este duró aproximadamente cuatro minutos.
3. Repaso de la clase anterior:	En este apartado realicé preguntas relativas a las fortalezas psicológicas, tema central de la primera sesión.
4. Presentación PowerPoint:	<p>Diapositiva uno: Se realiza una breve introducción del ciclo del malestar, explicando sus tres contenidos más importantes: lo que pienso, lo que hago y lo que siento.</p> <p>Diapositiva dos: Realizo preguntas relativas a las emociones como: ¿Sabéis que son las emociones?, ¿Sabéis cuántas emociones básicas hay?. Una vez respondidas, las anoté en la pizarra para poder utilizarlas en los siguientes apartados. También se explicó que son normales, naturales e inofensivas.</p> <p>Diapositiva tres: En este apartado realizamos un ejercicio donde apuntamos en la pizarra cinco columnas donde aparecía el antecedente, lo que pienso, lo que siento, lo que hago y la consecuencia. Para hacerlo más interactivo propuse cinco ejemplos sobre problemas de la vida cotidiana, como fueron suspender un examen, discusión con tu mejor amigo, ruptura con tu pareja, disputa con tus padres y alguien se mete mucho contigo. Comencé nombrando el primer ejemplo y pedí a la clase que levantase la mano quien tuviera actualmente o hubiese tenido ese problema, para que se visualizara de manera más real. Para poder explicar así como lo hizo o como lo está haciendo para superar ese problema. También se le preguntó si creía que había alguna manera más adecuada de enfrentarse a él y cuál sería.</p>
5. Final de la clase.	Se les entregó finalmente la Escala de Satisfacción Emocional. La duración aproximada de cumplimentación de este cuestionario fue de aproximadamente 30 segundos. Una vez terminada se les retiraron las escalas y nos despedimos hasta el siguiente taller.

TERCERA SESIÓN	
Fecha: 23/04/2021	Duración: Una hora
APARTADOS	EXPLICACIÓN

1. Entrega de la escala de satisfacción:	Comencé entregando a cada alumno de manera individual un folio que contenía la escala de satisfacción emocional. El tiempo aproximado de cumplimentación de esta escala es de 30 segundos. Una vez que todos respondieron, se les fue retirada.
2. Ejercicio de Mindfulness.	Se le realizó un ejercicio de atención a la respiración. Este duró aproximadamente unos cuatro minutos.
3. Presentación PowerPoint:	<p>Diapositiva uno: Se les realizó preguntas y se les explicó los tipos de mentes existentes, como era: la mente racional, emocional y sabia.</p> <p>Diapositiva dos, tres y cuatro: Presentación de tres imágenes acerca de la diapositiva anterior, en las que aparecen como personajes un corazón y un cerebro en ocasiones de la vida real. En este apartado se les hizo preguntas relativas a las imágenes y una explicación de las mismas.</p> <p>Diapositiva cinco: Explicación más extensa del ciclo del malestar. Volviendo a poner ejemplos de problemas de su vida diaria, pero ahora ahondando más en los pensamientos negativos, en las acciones para escapar, analizando pérdidas y ganancias, estrategias para el desbloqueo, etc.</p> <p>Diapositiva seis: Se les mostró en la pantalla de clase una diapositiva que tenía grietas que soltaban agua, entonces se pidió un voluntario para que realizara la actividad. Este tenía que tratar de tapar todos los agujeros que iban apareciendo progresivamente en la pantalla hasta que ya no le quedasen manos. Se hicieron preguntas relativas hacia que habían entendido sobre la actividad y una explicación detallada de la misma.</p> <p>Diapositiva siete: Actividad del elefante rosa. En este apartado hablamos sobre los pensamientos negativos y sobre la aceptación de lo que no se puede eliminar.</p>
4. Final de la clase.	Se les entregó finalmente la Escala de Satisfacción Emocional. La duración aproximada de cumplimentación de este cuestionario fue de aproximadamente 30 segundos. Una vez terminada se les retiraron las escalas y nos despedimos hasta el siguiente taller.

CUARTA SESIÓN

Fecha: 05/05/2021

Duración: Una hora.

APARTADOS	EXPLICACIÓN
1. Entrega de la escala de satisfacción:	Comencé entregando a cada alumno de manera individual un folio que contenía la escala de satisfacción emocional. El tiempo aproximado de cumplimentación de esta escala es de 30 segundos. Una vez que todos respondieron, se les fué retirada.
2. Ejercicio de Mindfulness.	Se le realizó un ejercicio de atención a la respiración. Este duró aproximadamente cuatro minutos.
3. Presentación PowerPoint: Metáforas.	Diapositiva uno: Video del autobús y sus pasajeros. Metáfora para la aceptación de los pensamientos negativos. Se les hicieron preguntas relativas a lo que habían entendido acerca del video y posteriormente se

	<p>les realizó una explicación acerca del tema para una adecuada comprensión.</p> <p>Diapositiva dos: Video de la cinta transportadora de sushi. Metáfora para observar los pensamientos y dejar de obsesionarnos con ellos. Se les hicieron preguntas relativas a lo que habían entendido acerca del video y posteriormente se les realizó una explicación acerca del tema para una adecuada comprensión.</p> <p>Diapositiva tres: Vídeo zanahoria, huevos y café. Metáfora sobre aprender a manejar las adversidades. Se les hicieron preguntas relativas a lo que habían entendido acerca del video, y además con qué alimento se sentían identificados. Posteriormente se les realizó una explicación acerca del tema para una adecuada comprensión.</p> <p>Diapositiva cuatro: Video de la tradición japonesa. Metáfora acerca de cómo nuestras grietas y heridas forman parte de nuestra vida, saliendo así reforzados y mejorados con ellas. Se les hicieron preguntas relativas a lo que habían entendido acerca del video y posteriormente se les realizó una explicación acerca del tema para una adecuada comprensión.</p>
<p>4. Final de la clase.</p>	<p>Se les entregó finalmente la Escala de Satisfacción Emocional. La duración aproximada de cumplimentación de este cuestionario fue de aproximadamente 30 segundos. Una vez terminada se les retiraron las escalas y nos despedimos hasta el siguiente día.</p>