

MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS

CURSO ACADÉMICO 2017/2018

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

LA RELACIÓN ENTRE EL VOCABULARIO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FUNCIÓN DEL SEXO

Raquel Pina Vegas

18/06/2018

Vº Bº y place del Tutor/a



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN DE HUESCA

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo “La relación entre el vocabulario y la inteligencia emocional en función del sexo” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2017/2018 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firma

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Raquel Nev". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath the name.

Fecha

18/06/2018

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre el vocabulario y la inteligencia emocional en función del sexo. La muestra estuvo constituida por 50 niños de 1º de Educación Primaria. Los resultados indican que a mayor vocabulario mayor comprensión emocional total y en el reconocimiento de expresiones en dibujos, aunque el vocabulario no correlacionó con el reconocimiento facial en caras reales, ni en el reconocimiento de expresiones en dibujos mediante el uso de música. Los resultados de la comparación de medias mostraron que las niñas obtuvieron mejores puntuaciones en vocabulario que los niños, aunque de forma no significativa. La media de IE total, en reconocimiento de caras reales y de dibujos fue mayor en niñas que en niños de forma significativa. La media de IE en el reconocimiento de expresiones en dibujos mediante el uso de música fue igual en niños y niñas. El análisis de regresión indicó que, aunque las niñas mostraron mayores niveles de IE, la relación entre PEABODY e IE fue positiva en niños y prácticamente nula en niñas. Además, se encontró una relación negativa entre vocabulario y reconocimiento de caras mediante el uso de la música en niñas y positiva, pero débil, en niños.

Palabras clave: inteligencia emocional; comprensión emocional; vocabulario; sexo.

Abstract

The aim of this study is to analyze the relationship between the vocabulary and the emotional intelligence according to sex. The sample was constituted by 50 children of 1st of Primary Education. The results indicate that the greater the vocabulary, the greater the total emotional comprehension and the recognition of expressions in drawings, although the vocabulary did not correlate with facial recognition in real faces, nor in the recognition of expressions in drawings through the use of music. The results of the comparison of means showed that girls obtained better vocabulary scores than boys, although not in a significant way. The mean of total EI, in recognition of real faces and drawings, was greater in girls than in boys in a significant way. The average of EI in the recognition of expressions in drawings through the use of music was the same in boys and girls. The regression analysis indicated that, although the girls showed higher levels of EI, the relationship between PEABODY and EI was positive in children and practically non-existent in girls. In addition, a negative relationship was found between vocabulary and face recognition through the use of music in girls and positive, but weak, in children.

Keywords: emotional intelligence; emotional understanding; vocabulary; sex.

Índice

Introducción	5
Marco teórico	6
El lenguaje.....	6
Dimensiones del lenguaje.....	7
<i>Contenido del lenguaje: la semántica.</i>	9
Inteligencia emocional	12
Articulación del constructo.....	12
<i>Inteligencias múltiples de Gardner</i>	13
Definición del constructo: Inteligencia Emocional	13
Modelos de inteligencia emocional	14
<i>En España.</i>	17
La inteligencia emocional en función del nivel de vocabulario	18
El nivel de vocabulario en función del género	19
La inteligencia emocional en función del género.....	20
La relación entre vocabulario e inteligencia emocional en función del género	21
Objetivos e hipótesis	23
Hipótesis de trabajo	23
Metodología	24
Tipo de estudio	24
Muestra.....	24
Medidas	26
Procedimiento de recogida de datos	26
Análisis de datos.....	27
Resultados	28
Análisis de fiabilidad.....	28
Descriptivos y correlaciones.	29
Discusión	38
Alcance de los resultados.	38
Limitaciones y futuros estudios.....	40
Conclusiones.	42
Referencias bibliográficas	43
Anexos.....	51

Introducción

El lenguaje es un aspecto crucial que el ser humano desarrolla a lo largo de su vida, puesto que, según Urgilés (2016), somos seres lingüísticos y, gracias a compartirlo socialmente, podemos interactuar con otras personas. La sociedad actual en la que estamos inmersos se caracteriza por disponer de una gran variedad de medios para interaccionar entre nosotros, por lo tanto, estamos continuamente relacionándonos con otros sujetos en diferentes lugares y ámbitos de nuestra vida (Martín, 2017). Para poder desarrollar la capacidad comunicativa y poder consecuentemente intercambiar opiniones con los otros, necesitamos haber desarrollado el lenguaje en todas sus dimensiones: fonológica, sintáctica, semántica y pragmática (Gutiérrez y Díez, 2017). Concretamente es el área semántica del lenguaje lo que permite al ser humano adquirir diferentes vocablos con el fin de combinarlos en frases y, de esta forma, utilizarlos para intervenir en diversas situaciones de comunicación, respetando los turnos de palabra y adecuando la lengua al contexto (Del Moral, Villalustre y Neira, 2017; Laza y De la Rosa, 2016). Entre las diferentes categorías semánticas que habitualmente tenemos presentes en nuestro día a día, el conocimiento emocional es una de las más relevantes, siendo aquella que puede llegar a condicionar nuestra conducta y nuestra vida cotidiana (Alejandra, 2016; Bisquerra y Filella, 2018; Machado, 2015). El conocimiento emocional es esencial para el desarrollo personal de cada persona, así como para sus relaciones interpersonales. Con el fin de desenvolverse lo mejor posible en diversas situaciones comunicativas, disponer de un vocabulario emocional amplio y elaborado nos ayuda a tomar conciencia de nuestras propias emociones y las de los demás (Bisquerra y Filella, 2018). Tal y como indican estos autores, *a mayor riqueza de vocabulario, mayor es el conocimiento* (Bisquerra y Filella, 2018, p. 162). Sin embargo, Bisquerra y Filella (2018) destacan la escasez de estudios dedicados al vocabulario emocional, aspecto cuya importancia recalcan en el mismo documento autores como Joseph y Strain (2003) o Taksic y Mohoric (2008), creadores estos últimos de un test de vocabulario emocional. La comprensión y conocimiento de las emociones nos permiten mostrarlas mejor a los demás y, por lo tanto, *lograr un aumento de la autoestima y una mejor calidad de vida* (Machado, 2015, p.142). Por ello, el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre el vocabulario y la inteligencia emocional en función del sexo.

Marco teórico

El lenguaje

El lenguaje puede denominarse como *un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de éstos, que están regidas por reglas* (Owens, 2003, p. 5). Además, el lenguaje implica una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos, ideas, mediante signos acústicos o gráficos (Rondal, 1991 citado en Gallardo y Gallego, 2003b). Su desarrollo se puede considerar como la mejor evidencia del paso del ser humano por el planeta puesto que muestra la evolución social a lo largo del tiempo, al considerarse como transmisor de los valores e ideas de cada época y cada sociedad (Miranda, 2011). Esto se debe a que el lenguaje es un medio de comunicación propio e imprescindible del ser humano, por lo que este no se puede disociar de ese lenguaje (Gallardo y Gallego, 2003b). A diferencia del aprendizaje de la lectura y la escritura, el lenguaje se aprende temprano y de manera implícita, prácticamente sin planificación (Urgilés, 2016).

Por lo tanto, Urgilés (2016, p.223) determina que *sin lenguaje ni comunicación no sería posible la educación*. Toda situación de enseñanza-aprendizaje implica un proceso comunicativo y viceversa. Ante dicha afirmación, cabe destacar que la comunicación puede usar cualquiera de nuestros sentidos pudiendo ser verbal o no verbal (Gallardo y Gallego, 2003b). Gracias al código compartido de manera convencional entre emisor y receptor, estos pueden intercambiar información (Owens, 2003). Es importante enseñar diferentes aspectos sobre la situación de comunicación para que esta sea comprendida por el receptor y acorde al contexto, es decir, hay que enseñar que el mensaje que se transmita sea claro y preciso para lo que es necesario disponer de los patrones lingüísticos adecuados, de un vocabulario riguroso y la corrección idiomática (Guardia de Viggiano, 2009).

En cuanto a las funciones del lenguaje, según Halliday (1982) citado en Gallardo y Gallego (2003b) pueden ser diversas: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa. Además, destaca la función metalingüística. Asimismo, el lenguaje se debe considerar como *una herramienta diseñada para ser usada socialmente* (Owens, 2003, p.8), puesto que el pensamiento y la cultura que

compartimos son los aspectos que se manifiestan en los cambios que tienen lugar en el lenguaje. Es decir, el uso de determinadas palabras se debe al pensamiento y cultura que predomina en la sociedad y varían cuando la manera de pensar se modifica.

Dimensiones del lenguaje.

La dimensión lingüística del lenguaje especifica las áreas en las que está formado: la forma (fonología y sintaxis), el contenido (semántica) y el uso (la pragmática) (Gallardo y Gallego, 2003a; Owens, 2003). Aunque para comprenderlo mejor resulta interesante descomponerlo en sus tres áreas especificadas, realmente la estructura del lenguaje requiere la integración de todas ellas puesto que están vinculadas entre sí (Owens, 2003). Tal y como se muestra en la Tabla 1, cada dimensión del lenguaje tiene unos componentes y unas unidades, aspectos que se van a concretar a continuación.

Tabla 1. *Dimensiones, componentes y unidades del lenguaje*

DIMENSIONES	COMPONENTES	UNIDADES
Forma	Fonológico (fonético)	Fonema Sonido
	Sintáctico	Oración Palabra Morfema
Contenido	Semántico (léxico)	Palabra Morfema
Uso	Pragmático	Contexto Discurso

Fuente: Gallardo y Gallego (2003a)

En cuanto a la forma, mientras que la fonología es la dimensión del lenguaje que opera con fonemas, la fonética estudia los sonidos (Gallardo y Gallego, 2003a). Cabe destacar que el fonema es la unidad fonológica mínima que puede manifestar una diferencia de significado. Esa diferencia se ve marcada por los alófonos, variantes en la pronunciación de cada uno de los fonemas según su posición en la palabra (Owens, 2003). Se puede diferenciar entre vocales y consonantes. Las vocales se clasifican según la abertura de la cavidad bucal y la posición de la lengua, resultando un total de cinco vocales en español. Respecto a las consonantes, estas se clasifican dependiendo si se tienen en cuenta desde la fonética o desde la fonología (Gallardo y Gallego, 2003a). Según la fonología, las consonantes se clasifican en base a la vibración de las cuerdas vocales, la acción del velo del paladar, el modo de articulación y el punto de articulación (Gallardo y Gallego, 2003a; Madriz y Valverde, 2009). Según la fonética, las consonantes se clasifican en oclusivas, fricativas, africadas, nasales y líquidas, dependiendo del punto de articulación (Gallardo y Gallego, 2003a).

Dentro de la forma también se encuentra la sintaxis, cuya función principal es *combinar las piezas léxicas de una lengua para formar oraciones* (Hernanz y Brucart, 1987 citado en Gallardo y Gallego, 2003a, p.64). La sintaxis indica *qué combinaciones de palabras pueden considerarse aceptables, o gramaticales, y cuáles no* (Owens, 2003, p.16). Cada oración está compuesta por un sujeto (cuyo núcleo es un sintagma nominal) y un predicado (cuyo núcleo es un sintagma verbal). Cambiar el orden de las palabras que forman las oraciones puede modificar su significado o simplemente transformar la forma en la que se dice. Las palabras cuya combinación da lugar a la formación de oraciones, pueden descomponerse en morfemas (unidad mínima de función y significado), pudiendo ser: *lexicales*, que aportan a la palabra el significado fundamental, o *gramaticales*, que dan información gramatical a la palabra (Gallardo y Gallego, 2003a; Owens, 2003). La unión de diferentes morfemas permite formar diversas palabras puesto que cada unidad morfológica aporta su significado particular (Owens, 2003).

Respecto al uso, *la pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en su contexto social, situacional y comunicativo* (Jiménez, 2010, p.113). Su función es hacerse cargo de los contextos en los que se usa el lenguaje para comunicarse: cuál es el mensaje y quién es el emisor (Gallardo y Gallego, 2003a). Concretamente se ocupa

mayormente de la manera en la que se utiliza el lenguaje, más que de su estructura (Owens, 2003). Cada uno de los enunciados hablados se califica como acto de habla. Un acto de habla *debe involucrar a las personas y circunstancias apropiadas, estar completo y correctamente realizado por todos los participantes, y recoger sus intenciones* (Owens, 2003, pp. 24-25). Por lo tanto, es importante que la transmisión del mensaje por parte del emisor llegue correctamente al receptor respetando ambos su turno para hablar y el tiempo para exponer el mensaje (Gallardo y Gallego, 2003a). Sin embargo, esto no basta, sino que el mensaje debe adaptarse al contexto comunicativo en el que se produce y a la intención del emisor (Madriz y Valverde, 2009). Un dominio pragmático implica aspectos socioculturales, del desarrollo, la personalidad, la cognición y la intencionalidad, contribuyendo al control de las relaciones sociales, la construcción de la mente, la autoconciencia, la conciencia de los demás y el desarrollo socioafectivo (Mackay y Anderson, 2002 citado en Ivern, 2018).

En cuanto al contenido, la semántica es un aspecto en el que se va a profundizar debido a que es una de las partes analizadas en el estudio que se expone posteriormente.

Contenido del lenguaje: la semántica.

La semántica es la *parte de la lingüística que estudia la significación de las palabras de una Lengua* (Gallardo y Gallego, 2003a, p.69). Asimismo, la semántica estudia los sinónimos y antónimos. Los primeros refiriéndose a palabras cuyos rasgos son similares y los segundos definiendo palabras que se oponen (Madriz y Valverde, 2009; Owens, 2003). Las palabras que forman el vocabulario general de una lengua componen el vocabulario básico, considerando el vocabulario como *el conjunto de palabras que forman nuestra lengua* (Salvador, Gallego y Mieres, 2007 citado en Figueroa y Gallego, 2018, p. 35). La disponibilidad de ese vocabulario general implica aquel léxico que una persona puede utilizar en una situación comunicativa determinada (Murillo, 1999). Más específicamente aparece distinción entre vocabulario fundamental, patente o activo y latente o pasivo, siendo estas tipologías de vocabulario las que Pérez (2010) determina que tienen los niños al acceder a la etapa de Educación Primaria. El vocabulario fundamental es aquel que poseen los niños y que les permite la interacción con sus iguales y familia; el vocabulario patente o activo es aquel que el niño posee y

utiliza normalmente; y, por último, el vocabulario latente o pasivo es aquel que el niño conoce, pero no pone en práctica por comodidad o inercia.

El entorno que rodea al niño influye en la representación del mundo que el propio niño se haga. Esa representación de la realidad va a determinar todo el vocabulario del que disponga el niño (Madriz y Valverde, 2009). Por ello, *las palabras que utilizamos no representan la realidad en sí misma, sino más bien nuestras propias ideas o concepciones sobre esa realidad* (Owens, 2003, p.22).

Aunque se describe al campo semántico como aquel referido al significado de las palabras, conocer las palabras de una lengua no implica solamente ese plano del lenguaje, sino también las áreas fónica, ortográfica y gramatical, puesto que adquirir una nueva palabra supone asimilar su articulación, su ortografía y su significado según el contexto en el que se sitúe (Pérez, 2010). El aprendizaje de nuevo vocabulario se considera una tarea polifacética ya que implica varias dimensiones, entre las que se encuentra la colocación y uso de las palabras, la fluidez, la cantidad de vocabulario, la comprensión o producción (Portilla y Teberosky, 2010). La adquisición de nuevo vocabulario se puede dar en dos momentos diferenciados de la vida de un niño: en el contexto natural del niño durante la denominada explosión de vocabulario y en el primer contacto que los niños establecen con la lectura. El primer momento suele darse entre los dos y los cuatro años y ocurre cuando el niño está inmerso en situaciones comunicativas de su entorno más cercano, tras ello llega el momento de acceso a la lectura ya caracterizado por el contexto de la alfabetización. Este segundo momento implica una adquisición de nuevo vocabulario más lenta y explícita (Portilla y Teberosky, 2010).

Disponer de una gran cantidad de vocabulario y aumentarla implica, según Torres (2010), dos procesos principales: la inmersión y el aprendizaje consciente. La inmersión supone contextualizar las palabras para que, cuando no se comprenda una de ellas, el propio texto contenga los datos necesarios para que el niño pueda deducir su significado. Por otro lado, el aprendizaje consciente se basa en la organización jerarquizada de las palabras utilizándola para que los niños, partiendo de los hiperónimos (campos semánticos: palabras cuyo significado engloba el de otras) vayan determinando los hipónimos (palabras cuyo significado se engloba en el de otra). Esta última estrategia para adquirir nuevo vocabulario es la que caracteriza a los campos

semánticos (Madriz y Valverde, 2009). Además de tener presente esos dos procesos (inmersión y aprendizaje consciente), el maestro tiene que ser consciente de qué vocabulario quiere enseñar contextualizando en todo momento según el entorno y las situaciones en el que se encuentren inmersos los niños a los que va destinada su enseñanza (Torres, 2010). Partir de los conocimientos que tienen los niños y de los que no disponen permite determinar el nivel real del niño y plantearse la enseñanza de aquello que no conoce para que aumente ese nivel (Murillo, 1999).

En cuanto a la lectoescritura, uno de los aprendizajes básicos a los que se enfrentan los niños al inicio de su vida escolar, el vocabulario tiene una función muy importante tanto en los procesos de comprensión lectora como de producción escrita (Cruz, 2013; Suárez, Manso y Godoy, 2010). Tener un vocabulario amplio facilita la comprensión de textos evitando así la detención ante cada palabra desconocida y la continua búsqueda o consulta de la misma (Cruz, 2013). Cabe destacar que la extensión de vocabulario que posea un niño puede limitar la comprensión de un texto cuando este contenga palabras que no le resulten familiares (Canet, Burin, Andrés y Urquijo, 2013 citado en Figueroa y Gallego, 2018). En cuanto a la producción de textos, tener un léxico diverso permite variar en la escritura evitando repetir las mismas palabras en varias ocasiones. Del mismo modo, conocer diferentes palabras de un mismo campo semántico facilita la diversidad de ellas en el texto y la coherencia del mismo (Cruz, 2013).

El desarrollo léxico de los niños comienza a los 18 meses de edad. Entonces tienen un léxico compuesto por unas 50 palabras, de las cuales las más frecuentes son las referidas a nombres (personas y animales) y objetos que suelen manipular. A partir de esa edad, y hasta los 2 años, suelen experimentar una explosión de vocabulario que, como se ha especificado, es cuando el niño está rodeado de diversas situaciones comunicativas en su entorno. Hasta que los niños no adquieren unas 100 palabras, los nombres son los predominantes, y es a partir de ese volumen de palabras cuando los verbos aumentan gradualmente. En el periodo preescolar, los niños pueden llegar a adquirir unas 5 palabras diarias. En la edad escolar y años posteriores, el tamaño del vocabulario aumenta considerablemente llegando a las 80.000 palabras a los 16-18 años y cada vez tienen mayor habilidad para deducir significados a partir del contexto (Owens, 2003).

Inteligencia emocional

Articulación del constructo.

La inteligencia se ha estudiado durante diferentes épocas, continuando aún en la actualidad. Galton destaca como uno de los primeros investigadores que evaluó las diferencias individuales entre distintos sujetos. También elaboró métodos estadísticos para clasificar a la población según sus características físicas e intelectuales (Rivas y Trujillo, 2005). Posteriormente el equipo Binet-Simon (Rivas y Trujillo, 2005) diseñó una prueba de inteligencia para identificar a los niños y así decidir si situarlos en escuelas de educación especial u ordinarias, tal y como requirió el Gobierno Francés al encontrarse ambos en la comisión de dicho gobierno (Bisquerra, 2009; López, 2013; Wolf, 1980 citado en Rivas y Trujillo, 2005). Estos plantearon tres métodos para la medida de la inteligencia: médico, pedagógico y psicológico, considerando este último como el más adecuado (López, 2013). Binet opinaba que *toda persona podía crecer intelectualmente si era estimulada de forma adecuada* (López, 2013, p.52). Tras ello, fue el psicólogo Stern quien acuñó el término de Coeficiente Intelectual (CI), tras implantar el término de “edad mental” (Bisquerra, 2009; López, 2013). Fue Spearman quien planteó una teoría general de la inteligencia teniendo en cuenta cuatro tipos de inteligencia: el rendimiento, la capacidad natural, la impresión general y el sentido común, tratando de determinar relaciones entre varias inteligencias (Spearman, 1904 citado en López, 2013). Según Bisquerra (2009), las aportaciones de algunos de los autores anteriores se pueden considerar como precursores a las inteligencias múltiples de Gardner. Este fue uno de los primeros autores en proponer la inteligencia sin ceñirse únicamente al plano cognitivo del ser humano (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Gardner determina una serie de inteligencias entre las que tiene en cuenta la interpersonal e intrapersonal, siendo ambas las más relacionadas con el concepto de inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Sin embargo, no es hasta la publicación de dos artículos por parte de Peter Salovey y John Mayer (1990) cuando se formula por primera vez el concepto de inteligencia emocional como tal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Inteligencias múltiples de Gardner.

El concepto de inteligencias múltiples tiene en cuenta

las diferencias surgidas en los perfiles de inteligencia de los individuos, dentro del ámbito educativo, e introduce los últimos hallazgos neurológicos, evolucionistas y transculturales. A partir de la teoría de las IM se marca un nexo entre inteligencia, ámbito y campo (Gardner, 2001 citado en Rivas y Trujillo, 2005, p. 11).

Gardner, en 1983, reformuló el concepto de inteligencia estableciendo los siete tipos que posee cada ser humano siendo cada una independiente de las otras (Rivas y Trujillo, 2005). Estas son las siguientes: inteligencia lingüística, inteligencia espacial-visual, inteligencia musical, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia cenestésico-corporal e inteligencia lógico-matemática. Posteriormente añadió la inteligencia naturalista y la existencial (Bisquerra, 2009; Rivas y Trujillo, 2005).

Partiendo de las inteligencias que Gardner determinó, la intrapersonal y la interpersonal son aquellas que más relacionadas se encuentran con la inteligencia emocional. La primera de ellas se refiere al modelo que cada persona construye de sí misma, además de ser capaz de utilizarlo a la hora de desenvolverse en la vida. Por otro lado, la interpersonal hace referencia a la capacidad de observar a los demás y relacionarnos con ellos, así como comprenderlos (Bisquerra, 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Definición del constructo: Inteligencia Emocional

No hay una definición unánimemente aceptada, no obstante, se puede partir del concepto popularizado por Goleman en su libro *Inteligencia emocional*, quien consideraba la inteligencia emocional como

una forma de interactuar con el mundo, en la que se ha de tener en cuenta diversos factores como los sentimientos, impulsos, autoconciencia, motivación, entusiasmo, habilidades sociales específicas y de comunicación, todas ellas

influidas por el entendimiento y la expresión de las emociones (Machado, 2015, p.137).

Modelos de inteligencia emocional

Aunque no utilizaba el término inteligencia emocional concretamente, Gardner fue el primero en plantear siete tipos de inteligencias, a las que posteriormente añadió dos más. Son las inteligencias intrapersonal e interpersonal las que principalmente se relacionan con la inteligencia emocional en cuanto a *la habilidad correlativa del interior y la capacidad de comprender a los demás*, respectivamente (Salmerón, 2002, p. 105). A continuación, se van a exponer algunos de los modelos de inteligencia emocional que han destacado en torno a este concepto.

En primer lugar, el modelo de Salovey y Mayer (1990) define la inteligencia emocional como

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997 citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p. 25).

Es decir, consideran la inteligencia emocional como una inteligencia que las personas puedan utilizar para solucionar problemas y adaptarse a su entorno (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Estos autores, según Extremera y Fernández-Berrocal (2015), estructuran la inteligencia emocional en cuatro ramas: percepción y expresión emocional como la capacidad de identificar y expresar en palabras lo que sentimos así como percibir y comprender las emociones de los otros; facilitación emocional del pensamiento como la habilidad para utilizar las emociones focalizándolas hacia aquello que es relevante su atención influyendo estas en la perspectiva desde la que vemos las cosas; comprensión emocional como la habilidad de etiquetar emociones y establecer conexión con palabras que las identifiquen; y regulación reflexiva de las emociones como la habilidad que implica los procesos emocionales más complejos

como son enfrentarse a sentimientos tanto positivos como negativos y saber moderar las emociones intensificando las positivas y disminuyendo las negativas.

Se proponen estos cuatro componentes de la inteligencia emocional sucedidos en una espiral en la que se parte de la percepción de emociones, a la que sigue el uso de las emociones, después la comprensión de las emociones y finaliza con la regulación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Estos mismos autores hacen también hincapié en desarrollar la inteligencia emocional a través de procesos educativos en todos los ámbitos que rodean a la persona. Además, consideran la educación como un medio importante para tratar las reacciones emocionales ante diferentes circunstancias, lo denominado como *responsividad emocional*, puesto que la escuela es un contexto adecuado para la interacción con los demás (Salovey y Mayer, 2007 citado en Bisquerra, 2009).

En segundo lugar, Goleman (1995), a través de la publicación del libro *Emotional Intelligence* en 1995, es el principal difusor del concepto de inteligencia emocional tras partir del concepto formalmente descrito por Salovey y Mayer, de quienes pasó inadvertido los cinco primeros años (Mestre, Comunian, A. y Comunian, M., 2007). Goleman considera que la inteligencia emocional incluye *autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo* (Rivas y Trujillo, 2005, p.20). Denomina a todo el abanico de destrezas que integran la inteligencia emocional: *carácter* (Rivas y Trujillo, 2005). Tiene en cuenta cinco componentes esenciales que forman la inteligencia emocional: autoconsciencia, aptitud para identificar y comprender los estados emocionales propios y de los demás; autorregulación, capacidad para modular los impulsos negativos evitando tomar decisiones prematuras; motivación, habilidad de luchar con energía y persistencia por aquellos objetivos que queremos cumplir; empatía, habilidad para entender al otro; y habilidades sociales, capacidad para establecer relaciones sociales con los demás (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Posteriormente, en 1998, Goleman presenta un libro en el que, basándose en el modelo de inteligencia emocional, construye un modelo destinado al mundo laboral y empresarial con el objetivo de *predecir la efectividad y el rendimiento personal* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p.21). Este modelo incluye cinco dimensiones de la inteligencia emocional divididas en veinticinco competencias, reducidas

posteriormente a cuatro dimensiones y veinte competencias (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

En tercer lugar, Bar On (1997) describe la inteligencia emocional como

un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p. 22).

Además, distingue los siguientes factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico general (Rivas y Trujillo, 2005). Estos factores se descomponen en un total de 15 subfactores entre los que se encuentran la autoconciencia emocional, la empatía, las habilidades de solución de problemas, el control de impulsos y el optimismo, entre otros (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Para referirse a la inteligencia emocional, Bar On utiliza la expresión “inteligencia emocional y social”, la cual influye en *el éxito en la vida, en la salud y en el bienestar psicológico* (Bisquerra, 2009, p.133).

En cuarto lugar, el modelo de Cooper y Sawaf, según García y Giménez (2010), se ha denominado “Cuatro Pilares” ya que basan la inteligencia emocional en cuatro principios básicos, siendo este modelo desarrollado principalmente en el ámbito empresarial. Los cuatro aspectos que consideran son: *alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional*. El primero de ellos está compuesto por *la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feedback, la intuición, la responsabilidad y la conexión*. Todos estos aspectos favorecen *la eficacia y aplomo personal* (García y Giménez, 2010, p.48). El segundo está relacionado con la capacidad de *escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados en situaciones difíciles* (García y Giménez, 2010, p.48). El tercero de los aspectos se refiere a la relación de armonía entre la vida cotidiana y la profesional. Por último, la *alquimia emocional* es la capacidad de saber innovar superando dificultades y situaciones de presión a las que las personas se pueden ver sometidas.

En quinto lugar, el modelo que Petrides y Furnham (2001) presentan es aquel en el que incluyen aspectos como la adaptabilidad, la asertividad, la baja impulsividad, la empatía y la felicidad rasgo, entre otros (Bisquerra, 2009). Estos autores distinguen

entre inteligencia emocional rasgo o autoeficacia emocional e inteligencia emocional capacidad o capacidad cognitivo-emocional, sin existir diferencias en los elementos que componen ambos constructos. Sin embargo, sí se distinguen en el método de medida. El primer constructo puede ser medido a través de cuestionarios de autoinformes mientras que el segundo tendría que medirse mediante test de rendimiento máximo (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

En España.

Destacan Bisquerra y Berrocal como aquellos autores que han estudiado e indagado en la inteligencia emocional. El modelo de Rafael Bisquerra se basa en las competencias emocionales, cuyo desarrollo es la finalidad de la educación emocional. Estas se basan en la inteligencia emocional, aunque pueden integrar más elementos, por lo que las competencias emocionales se consideran un constructo más amplio que el propio término de inteligencia emocional (Bisquerra, 2009). Se entienden las competencias emocionales como *el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales* (Bisquerra, 2009, p.146). En Bisquerra (2009) estas competencias emocionales se dividen en cinco grandes competencias formando así el denominado modelo pentagonal de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En cuanto a Pablo Fernández Berrocal, este se basa en el concepto de Salovey y Mayer considerando que continúa siendo el modelo más defendido y avalado empíricamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Comparte el modelo de las cuatro ramas de Salovey y Mayer compuesto por los aspectos de percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Destaca aquellos problemas que normalmente ocurren en el contexto educativo y que están relacionados con bajos niveles de inteligencia emocional: déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico y, por último, la aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Junto con

Extremera consideran que la inteligencia emocional debe adoptar una postura complementaria junto con otros aspectos personales y sociales, sin fomentarla de manera individual, sino teniendo en cuenta el apoyo familiar, la motivación, etc. Es decir, la inteligencia emocional es *una dimensión que debe tenerse más en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito de una persona* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p.13).

La inteligencia emocional en función del nivel de vocabulario

Bosacki y Moore (2004), en su estudio sobre el vocabulario receptivo y el conocimiento emocional, destacan que hay una estrecha relación entre ambos a los 3 años de edad. Teniendo en cuenta el acceso a la Educación Primaria, Beck (2013) realiza un estudio para valorar la relación del lenguaje y las emociones en edades desde los 7 a los 9 años. Los resultados obtenidos demuestran que el vocabulario receptivo continúa teniendo una fuerte influencia en la competencia emocional. Igualmente Pons, Lawson, Harris y De Rosnay (2003) indican que existe una relación positiva entre la habilidad lingüística y el conocimiento emocional, descubriéndolo en un estudio para observar las diferencias en la capacidad emocional de los niños de diferentes edades. Además, incluso concluyen que el lenguaje es uno de los factores más relevantes que influyen en el conocimiento emocional. Continuando con las mismas conclusiones que los estudios anteriores, Trentacosta e Izard (2007), en su investigación sobre competencia emocional, conocimiento emocional y regulación emocional en relación con el desarrollo académico en niños de final de Educación Infantil e inicio de Educación Primaria, determinan una correlación significativa entre conocimiento emocional y la prueba de PEABODY pasada a los niños del estudio. Es decir, demuestran que a mayor habilidad verbal, mayor conocimiento emocional. Acorde al estudio anterior, Hornback (2010) demuestra que hay una correlación positiva entre lenguaje receptivo y conocimiento emocional, destacando la significativa relación entre PEABODY y la identificación de diferentes emociones. Igualmente Bosacki (2012) muestra en su investigación sobre competencia socio-emocional, autopercepción y vocabulario receptivo en niños tímidos, considerando de manera global a toda la muestra (niños tímidos y niños no tímidos), que hay una relación positiva entre el nivel de vocabulario y la comprensión de emociones, aunque solamente en niñas. Además,

concreta que unos altos resultados en competencia emocional están relacionados con altos niveles de vocabulario.

El nivel de vocabulario en función del género

Existen algunos estudios que muestran la relación entre el nivel de vocabulario y el género, destacando por ejemplo Figueroa y Gallego (2018), quienes en su estudio sobre vocabulario y comprensión lectora, demuestran que el nivel de vocabulario no se ve influido por el género masculino o femenino. Murillo (2009) también coincide en la conclusión de que la variable sexo no es crucial a la hora de determinar la riqueza léxica de niños. Igualmente Short, Eadie, Descallar, Comino y Kemp (2017) muestran que no hay diferencias en la comprensión de palabras basadas en el género.

Por otro lado, según Cepeda, Granada y Pomes (2014, p. 200), *las niñas presentan un mayor grado de cohesión y en todos los campos el índice de disponibilidad léxica es mayor que el de los niños*. Sin embargo, en el mismo estudio, teniendo en cuenta el número de vocablos, son los niños quienes son capaces de evocar mayor número de unidades. Igualmente, el número de palabras diferentes que son capaces de nombrar es mayor en niños que en niñas. Alva, Hernández-Padilla y Carrión (2005) también obtienen resultados que indican que los niños tienen un repertorio léxico más amplio y, consecuentemente, emiten más palabras que las niñas. Por otro lado, Manrique (2015) concluye en su estudio sobre repertorio léxico, entre otros, que no existen diferencias significativas entre las niñas y los niños, aunque es la puntuación promedio de estos últimos ($M=39.35$) la que es escasamente superior a la de ellas ($M=38.43$).

En el caso del estudio de Polo, León, Mendo, Fajardo y Álvarez (2017), en su estudio sobre la sobreextensión en niños y niñas de Educación Infantil, son los niños quienes identifican mejor la palabra analizada (camión) probablemente por el rol de género que Portillo (2003) comenta en este estudio. Por otro lado, las chicas poseen mejor nivel de vocabulario cuando se les propone escribir el significado de las palabras según indican Suárez, Manso y Godoy (2010).

La inteligencia emocional en función del género

Destacan investigaciones en las que, según Vargas (2018, p.73) en su tesis sobre autoestima e inteligencia emocional, el género femenino se sitúa *en un rango más alto de inteligencia emocional que sus pares varones*. Estas conclusiones también coinciden con las que proponen Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera y Extremera (2018). Estos, tras obtener resultados del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA), analizaron las diferencias de sexo en las ramas y áreas del test destacando que las chicas tenían puntuaciones más altas que los chicos en todas las ramas (percepción de las emociones, uso de las emociones, comprensión de las emociones, la regulación de las emociones) y en las dos áreas (área experiencial y área estratégica). Aunque no en todas las áreas de la inteligencia emocional, Herrera, Buitrago y Cepero (2017) confirman que las chicas son superiores a los chicos en la dimensión interpersonal. Asimismo, destacan que es el género masculino quien tiene un mejor nivel de adaptabilidad, lo que significa que son más flexibles y tienen mayor habilidad en la resolución de problemas.

En un estudio sobre las relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria, destacan las chicas de nuevo en los resultados de inteligencia emocional. Estas obtienen mayores puntuaciones en inteligencia emocional total, empatía, autocontrol y conocimiento de sí mismas (Pulido y Herrera, 2018b). Estos mismos autores han realizado otro estudio en el que relacionan los predictores de la felicidad con la inteligencia emocional también en la educación secundaria (Pulido y Herrera, 2018a). En este estudio la variable género muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres, obteniendo puntuaciones superiores las mujeres. Igualmente en la investigación de Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012), las mujeres obtienen mayores puntuaciones en inteligencia emocional que los hombres, destacando únicamente estos últimos sobre las mujeres en la reparación emocional. En la tesis de Anchatuña (2018), en la que se estudia la relación entre inteligencia emocional y depresión en estudiantes de medicina, las estudiantes obtienen porcentajes más elevados en el nivel de inteligencia emocional adecuada (40,6%) que los estudiantes (34,4%).

Por otro lado, aunque en el estudio de Candela, Barberá, Ramos y Sarrió (2002) las mujeres puntúan más alto en la responsabilidad social mientras que los hombres puntúan más en independencia y optimismo, no se encuentran diferencias importantes

en las puntuaciones totales del Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) respecto al género.

Igualmente se han encontrado estudios en los que los resultados se ven caracterizados por la igualdad entre chicas y chicos. Como, por ejemplo, Sanmartín, González y Vicent (2018, p.238) determinan en su investigación sobre inteligencia emocional en alumnado de formación profesional que *las puntuaciones más altas en las distintas categorías están repartidas entre hombres y mujeres*.

Destaca Merchán (2017) quien, en su tesis doctoral sobre el Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela, compara niños entre 8 y 12 años para comprobar si la variable género influye en la inteligencia emocional. Tras valorarlo, los resultados muestran que no se aprecia una diferencia significativa entre los niños y las niñas hasta los 11 y 12 años. A partir de esa edad, es en el género femenino en el que se aprecia un aumento de las puntuaciones respecto al masculino. Sin embargo, valorando el estudio realizado por Heras, Cepa y Lara (2016), estos autores muestran en su investigación sobre las competencias emocionales en Educación Infantil que, en la edad que incumbe, las niñas ya superan significativamente a los niños tanto en las competencias emocionales totales como en las dimensiones independientes (conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar).

La relación entre vocabulario e inteligencia emocional en función del género

El nivel de vocabulario del que se disponga así como la capacidad emocional son dos aspectos que están claramente interrelacionados (Beck, 2013). Dicha relación puede ser más significativa en el género femenino, masculino o sin diferencias. Investigaciones como la de Bosacki y Moore (2004), destinada a analizar el juego que tiene el género en aspectos emocionales y del lenguaje en preescolares, muestran que esta relación es solamente significativa para el género masculino. En términos parecidos, Cutting y Dunn (1999) determinan que la relación entre el vocabulario receptivo y tareas de falsa creencia solamente es significativa en chicos. Como justificación, explican que el vocabulario tiene un papel más importante en su desarrollo que las chicas y, además, aunque el género masculino no suele expresar sus emociones verbalmente, sí que pueden ser capaces de comprenderlas y, por lo tanto, la relación entre vocabulario y conocimiento emocional se intensifica.

Por otro lado, Bosacki (2012) en otro estudio sobre competencia socio-emocional, autoconcepto y vocabulario receptivo en niños tímidos, considerando de manera global a toda la muestra (niños tímidos y niños no tímidos) pone de manifiesto que la relación positiva entre la comprensión de emociones y el nivel de vocabulario solamente es significativa en niñas.

Tomando independientemente un aspecto de la inteligencia emocional global, como es el reconocimiento facial, Beck (2013) obtiene en su estudio sobre la relación entre la competencia emocional y la competencia lingüística, que existe una correlación significativa entre el reconocimiento facial de emociones y el vocabulario receptivo ($r=.35$, $p<.01$), en fluencia verbal ($r=.14$, $p<.05$), lecto-escritura ($r=.34$, $p<.01$), estructura narrativa ($r=.17$, $p<.05$) y dispositivos evaluativos ($r=.12$, $p<.05$). Además, Beck (2013) muestra que las niñas tienen mayores niveles de reconocimiento facial que los niños.

Objetivos e hipótesis

El objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre el vocabulario y la inteligencia emocional en función del sexo.

Hipótesis de trabajo

Hipótesis 1. A mayor vocabulario mejor inteligencia emocional.

Hipótesis 2. El nivel de vocabulario y la inteligencia emocional será mayor en niñas que en niños.

Hipótesis 3. La relación entre vocabulario e inteligencia emocional será mayor en niñas que en niños.

Hipótesis 3a. La relación entre vocabulario e inteligencia emocional considerada de manera global será mayor en niñas que en niños.

Hipótesis 3b. La relación entre vocabulario e inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras reales) será mayor en niñas que en niños.

Hipótesis 3c. La relación entre vocabulario e inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras de dibujos) será mayor en niñas que en niños.

Hipótesis 3d. La relación entre vocabulario e inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras de dibujos mediante música) será mayor en niñas que en niños.

Metodología

Tipo de estudio

Para valorar la relación entre el vocabulario y la inteligencia emocional en función del sexo, se llevó a cabo un estudio post facto correlacional que analiza el grado de relación entre dos variables y de corte transversal. Para valorar si existen relaciones entre las variables determinadas, se utilizó el programa de análisis estadístico “SPSS”. Finalmente, usando el mismo programa, se midieron las interacciones entre la variable dependiente (vocabulario) y las variables independientes (inteligencia emocional y sexo).

Muestra

La muestra está conformada por 50 alumnos de ambos sexos, concretamente 26 niños (52%) y 24 niñas (48%) de 1º de Educación Primaria de un colegio público de Monzón (Huesca), tal y como se muestra en la Tabla 2 y Figura 1. La muestra total corresponde a dos clases del mismo curso: 1ºA y 1ºB. En 1ºA se cuenta con 12 niños y 12 niñas, que corresponde a un total de 24 niños (48%), mientras que en 1ºB hay 14 niños y 12 niñas, es decir, un total de 26 niños (52%), tal y como se representa en la Tabla 3 y Figura 2.

Se excluyen dos niños de 1ºA, clase que regularmente cuenta con 26 niños, debido a que no asistieron a una de las sesiones en las que se aplicaba una de las pruebas. Faltar a una de las dos sesiones implica que no se pueda comparar la relación entre el nivel de vocabulario que tengan y su capacidad de comprender emociones. Por lo tanto, la muestra cuenta con el número de niños especificados desde un principio al comienzo de este apartado.

Tabla 2. *Distribución de la muestra en función del sexo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sexo	0=Niño	26	52,0	52,0	52,0
	1=Niña	24	48,0	48,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

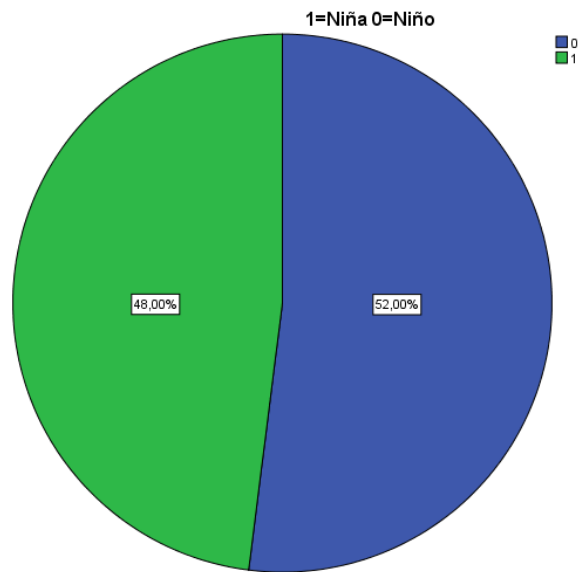


Figura 1. Distribución de la muestra en función del sexo

Tabla 3. Distribución de la muestra en función de la clase

Clase	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0=1°B	26	52,0	52,0	52,0
1=1°A	24	48,0	48,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

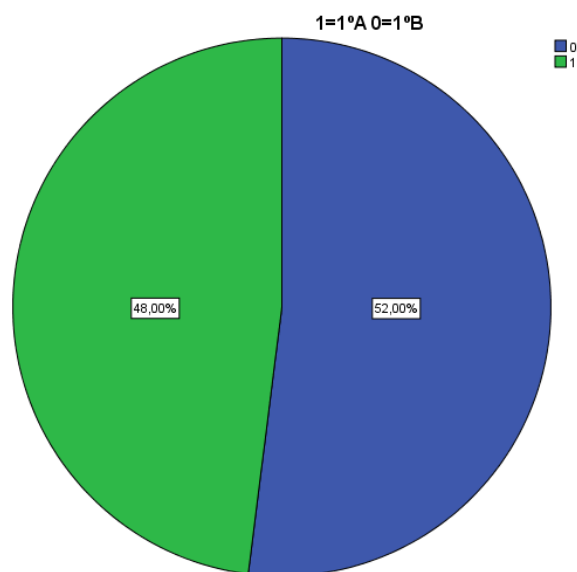


Figura 2. Distribución de la muestra en función de la clase

Medidas

Inteligencia emocional. Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó el test PERCEXPVAL-V.0 (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González, 2011). Esta prueba sirve para evaluar la percepción, expresión y valoración de las emociones en niños de la etapa de Educación Primaria. Consiste en la presentación de 16 ítems que contienen diferentes imágenes a partir de las que tienen que identificar qué ocurre o cómo se siente la persona implicada en situaciones determinadas. Los 16 ítems difieren entre ellos según el tipo de diapositiva que les corresponda, existiendo tres tipos. La primera de ellas es una cuestión sobre la expresión emocional que tendría que poner un niño dibujado llamado Alex según diferentes situaciones; la segunda es una pregunta sobre la identificación de una emoción en dos hermanas gemelas reales teniendo que contestar el niño si alguna de las dos expresa esa emoción o ninguna de ellas; por último, la tercera corresponde al mismo tipo de preguntas sobre Alex pero interviniendo diferentes audios de música que suscitan una emoción u otra.

Vocabulario. Para evaluar el nivel de vocabulario se utilizó la prueba PEABODY, test de vocabulario en imágenes (Dunn, Ll., Dunn, L. y Arribas, 2006). Este instrumento sirve para evaluar el nivel de vocabulario receptivo y realizar una detección rápida de dificultades en la aptitud verbal, desde los 2 años y medio hasta los 90. Su realización consiste en la indicación, por parte del sujeto evaluado, de qué ilustración, de las 4 que se le proporcionan cada vez, corresponde con el significado de una palabra dada por el examinador.

Sexo. En las pruebas pasadas, se les pidió a los niños seleccionar su género (niñas=1 y niños=0).

Procedimiento de recogida de datos

En primer lugar, se determinó el tema sobre el que iba a consistir el trabajo. Tras tenerlo definido, se habló con el centro escolar en el que se habían realizado las prácticas del Máster exponiéndoles el objetivo del trabajo y proporcionándoles los instrumentos PEABODY y PERCEXPVAL-V.0 para que conocieran qué pruebas se consideraban pasar. Posteriormente, se informó a las familias desde la directiva del centro en relación a que sus hijos iban a contestar a unas pruebas de vocabulario e inteligencia emocional con el fin de llevar a cabo un estudio en un trabajo de fin de máster. Tras ello, se procedió a aplicar las pruebas a los niños en dos sesiones de una hora cada una (una para cada prueba). El primer día se acudió a primera hora de la mañana a 1ºB para pasar PEABODY y a segunda hora a

1ºA para pasar la misma prueba. El segundo día se asistió también a primera y segunda hora de la mañana para pasar PERCEXPVAL-V.0, aunque modificando el orden de las clases (primero a 1ºA y después a 1ºB).

La aplicación de ambos instrumentos fue de manera colectiva proyectando imágenes en el caso de PEABODY y cada pregunta con sus dibujos en el caso de PERCEXPVAL-V.0. Aunque en ambas pruebas se emitían las palabras o preguntas que correspondían para todo el grupo-clase, en el caso del PERCEXPVAL-V.0, las preguntas se mostraron escritas en mayúsculas para dar la posibilidad a todos los niños de leerlas si lo necesitaban de nuevo. A partir de ello, cada niño disponía de su hoja de respuestas en la que rodear aquella que consideraban correcta.

Previamente a utilizar ambos instrumentos, se realizaron diversas actividades a modo de ejemplo (cuatro en PEABODY y dos en PERCEXPVAL-V.0) para que los niños supieran en qué iba a consistir la prueba y cómo tenían que contestar. Una vez contestaron a los ejemplos, se comprobó uno por uno que todos los niños habían contestado de manera adecuada como se les había pedido (rodear el número o letra correspondiente según el ítem en el que nos encontrábamos), independientemente del acierto o no de la respuesta.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics 23 y el programa Excel de Microsoft Office 2007. La obtención de los datos se ha llevado a cabo mediante las fichas contestadas de cada uno de los alumnos y de cada prueba, resultados que se recogieron a través del programa Excel 2007, en el que para cada alumno se identifica el sexo, la clase a la que pertenece, el resultado global y los resultados individuales de cada ítem de la prueba de vocabulario, así como el resultado global y los resultados individuales de cada ítem de PERCEXPVAL-V.0. Además, respecto a esta última prueba, se completan también los datos globales de IE_MUSIC, IE_CARAS e IE_REAL. Posteriormente, se ha abierto la base de datos con el programa SPSS para proceder al análisis de los mismos.

Se ha calculado el alfa de Cronbach para obtener los índices de fiabilidad de las pruebas, considerando una fiabilidad adecuada aquella cuyo coeficiente se sitúa por encima de .70 (Nunally, 1978). Tal y como se verá a continuación, se han eliminado los ítems de algunas variables para acercarse a ese nivel de fiabilidad.

Posteriormente, se han calculado los descriptivos, es decir, las medias y desviaciones típicas, seleccionando las variables creadas (PEABODY, IE_REAL, IE_TOTAL, IE_CARAS, IE_MUSIC, IET2, sexo y clase). Utilizando el mismo programa, se ha realizado el análisis de correlación de Pearson, considerando las correlaciones significativas si el nivel de significación es $p < 0.5$. Tras ello, se ha realizado una comparación de medias y una prueba *t* para muestras independientes con la finalidad de comprobar si había diferencias significativas entre las medias de las variables según el sexo.

Finalmente, mediante el SPSS se ha realizado un análisis de regresión modulado mediante PROCESS para SPSS de Hayes (2013), descrito en el siguiente sitio web (<http://afhayes.com/index.html>), teniendo en cuenta la interacción de las variables independientes sobre la dependiente. Para evitar que el test cometa el error tipo II, esto es, que se rechace la hipótesis siendo verdadera, el nivel de significación aceptado para el análisis de regresión ha sido a partir de $p < .10$. Este nivel de significación indica que la interacción puede ser aceptable. En los efectos de interacción, el límite convencional del nivel de *p* es de .10, valor sugerido por varios investigadores (Caplan y Jones, 1975; Champoux y Peters, 1987; Rodríguez, Bravo, Peiró y Schaufeli, 2001). Mediante el uso de los programas previamente comentados, se han obtenido los resultados que se exponen en el siguiente apartado.

Resultados

Análisis de fiabilidad.

Para calcular el índice de fiabilidad de las variables incluidas en el estudio se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach. Una fiabilidad adecuada se establece a partir de un coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) por encima de .70 (Nunally, 1978). Cabe destacar que George y Mallery (2003, p.231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $> .9$ es excelente
- Coeficiente alfa $> .8$ es bueno
- Coeficiente alfa $> .7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $> .6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $> .5$ es pobre

Coeficiente alfa <.5 es inaceptable

Así, se ha obtenido un coeficiente para cada una de las variables medidas tal y como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. *Análisis de fiabilidad*

VARIABLES	ANÁLISIS DE FIABILIDAD
Inteligencia Emocional Total (IET)	.42
Inteligencia Emocional Total2 (IET2) (eliminado los ítems 5-8-9-10-11)	.55
Caras Reales (ítems 2-4-8-15-11)	.40
Dibujos (ítems 1-4-5-7-10-12-14-16) se elimina 5-10-14.	.56
Música y Dibujos (ítems 3-6-9-13) se elimina el 9.	.39
Peabody	.92

Descriptivos y correlaciones.

Los descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada una de las variables estudiadas, además de las correlaciones entre ellas, fueron calculadas como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. *Medias y desviaciones típicas*

	Media	Desviación estándar	N
PEABODY	28,52	6,93	50
IE_REAL	,89	,17	50
IE_TOTAL	,72	,13	50
IE_CARAS	,82	,23	50
IE_MUSIC	,51	,33	50
IET2	,73	,18	50
1=Niña 0=Niño	,48	,50	50
1=1ºA 0=1ºB	,48	,50	50

Nota. PEABODY “Prueba de vocabulario en imágenes”, IE_REAL “Inteligencia emocional mediante el uso de caras reales”, IE_TOTAL “Inteligencia emocional total”, IE_CARAS “Inteligencia emocional mediante el reconocimiento de expresiones en dibujos”, IE_MUSIC “Inteligencia emocional a través del reconocimiento de expresiones en dibujos con el uso de música”, IET2 “Inteligencia emocional total2”, 1=Niña y 0=Niño “Sexo de los participantes”, 1=1ºA y 0=1ºB “Distribución de clases”.

Tal y como indicaba la hipótesis 1 a mayor vocabulario mejor inteligencia emocional. Los resultados del análisis de correlación indican que a mayor vocabulario mayor inteligencia

emocional total ($r=.38$, $p<.01$), también en inteligencia emocional en el reconocimiento expresiones en dibujos ($r=.57$, $p<.01$), aunque el vocabulario no correlacionó con el reconocimiento facial en caras reales ($r=.25$, ns) ni en el reconocimiento de expresiones en dibujos mediante el uso de música ($r=-.06$, ns). Por tanto, la H1 se confirma de forma parcial.

Además, se observa que la clase correlaciona significativamente con el nivel de vocabulario, siendo el alumnado de 1ºA quien tiene mejor nivel ($r=.35$, $p<.05$). Sin embargo, el sexo de los participantes no correlaciona con el nivel de vocabulario, por lo que no destaca que las niñas dispongan de mayor vocabulario que los niños ni viceversa ($r=.18$, ns). Respecto a la inteligencia emocional y la clase, la clase correlaciona significativamente con IE_REAL ($r=.29$, $p<.05$) e IE_TOTAL ($r=.33$, $p<.05$) por lo que es la clase de 1ºA la que tiene mayor IE_REAL e IE_TOTAL, aunque no lo hacen con IE_CARAS ($r=.18$, ns) ni IE_MUSIC ($r=.08$, ns) ni IET2 ($r=.23$, ns). Cabe destacar que el sexo de los participantes sí correlaciona con IE_REAL ($r=.43$, $p<.01$) e IE_CARAS ($r=.35$, $p<.05$) de manera significativa, aunque no lo hace con IE_TOTAL ($r=.25$, ns), IE_MUSIC ($r=00$, ns) ni IET2 ($r=.27$, ns), por lo que solamente las niñas obtienen mejor nivel que los niños en IE_REAL e IE_CARAS. A continuación, se muestra el análisis de correlaciones en la Tabla 6.

Tabla 6. *Análisis de correlaciones*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. PEABODY	1							
2. IE_REAL	,25	1						
3. IE_TOTAL	,38**	,50**	1					
4. IE_CARAS	,57**	,47**	,67**	1				
5. IE_MUSIC	-,06	,08	,63**	,16	1			
6. IET2	,40**	,52**	,86**	,79**	,63**	1		
7. 1=Niña 0=Niño	,18	,43**	,25	,35*	,00	,27	1	
8. 1=1ºA 0=1ºB	,35*	,29*	,33*	,18	,08	,23	,04	1

Nota. PEABODY “Prueba de vocabulario en imágenes”, IE_REAL “Inteligencia emocional mediante el uso de caras reales”, IE_TOTAL “Inteligencia emocional total”, IE_CARAS “Inteligencia emocional mediante el reconocimiento de expresiones en dibujos”, IE_MUSIC “Inteligencia emocional a través del reconocimiento de expresiones en dibujos con el uso de música”, IET2 “Inteligencia emocional total2”, 1=Niña y 0=Niño “Sexo de los participantes”, 1=1ºA y 0=1ºB “Distribución de clases”.**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La hipótesis 2 planteaba que el nivel de vocabulario (PEABODY) y la inteligencia emocional (IE) sería mayor en niñas que en niños. Los resultados de la comparación de medias muestran que las niñas obtuvieron mejores puntuaciones en PEABODY ($M=29.79$,

DT=4.93) que los niños (M=27.35, DT=8.30). No obstante, la prueba t de muestras independientes indica que estas diferencias no son significativas ($t=1.28$, $gl=41,24$, ns).

En referencia a las medidas de IE, la media de IE REAL en niñas (M=.97, DT=.07) fue mayor que en niños (M=.82, DT=.20) de forma significativa ($t=3.42$, $gl=32.69$, $p<.01$), también la media de IE_CARAS es mayor en niñas (M=.91, DT=.13) que en niños (M=.75, DT=.27) de forma significativa ($t=2.69$, $gl=36.53$, $p<0.5$). Destaca en IE_MUSIC la escasa distancia en la media entre niñas (M=.51, DT=.37) y niños (M=.51, DT=.30) concluyendo finalmente la prueba t de muestras independientes que las diferencias no son significativas ($t=0.01$, $gl=48$, ns). También la media de IE_TOTAL es mayor en niñas (M=.75, DT=.12) que en niños (M=.68, DT=.14) aunque de manera no significativa ($t=1.83$, $gl=48$, ns), sin embargo, la diferencia de medias de IET2 de niñas (M=.78, DT=.12) y niños (M=.69, DT=.21) si resultó ser significativa ($t=1.98$, $gl=40.12$, $p<0.05$). Por lo tanto, se confirma parcialmente la H2. A continuación, se muestran las medias y desviaciones típicas en la Tabla 7, así como las representaciones gráficas de las medias de PEABODY e IE con correspondientes sus variables en los niños y las niñas en la Figura 3 y Figura 4 respectivamente. En la Tabla 8 se expone la prueba t para muestras independientes.

Tabla7. Medias y desviaciones típicas de cada prueba en función del género

	1=Niña 0=Niño	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PEABODY	Niñas	24	29,79	4,93	1,01
	Niños	26	27,35	8,30	1,63
IE_REAL	Niñas	24	,97	,08	,02
	Niños	26	,82	,20	,04
IE_CARAS	Niñas	24	,91	,13	,03
	Niños	26	,75	,27	,05
IE_MUSIC	Niñas	24	,51	,37	,07
	Niños	26	,51	,30	,06
IE_TOTAL	Niñas	24	,75	,12	,02
	Niños	26	,68	,14	,03
IET2	Niñas	24	,78	,12	,02
	Niños	26	,69	,21	,04

Nota. PEABODY “Prueba de vocabulario en imágenes”, IE_REAL “Inteligencia emocional mediante el uso de caras reales”, IE_CARAS “Inteligencia emocional mediante el reconocimiento de expresiones en dibujos”, IE_MUSIC “Inteligencia emocional a través del reconocimiento de expresiones en dibujos con el uso de música”, IE_TOTAL “Inteligencia emocional total”, IET2 “Inteligencia emocional total2”, 1=Niña y 0=Niño “Sexo de los participantes”.

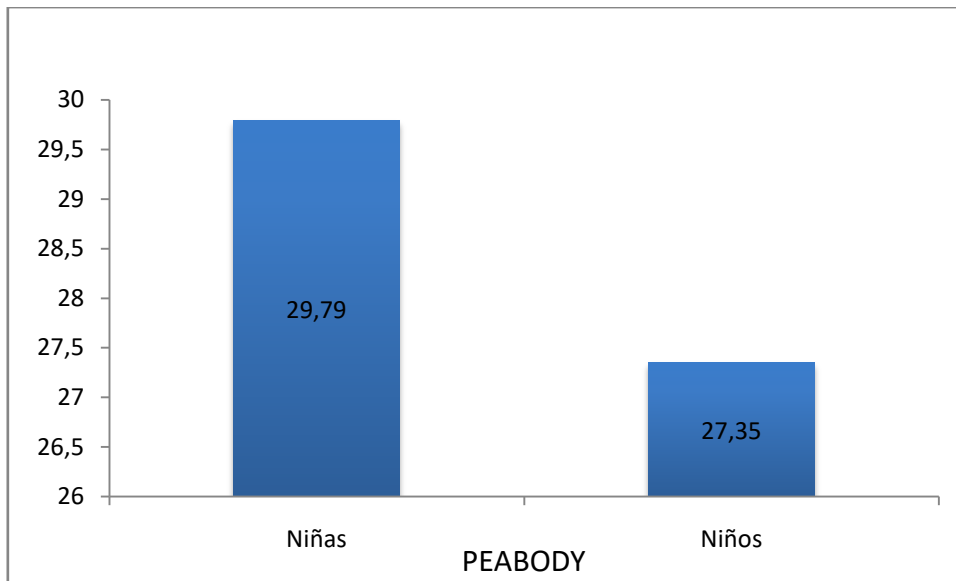


Figura 3. Medias de PEABODY en función del género

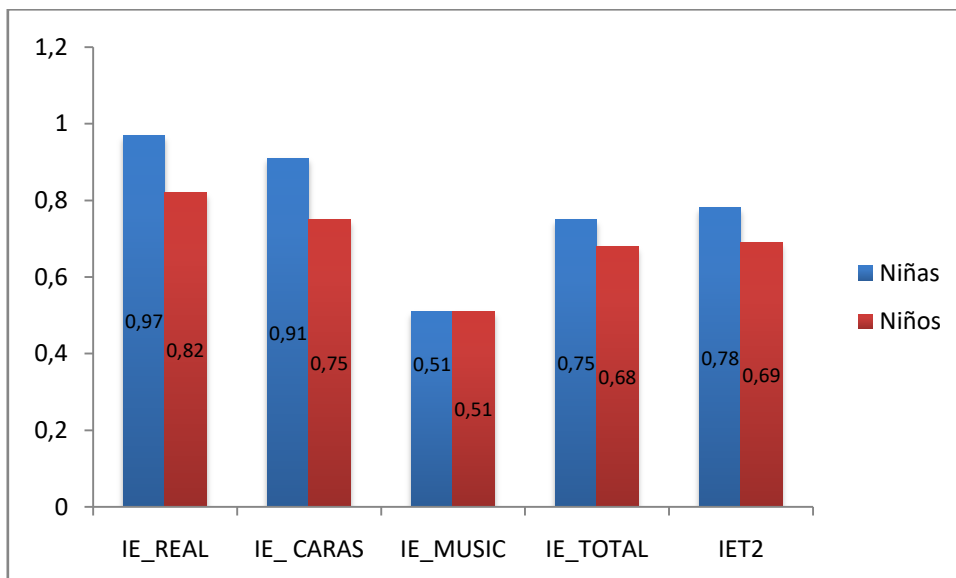


Figura 4. Medias de IE y sus variables en función del género

Tabla 8. Prueba t para muestras independientes

Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferenci a de medias	Diferenci a de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior

PEABODY	Se asumen									
	varianzas iguales	4,77	,03	1,25	48	,22	2,45	1,95	-1,48	6,37
	No se asumen									
	varianzas iguales			1,28	41,24	,21	2,45	1,91	-1,42	6,31
IE_REAL	Se asumen									
	varianzas iguales	38,10	,00	3,32	48	,00	,14	,04	,06	,23
	No se asumen									
	varianzas iguales			3,42	32,69	,00	,14	,04	,06	,23
IE_CARAS	Se asumen									
	varianzas iguales	9,42	,00	2,63	48	,01	,16	,06	,04	,29
	No se asumen									
	varianzas iguales			2,69	36,53	,01	,16	,06	,04	,28
IE_MUSIC	Se asumen									
	varianzas iguales	2,24	,14	,01	48	,99	,00	,09	-,19	,19
	No se asumen									
	varianzas iguales			,01	44,62	,99	,00	,10	-,19	,19
IE_TOTAL	Se asumen									
	varianzas iguales	,35	,56	1,83	48	,07	,07	,04	-,01	,14
	No se asumen									
	varianzas iguales			1,85	47,52	,07	,07	,04	-,01	,14
IET2	Se asumen									
	varianzas iguales	7,89	,01	1,94	48	,06	,10	,05	-,00	,19
	No se asumen									
	varianzas iguales			1,99	40,12	,05	,10	,05	-,00	,19

Nota. PEABODY “Prueba de vocabulario en imágenes”, IE_REAL “Inteligencia emocional mediante el uso de caras reales”, IE_CARAS “Inteligencia emocional mediante el reconocimiento de expresiones en dibujos”, IE_MUSIC “Inteligencia emocional a través del reconocimiento de expresiones en dibujos con el uso de música”, IE_TOTAL “Inteligencia emocional total”, IET2 “Inteligencia emocional total2”.

La hipótesis 3a planteaba que la relación entre vocabulario e inteligencia emocional total sería mayor en niñas que en niños. No obstante, los resultados del análisis de regresión

(mostrados en la Tabla 9) indican que, aunque hay una relación positiva y directa entre PEABODY e IE ($B=.01, p < .01$) y entre sexo e IE, es decir, que las chicas muestran mayores niveles de IE ($B=.51, p < .05$), la relación entre PEABODY e IE fue positiva en niños y prácticamente nula en niñas ($B=-.01, p < .10$), tal y como se puede observar en la Figura 5. Esto puede ser debido a que en los niños el uso de vocabulario resulta crucial para que puedan tener IE, y en las niñas el lenguaje podría ser menos importante que en los niños porque su IE podría ser debido a otros aspectos y no tanto al uso del lenguaje o al menos no depender tanto de este aspecto como en los niños. Por lo tanto, se rechaza la H3a.

Tabla 9. Resultados del análisis de regresión para la inteligencia emocional total

Variable	B	R ²	ΔR ²
Peabody	.01**		
Sexo	.51*		
Interacción	-.01†	.26**	.06†

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<.10 * p < .05 ** p < .01

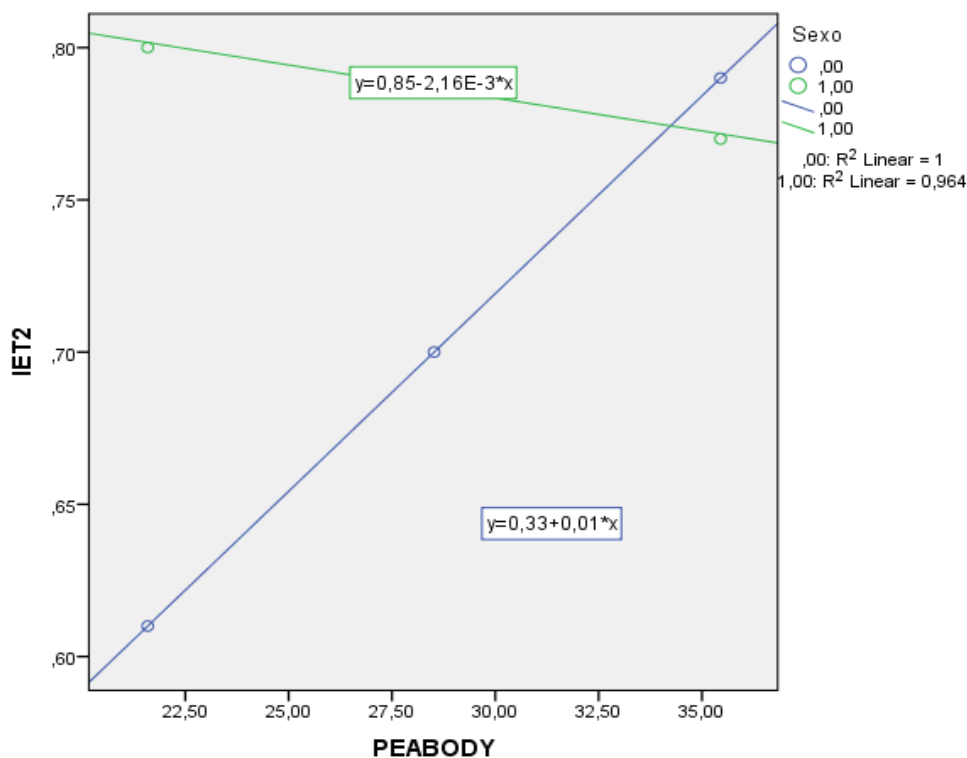


Figura 5. Relación entre PEABODY, inteligencia emocional total y género.

La hipótesis 3b planteaba que la relación entre vocabulario e inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras reales) sería mayor en niñas que en niños. Cuando se analizó la inteligencia emocional en base al reconocimiento facial en caras reales los resultados pusieron de manifiesto un patrón similar a cuando se consideró la IE_TOTAL, es decir, a mayor puntuación en PEABODY en niños mayor IE, y en las niñas una relación prácticamente inexistente entre PEABODY e IE, tal y como se observa en la Figura 6. Sin embargo, los resultados no alcanzaron el nivel de significación requerido ($B=-.01$, *ns*), tal y como aparece en la Tabla 10. Por lo tanto, se rechaza la H3b.

Tabla 10. Resultados del análisis de regresión para la inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras reales)

Variable	B	R ²	ΔR ²
Peabody	.01†		
Sexo	.36†		
Interacción	-.01	.24**	.02

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

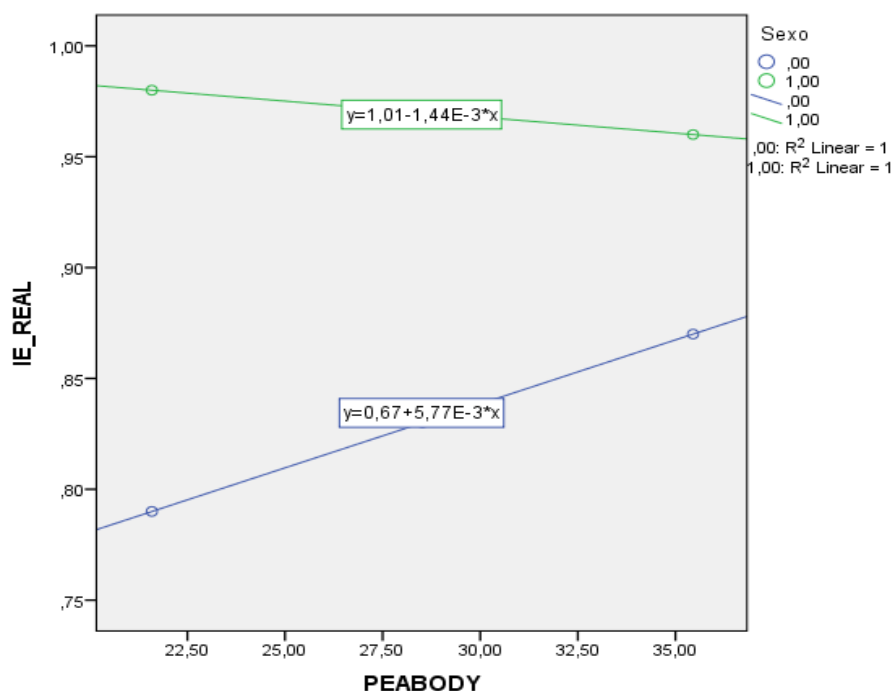


Figura 6. Relación entre PEABODY, inteligencia emocional en reconocimiento facial en caras reales y género.

La hipótesis 3c planteaba que la relación entre vocabulario e inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras de dibujos) sería mayor en niñas que en niños. Cuando se analizó la inteligencia emocional en base al reconocimiento facial en caras de dibujos los resultados mostraron que a mayor puntuación en PEABODY mayor IE tanto en niños como en niñas ($B=.02$, $p<.01$), tal y como se observa en la Figura 7. Aunque parece que esta relación positiva fue más intensa en niños que en niñas, en este caso la interacción no fue significativa ($B=-.01$, ns), tal y como se muestra en la Tabla 11. Por lo tanto, se rechaza la H3c.

Tabla 11. Resultados del análisis de regresión para la inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras de dibujos)

Variable	B	R ²	ΔR ²
Peabody	.02**		
Sexo	.32		
Interacción	-.01	.40**	.01

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<.10 * $p < .05$ ** $p < .01$

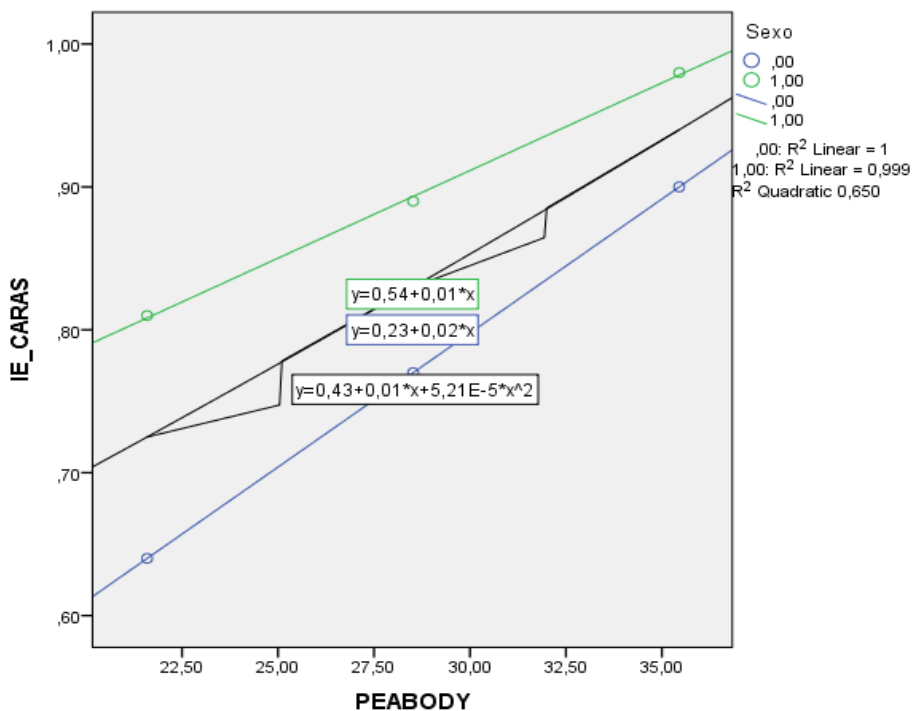


Figura 7. Relación entre PEABODY, inteligencia emocional en el reconocimiento facial en caras en dibujos y género.

La hipótesis 3d planteaba la relación entre vocabulario e inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras de dibujos mediante música) sería mayor en niñas que en niños. Cuando se analizó la inteligencia emocional en base al reconocimiento facial en caras de dibujos con música los resultados mostraron que a mayor puntuación en PEABODY mayor IE en niños, aunque esta relación positiva es algo débil. Sin embargo, en el caso de las niñas la puntuación en PEABODY, se relacionó de forma negativa con sus niveles de IE con caritas y música, tal y como se observa en la Figura 8. Por lo tanto, hay una relación negativa entre vocabulario y reconocimiento de caras mediante el uso de la música en niñas y positiva, pero débil, en niños, aunque como se puede observar esta interacción fue marginalmente significativa ($B=-.03, p<.10$), tal y como se muestra en la Tabla 12. Por lo tanto, se rechaza la H3d.

Tabla 12. *Resultados del análisis de regresión para la inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras de dibujos mediante música)*

Variable	B	R ²	ΔR ²
Peabody	.01		
Sexo	.81†		
Interacción	-.03†	.06	.06†

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<.10 * p < .05 ** p < .01

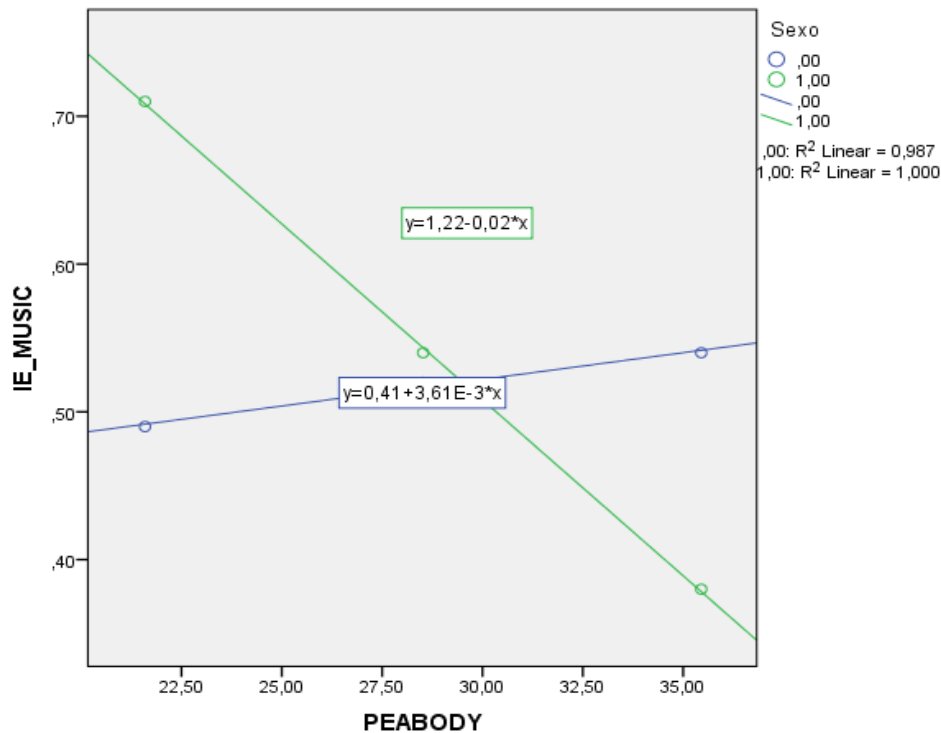


Figura 8. Relación entre PEABODY, inteligencia emocional en el reconocimiento facial en caras de dibujos mediante música y género.

Discusión

Alcance de los resultados.

El objetivo de este estudio era analizar la relación entre el vocabulario y la inteligencia emocional en función del sexo. Específicamente, la hipótesis 1 planteaba que a mayor vocabulario mejor inteligencia emocional. Los resultados indicaron que a mayor vocabulario mayor inteligencia emocional total y en inteligencia emocional en el reconocimiento de expresiones en dibujos. Aunque el vocabulario no correlacionó con el reconocimiento facial de caras reales, ni en el reconocimiento de expresiones en dibujos mediante el uso de música. Por tanto, la H1 se confirma de forma parcial. Este resultado está en línea con lo encontrado en estudios previos (Beck, 2013; Bosacki, 2012; Pons, Lawson, Harris y De Rosnay, 2003; Trentacosta e Izard, 2007). No se han encontrado estudios previos que no apoyen el resultado obtenido, por lo tanto, cabe destacar la crucial influencia del vocabulario en la inteligencia emocional.

La hipótesis 2 planteaba que el nivel de vocabulario y la inteligencia emocional sería mayor en niñas que en niños. Los resultados indicaron que, aunque en la comparación de medias las niñas tuvieran mejores puntuaciones en PEABODY que los niños, las diferencias no eran significativas. Este resultado está en sintonía con lo sugerido en estudios previos (Figuroa y Gallego, 2018; Murillo, 2009; Short, Eadie, Descallar, Comino y Kemp, 2017), quienes destacan que el nivel de vocabulario no está influido por el género. Sin embargo, este resultado no concuerda con lo mostrado en otros estudios (Alva, Hernández-Padilla y Carrión, 2005; Cepeda, Granada y Pomes, 2004; Manrique, 2015), quienes demuestran que son los niños los que obtienen mejores puntuaciones y emiten mayor número de palabras. Considerando la inteligencia emocional, los resultados indicaron que las niñas obtuvieron mejores puntuaciones que los niños en inteligencia emocional total, en el reconocimiento facial de caras reales y en el reconocimiento de expresiones en dibujos de forma significativa. Pero no existieron diferencias significativas entre chicas y chicos en el reconocimiento de expresiones en dibujos mediante el uso de música. Por lo tanto, la H2 se confirma de manera parcial. Este resultado está en línea con lo mostrado en estudios previos (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera y Extremera, 2018; Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012; Heras, Cepa y Lara, 2016; Herrera, Buitrago y Cepero; Pulido y Herrera, 2018a; Pulido y Herrera, 2018b; Vargas, 2018). Aunque este resultado no apoya lo sugerido por otros autores (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Sanmartín, Gonzálvez y Vicent, 2018).

Finalmente, la hipótesis 3 planteaba que la relación entre vocabulario e inteligencia emocional sería mayor en niñas que en niños. Concretamente la hipótesis 3a formulaba que la relación entre vocabulario e inteligencia emocional total sería mayor en niñas que en niños. Los resultados pusieron de manifiesto, aunque hay una relación positiva y directa entre PEABODY e inteligencia emocional y entre sexo e inteligencia emocional, es decir, que las chicas muestran mayores niveles de inteligencia emocional. La relación entre PEABODY e inteligencia emocional fue positiva en niños y prácticamente nula en niñas. Esto puede ser debido a que en los niños el uso de vocabulario resulta crucial para que puedan tener inteligencia emocional, y en las niñas el lenguaje podría ser menos importante que en los niños porque su inteligencia emocional podría ser debido a otros aspectos y no tanto al uso del lenguaje o al menos no depender tanto de este aspecto como en los niños. Por tanto, se rechaza la H3a. Este resultado está en línea con lo encontrado en estudios previos (Bosacki y Moore, 2004; Cutting y Dunn, 1999). No obstante, existen otros estudios que no coinciden con los resultados obtenidos (Bosacki, 2012).

Específicamente la hipótesis 3b formulaba que la relación entre vocabulario e inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras reales) sería mayor en niñas que en niños. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto un patrón similar a cuando se consideró la inteligencia emocional total, es decir, a mayor puntuación en PEABODY en niños mayor inteligencia emocional, y en las niñas una relación prácticamente inexistente entre PEABODY e inteligencia emocional. Sin embargo, los resultados no alcanzaron el nivel de significación requerido. Por otro lado, la hipótesis 3c formulaba que la relación entre vocabulario e inteligencia emocional (reconocimiento facial en caras de dibujos) sería mayor en niñas que en niños. Los resultados indicaron que a mayor puntuación en PEABODY mayor inteligencia emocional tanto en niños como en niñas. Aunque parece que esta relación positiva fue más intensa en niños que en niñas, en este caso la interacción no fue significativa. Por tanto, se rechaza la H3c. Finalmente, la hipótesis 3d planteaba que la relación entre vocabulario y comprensión emocional (reconocimiento facial en expresiones de dibujos mediante música) sería mayor en niñas que en niños. Los resultados mostraron que a mayor puntuación en PEABODY mayor inteligencia emocional en niños, aunque esta relación positiva es algo débil. Sin embargo, en el caso de las niñas la puntuación en PEABODY se relacionó de forma negativa con sus niveles de inteligencia emocional con el reconocimiento facial de expresiones de dibujos y música. Por lo tanto, hay una relación negativa entre vocabulario y reconocimiento de caras mediante el uso de la música en niñas y positiva, pero débil, en niños, aunque como se puede observar esta interacción fue marginalmente significativa. Por tanto, se rechaza la H3d. Los resultados mostrados de las hipótesis 3b y 3c, que engloban el reconocimiento de expresiones faciales, no están en línea con lo que demuestra Beck (2013) en su estudio. Además, el resultado obtenido de la H3d no se manifiesta en los estudios encontrados, puesto que en ellos no se valora la relación entre el vocabulario y el reconocimiento facial en expresiones de dibujos mediante música. Cabe añadir que Beck (2013) destaca en su tesis la limitada existencia de estudios que relacionan la competencia lingüística y la competencia emocional.

Limitaciones y futuros estudios.

El presente estudio tiene una serie de limitaciones que deberían ser tomadas en consideración. En primer lugar, el tamaño de la muestra. En este sentido se han recogido datos de 50 niños en una edad concreta (6 años) y en una zona geográfica específica (Monzón, Huesca), futuras investigaciones podrían comparar estos datos con otros niños de

diferentes edades e incluso compararlos con datos de niños de otras culturas. Una comparación relevante podría ser analizar la comparativa entre culturas individualistas y colectivistas e incluso tener en consideración si el uso del lenguaje se hace de forma cara a cara o mediante el uso de TIC's (Glazer, Kozusznik y Shargo, 2012).

El estudio es transversal y, por lo tanto, futuros estudios deberían realizarse a nivel longitudinal. Por otro lado, hay aspectos del lenguaje que no han sido analizados tales como la sintaxis, la fonología o la pragmática. Además, la expresión emocional no ha tenido tanta relevancia como la comprensión. Esto es debido a que el objetivo del estudio se centraba fundamentalmente en el vocabulario y la inteligencia emocional. No obstante, futuros estudios deberían plantearse estos aspectos con la finalidad de conocer si también son imprescindibles para el desarrollo de una mayor inteligencia emocional, así como valorar específicamente la expresión emocional.

Por otro lado, en su mayoría las variables han sido medidas mediante cuestionarios, aspecto que podría tener varios problemas. En primer lugar, la varianza del método común que debería ser mitigada con medidas de otro tipo. No obstante, el cuestionario de inteligencia emocional sí que incluye aspectos como la música, etc. que podrían disminuir ese sesgo.

Futuros estudios tendrían que poner en práctica otros modos de obtención de información, más allá de los cuestionarios. En segundo lugar, los cuestionarios proporcionados a los niños tendrían que contener la información más estructurada, evitando que parte del alumnado tuviera dificultades a la hora de contestar en los primeros ítems de ejemplo. No obstante, se corrigió simultáneamente a la realización de la prueba. Concretamente en el cuestionario de inteligencia emocional, la parte que incorpora música tendría que ser valorada previamente en futuros estudios a la hora de seleccionar las pistas musicales, siguiendo lo indicado por Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González (2011).

Los resultados deberían ser tomados con cautela debido a que los índices de fiabilidad de las variables relacionadas con la inteligencia emocional, en algunos casos fueron bajos. Aunque los niveles de fiabilidad de la variable vocabulario, clave en este estudio, resultaron ser excelentes, esto es superiores a .90.

Conclusiones.

El presente estudio pone de manifiesto que la relación entre el vocabulario y la comprensión emocional es de especial relevancia en el desarrollo de los niños de Educación Primaria en ambos sexos, aunque siendo esta relación más fuerte en niños, debido a que las niñas muestran mayores niveles de desarrollo emocional y, por lo tanto, podrían adquirir estas habilidades por diferentes vías.

En la Orden de 16 de junio de 2014 por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria, se determinan los principios metodológicos generales que incluyen el desarrollo de las inteligencias múltiples en todas las áreas y para todo el alumnado. Como se expuso en el marco teórico, esas inteligencias incumben la inteligencia emocional (interpersonal e intrapersonal). Partiendo de los resultados obtenidos en el presente estudio, dichos resultados deberían ser tomados en consideración por maestros, tutores y diferentes profesionales del sector educativo para desarrollar la inteligencia emocional en su alumnado teniendo en cuenta la relación entre su vocabulario y la mejor comprensión de las emociones. Además, se tiene que valorar que el género masculino necesita desarrollar más su vocabulario para desenvolverse emocionalmente, así mismo hay que trabajar la expresión y comprensión de emociones con todo el alumnado. Por lo tanto, desde todas las áreas de conocimiento, los maestros se deben asegurar de que proporcionan y desarrollan un amplio léxico imprescindible para el desarrollo personal y social de sus alumnos al mismo tiempo que les permitirá comprender cómo se sienten y qué sienten los demás. Estos aspectos que les permiten adquirir la inteligencia interpersonal e intrapersonal les serán de gran ayuda para manejarse en la sociedad, puesto que esta implica una gran cantidad de información desde diferentes medios y puntos de vista. Finalmente, este trabajo trata de llenar el hueco existente en la literatura centrada en el análisis de la relación entre el vocabulario y la inteligencia emocional. Por lo tanto, los resultados del presente estudio están de acuerdo con lo indicado por otros estudios que coinciden en señalar la escasa literatura en este ámbito de estudio concreto a pesar de su importancia, puesto que tal y como hemos visto cuanto mayor sea el léxico del que se disponga, mejor se podrán entender las emociones (Bahn, Vesker, García, Schwarzer y Kauschke, 2017; Beck., 2013; Bisquerra y Filella, 2018; Morgado, Granadilla, Coronilla, Lozano, Perea y Martínez, 2013).

Referencias bibliográficas

- Alejandra, C. (2016). Educación emocional: Rondas de Convivencia. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Ed.), *Inteligencia emocional y bienestar II* (186-200). Villanueva de Gállego, España: Ediciones Universidad de San Jorge. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568420>
- Alva, A., Hernández-Padilla, E. y Carrión, R. (2005). Habilidades lingüísticas y diferencias de género: análisis de vocabulario. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 107-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020643011>
- Anchatuña, N.E. (2018). *Relación entre inteligencia emocional y depresión en estudiantes* (Proyecto de investigación). Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/27291>
- Bahn, D., Vesker, M., García, J.C., Schwarzer, G. y Kauschke, C. (2017). Age-Dependent Positivity-Bias in Children's Processing of Emotion Terms. *Frontiers in Psychology*, 8(1268), 1-16. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01268/full>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Beck, L. (2013). *What language tells us about emotional development in middle childhood* (Tesis de doctorado). Recuperado de http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000014393/phd_Luna_Beck.pdf
- Bosacki, S.L. y Moore, C. (2004). Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language. *Sex Roles*, 50(9-10), 659-675. Recuperado de <https://slideheaven.com/preschoolers-understanding-of-simple-and-complex-emotions-links-with-gender-and-.html>

- Bosacki, S.L. (2012). Socioemotional Competence, Self-Perceptions, and Receptive Vocabulary in Shy Canadian Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 573-591. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068593.pdf>
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A y Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024674>
- Caplan, R.D. y Jones, K.W. (1975). Effects of work load, role ambiguity, and Type A personality on anxiety, depression, and heart rate. *Journal of Applied Psychology*, 60(6), 713-719.
- Cepeda, M., Granada, M. y Pomes, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Revista de literatura y lingüística*,(30), 181-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5314515>
- Cutting, A.L. y Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10446724>
- Champoux, J.E. y Peters, W.S. (1987). Form, effect size and power in moderated regression analysis. *Journal of Occupational Psychology*, 60(3), 243-255.
- Cruz, Y. (2013). El aprendizaje léxico desde una perspectiva cognitivo-discursiva. *Ciencias Holguín*, 19(3), 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181528709013>
- Del Moral, M.E., Villalustre, L. y Neira, M.R. (2017). Competencias comunicativas y digitales impulsadas en escuelas rurales elaborando *digital storytelling*. *Aula Abierta*, 45, 15-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060642>
- Dunn, L.I.M., Dunn, L.M. y Arribas, D. (2006). *PEABODY. Test de vocabulario en imágenes*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*,

6(2), 1-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068423>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid, España: Grupo 5.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdfevoluc

Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., Salguero, J.M., Palomera, R. y Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322592830_La_relacion_del_Test_de_Inteligencia_Emocional_de_la_Fundacion_Botin_TIEFBA_con_el_ajuste_personal_y_escolar_de_adolescentes_espanoles

Figuroa, S. y Gallego, J.L. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *Revista de estudios sobre lectura*, 17 (1), 32-42. Recuperado de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.1.1521

Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (2003a). Dimensiones del lenguaje. En J.R. Gallardo y J.L. Gallego (Ed.), *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico* (53-72). Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (2003b). La comunicación y el lenguaje. En J.R. Gallardo y J.L. Gallego (Ed.), *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico* (15-22). Málaga, España: Ediciones Aljibe.

García, M. y Giménez, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/124111>

- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A single guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Guardia de Viggiano, N.V. (2009). *Lenguaje y comunicación*. Recuperado de <https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/content/lenguaje-y-comunicacion>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Componentes del lenguaje oral y el desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe*, 16, 1-15. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/issue/view/17/showToc>
- Glazer, S., Kożusznik, M.W. y Shargo, I.A. (2012). Global virtual teams: a cure for– or a cause of–stress. In *The Role of the Economic Crisis on Occupational Stress and Well Being* (pp. 213-266). Emerald Group Publishing Limited.
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York, NY: The Guilford Press.
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 67-74. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/217>
- Herrera, L., Buitrago, R.E. y Cepero, S. (2017). EmotionalIntelligence in ColombianPrimarySchoolChildren. Location and Gender. *UniversitasPsychologica*, 16(3), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64753516009.pdf>
- Hornback, S. (2010). *Emotion Knowledge and Language Skills: Contributions to Social, Behavioral and Academic Outcomes in Kindergarteners* (Tesis). Recuperado de <https://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.es/&httpsredir=1&article=1007&context=psychhp>
- Ivern, I. (2018). Pragmática y desarrollo metalingüístico. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 38, 31-39. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460317300979>
- Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (101-120). España: Ediciones Pirámide. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=430008>
- Laza, N. y De la Rosa, R. (2016). Desarrollo del lenguaje. *CCAP*, 14(4), 6-11. Recuperado de <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/02/14-4-1.pdf>

- López, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: el nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista Galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 21(1), 49-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4378728>
- Machado, C. (2015). La importancia de la inteligencia emocional en la expresión y comunicación de las emociones. En J. Clares y W. Angel (coord.): *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional*. 135-145. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6149484>
- Madriz, K. y Valverde, H.R. (2009). Guía de estudio: evaluación del lenguaje. UNED, 1-74. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/368968436/GE2055-Evaluacion-Del-Lenguaje-2009-Educacion>
- Manrique, S. (2015). Repertorio léxico, campos semánticos y relaciones semánticas de tipo jerarquización de significados en niños peruanos de 5 años. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 14, 68-79. Recuperado de <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/37670>
- Martín, M. (2017). Aportaciones pedagógicas de las TIC a los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (30), 91-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164812>
- Merchán, I.M. (2017). *Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=123096>
- Mestre, J.M., Comunian, A.L. y Comunian, M.L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J.M. Mestre y P.Fernández Berrocal (Ed.), *Manual de inteligencia emocional* (47-68). España: Ediciones Pirámide.
- Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324675344.pdf
- Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). PERCEXPVAL-V.0. Universidad de Cádiz.

- Miranda, L.A. (2011). Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 161-170. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683604>
- Morgado, R., Granadilla, G., Coronilla, M., Lozano, F.J., Perea, M.I. y Martínez, A. (2013). El vocabulario emocional como punto de partida para la educación emocional. En M.C. Cardona, E. Chiner y A.V. Giner (Ed.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (301-308). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=528697>
- Murillo, M. (1999). Crecimiento de la disponibilidad léxica: niños de preescolar y primer ciclo de la educación básica costarricense. *Revista de Filología y Lingüística*, 25(2), 187-203. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/20580>
- Murillo, M. (2009). Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica. *Revista de Filología y Lingüística*, 35(1), 123-138. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/1271>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 20 de junio de 2014, núm.119, pp.19288-20246.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN.
- Pérez, M.A. (2010). La enseñanza del vocabulario en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, (34), 1-9. Recuperado de <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/244699>
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre y P.Fernández Berrocal (Ed.), *Manual de inteligencia emocional* (81-97). España: Ediciones Pirámide.
- Polo, M.I., León, B., Mendo, S., Fajardo, F. y Álvarez, J. (2017). Análisis de la Sobreextensión en Edad Infantil: Diferencias por género y edad. *Tejuelo*, (25), 145-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5812978>

- Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L. y De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9450.00354>
- Portilla, C. y Teberosky, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. Una experiencia en preescolar. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 31(1), 50-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312067>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2018a). Predictores de la Felicidad y la Inteligencia Emocional en la Educación Secundaria. *Revista colombiana de psicología*, 27(1), 71-84. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/62705>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2018b). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 31, 165-185. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/7570>
- Rivas, L.A. y Trujillo, M.M. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales Universidad de Colombia*, 15(25), 9-24. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237040625_Origenes_evolucion_y_modelos_de_inteligencia_emocional
- Rodríguez, I., Bravo, M., Peiró, J. y Schaufeli, W. (2001). The Demands-Control-Support model, locus of control and job dissatisfaction: a longitudinal study. *Work and Stress*, 15(2), 97-114.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 97-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1957853>
- Sanmartín, R., González, C. y Vicent, M. (2018). Inteligencia emocional en el alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Revista Educar*, 54(1), 229-245. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279696>

- Suárez, A., Moreno, J.M. y Godoy, M.J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, (1), 1-18. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/5>
- Short, K., Eadie, P., Descallar, J., Comino, E. y Kemp, L. (2017). Longitudinal vocabulary development in Australian urban Aboriginal children: Protective and risk factors. *Child Care Health Development*, 43(6), 906-917. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cch.12492>
- Torres, C. (2010). Adquisición y desarrollo del vocabulario. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (9), 1-5. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5135&s=5&ind=231>
- Trentacosta, C.J. e Izard, C.E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Kindergarten-children's-emotion-competence-as-a-of-Trentacosta-Izard/f6eed824c590a6ca6aa676a0bafd4fb4a941b1c0>
- Urgilés, G. (2016). Aula, lenguaje y educación. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (20), 221-244. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5973076>
- Vargas, J.D. (2018). *Autoestima e inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de la I.E. N°82023 "Otuzco Alto", centro poblado Otuzco, Cajamarca en el año 2017* (Tesis). Recuperado de <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/502>

Anexos

Tabla 13. *Búsquedas en bases de datos*

BASE DE DATOS	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	RESULTADOS
DIALNET	Inteligencias múltiples	981
GOOGLE ACADÉMICO	Gardner	2.200.000
DIALNET	Origen IE	26
DIALNET	Importancia de la IE	373
REDALYC	IE en la educación	249.808
GOOGLE ACADÉMICO	Inteligencia emocional en España	92.700
GOOGLE ACADÉMICO	Inteligencia emocional en España Bisquera y Berrocal (hasta 2010)	1170
ALCORZE	Desarrollo léxico en la escuela	65
DIALNET	El léxico de los niños	263
DIALNET	Lenguaje y comunicación	5104
DIALNET	Lenguaje y educación	4988
GOOGLE ACADÉMICO	Adquisición y desarrollo del lenguaje	289.000
ELSEVIER (revista logopedia, foniatría y audiología)	Pragmática	83
DIALNET	Aprender vocabulario	218
GOOGLE ACADÉMICO	Disponibilidad léxica en niños	11.100
DIALNET	Vocabulario y comprensión lectora	117
GOOGLE ACADÉMICO	Inteligencia emocional y género	1410
ALCORZE	Inteligencia emocional y género	302
GOOGLE ACADÉMICO	Disponibilidad léxica en niños y niñas	128
GOOGLE ACADÉMICO	Género influye en la inteligencia emocional	1420
GOOGLE ACADÉMICO	Inteligencia emocional en las aulas (desde 2018)	1410
GOOGLE ACADÉMICO	Comprensión emocional (desde 2018)	2130
GOOGLE ACADÉMICO	Conocimiento emocional (desde 2010)	37200
GOOGLE ACADÉMICO	Vocabulario según género (desde 2010)	17300
GOOGLE ACADÉMICO	Desarrollo léxico según género (desde 2010)	15700
GOOGLE ACADÉMICO	Language competence and emotional competence (desde 2012)	27600
ALCORZE	Vocabulary and emotional competence	462

Tabla 14. *Emociones y vocabulario*

Periodo de tiempo desde 2010 hasta 2018 (DIALNET)

Resultados=38

Estudio	Título	Diseño y objetivos	Muestra y método	Resultados
Morgado, Granadilla, Coronilla, Lozano, Perea y Martínez. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante, 4-6 de septiembre, 2013. Coordinado por Cardona, Chiner y Giner, pp. 301-308	El vocabulario emocional como punto de partida para la educación emocional	Cambiar la perspectiva actual de igualación del mundo afectivo con el cognitivo.	Hemos realizado un estudio con la base de datos utilizada para el desarrollo del test T.D.E. (Test de Desarrollo Emocional), Forma B; aplicado a 476 escolares de Secundaria (E.S.O.). Del análisis cualitativo de las respuestas, éstas han revelado una tipología diferente, según los adolescentes hayan entendido o no la pregunta que se les hacía. Entre esa tipología se han detectado (según el tipo de respuesta) 6 categorías: sentimientos/emociones, estados de ánimo, valores ético/morales, estados	Como resultado de este análisis cualitativo se han encontrado distribuciones de frecuencias jerarquizadas por orden, que nos dan un índice de qué emociones/sentimientos son más populares.

fisiológico/viscerales, experiencias cognitivas y palabras comodín. Con respecto a la corrección o no de las respuestas, se han considerado en este caso 4 categorías: sustantivos, participios/adjetivos, infinitivos, estímulos desencadenantes (situaciones, objetos).

Tabla 15. *Vocabulario emocional*

Periodo de tiempo desde 2018 (DIALNET)

Resultados= 41

Estudio	Título	Diseño y objetivos	Muestra y método	Resultados
Rafael Bisquerra Alzina, Gemma Filella Guiu. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(1), 161-172.	Análisis del vocabulario emocional en el profesorado	A partir de la hipótesis de que el profesorado posee un vocabulario emocional reducido, y que por ende, los	276 profesores de lengua y 244 estudiantes de tercer curso del Grado de Primaria.	Se desconocen de manera relevante las posibilidades y potencial del vocabulario emocional. Esto señala la necesidad de desarrollar un

alumnos no adquieren el nivel deseado de vocabulario emocional,

vocabulario emocional más rico tanto en profesores, especialmente de lengua y magisterio, como en los alumnos.

Tabla 16. *Emotions and vocabulary*

Periodo de tiempo desde 2010 hasta 2018 (WEB OF SCIENCE)

Resultados=48 (acceso abierto)

Estudio	Título	Diseño y objetivos	Muestra y método	Resultados
Bahn, Vesker, Alanis, Schwarzer, G, Kauschke.	Age-Dependent Positivity-Bias in Children's Processing of Emotion Terms.	The present study compares the performance of children aged from 5 to 12 years and adults in two experimental tasks: lexical decision (word or pseudoword) and emotional categorization (positive or negative).	Stimuli consisted of 48 German emotion terms (24 positive and 24 negative) matched for arousal, concreteness, age of acquisition, word class, word length, morphological complexity, frequency, and	Results from both tasks reveal two developmental trends: First, with increasing age children responded faster and more correctly, suggesting that emotion vocabulary gradually becomes more stable and differentiated during middle childhood. Second, the influence of valence varied with age: younger children (5-

neighborhood density.

and 6-year-olds) showed significantly higher performance levels for positive emotion terms compared to negative emotion terms, whereas older children and adults did not. This age-related valence effect in emotion word processing will be discussed with respect to linguistic and methodological aspects.

Tabla 17. *Nivel de vocabulario y género*

Periodo de tiempo desde 2010 hasta 2018 (SCHOLAR GOOGLE)

Resultados=19.500 (acceso abierto)

Estudio	Título	Diseño y objetivos	Muestra y método	Resultados
Polo, León, Mendo, Fajardo y Álvarez.	Análisis de la Sobreextensión Edad Infantil Diferencias	la Realizar un análisis de la Sobreextensión en la Edad Infantil, con el fin de observar si existen diferencias por	La muestra de nuestro estudio está compuesta por 200 alumnos de Educación Infantil,	En cuanto a la Comprensión en la imagen FURGONETA, y con respecto a la variable sexo, se concluye que en el grupo-

	género y edad	edad en la producción y comprensión de las palabras. El objetivo de observar y medir su capacidad semántica en comprensión y producción de las mismas, registrar las palabras asignadas a dichas imágenes, y la necesidad de emplear la sobreextensión de palabras, en aquellas imágenes menos cotidianas o conocidas.	44% niñas y 56% niños, con edades comprendidas entre los 3 y 6 años de edad.	edad de 3/4 años, coinciden niños y niñas, mientras que en el siguiente grupo-edad, se produce un aumento considerable en la comprensión de dicha imagen, a favor de los niños. Este resultado se puede atribuir al rol género, en este sentido, Portillo (2003) concluye que muchas de las diferencias entre niños y niñas, tienen su origen en patrones culturales tradicionales.
Suárez, Moreno y Godoy	Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto	El proyecto desarrollado se ha denominado “Evaluación de la comprensión lectora en escolares extremeños de educación primaria y análisis de la relación entre pobreza de vocabulario y déficit en lectura comprensiva” y se planteó dar respuesta a	La muestra válida estuvo formada por 3883 alumnos correspondientes a los niveles de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria	Encontramos diferencias significativas en comprensión lectora a favor de las chicas en los niveles de 4º, 5º y 6º, pero no en niveles educativos anteriores. También apreciamos que las chicas obtienen mejor nivel en vocabulario cuando se les propone escribir el

los siguientes objetivos:

- Realizar una estimación de la comprensión lectora en niños pertenecientes a 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria (de los 7 a los 12 años), en centros escolares extremeños.
- Establecer si existen diferencias significativas en la comprensión lectora según el género.
- Determinar si existen diferencias significativas en la lectura comprensiva según zona rural o urbana.

- Establecer si existen diferencias significativas en la comprensión lectora de los niños según el barrio o zona de residencia deprivación sociocultural o situación socio-familiar en

significado de las palabras; sin embargo, no obtenemos diferencias significativas en la prueba de vocabulario consistente en reconocer sinónimos.

dificultades en
comprensión lectora
presentan pobreza

en su vocabulario.

- Diseñar estrategias preventivas que permitan favorecer y potenciar la lectura comprensiva y el vocabulario en escolares en etapas iniciales (en el caso de que los resultados de la investigación lo estimen pertinente).
