

Carlota Palomo Martín

**INTELIGENCIA INTRAPERSONAL, REGULACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR
PSICOLÓGICO EN LA ADOLESCENCIA**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Dirigido por la Dra. Gisela Ferré Rey

Grado de Psicología



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2025

RESUMEN

La adolescencia es una etapa del desarrollo caracterizada por importantes cambios emocionales, cognitivos y sociales. Este estudio analiza la relación entre la percepción de autoeficacia en la inteligencia intrapersonal, las dificultades en la regulación emocional y el bienestar psicológico en adolescentes. Para ello se aplicaron tres cuestionarios a una muestra de 210 adolescentes de entre 13 y 17 años: el IAMI-M40, el DERS y el PWB-SF-Y. Los resultados indicaron que no existen diferencias entre géneros en la percepción de autoeficacia en la inteligencia intrapersonal ni en el bienestar psicológico, aunque en la escala de desregulación emocional, los hombres mostraron una mayor falta de consciencia emocional. Tampoco se observaron relaciones significativas entre las variables estudiadas y la edad. En cambio, sí se observaron correlaciones positivas entre inteligencia intrapersonal y bienestar psicológico, y correlaciones negativas entre inteligencia intrapersonal y dos dimensiones de desregulación emocional (metas y claridad emocional), así como entre bienestar psicológico y cuatro dimensiones de la escala de desregulación emocional (impulso, no aceptación, claridad emocional y estrategias). Por último, se analizaron las implicaciones educativas y se plantearon posibles líneas de investigación futuras.

Palabras clave: adolescencia, inteligencia intrapersonal, desregulación emocional, percepción de autoeficacia, bienestar psicológico

ABSTRACT

Adolescence is a developmental stage characterized by significant emotional, cognitive, and social changes. This study examines the relationship between self-efficacy perception in intrapersonal intelligence, difficulties in emotional regulation, and psychological well-being in adolescents. To this end, three questionnaires were administered to a sample of 210 adolescents aged between 13 and 17 years: the IAMI-M40, the DERS, and the PWB-SF-Y. The results indicated no gender differences in the perception of self-efficacy in intrapersonal intelligence or psychological well-being, although on the emotional dysregulation scale, males showed a greater lack of emotional awareness. No significant relationships were observed between the studied variables and age. However, positive correlations were found between intrapersonal intelligence and psychological well-being, and negative correlations between intrapersonal intelligence and two dimensions of emotional dysregulation (goals and emotional clarity), as well as between psychological well-being and four dimensions of the emotional dysregulation scale (impulse, non-acceptance, emotional clarity, and strategies). Finally, the educational implications were analyzed, and possible future lines of research were proposed.

Keywords: adolescence, intrapersonal intelligence, emotional regulation, perception of self-efficacy, psychological well-being.

Agradecimientos

Me gustaría empezar agradeciendo a mi tutora, Gisela Ferré, por su paciencia, sus consejos y su guía a lo largo del proceso de elaboración de este Trabajo de Fin de Grado.

También quiero agradecer a mi tutora de prácticas, Laura Camacho, por facilitarme la experiencia, ayudarme y ofrecerme un feedback constante.

Gracias a la Escola Elisabeth Salou por permitirme formar parte del equipo durante este cuatrimestre, y por darme la oportunidad de llevar a cabo la parte práctica con los alumnos de secundaria. En especial, gracias a mi mentor en el centro, Marc Alfonso, por hacer que esta experiencia haya sido enriquecedora y por acompañarme en este primer contacto real con una parte vulnerable de la psicología como es trabajar con niños.

Gracias también a todas aquellas personas que estuvieron durante estos años, me animaron e hicieron que el camino fuera menos duro. Sin ellos no habría disfrutado tanto como lo he hecho.

Y, sobre todo, este estudio no habría sido posible sin el apoyo incondicional de mi familia. Gracias por animarme, por vuestra paciencia, por vuestros consejos y por acompañarme a lo largo de este proceso, no solo durante el trabajo, sino a lo largo de estos cuatro años de carrera. Gracias por estar siempre.

"I don't want to be at the mercy of my emotions.
I want to use them, to enjoy them, and to dominate them."

-Oscar Wilde

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 7 |
| 1.1. Inteligencias múltiples..... | 7 |
| 1.1.1. Inteligencia intrapersonal | 9 |
| 1.2. Percepción de autoeficacia | 10 |
| 1.3. Competencias emocionales | 11 |
| 1.3.1. Regulación emocional | 14 |
| 1.4. Bienestar psicológico..... | 16 |
| 1.5. Relación entre inteligencia intrapersonal, regulación emocional y bienestar psicológico..... | 17 |
| 2. Objetivos e hipótesis..... | 18 |
| 2.1. Objetivo general..... | 18 |
| 2.2. Objetivos específicos..... | 18 |
| 2.3. Hipótesis | 18 |
| 3. Metodología | 19 |
| 3.1. Participantes..... | 19 |
| 3.2. Instrumentos | 19 |
| 3.3. Procedimiento | 23 |
| 3.4. Análisis de los datos | 23 |
| 4. Resultados | 24 |
| 5. Discusión | 27 |
| 6. Limitaciones del estudio | 28 |
| 7. Conclusiones..... | 29 |
| 8. Bibliografía | 30 |
| ANEXO A | 42 |
| ANEXO B..... | 43 |
| ANEXO C | 44 |

1. Introducción

La adolescencia es el periodo de la vida de los humanos entre los 10 y los 19 años de edad en los que suceden cambios a nivel biológico, psíquico y social (Menéndez-López et al., 2008). Se caracteriza por ser un periodo de vulnerabilidad que puede influir negativamente en la salud física y psicológica de los adolescentes, dependiendo del contexto en el que se ven inmersos (Jaimes et al., 2019).

1.1. Inteligencias múltiples

La **inteligencia** ha sido estudiada a lo largo de la historia. Se ha intentado definirla, medirla, dividirla con el objetivo de conocerla en más profundidad (Ávila, 1999, citado en Fernández y Mihura de Rosa, 2015).

La búsqueda de su definición ha sido motivo de controversias y ha creado discrepancias hasta la actualidad (Maureira, 2017).

Algunos la ven como la capacidad mental y emocional de los individuos de pensar con lógica, de razonar, de resolver problemas, entender conceptos y de aprender (Morandín-Ahuerma, 2022 citado en Palomo, 2024). También se puede entender como la capacidad de adaptación al entorno y al cambio, además de la capacidad de usar la información que uno tiene disponible para tomar decisiones (Morandín-Ahuerma, 2022).

Otros entienden la inteligencia como un conjunto de competencias intelectuales, un conjunto de "inteligencias humanas", relativamente independientes (Gardner, 1983).

Howard Gardner, psicólogo e investigador presentó en 1983, presentó su teoría de las inteligencias múltiples en su libro *Frames of Mind*, en la que propone la existencia de ocho inteligencias diferentes (Gardner, 1999; Luca, 2004).

- **Inteligencia lingüística:**

Relacionada con la capacidad de uso del lenguaje hablado y escrito, el aprendizaje de idiomas y el uso de la lengua para conseguir objetivos (Pérez et al., 2003). También hace referencia a la correcta construcción de las oraciones, el uso de las palabras según su significado y sonido (Macías, 2002).

- ***Inteligencia lógico-matemática:***

Relacionada con la capacidad de resolver problemas desde la lógica, el cálculo numérico y la investigación científica (Pérez et al., 2003).

Armstrong (2017) explica que esta inteligencia incluye los procesos de categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.

- ***Inteligencia espacial-visual:***

Relacionada con la capacidad de reconocer, representar y manipular los espacios, mapas, planos y la capacidad de ver objetos desde otras perspectivas (Macías, 2002). Implica tener una sensibilidad al color, a las líneas, la forma, el espacio y las relaciones que hay entre estos elementos (Armstrong, 2017).

- ***Inteligencia musical:***

Tal como explica Macías (2002), es "el uso adecuado del ritmo, la melodía y el tono en la construcción y apreciación musical". La capacidad de apreciar, discriminar, modificar e interpretar las formas musicales (Armstrong, 2017).

- ***Inteligencia interpersonal:***

Vinculada con la capacidad de entender la personalidad de los demás y saber trabajar con ellos (Pérez et al., 2003), de reconocer los sentimientos y emociones de las personas (Macías, 2002), de reconocer sus intenciones y motivaciones, de distinguir los gestos, tonos de voz y expresiones faciales además de la capacidad de responder de manera eficaz a esas señales (Armstrong, 2017).

- ***Inteligencia cinestésico-corporal:***

Armstrong (2017) la define como la capacidad de dominar el propio cuerpo para expresar sentimientos e ideas e incluye habilidades como el equilibrio, la coordinación motora, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de capacidades propioceptivas, táctiles y hápticas.

- ***Inteligencia naturalista:***

Armstrong (2017) la define como la capacidad de reconocer y clasificar las diferentes especies de flora y fauna del entorno. Además, incluye sensibilidad a otros fenómenos naturales y en caso de haberse criado en un entorno urbano, la capacidad de distinguir aquellas formas inanimadas.

1.1.1. Inteligencia intrapersonal

Es la capacidad de una persona, de comprender los propios sentimientos y emociones, de conocer su mundo interno y de saber distinguir y describir sus fortalezas y debilidades (Macías, 2002). Incluye la capacidad de tener una imagen clara de quién y cómo es uno mismo, de sus intenciones y motivaciones, además de la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima (Armstrong, 2017).

Es fundamental para la toma de decisiones en momentos críticos de la vida, ya que es el momento para conectar con uno mismo y analizar los sentimientos que está experimentando. Aquellos individuos que poseen una alta inteligencia intrapersonal se caracterizan por ser personas independientes, con capacidad de introspección, de meditación y planificación (Trujillo, 2018, citado en Vásquez et al., 2022).

Sin este tipo de inteligencia, sería complicado desarrollar las siete inteligencias mencionadas anteriormente. Esto se debe a que con la inteligencia intrapersonal podemos gestionar nuestras emociones y nuestra manera de ser y eso, nos facilita resolver problemas de cualquier ámbito de nuestra vida, teniendo en cuenta aquello que es bueno para nosotros y nos puede beneficiar. Nos conocemos personalmente y sabemos lo que queremos, cosa que nos permite ser asertivos, saber decir "no", entre otras cosas (Quirós, 2017).

Cuando los adolescentes tienen habilidades intrapersonales, se aseguran una vida con éxito, ya que, llegar a ser una persona productiva, creativa y ética con uno mismo y con los demás depende de la inteligencia intrapersonal. Fomentando esta inteligencia entre los jóvenes, se les ayuda a conocerse a sí mismos, dándoles la capacidad de afrontar y superar los errores que se puedan encontrar en el camino de su vida. Es necesaria para que estos adolescentes fortalezcan su autoestima y gestionen las cosas con seguridad (Eulalia, 2010).

Unos estudios confirman que no existe una diferencia significativa entre géneros en la puntuación global de la inteligencia intrapersonal, aunque sí haya algunas diferencias en dimensiones específicas. Por ejemplo, las mujeres puntúan más alto en atención emocional, mientras que los hombres lo hacen en el manejo del estrés (Garaigordobil, 2020; Tommasi et al. 2023). Otros como el de Joseph y Newman (2010) proporcionan evidencia clara de que las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en inteligencia emocional, incluyendo habilidades intrapersonales (percepción emocional, comprensión emocional, etc.).

1.2. Percepción de autoeficacia

El término de **autoeficacia**, definido por Bandura (1987) hace referencia a la percepción que tiene cada persona sobre sus propias capacidades, a partir de la cual planifica y lleva a cabo sus conductas para lograr el rendimiento deseado.

La eficacia percibida es un elemento esencial en la competencia humana y determina la selección de actividades, las motivaciones, el empeño y la determinación de llevarlas a cabo ante posibles dificultades, así como formas de pensar y las emociones asociadas (Carrasco & Del Barrio, 2002).

Bandura (1986) afirma la existencia de la **percepción de autoeficacia** como uno de los procesos cognitivos de autorregulación. Percepción que genera expectativas de control de las situaciones, las cuales se traducen en la creencia de que se puede ejecutar una actividad con éxito e influyen en la elección y mantenimiento de determinadas conductas.

Esta percepción está influenciada por cuatro factores (Bandura, 1977):

- *Experiencias de dominio*: cuando se intenta hacer algo y se consigue hacer bien, se domina la acción.
- *Experiencia vicaria*: observar a un tercero (similar a nosotros) conseguir aquello que nosotros quisiéramos intentar, aumenta nuestra autoeficacia.
- *Persuasión verbal*: tener el apoyo verbal de otros sobre la capacidad de llevar a cabo la acción, influye en nuestra percepción de autoeficacia, haciendo que sea más probable que la realice.
- *Estado somático y emocional*: estados emocionales negativos (ansiedad, estrés, miedo, etc.) crean una alerta emocional, lo que afecta en nuestra percepción de autoeficacia al afrontar una tarea/acción.

El nivel de autoeficacia puede aumentar o reducir la motivación. Aquellas personas con alta autoeficacia, eligen actividades más desafiantes, con objetivos más complicados y, ponen más esfuerzo, compromiso y son más persistentes ante posibles dificultades, a diferencia de aquellos que tienen una menor autoeficacia (Bandura, 1997).

1.3. Competencias emocionales

Entendemos las **competencias emocionales** como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Mateo, 2019, p. 36).

Bisquerra desarrolló el pentágono de las competencias emocionales, compuesto por (Bisquerra & Pérez, 2007 citado en Benítez & Camacho, 2022):

- **Conciencia emocional:**

Capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y de la de los demás. Incluye la habilidad para captar el clima emocional de determinados contextos e incluye una serie de microcompetencias:

- *Conciencia de las propias emociones:* capacidad de percibir y experimentar las múltiples emociones.
- *Dar nombre a las emociones:* utilizar de forma eficaz el vocabulario emocional para designar las emociones.
- *Comprensión de las emociones de los demás:* percibir las emociones y perspectivas de los demás, implica poner en práctica la empatía.

Además, esto se consigue con la autoobservación, así como con la observación de las personas de nuestro alrededor (Bisquerra & Mateo, 2019)

- **Autonomía emocional:**

Bisquerra y Mateo (2019) la definen como la capacidad de tomar decisiones propias, incluso aquellas emociones que uno considera apropiado experimentar en diferentes contextos, lo que implica no verse afectado por el entorno. Es un concepto amplio que incluye características como (Benítez & Camacho, 2022):

- *Autoestima*: tener una buena imagen propia, mantener una buena relación con uno mismo, estar satisfecho.
- *Automotivación*: tener la capacidad de motivarse a uno mismo e implicarse emocionalmente en actividades diferentes de la vida.
- *Actitud positiva*: sentirse optimista y con la capacidad de hacer frente a los desafíos de la vida; tener la intención de ser justo, caritativo, compasivo y bueno.
- *Responsabilidad*: implicarse en comportamientos éticos, saludables y seguros, además de asumir la responsabilidad sobre las decisiones tomadas
- *Análisis crítico de las normas sociales*
- *Autoeficacia emocional*: capacidad de aceptar la propia experiencia emocional, en constancia con sus valores morales, dejando de lado aquello que se acepta culturalmente.
- *Resiliencia*: capacidad de hacer frente a las situaciones adversas o desafiantes que la vida pueda presentar.

- **Competencia social:**

Facilita la creación y el mantenimiento de buena relaciones con otras personas. Esto implica poner en práctica (Biquerra y Pérez, 2007):

- *Dominar las habilidades sociales básicas*: escuchar, saludar y despedirse, pedir por favor y dar las gracias, pedir disculpas, ser empático.
- *Respeto*: Aceptar las diferencias entre las personas y valorar los derechos de todos.
- *Comunicación efectiva*: capacidad de atender a los demás a nivel verbal y no verbal para entender con precisión los mensajes (*comunicación receptiva*) capacidad de empezar y mantener una conversación, de expresar los pensamientos claramente, además de demostrarle a los demás que se les ha entendido bien (*comunicación expresiva*).
- *Asertividad*: encontrar un equilibrio entre la agresividad y la pasividad, defendiendo los derechos, sentimientos y opiniones propias, sabiendo decir “no” claramente y mantenerlo, afrontando y/o evitando la presión de grupo, etc.
- *Prevención y solución de conflictos*: identificar, anticipar o enfrentarse a conflictos, ofreciendo soluciones. Tener la capacidad de llegar a la

resolución del conflicto teniendo en cuenta la opinión y sentimientos de todos los implicados.

Estas competencias consiguen un clima social favorable. Además, el hecho de saber prevenir y/o gestionar adecuadamente los conflictos, enfrentándose a ellos con actitud positiva y con soluciones constructivas, son factores esenciales para tener una buena competencia social (Bisquerra y Mateo, 2019).

- ***Competencias para la vida y el bienestar:***

Es la capacidad de poner en práctica conductas responsables para enfrentarse a los posibles desafíos que se pueden presentar en la vida. Son habilidades que nos ayudan a organizar nuestra vida de manera equilibrada, facilitando que tengamos experiencias satisfactorias que nos produzcan bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007, citado en Benítez y Camacho, 2022).

Algunas de sus microcompetencias son:

- *Objetivos:* capacidad de fijarse objetivos realistas y positivos.
- *Toma de decisiones:* asumir la responsabilidad de las propias decisiones, teniendo en cuenta aspectos éticos.
- *Buscar ayuda:* capacidad de identificar la necesidad de uno mismo de pedir ayuda y saber acceder a los recursos disponibles adecuados para conseguirla.

- ***Regulación emocional:***

Es la capacidad de manejar las emociones adecuadamente. Tener consciencia de que existe una relación entre emoción, cognición y conducta en continua interacción. Además de tener buenas estrategias de afrontamiento y de generarse a uno mismo emociones positivas (Bisquerra y Pérez, 2007).

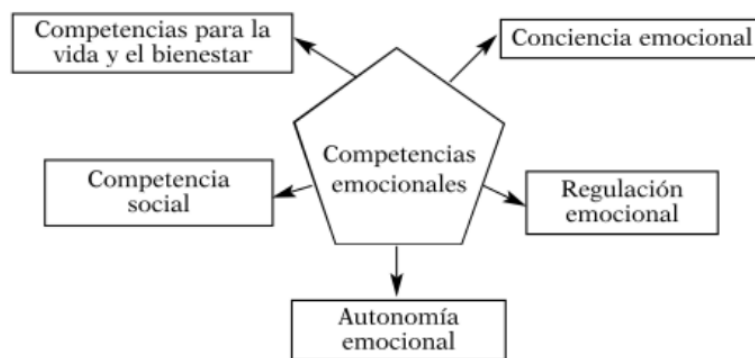


Figura1. *Pentágono de competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007)*

1.3.1. Regulación emocional

La regulación emocional es un elemento esencial para la educación emocional, de aquí la importancia del estudio de esta (Bisquerra, 2003, citado en Maestre, 2021). Esta competencia está enfocada a analizar la respuesta emocional, minimizando posibles molestias que pueda generar y adecuarla hacia los demás (Ribero y Gutiérrez, 2013).

Bisquerra y Pérez (2007) señalaron que la regulación emocional estaba integrada por:

- *Conciencia de la interacción emoción, cognición y conducta:* ser consciente de que las emociones influyen en el comportamiento y viceversa, además de que ambos pueden ser regulados por la cognición, con el razonamiento y la conciencia.
- *Expresión y regulación emocional:* expresar adecuadamente (desde la madurez) las emociones, además de entender que el estado emocional interno no necesita ser igual que la expresión externa de este (forma de mostrarse a uno mismo).
- *Estrategias de afrontamiento:* habilidad de utilizar las estrategias de autorregulación para hacer frente a las emociones negativas, regulando así la intensidad y la duración de la respuesta emocional.
- *Generar emociones positivas:* capacidad de gestionar el bienestar subjetivo propio, experimentando de manera voluntaria emociones positivas (amor, alegría, humor, etc.) en busca de una mejor calidad de vida.

Existen algunas técnicas concretas para regularse emocionalmente como el *mindfulness*, la respiración y la relajación, las autoafirmaciones positivas, la práctica de la asertividad o la reestructuración cognitiva, entre otras (Bisquerra y Mateo, 2019).

Según Biquerra y Mateo (2019), regularse emocionalmente es dar una respuesta apropiada a las emociones que estamos experimentando, es el equilibrio entre la represión y el descontrol. No hay que confundir el término “*regulación*” con el término “*represión*”.

La represión es considerada como el mecanismo de defensa que frena o controla de manera abrupta los estados emocionales, cosa que puede tener efectos en el cerebro y en la salud mental (Ríos, 2020; Waters et al., 2020).

Durante la adolescencia, esta competencia es mucho más compleja que en otras etapas de la vida. Al ser una época vulnerable y de cambios, los jóvenes han de aprender a manejar y entender sus emociones, han de generar relaciones y tomar decisiones responsables para conseguir un desarrollo socioemocional sano (Faros, 2021).

En la literatura se evidencian diferencias de género en la regulación emocional. Por ejemplo, López-Zafra y Gartzia (2014) explican que las mujeres tienen más facilidad para percibir y regular sus propias emociones y las de los demás, mientras que a los hombres se les da mejor utilizar sus emociones para actuar. Estas diferencias suelen atribuirse a los roles de género construidos en la sociedad, donde las mujeres son más emocionales y expresivas y los hombres son más lógicos (McRae et al., 2008).

- **Desregulación emocional:**

La desregulación emocional es la incapacidad para regular o modificar los estados emocionales, experiencias, conductas, respuestas verbales y/o no verbales en condiciones normales, aunque se apliquen los mejores esfuerzos (Lynch et al. 2007).

Es un concepto relacionado con una alteración persistente en la conducta, por una falta de control emocional, ante situaciones estresantes (Hervás y Moral, 2017, citado en Cabrera y Macalopu, 2021) y puede causar dificultades en varios ámbitos como el social, el familiar y el educativo (Hervás & Moral, 2017; Torres, 2015).

Bohórquez-Borda, et al. (2022) explican que los adolescentes, al estar en una etapa vulnerable del desarrollo, tendrán comportamientos más inestables, a nivel emocional, intelectual, social y sexual, cosa que pone en riesgo sus salud mental. Los niños y adolescentes que no regulan adecuadamente sus emociones son más propensos a tener secuelas psicológicas negativas (Contreras-Valdez et al., 2017).

1.4. Bienestar psicológico

El bienestar psicológico subjetivo surge de la fusión de la tendencia hedónica referida al "bienestar subjetivo" y de la tendencia eudamónica referida al "bienestar psicológico" (Vielma & Alonso, 2010). El primero está relacionado principalmente con la felicidad, mientras que el segundo tiene que ver con el desarrollo del potencial humano (Ryan y Deci, 2001 citado en Díaz et al., 2006).

A lo largo de los años se han investigado diferentes aspectos del bienestar subjetivo (Diener et al., 1999) y, actualmente, el bienestar es el concepto más empleado para estudiar la felicidad humana (González et al., 2014)

Recientemente, la Psicología Positiva se ha convertido en un enfoque útil para estudiar el bienestar subjetivo, ya que investiga el bienestar psicológico y la felicidad (González, García-Viniegras, & Ruiz, 2014). A pesar de que este es uno de sus principales temas de investigación, no es acertado reducir la Psicología Positiva solo al estudio del bienestar. Otra parte importante del estudio de esta son aspectos del ser humano como la resiliencia, el sufrimiento, y cualidades como la valentía, la sabiduría o el altruismo (Hervás, 2009).

Experimentar bienestar en la vida es a la vez consecuencia y causa de que una persona tenga vivencias exitosas, así como un buen rendimiento en diferentes ámbitos que ayudan a que ese bienestar aumente, influya en la motivación y favorezca un mejor rendimiento vital (Van Petegem et al., 2008, citado en Molina et. al, 2023).

La Organización Mundial de la Salud, a través de la Organización Panamericana de la Salud (2018) explica que la adolescencia es un periodo de transición con muchos cambios en las diferentes áreas del desarrollo, es una etapa crítica en la que los adolescentes son vulnerables a experimentar síntomas depresivos y malestar psicológico en diversos aspectos de su vida, lo que puede

afectar de manera negativa su percepción de bienestar psicológico actual y desarrollo futuro (Barcelata, Durán, & Lucio, 2004; Heredia-Ancona, Lucio-Gómez Maqueo, & Suárez-de la Cruz, 2011; Magipo, Rosa, García Acho, & Navas Liao, 2011).

Estudios demuestran diferencias de género en dimensiones específicas del bienestar psicológico, en la que las mujeres puntúan más alto en "relaciones positivas" y "crecimiento personal", mientras que los hombres tienen puntuaciones más altas en "autonomía", "autoaceptación", "propósito de vida y "dominio del entorno" (Matud et al., 2019; Matud et al., 2020).

Aunque existen diferencias de género en el bienestar psicológico, su magnitud es generalmente pequeña. Diferentes factores como los roles de género, experiencias de la vida, el contexto en el que se desarrollan los individuos, juegan un papel importante en la percepción del bienestar psicológico de hombres y mujeres (Gómez et al., 2018; Pinguart y Sörensen, 2001).

Otros estudios no detectaron diferencias significativas en el bienestar psicológico global entre hombres y mujeres (Kantariya, 2017; Sabo et al., 2022).

1.5. Relación entre inteligencia intrapersonal, regulación emocional y bienestar psicológico

La inteligencia intrapersonal, la regulación emocional y el bienestar psicológico son conceptos que han sido ampliamente estudiados a lo largo de la historia en la literatura científica. Estos constructos están relacionados entre ellos, diversos han demostrado que una mayor percepción de autoeficacia en la inteligencia intrapersonal se asocia con menores dificultades en la regulación emocional. A su vez, esto también está relacionado con un mayor bienestar psicológico (Bermúdez et al., 2003; Caprara et al., 2006; Costa et al., 2013; Gross & John, 2003; Wang & Wang, 2022; Pan & Yuan, 2023; Tsujimoto et al., 2024).

Por otro lado, estudios demuestran que la edad puede influir en estas variables, haciendo que, a mayor edad, las personas tengan una mayor percepción de autoeficacia en la inteligencia emocional, tengan menos dificultades en la regulación emocional y contribuye a un mayor nivel de bienestar psicológico percibido (Chen et al., 2016; Mikkelsen et al., 2024; Nigam & Rastogi Kar, 2025).

2. Objetivos e hipótesis

2.1. Objetivo general

El objetivo general fue estudiar la relación entre la percepción de autoeficacia en inteligencia intrapersonal, las dificultades en la regulación emocional y el bienestar psicológico en adolescentes.

2.2. Objetivos específicos

- Observar si hay diferencias entre géneros en la percepción de autoeficacia en la inteligencia intrapersonal, en las dificultades en la regulación emocional y en el bienestar psicológico.
- Comprobar si hay una relación significativa entre la percepción de autoeficacia en la inteligencia intrapersonal, en las dificultades en la regulación emocional y en el bienestar psicológico.
- Identificar si hay relación entre la percepción de autoeficacia en la inteligencia intrapersonal, en las dificultades en la regulación emocional y en el bienestar psicológico con la edad de los participantes.

2.3. Hipótesis

- Si hay diferencias entre géneros, se esperará observar que las mujeres tienen mayores niveles en inteligencia intrapersonal, regulación emocional, y bienestar psicológico.
- Si hay relación entre las distintas variables psicológicas, se esperará observar que, a mayor percepción de autoeficacia en la inteligencia intrapersonal, menores dificultades en la regulación emocional, y mayor bienestar psicológico.
- Si hay relación entre las variables psicológicas y la edad, se esperará observar que, a mayor edad, mayor percepción de autoeficacia en la inteligencia emocional, menores dificultades en la regulación emocional, y mayor bienestar psicológico.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra total estaba compuesta por 210 adolescentes: 108 del género masculino (51%), 98 del género femenino (47%) y 4 de otro género (2%) con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años. La media de edad fue de 15,29 años (DT= 0,91). Todos ellos estudiantes de la Escuela Elisabeth Salou, una escuela privada concertada ubicada en Salou, Tarragona. La distribución de la muestra por cursos fue: 66 (31,43%) de los alumnos de 3º de la ESO, 75 (35,71%) de 4º de la ESO y los 69 (32,86%) restantes de 1º de Bachillerato.

3.2. Instrumentos

Se utilizaron para el estudio:

Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (*IAMI-M40*) (Pérez et al., 2003)

El *IAMI* es un cuestionario que pretende evaluar el grado de confianza (percepción de autoeficacia) en la propia capacidad para realizar exitosamente actividades relacionadas con las ocho inteligencias propuesta por Gardner (1999). El *IAMI-M40* es la versión abreviada del *IAMI* para adolescentes españoles, el cual se ha utilizado en este estudio.

Consta de 40 ítems agrupados en 8 subescalas, con 5 ítems cada una:

- Lingüística: habilidades para el lenguaje hablado y escrito, el aprendizaje de idiomas y el uso adecuado de la lengua (Pérez et al. 2003).
- Lógico-matemática: habilidades para resolver problemas lógicos y matemáticos, cálculos numéricos e investigación científica (Pérez et al. 2003).
- Espacial-visual: habilidades para reconocer y manipular patrones espaciales, además de representar gráficamente las ideas (Orosco, 2019; Pérez et al. 2003).
- Musical: habilidades para componer y apreciar patrones musicales, de percibir, transformar, diferenciar y expresar la música (Orosco, 2019; Pérez et al. 2003).

- Interpersonal (5 ítems): habilidades para percibir las emociones de los demás en sus gestos, voz y/o rostro, ser asertivo, comprender la personalidad de las personas y poder trabajar con ellos (Orosco, 2019; Pérez et al. 2003).
- Cinestésico-corporal (5 ítems): habilidades para utilizar el cuerpo y expresar ideas y sentimientos de manera efectiva o para la creación de productos (Orosco, 2019).
- Intrapersonal (5 ítems): habilidades para conocerse a uno mismo, sus sentimientos y capacidades y de autodisciplinarse (Orosco, 2019; Pérez et al. 2003).
- Naturalista (5 ítems): habilidades para reconocer y categorizar elementos del entorno natural, distinguiendo entre plantas, animales, personas, rocas, etc. (Orosco, 2019; Pérez et al. 2003).

Se solicita a los participantes que evalúen el nivel de seguridad/confianza para desempeñar correctamente cada una de las actividades en una escala Likert del 1 al 10: 1-*no puedo desempeñar esta actividad correctamente*, 10-*estoy completamente seguro de poder desarrollar esta actividad exitosamente*.

Este inventario presenta una buena fiabilidad, con un alfa de Cronbach promedio de 0,84 y valores que van de 0,77 a 0,92, por lo que cumple los niveles apropiados y recomendados para este tipo de instrumentos (p. ej., Nunnally y Bernstein, 1994, citado en Cejudo et al., 2017).

Escala de Dificultades en la regulación Emocional (DERS) (Gratz & Roemer, 2004)

La *DERS*, desarrollada a partir de la conceptualización integradora de la regulación emocional por Gratz y Roemer (2004), es una escala que mide adecuadamente tanto aspectos generales como específicos de las dificultades de regulación emocional. La versión traducida al español de Hervás & Jodar (2008) es la que se aplicó a los adolescentes en este estudio.

Consta de 36 ítems agrupados en 6 subescalas:

- 1- Falta de Aceptación Emocional (7 ítems): tendencia a tener una reacción negativa ante el propio malestar.
- 2- Interferencia en Conductas Dirigidas a Metas (5 ítems): dificultades para concentrarse y/o acabar tareas cuando se experimentan emociones negativas.
- 3- Dificultad de Control de Impulsos (6 ítems): dificultades para controlar el propio comportamiento cuando se experimentan emociones negativas.
- 4- Falta de Consciencia Emocional (6 ítems): refleja una falta de consciencia o falta de atención a las respuestas emocionales.
- 5- Acceso Limitado a Estrategias de Regulación (7 ítems): refleja la creencia de que hay poco que se pueda hacer para regularse emocionalmente cuando uno está alterado o disgustado.
- 6- Falta de Claridad Emocional (5 ítems): refleja el grado en que una persona conoce y tiene claras sus emociones.

Se solicita a los participantes que seleccionen la opción que mejor refleje con qué frecuencia se aplican las afirmaciones en una escala Likert del 1 al 5: 1- *casi nunca*, 5- *casi siempre*.

Esta escala tiene una alta fiabilidad, con un alfa de Cronbach de 0,90. Además, las 6 subescalas también tienen una consistencia interna adecuada, entre 0,74 y 0,88 (Sighinolfi et al., 2010).

Escala de Bienestar Psicológico para jóvenes (*PWB-SF-Y*) (Díaz et al., 2006)

Esta escala está basada en las Escalas de Bienestar Psicológico propuestas por Ryff (1989) y se utilizó la versión adaptada al español por Díaz et al. (2006).

Consta de 6 ítems para cada una de las dimensiones, uno por dimensión (Rosa et al., 2015; Seifert, 2005):

- 1- Autoaceptación: capacidad de tener una actitud positiva, presente y pasada hacia uno mismo.
- 2- Relaciones positivas: capacidad de desarrollar y mantener relaciones seguras, de calidad, satisfactorias, de ser empático y afectivo.
- 3- Autonomía: capacidad de resistir la presión social, de ser un individuo independiente y de regular el comportamiento de uno mismo.
- 4- Dominio del entorno: capacidad de manejar el entorno en el que se encuentra y de aprovechar de manera efectiva las oportunidades externas.
- 5- Propósito de vida: creer que la vida tiene un propósito y significado, tener metas, objetivos y sentido de dirección.
- 6- Crecimiento personal: tener la sensación de desarrollo continuo de la persona, estar abierto a nuevas experiencias y a mejorarse a sí mismo y su comportamiento.

Se solicita a los participantes que seleccionen la opción que mejor refleje su opinión de las afirmaciones en una escala Likert del 1 al 6: 1- *totalmente en desacuerdo*, 6- *totalmente de acuerdo*.

Esta escala tiene un valor adecuado de fiabilidad, con un alfa de Cronbach de 0,78.

3.3. Procedimiento

Una vez recibida la aprobación del Comité de ética, se pasó el cuestionario a los alumnos de 3 clases de 3º de ESO, 3 clases de 4º de ESO y 3 clases de 1º de Bachillerato.

Antes de completar el Forms, se les dio información del motivo del estudio, se les explicó que la participación era voluntaria, el estudio no suponía ningún riesgo y que las respuestas eran anónimas. Se les dijo que tardarían aproximadamente 10 minutos en rellenar el Microsoft Forms y se les dio toda la información de protección de datos y política de privacidad de la Universidad Rovira y Virgili. Como criterio de inclusión estaba que consintieran participar en el estudio.

3.4. Análisis de los datos

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Se observa que se cumplen los tres supuestos necesarios para aplicar pruebas paramétricas:

- 1- Independencia: las puntuaciones obtenidas no están relacionadas entre sí ni tienen dependencia entre ellas.
- 2- Normalidad: la distribución de los datos sigue una distribución normal en la población de la muestra.
- 3- Homocedasticidad: los participantes presentan características similares respecto a las variables evaluadas.

Cumplidos estos supuestos, se aplicaron pruebas estadísticas paramétricas:

- *T de Student*: para medir las medias entre los grupos y ver si las diferencias son estadísticamente significativas.
- *Correlación de Pearson*: para medir la relación entre variables, la fuerza y dirección y si esta relación es estadísticamente significativa.

4. Resultados

En la Tabla 1 podemos observar las diferencias de género en las variables de percepción de autoeficacia de inteligencia intrapersonal, las dificultades de regulación emocional, y el bienestar psicológico.

Tabla 1

Prueba T de Student según el género

| Estadísticas de grupo | | | | | | | |
|----------------------------|--------|-----|-------|-------|--------|-----|------|
| | Género | N | M | D. E. | t | gl | p |
| Inteligencia Intrapersonal | Hombre | 108 | 6,62 | 1,66 | ,834 | 204 | ,203 |
| | Mujer | 98 | 6,42 | 1,78 | | | |
| Consciencia | Hombre | 108 | 18,21 | 4,28 | 1,694 | 204 | ,046 |
| | Mujer | 98 | 17,12 | 4,96 | | | |
| Impulso | Hombre | 108 | 14,56 | 5,76 | -1,641 | 204 | ,051 |
| | Mujer | 98 | 15,82 | 5,22 | | | |
| No aceptación | Hombre | 108 | 15,07 | 6,26 | ,072 | 204 | ,471 |
| | Mujer | 98 | 15,01 | 6,50 | | | |
| Metas | Hombre | 108 | 15,45 | 4,78 | -1,164 | 204 | ,123 |
| | Mujer | 98 | 16,21 | 4,58 | | | |
| Claridad | Hombre | 108 | 11,65 | 4,34 | -,457 | 204 | ,324 |
| | Mujer | 98 | 11,93 | 4,47 | | | |
| Estrategias | Hombre | 108 | 16,38 | 5,64 | -,527 | 204 | ,299 |
| | Mujer | 98 | 16,80 | 5,68 | | | |
| Bienestar psicológico | Hombre | 108 | 28,75 | 4,78 | -,114 | 204 | ,455 |
| | Mujer | 98 | 28,83 | 4,86 | | | |

Haciendo la prueba t de Student se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en la variable Consciencia, en que los hombres tienen una puntuación media más alta que las mujeres, por lo que los hombres tendrían

mayor falta de consciencia emocional que las mujeres. No obstante, el tamaño del efecto fue pequeño (d de Cohen=0, 236)

En las demás variables no se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) entre hombres y mujeres, por lo que, no influye el género.

En la Tabla 2 se muestra el análisis correlacional entre las variables edad, percepción de autoeficacia de inteligencia intrapersonal, las dimensiones de la desregulación emocional (consciencia, impulso, no aceptación, metas, claridad y estrategias) y bienestar psicológico.

Tabla 2

Correlaciones de Pearson entre edad, percepción de autoeficacia de inteligencia intrapersonal, desregulación emocional y bienestar psicológico.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--------------------------|-------|--------|--------|--------|---------|--------|---------|---------|---|
| 1. Edad | 1 | | | | | | | | |
| 2. I. Intrapersonal | -,047 | 1 | | | | | | | |
| 3. Consciencia | ,029 | -,102 | 1 | | | | | | |
| 4. Impulso | -,066 | -,066 | ,190** | 1 | | | | | |
| 5. No aceptación | -,003 | -,121 | ,185** | ,385** | 1 | | | | |
| 6. Metas | -,033 | -,146* | ,167* | ,540** | ,313** | 1 | | | |
| 7. Claridad | -,018 | -,160* | ,565** | ,330** | ,410** | ,327** | 1 | | |
| 8. Estrategias | -,128 | -,050 | ,191** | ,636** | ,545** | ,564** | ,459** | 1 | |
| 9. Bienestar psicológico | -,082 | ,379** | -,065 | -,174* | -,220** | -,120 | -,207** | -,233** | 1 |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tal y como se muestra en la tabla, no habría correlación significativa entre la **edad** y las demás variables psicológicas, por lo que no hay relación entre estas variables y la edad.

Por otro lado, se observó una correlación positiva significativa entre **inteligencia intrapersonal** y bienestar psicológico ($r=,379$; $p<,001$), lo que indica que a mayor inteligencia intrapersonal (conocimiento personal) mayor nivel de **bienestar psicológico** se experimenta.

También se observó una correlación negativa significativa entre la inteligencia intrapersonal y dos dimensiones de la desregulación emocional: **metas** ($r=-,146$; $p=,036$), lo que indica que, a mayor inteligencia intrapersonal, hay menos interferencias en conductas dirigidas a metas, **claridad** emocional ($r=-,160$; $p=,021$), lo que indica que, a mayor inteligencia intrapersonal, menos falta de claridad emocional.

En cuanto al **bienestar psicológico**, se encontraron correlaciones negativas significativas con cuatro de las seis variables del DERS:

- **Impulso** ($r=-,174$; $p=,012$), a mayor falta de control de impulsos, menor es el nivel de bienestar psicológico.
- **No aceptación** ($r=-,220$; $p=,001$), a mayor falta de aceptación emocional, menor es el nivel de bienestar psicológico.
- **Claridad emocional** ($r=-,207$; $p=,003$), a mayor falta de claridad emocional, menor es el nivel de bienestar psicológico.
- **Estrategias** ($r=-,233$; $p<,001$), un acceso más limitado a estrategias de regulación emocional, se relaciona con un nivel de bienestar psicológico más bajo.

5. Discusión

El objetivo principal del estudio fue analizar la relación entre las variables de percepción de autoeficacia en inteligencia intrapersonal, las dificultades en la regulación emocional y el bienestar psicológico en adolescentes.

Respecto a la primera hipótesis (**H1**), se cumplieron parcialmente. No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, cosa que va en contra de estudios como el de Joseph y Newman (2010), aunque coincide con estudios como los de Garaigordobil (2020) y Tommasi et al. (2023), los cuales explicaron que, aunque existen ciertas diferencias en dimensiones específicas de la **inteligencia intrapersonal**, no varía significativamente la puntuación global entre géneros. No obstante, los resultados indican que los hombres tienen una mayor falta de consciencia emocional en comparación con las mujeres. Esto respalda parcialmente la hipótesis planteada, y va en línea de estudios como el de López-Zafra y Gartzia (2014), en que se destacaba que las mujeres tienden a ser más conscientes de las emociones propias y ajenas. Sin embargo, el tamaño del efecto obtenido sugiere que, aunque haya una diferencia estadísticamente significativa en **regulación emocional**, no es una diferencia muy grande.

Por otro lado, en contra de lo esperado, no hubo diferencias significativas entre géneros en el **bienestar psicológico**, cosa que va en línea con los estudios de Kantariya (2017) y Sabo et al. (2022), en los que se afirma que, aunque haya diferencias en las dimensiones del bienestar, como "relaciones positivas" y/o "autonomía", el bienestar global no difiere significativamente.

En cuanto a la segunda hipótesis (**H2**), se cumple en su mayoría. Se observó una correlación positiva entre la variable de inteligencia intrapersonal y el bienestar psicológico, lo que coincide con estudios previos (p.ej.: Bermúdez et al., 2003; Caprara et al., 2006; Costa et al., 2013). Esto sugiere que el hecho de conocerse mejor a uno mismo se asocia a un mayor nivel de bienestar, facilitando la gestión emocional y la toma de decisiones alineadas a los objetivos de vida personales.

También se observaron correlaciones negativas entre inteligencia intrapersonal y dos dimensiones de la escala de desregulación emocional (metas y claridad emocional), coincidiendo con lo que se explica en estudios previos sobre

la idea de que una alta percepción de autoeficacia en la inteligencia intrapersonal reduce las interferencias en conductas dirigidas a metas (variable "metas") y mejora la comprensión de las emociones (variable "claridad") (p.ej.: Gross & John, 2003; Wang & Wang, 2022).

Además, en el bienestar psicológico se observaron correlaciones negativas con cuatro de las seis dimensiones de la escala de desregulación emocional: impulso, no aceptación, claridad emocional y estrategias, coincidiendo con estudios previos como el de Tsujimoto et al., 2024, en el que se asocia una regulación emocional efectiva con un mayor bienestar psicológico.

Por último, en relación con la tercera hipótesis (**H3**), se observa lo contrario a lo esperado, es decir, no se observaron correlaciones significativas entre la edad y las variables estudiadas, cosa que contradice la literatura (Chen et al., 2016; Mikkelsen et al., 2024; Nigam & Rastogi Kar, 2025).

6. Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones de este estudio está relacionada con la muestra. La muestra obtenida procedía de un solo centro educativo, cosa que limita la generalización. Sería recomendable replicar el estudio en otros contextos y/o centros educativos.

Además, observando la ausencia de diferencias de las variables por edad en la muestra, que solo incluyó adolescentes de entre 13 y 17 años, se necesitaría incluir más grupos en la muestra de diferentes edades que podrían modificar estos resultados, haciendo que los cambios fueran más evidentes en las diferentes edades o etapas de la vida.

Aunque menor, la presencia de un 2% de la muestra de "otro género" impide analizar diferencias en otras poblaciones, por ejemplo, el género no binario, el cual es un grupo relevante en estudios.

7. Conclusiones

Se confirma que una mayor percepción de autoeficacia en la inteligencia intrapersonal está relacionada con menos dificultades en la regulación emocional y con un mayor bienestar psicológico.

Aunque no se observaron diferencias significativas entre géneros en la mayoría de las variables, se encontró que los hombres tienen una mayor falta de consciencia emocional, lo que podría deberse a diferencias en la forma de percibir y manejar las emociones según el género.

Por otro lado, las variables estudiadas no tuvieron una relación significativa con la edad, lo que podría ser causado al rango limitado de edades en la muestra.

Estos resultados resaltan la importancia y la necesidad de promover programas de educación emocional en los centros educativos para desarrollar la inteligencia intrapersonal, fomentar las habilidades de regulación emocional y contribuir así al bienestar psicológico de los adolescentes.

Para futuras investigaciones, ampliar la muestra y diversificarla, con un rango de edad más extenso, podría dar resultados más representativos y ayudar a conocer los cambios evolutivos que se dan durante la etapa de la adolescencia.

8. Bibliografía

- Armstrong, T (2017). *Las inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores* (2a ed.). PAIDÓS Educación.
- Avalos Latorre, M. L., Oropeza Tena, R., Ramírez Cruz, J. C., & Palos Toscano, M. Úrsula. (2018). Percepción de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 22(39), 33-46. <https://doi.org/10.33064/39crscsh1323>
- Avila, A. M. (1999). Inteligencias múltiples: Una aproximación a la teoría de Howard Gardner. *Horizontes Pedagógicos*, 1, 1.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward and unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215 <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barcelata, B., Durán, C. y Lucio, E. (2004). Indicadores de malestar psicológico en un grupo de adolescentes mexicanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 64-73.
- Benítez Ortega, I. M., & Camacho Zapata, M. A. (2022). Descripción y evaluación de las competencias emocionales en docentes de educación superior. Repositorio Institucional Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/d3d6bc5c-6a71-4555-b323-ea1268eb6c5d/content>
- Bermúdez, M. P., Teva Álvarez, I., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico.

Universitas Psychologica, 2(1), 27–32.
<https://www.redalyc.org/pdf/647/64720105.pdf>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.
<http://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/111324>

Bohórquez-Borda, D., Gómez-Villarraga, D., Pérez-Cruz, D., & García-Rincón, L. (2022). Desregulación emocional y nivel de riesgo por el consumo de sustancias psicoactivas en universitarios colombianos. *Rev. CES Psico*, 15(3), 115-132. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.6159>

Cabrera López, A. E., & Macalopu Peña, D. A. (2021). Desregulación emocional en niños y adolescentes. Repositorio Institucional USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/8475>

Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15(1), 30–43.
<https://doi.org/10.1017/S1121189X00002013>

Carrasco Ortiz, M. ángel, & Del Barrio Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323–332. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8022>

Cejudo, J., Losada, L., & Pérez-González, J. C. (2017). Inteligencias múltiples y su relación con inteligencias cognitiva y emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.imri>

- Chen, Y., Peng, Y., & Fang, P. (2016). *Emotional intelligence mediates the relationship between age and subjective well-being. The International Journal of Aging and Human Development, 83*(2), 91–107. <https://doi.org/10.1177/0091415016648705>
- Contreras-Valdez, J. A., Hernández-Guzmán, L., & Freyre, M.-Á. (2019). Validez de constructo de la versión corta de la Escala de Desregulación Emocional para niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico, 16*(1), 1–13. <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v16n1/v16n1a02.pdf>
- Costa, H., Ripoll, P., Sánchez, M., & Carvalho, C. (2013). Emotional intelligence and self-efficacy: effects on psychological well-being in college students. *The Spanish journal of psychology, 16*, E50. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.39>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18*, 572-577.
- Diener, Ed., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302.
- Ernst-Slavit, G. (2001). *Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Revista de Psicología, 19*(2), 319–332. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531340>
- Eulalia, T. S. L. (2010). Inteligencias interpersonal e intrapersonal en los estudiantes adolescente tempranos en Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/9296b136-847e-423c-8473-3d8eac561ed8>
- Faros. (2021). *La regulación emocional y resolución de conflictos en la adolescencia*. Federació Salut Mental Comunitat Valenciana. <https://www.salutmentalcv.org/regulacion-emocional-resolucion-conflictos-adolescencia/>
- Fernández González, A., & Mihura de Rosa, D. (2015). Inteligencias múltiples. *Emotion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación, (4)*, 6–17. Grupo

de investigación HUM-643. Universidad de Huelva.
https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11632/Inteligencias_multiples.pdf?sequence=2

- Garaigordobil, M. (2020). *Intrapersonal emotional intelligence during adolescence: Sex differences, connection with other variables, and predictors*. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 899–914. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>
- García Álvarez, D., Soler, M. J., & Cobo Rendón, R. C. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes: relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de Orientación Educativa*, 33(63), 23–43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7773083.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291-316.
- Gómez-Baya, D., Lucia-Casademunt, A. M., & Salinas-Pérez, J. A. (2018). Gender Differences in Psychological Well-Being and Health Problems among European Health Professionals: Analysis of Psychological Basic Needs and Job Satisfaction. *International journal of environmental research and public health*, 15(7), 1474. <https://doi.org/10.3390/ijerph15071474>
- 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*, 3(26), 401-408. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.324>
- González, A., García-Viniegras, C., & Ruiz, A. (2014). Consideraciones acerca del bienestar psicológico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 1108-1140.

- Gratzs, K., & 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.
- Gross, J. J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Heredia-Ancona, M. C., Lucio-Gómez Maqueo, E. y Suárez-de la Cruz, L. E. (2011). Depresión y sucesos de vida estresantes en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 1(2),49-57.
- Hernández Quintero, I., Santana Campas, M. A., Juárez García, L. R., & Gutiérrez Díaz, G. (2024). Factores de riesgo psicosocial para la desregulación emocional en adolescentes mexicanos escolarizados de nivel secundaria. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 13(37), 195–222. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v13i37.24137>
- Hervás, G. (2009): Facultad de Psicología Madrid, España, Psicología Positiva, una introducción. ISSN 0213-8646. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 66 (23,3) 23-41.
- Hervás, Gonzalo, & Jódar, Rafael. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. Recuperado en 11 de junio de 2025, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742008000200001&lng=es&tlng=es.
- Hervás, G. & Moral, G. (2017). Regulación Emocional aplicada al campo clínico. FOCAD para División de Psicoterapia. España. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>

- Hurtado, M. J. R., & Silvente, V. B. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Reire*, 5(2), 83-100.
- Jaimes, C.B., Cruz, L., Vega, E., Balladares, P., y Matta, H. (2019). Habilidades sociales en estudiantes adolescentes de un centro preuniversitario de Lima Norte. *Peruvian Journal of Health Care and Global Health*, 3(1), 39-43. <http://revista.uch.edu.pe/index.php/hgh/article/view/27>
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0019354>
- Kantariya, A. S. (2017). *Impact of gender on psychological well-being among post-graduate students. Psychology and Behavioral Science International Journal*, 2(1), Article 555578. <https://doi.org/10.19080/PBSIJ.2016.02.555578>
- Khosravi, A., Mousavi, S.A., Chaman, R., Sepidar Kish, M., Ashrafi, E., Khalili, M., Ghofrani, M., Amiri, M., & Holakouie Naieni, K. (2015). Reliability and Validity of the Persian Version of the World Health Organization-Five Well-Being Index. *International Journal Of Health Studies*, 1, 17-19. <http://dx.doi.org/10.22100/ijhs.v1i1.24>
- Lopez-Zafra, E. & Gartzia, L. (2014). Perceptions of Gender Differences in Self-Report Measures of Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 70(11), 479-495. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0368-6>
- Los Angeles County Department of Mental Health. (2020). *DERS Quick Guide*. https://file.lacounty.gov/SDSInter/dmh/1101470_DERSQuickGuide12222020.pdf
- Luca, S. L. de. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie3412884>
- Lynch, T. R., Trost, W. T., Salsman, N., & Linehan, M. M. (2007). Dialectical behavior therapy for pervasive emotion dysregulation: Theoretical and

practical underpinnings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 14(4), 219–229.
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2007.01.003>

Macías, M. A. (2002). *Las múltiples inteligencias*. 10. <https://revistas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1671>

Maestre Molina, M. (2021). Medida de la relación entre fortalezas psicológicas y regulación emocional en la adolescencia. Repositorio Institucional de la Universidad de Almería. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/13242>

Magipo, C., Rosa, P., García Acho, G. y Navas Liao, A. K. (2011). Síntomas depresivos y riesgo de suicidio, en adolescentes de ambos sexos, de la IES Loreto. Iquitos, Perú:UNAP.

Matud, M. P., Bethencourth, J. M., Ibáñez, I., & Fortes, D. (2020). Gender and psychological well-being in older adults. *International psychogeriatrics*, 32(11), 1293–1302.
<https://doi.org/10.1017/S1041610220000824>

Matud, M. P., López-Curbelo, M., & Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3531. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193531>

Maureira Cid, F., Aravena Garrido, C., Bahamondes Acevedo, V., Díaz Muñoz, H., Flores Ferro, E., Gálvez Mella, C., Hadweh Briceño, M., Maureira Cid, Y., & Véliz Véliz, C. (2017). *Primeros estudios de la inteligencia y el factor "g"*. En F. Maureira Cid (Ed.). Bubok Publishing S.L.

McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(2), 143-162. DOI: 10.1177/1368430207088035

Menéndez-López, L. R., Rodríguez-Romero, G., Salabarría, M., & Izquierdo-Casino, M. (2008). *La adolescencia y su importancia para la vida*. *Archivos de Medicina*, 4(5), 1–7.
<https://www.redalyc.org/pdf/503/50312954005.pdf>

- Mikkelsen, M. B., O'Toole, M. S., Elkjaer, E., & Mehlsen, M. (2024). The effect of age on emotion regulation patterns in daily life: Findings from an experience sampling study. *Scandinavian journal of psychology*, 65(2), 231–239. <https://doi.org/10.1111/sjop.12970>
- Molina Moreno, P., Pérez Fuentes, M. del C., & Fernández Gea, S. (2023). Instrumentos de evaluación del bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Acción Psicológica*, 20(1), 5–20. <https://doi.org/10.5944/ap.20.1.39174>
- Morales Galán, P. (2023). *Diferencias de género y regulación emocional: una revisión sistemática* [Trabajo de Fin de Máster, Universitat Europea de Valencia]. TFM TITULA. <https://hdl.handle.net/20.500.12880/7679>
- Morandín-Ahuerma, F. (2022). What is Artificial Intelligence? *International Journal of Research Publication and Reviews*, 3(12), 1947–1951. <https://ijrpr.com/uploads/V3ISSUE12/IJRPR8827.pdf>
- Nigam, R., & Rastogi Kar, B. (2025). *Study: Emotional experiences & positivity increase with age. The Times of India.* <https://timesofindia.indiatimes.com/city/allahabad/study-emotional-experiences-positivity-increase-with-age/articleshow/121322479.cms>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd. ed.). Nueva York: McGraw-Hill
- Olivari Medina, C., y Urra Medina, Eugenia. (2007). Autoeficacia Y Conductas De Salud. *Ciencia Y Enfermería*, 13(1), 9-15. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>
- Organización Panamericana de la Salud. (2018). Aceleración mundial de las medidas para promover la salud de los adolescentes (Guía AA-HA!): *Orientación para la aplicación en los países*. Washington, D.C.: Organización Mundial de la Salud.
- Orosco León, O. (2019). Las inteligencias múltiples en estudiantes del área de EPT de segundo grado de secundaria del Politécnico Nacional de Varones del Callao, 2015. Universidad César Vallejo.

- Padrós, F. (2002). Disfrute y bienestar subjetivo. Un estudio psicométrico de la gaudibilidad. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/4741>
- Palomo Martín, M (2024). Talking with Machines: Exploring AI as a Tool to Improve the English Pronunciation of Spanish-Catalan Teenagers. Universitat Rovira i Virgili. <https://hdl.handle.net/20.500.11797/TFM1718>
- Pan, X., & Yuan, Z. (2023). Examining the association between peer support and English enjoyment in Chinese university students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1278899. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1278899>
- Pavón, M., & Arias, C. (2013). *La percepción de autoeficacia para envejecer desde una perspectiva de género. PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica,* 5(2), 74–80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4821182>
- Pérez, E., Beltramino, C., & Cupani, M. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples. Fundamentos teóricos y estudios psicométricos. *Evaluar, 3*, 36-60
- Pérez-Sánchez, Jennifer, Delgado, Ana R, & Prieto, Gerardo. (2020). Propiedades psicométricas de las puntuaciones de los test más empleados en la evaluación de la regulación emocional. *Papeles del Psicólogo, 41(2)*, 116-124. Epub 02 de agosto de 2021. <https://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2931>
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: a meta-analysis. *The journals of gerontology. Series B, Psychological sciences and social sciences, 56(4)*, P195–P213. <https://doi.org/10.1093/geronb/56.4.p195>
- Quirós Cubero, I. (2017). Desarrollo de una evaluación de la inteligencia intrapersonal del niño en Educación Primaria según el modelo de inteligencias múltiples (Howard Gardner). Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26950>

- 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.
- Ríos Tinguino, J. A. (2020). Represión emocional, acto que perjudica la salud mental. *Asociación WAYRAYANA*. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66194635/REPRESION EMOCIONAL ACTO QUE PERJUDICA LA SALUD MENTAL-libre.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66194635/REPRESION_EMOCIONAL_ACTO_QUE_PERJUDICA_LA_SALUD_MENTAL-libre.pdf)
- Romero Cardona, Á. D. (2023). Impacto de la represión emocional en la salud mental. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/e202f6b1-97d3-46bc-bdb3-74775b514e34/content>
- Rosa-Rodríguez, Yarimar, Negrón Cartagena, Nadjah, Maldonado Peña, Yazmín, Quiñones Berrios, Areliz, & Toledo Osorio, Neyra. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 33-43. <https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology*, 52; pp. 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sabo, A., Kueh, Y. C., Musa, R. M., Lu, F. J. H., & Kuan, G. (2022). Factorial validity and measurement invariance of the psychological need satisfaction in exercise scale across gender. *PLoS ONE*, 17(6), e0269155. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269155>
- Sighinolfi, C., Norcini Pala, A., Chiri, L. R., Marchetti, I., & Sica, C. (2010). Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS): Traduzione e adattamento

italiano. *Psicoterapia cognitiva e comportamentale*, 16(2), 141–170.
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2007.01.003>

Seifert, T. A. (2005). *The Ryff scales of psychological well-being*. Center of Inquiry in the Liberal Arts at Wabash College.
<https://centerofinquiry.org/uncategorized/ryff-scales-of-psychological-well-being/>

Stavraki, M., García-Márquez, R., Bajo, M., Callejas-Albiñana, A. I., Paredes, B., & Díaz, D. (2022). Versión reducida de las escalas de bienestar psicológico de Ryff para niños y adolescentes: Evidencias de validez. *Psicothema*, 34(1), 65–71. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.235>

Tommasi, M., Sergi, M.R., Picconi, L., & Saggino, A. (2023). *The location of emotional intelligence measured by EQ-i in the personality and cognitive space: Are there gender differences?* *Frontiers in Psychology*, 13, Article 985847. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985847>

Torres, A. (2015). Implicaciones familiares, educativas y emocionales de un diagnóstico de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños, niñas y adolescentes: reto para la práctica del trabajo social clínico. *Voces desde el Trabajo Social*. 3(1), 54.
<https://revistavocests.org/public/journals/2015/a6.pdf>

Trujillo, F. M. (2018). La inteligencia intrapersonal como medio para el desarrollo adecuado del autoconcepto, autoconocimiento y la autoestima en el estudiante de Educación Primaria.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16207/TRUJILLO_BAUTISTA_FRANCIS_MAGDALENA.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Tsujimoto, M., Kato, T., & Yoshida, K. (2024). Role of positive and negative emotion regulation in well-being and health. *Journal of Happiness Studies*, 25(1), 13–32. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00714-1>

Van Petegem, K., Creemers, B., Aelterman, A. y Rosseel, Y. (2008). The Importance of Premeasurements of Wellbeing and Achievement for

Students' Current Wellbeing. *South African Journal of Education*, 28, 451–468.

Vásquez Campos, S. A., Vásquez Villanueva, L., Calsin Mamani, L. Y., Cayo Sucapuca, C. B., Capia Quispe, R. W., & Cosi Pacoricona, L. M. (2022). Inteligencia intrapersonal: sus estrategias de desarrollo. *Paidagogo*, 4(1), 35–47. <https://doi.org/10.52936/p.v4i1.100>

Vielma Rangel, J., & Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, 14(49), 265-275.

Wang, Y., & Wang, Y. (2022). *The interrelationship between emotional intelligence, self-efficacy, and burnout among foreign language teachers: A meta-analytic review*. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 913638. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913638>

Waters, S. F., Karnilowicz, H. R., West, T. V., & Mendes, W. B. (2020). Keep it to yourself? Parent emotion suppression influences physiological linkage and interaction behavior. *Journal of Family Psychology*, 34(7), 784.

Wit, M., Pouwer, F., Gemke, R.J., Delemarre-van de Waal, H.A., & Snoek, F.J. (2007). Validation of the WHO-5 Well-Being Index in adolescents with type 1 diabetes. *Diabetes Care*, 30, 2003-2006. <https://doi.org/10.2337/dc07-0447>

ANEXO A

Inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples para adolescentes (IAMI-M40) (Pérez et al., 2003).

| |
|---|
| 1. Analizar obras literarias |
| 2. Crear composiciones literarias, tales como narrativa, poesía o textos dramáticos |
| 3. Obtener notas altas en Matemáticas |
| 4. Dibujar bien |
| 5. Dibujar objetos en tres dimensiones, tales como figuras geométricas |
| 6. Tocar un instrumento musical como solista |
| 7. Aconsejar a individuos con problemas personales |
| 8. Reconocer rápidamente los deseos e intenciones de otras personas |
| 9. Practicar un deporte que requiera esfuerzo prolongado |
| 10. Competir en deportes que requieran precisión, tales como jugar al baloncesto |
| 11. Comprender tu propia personalidad |
| 12. Describir con precisión tus sentimientos |
| 13. Reconocer diferentes tipos de células y/o tejidos en el microscopio |
| 14. Reconocer diferentes tipos de suelos |
| 15. Reconocer géneros y estilos literarios |
| 16. Extraer las ideas principales de un texto |
| 17. Resolver problemas geométricos |
| 18. Emplear la perspectiva en el dibujo |
| 19. Componer música |
| 20. Coordinar un grupo de personas |
| 21. Exponer un tema en público |
| 22. Practicar ejercicios físicos que requieran resistencia |
| 23. Reconocer una gran variedad de plantas |
| 24. Realizar operaciones matemáticas mentalmente |
| 25. Resolver ecuaciones o ejercicios de Química |
| 26. Diseñar maquetas |
| 27. Evaluar la afinación de un instrumento musical |
| 28. Defender los derechos de otras personas |
| 29. Practicar ejercicios físicos o deportes que requieran agilidad |
| 30. Esquivar obstáculos en carrera |
| 31. Analizar las causas de tus emociones |
| 32. Conocer tus fortalezas y debilidades en diversas situaciones |
| 33. Usar técnicas para evaluar la contaminación ambiental |
| 34. Hacer experimentos para analizar fenómenos naturales |
| 35. Expresarse con un vocabulario amplio y fluido |
| 36. Resolver problemas que requieran cálculos numéricos |
| 37. Dibujar planos |
| 38. Tocar un instrumento en un grupo musical |
| 39. Escuchar una melodía sencilla y transcribirla en una partitura |
| 40. Reconocer tus emociones en el momento que ocurren |

ANEXO B

Escala de Dificultades en la regulación Emocional (DERS) (Gratz & Roemer, 2004)

| |
|--|
| 1. Tengo claro lo que siento (tristeza, enfado, alegría...) |
| 2. Pongo atención a cómo me siento |
| 3. Vivo mis emociones como agobiantes y fuera de control |
| 4. No tengo ni idea de cómo me siento |
| 5. Me cuesta entender mis sentimientos |
| 6. Estoy atento a mis sentimientos |
| 7. Sé exactamente cómo me estoy sintiendo |
| 8. Le doy importancia a lo que estoy sintiendo |
| 9. Estoy confuso sobre lo que siento |
| 10. Cuando estoy molesto, sé reconocer cuáles son mis emociones (si es rabia, si es decepción...) |
| 11. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera |
| 12. Cuando estoy molesto, me da vergüenza sentirme de esa manera |
| 13. Cuando estoy molesto, me cuesta terminar el trabajo |
| 14. Cuando estoy molesto, pierdo el control |
| 15. Cuando estoy molesto, creo que estaré así durante mucho tiempo |
| 16. Cuando estoy molesto, creo que acabaré sintiéndome muy deprimido |
| 17. Cuando estoy molesto, creo que ese sentimiento es lo adecuado y que es importante |
| 18. Cuando estoy molesto, me cuesta centrarme en otras cosas |
| 19. Cuando estoy molesto, me siento fuera de control |
| 20. Cuando estoy molesto, puedo conseguir hacer cosas igualmente |
| 21. Cuando estoy molesto, me siento avergonzado de mí mismo por sentirme de esa manera |
| 22. Cuando estoy molesto, sé que puedo encontrar alguna forma para conseguir finalmente sentirme mejor |
| 23. Cuando estoy molesto, me siento como si fuera una persona débil |
| 24. Cuando estoy molesto, creo que puedo controlar mi comportamiento |
| 25. Cuando estoy molesto, me siento culpable por sentirme de esta manera |
| 26. Cuando estoy molesto, me cuesta concentrarme |
| 27. Cuando estoy molesto, me cuesta controlar mi comportamiento |
| 28. Cuando estoy molesto, creo que no hay nada que pueda hacer para conseguir sentirme mejor |
| 29. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera |
| 30. Cuando estoy molesto, empiezo a sentirme muy mal conmigo mismo |
| 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) |
| 32. Cuando estoy molesto, pierdo el control sobre mi comportamiento |
| 33. Cuando estoy molesto, me cuesta pensar sobre cualquier otra cosa |
| 34. Cuando estoy molesto, me doy un tiempo para comprender lo que estoy sintiendo realmente |
| 35. Cuando estoy molesto, tardo mucho tiempo en sentirme mejor |
| 36. Cuando estoy molesto, mis emociones parecen desbordantes (escapan de mis manos) |

ANEXO C

Escala de Bienestar Psicológico para jóvenes (PWB-SF-Y) (Díaz et al., 2006)

| Escala de Bienestar Psicológico para jóvenes |
|---|
| 1. Estoy orgulloso/a de quién soy y la vida que llevo. |
| 2. Sé que puedo confiar en mis amigos y amigas y que ellos pueden confiar en mí. |
| 3. Confío en mis opiniones, aunque sean contrarias a las de otros. |
| 4. Soy capaz de estar a gusto en mi hogar y con mi vida. |
| 5. Me siento bien con lo que he conseguido hasta ahora y lo que espero conseguir. |
| 6. Creo que cada vez sé más cosas de mí mismo/a y del mundo en el que vivo. |