
El uso del vocabulario emocional: un análisis a través de distintas etapas educativas

The use of emotional vocabulary: an analysis through different educational stages

AGNÈS ROS-MORENTE

Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social (FEPTS)
Universitat de Lleida
Avda. de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida (Espanya)
agnes.ros@udl.cat
<https://orcid.org/0000-0002-5533-4564>

MIRIAM FARRÉ

Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social (FEPTS)
Universitat de Lleida
Avda. de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida (Espanya)
miriam.farre@udl.cat
<https://orcid.org/0000-0003-0418-7047>

GEMMA FILELLA

Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social (FEPTS)
Universitat de Lleida
Avda. de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida (Espanya)
gemma.filella@udl.cat
<https://orcid.org/0000-0002-0696-296X>

NÚRIA GARCIA-BLANC

Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social (FEPTS)
Universitat de Lleida
Avda. de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida (Espanya)
nuria.garcia@udl.cat
<https://orcid.org/0000-0003-1603-3811>

RAQUEL GOMIS

Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social (FEPTS)
Universitat de Lleida
Avda. de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida (Espanya)
raquel.gomis@udl.cat
<https://orcid.org/0000-0002-8650-1716>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ros-Morente, A., Farré, M., Filella, G., Garcia-Blanc, N. y Gomis, R. (2023). El uso del vocabulario emocional: un análisis a través de distintas etapas educativas. *Estudios sobre Educación*, 45, 75-96. DOI. <https://doi.org/10.15581/004.45.004>

Resumen: Desarrollar el vocabulario emocional contribuye a mejorar numerosos aspectos relacionados con el bienestar emocional y ayuda a construir la realidad, propiciando así una mejor adaptación al entorno. En vista de su importancia, este estudio pretende conocer las diferencias en el vocabulario emocional en función del sexo y la etapa educativa mediante un instrumento de generación de etiquetas elaborado *ad-hoc*. El número total de participantes fue de 1.244, pertenecientes a educación primaria, educación secundaria y grados universitarios. Se utilizaron estadísticos descriptivos y comparación de medias (ANOVA). Los resultados reflejan confusión en el concepto emoción y se reportan mayormente las emociones básicas alegría y tristeza.

Palabras clave: Vocabulario, Emociones, Etapa educativa, Sexo.

Abstract: Developing emotional vocabulary improves many areas of emotional well-being, aids in the construction of reality, and ensures better environmental adaptation. Because of its importance, this study uses an instrument to generate emotional labels with the purpose of investigating differences in emotional vocabulary by gender and educational stage. The overall sample size was 1.244 with primary, secondary, and university degrees included. The IBM SPSS 27 software was used to perform descriptive statistics and mean comparison (ANOVA). The results indicate a misunderstanding of the idea of emotion, with joy and sadness being the most reported feelings.

Keywords: Vocabulary, Emotions, Educational stage, Gender.

INTRODUCCIÓN

Comunicación y vocabulario emocional

La comunicación es básica para adaptarse al entorno a nivel cognitivo, emocional y social (Bisquerra y Filella, 2018; Larraín *et al.*, 2012). Se puede definir el vocabulario como un conjunto de palabras de una determinada lengua que se utilizan para comunicar (Larraín *et al.*, 2012; Martín, 2009) y ayudan a los sujetos a construir la realidad (Bisquerra y Filella, 2018) al desarrollar el pensamiento crítico y el abstracto (Bárcena y Read, 2003; Nook *et al.*, 2020).

Tanto la velocidad como el total de vocabulario que se adquiere en la infancia ha sido objeto de estudio durante más de un siglo, y hoy por hoy sigue siendo un misterio (Milton y Treffers-Daller, 2013). Algunos estudios pioneros ponen de manifiesto la gran variabilidad y complejidad en el momento de medir el tamaño del vocabulario, así como las posibles diferencias encontradas al hablar más de una lengua o las mediadas por cultura.

Algunos estudios señalan que los niños y niñas con un desarrollo normativo han adquirido 6.000 palabras al finalizar el segundo curso de primaria (Milton y Treffers-Daller, 2013) y aprenden 5.000 palabras nuevas por año (Miller y Gildea, 1987), estimándose que el vocabulario total de un adolescente está compuesto por 20.000 palabras (Diller, 1978). Por otra parte, el vocabulario total de los estudiantes universitarios se compone de 60.000 palabras (Aitchison, 2003).

En términos emocionales, se conoce como vocabulario emocional al conjunto de palabras que sirven para nombrar emociones (Dylman *et al.*, 2020; Lindquist

et al., 2016). Se ha comprobado que desarrollar el vocabulario emocional permite etiquetar las emociones que uno mismo experimenta y reconocerlas en los otros (Bisquerra, 2000; Dingle *et al.*, 2016; van den Bedem *et al.*, 2020), contribuye a la mejora de la regulación y la gestión emocional (Cervantes y Gaeta, 2017; Herbert *et al.*, 2018), mejora la resolución de conflictos (Altaras *et al.*, 2019), ayuda a adaptarse al entorno (Walla y Mavratzakis, 2021) y a la habilidad de crear relaciones sociales sólidas y sanas (Cruz *et al.*, 2013).

Emociones, inteligencia emocional y competencias emocionales

Las emociones son respuestas neurofisiológicas, comportamentales y cognitivas (Filella, 2014; Gross, 2015; Weis y Herbert, 2017) que todos los seres humanos experimentan, y que pueden sentirse incluso no entendiéndolas (Carpena, 2015). Sin embargo, la comprensión es necesaria para poder reconducir la emoción mediante la reflexión y flexibilizar la conducta emocional (Bueno, 2017). Hay distintas formas de clasificar las emociones: según su naturaleza, se puede distinguir entre las emociones básicas/primarias (Izard, 1977), que se reconocen a edades muy tempranas (Lawrence *et al.*, 2015), y emociones secundarias/derivadas, que se adquieren posteriormente (Izard, 1977). Desde una visión psicopedagógica y atendiendo a su valencia, se pueden clasificar en positivas, que son aquellas que producen bienestar; negativas, que son aquellas que carecen de él; y ambiguas, que son aquellas que serán positivas o negativas dependiendo del contexto (Bisquerra, 2015).

Muchos de los problemas que tienen las personas en su día a día se deben a la falta de educación emocional en edades tempranas, y, sobre todo, a un insuficiente vocabulario emocional en el contexto escolar, que deriva en un analfabetismo emocional cuyos efectos negativos van desde la dificultad para identificar emociones a la de resolver situaciones conflictivas (Cruz *et al.*, 2013).

Se conoce como Inteligencia Emocional (IE) al conjunto de habilidades que ayudan a interpretar las emociones propias y ajenas de manera adaptativa y saludable (Bar-On, 2006; Mayer *et al.*, 2016). Hay evidencia que demuestra cómo la IE puede ser educada, entrenada y mejorada mediante intervenciones educativas basadas en las competencias emocionales, tanto en niños (Filella *et al.*, 2014; Sporzon y López-López, 2021), como en adolescentes (Rodríguez-Ledo *et al.*, 2018; Ros-Morente *et al.*, 2022) y universitarios (Martínez-Saura, *et al.*, 2022; Nelis *et al.*, 2011). Las competencias emocionales están mediadas por el lenguaje, por ese motivo el vocabulario emocional tiene un papel fundamental para el manejo de las emociones (Lindquist y Gendron, 2013).

Desarrollo vocabulario emocional en las diferentes etapas y diferencias por sexo

Investigaciones previas han corroborado la importancia de iniciarse en la adquisición de vocabulario emocional en edades tempranas, dado que, a partir de los tres años se comprende el significado de “triste”, “enfadado” o “feliz” (Harter, 1980). Entre los 4 y los 11 años, el vocabulario emocional se desarrolla de forma significativa, ya que se duplica cada 2 años. Alrededor de los diez años se entiende la simultaneidad de dos o más emociones (Bajgar *et al.*, 2005) y es a partir de los doce cuando el vocabulario emocional tiende a estabilizarse (Baron-Cohen *et al.*, 2010).

Por otro lado, la adolescencia es una etapa de cambios caracterizada por la consolidación de la personalidad y el afianzamiento de la identidad, con grandes cambios neurobiológicos y sociales (Restrepo *et al.*, 2021). Algunos estudios han señalado cómo a partir de los 13 años disminuye el bienestar emocional y aumenta la vivencia de emociones como la tristeza, especialmente en mujeres (Zimmermann e Iwaknsky, 2014). También acostumbra a aparecer intimidaciones, agresiones u otras formas de violencia, cuya causa radica en la falta de estrategias, habilidades y competencias para resolver situaciones conflictivas de manera eficaz (Filella *et al.*, 2016, Romera *et al.*, 2015).

La etapa universitaria, conocida también como adultez emergente, se caracteriza por los rápidos cambios experimentados a nivel emocional, la presencia de nuevos retos o el aumento de la intensidad emocional (García-Blanc *et al.*, 2022). En general, esta etapa comprendida entre los 18 y los 25 años se resume como el mayor periodo de crecimiento, y se caracteriza por una mejora general de las estrategias de educación emocional (Hagler *et al.*, 2016).

En relación con las posibles diferencias por sexo, existe un debate sobre su influencia en la etapa de la infancia. Algunos estudios confirman su existencia con la ocultación de la tristeza por parte de los niños o la supresión de la ira por parte de las niñas (Ruble, *et al.*, 2006; Siverio y García, 2007). Sin embargo, el efecto que ejerce todavía no es claro (Matsumoto y Hwang, 2011). A partir de la adolescencia, se encuentra una mayor complejidad en la vivencia y la expresión de las emociones por parte de las mujeres (Barrett *et al.*, 2000; Ciarrochi *et al.*, 2005). Por su parte, las emociones más expresadas son las positivas, como la alegría, la felicidad o el amor (LaFrance *et al.*, 2003), pero también se refleja una mayor internalización de emociones negativas, como la culpa, la tristeza o el miedo. El sexo masculino tiende a externalizar en mayor medida la rabia (Chaplin *et al.*, 2005) y acostumbra a suprimir emociones como la ansiedad y la tristeza (Chaplin y Aldao, 2013).

Por todo lo mencionado anteriormente, resulta de gran relevancia profundizar en el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el vocabulario emocional

en diferentes etapas educativas: educación primaria, educación secundaria y grados universitarios

Por esta razón, el presente artículo tiene como objetivo explorar y describir la cantidad de vocabulario emocional en individuos en diferentes momentos de formación académica. El presente trabajo se focalizará en explorar los puntos fuertes y débiles en cada submuestra, haciendo hincapié en las diferencias entre sexo y momento educativo. De esta manera, se espera poder establecer unos puntos de partida bien definidos para el entrenamiento y la mejora del vocabulario emocional en futuras intervenciones.

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra para este estudio estuvo compuesta de tres submuestras: la primera consistió en 500 estudiantes de educación primaria de diferentes centros de la ciudad de Lleida, de los cuales 261 fueron niños (52,2%) y 239 fueron niñas (47,8%). La segunda submuestra de estudiantes de educación secundaria estuvo compuesta por un total de 346 estudiantes, 172 chicas (49,7%) y 174 chicos (50,3%). Finalmente, la muestra de estudiantes universitarios fue de 398 sujetos, con un total de 309 mujeres (77,6%) y 89 hombres (22,3%).

Instrumento

La recogida de datos del presente estudio se realizó mediante un instrumento desarrollado *ad hoc*, que se encuentra dentro de la tipología de generación de etiquetas espontáneas (Bajgar *et al.*, 2005). Esta tipología de pruebas asegura la participación independientemente del nivel educativo o sexo.

Los participantes tuvieron que escribir todas las emociones que conocían en un intervalo de 3 minutos, siguiendo las instrucciones:

Ahora os repartiremos 1/2 folio y no necesitáis hacer nada hasta que diga “YA”. De momento sólo escuchad las instrucciones. En primer lugar, rellenad los datos personales (nombre, sexo, edad, curso, lengua materna, nombre del centro y código postal). Cuando diga “ya”, pero no antes, comenzad a escribir todas las palabras que conozcáis que sean emociones. Escribid todas las que podáis durante 3 minutos. Una vez pasados los tres minutos, diré “Basta” y entonces pararáis de escribir y entregaráis el papel. ¿Alguien tiene alguna duda? Muchas gracias a todos.

Procedimiento

Para la elaboración de este estudio se solicitó el permiso del Departamento de Educación (Generalitat de Catalunya). Al mismo tiempo, se informó a todas las familias de los participantes menores de edad que eran sujetos del contenido del estudio sobre cuáles eran sus objetivos. En todos los casos la participación fue voluntaria. Durante el proceso de recogida de datos se siguieron las indicaciones recogidas en la Declaración de Helsinki (2013) para salvaguardar la confidencialidad de los participantes.

Análisis

La recogida y categorización de la información siguió las categorías establecidas por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Según esta clasificación, las emociones se categorizan en diferentes familias, a las que denominan galaxias, que, a su vez, se agrupan en constelaciones según su valencia. La constelación de las emociones positivas contempla las galaxias de felicidad, amor y alegría, mientras que la constelación de las emociones negativas comprende el miedo, la ira y la tristeza. El modelo tiene en cuenta las emociones ambiguas, como la sorpresa y las emociones sociales, caracterizadas por la presión social, que son una mezcla entre las emociones positivas y las negativas (por ejemplo, vergüenza, envidia o gratitud).

Para estudiar el comportamiento del vocabulario emocional a lo largo de distintas etapas educativas, se aplicaron métodos estadísticos descriptivos mediante el software IBM SPSS Statistics 26.0 (IBM SPSS Inc. 2016). Con el fin de conocer la existencia de diferencias significativas en el número de emociones escritas entre sexos se realizaron tres comparaciones de medias (ANOVA), una por cada etapa.

RESULTADOS

De acuerdo con Milton y Treffers-Daller (2013), no existe un método de prueba estándar para calcular el tamaño del vocabulario. Como consecuencia, los resultados reflejan una gran variabilidad. Los resultados obtenidos para cada submuestra se pueden observar en las Tablas 1 a 3.

Tabla 1. Tabla de descriptivos primaria: diferencias según sexo

		N	M	DT	MÍNIMO	MÁXIMO
Total palabras	Niños	261	6,50	3,021	0	18
	Niñas	239	7,09	3,074	0	17
	Total	500	6,78	3,058	0	18
Total palabras emociones	Niños	261	5,66	2,718	0	15
	Niñas	239	6,16	2,581	0	14
	Total	500	5,90	2,663	0	15
Galaxia miedo	Niños	261	,56	,596	0	3
	Niñas	239	,58	,566	0	2
	Total	500	,57	,581	0	3
Galaxia rabia	Niños	261	,99	,823	0	4
	Niñas	239	1,02	,872	0	5
	Total	500	1,01	,846	0	5
Galaxia asco	Niños	261	,14	,360	0	2
	Niñas	239	,09	,290	0	2
	Total	500	,12	,329	0	2
Galaxia tristeza	Niños	261	1,02	,685	0	3
	Niñas	239	1,00	,618	0	4
	Total	500	1,01	,653	0	4
Galaxia ansiedad	Niños	261	,16	,385	0	2
	Niñas	239	,14	,391	0	2
	Total	500	,15	,338	0	2
Galaxia alegría	Niños	261	1,23	,806	0	6
	Niñas	239	1,47	,834	0	5
	Total	500	1,35	,827	0	6
Galaxia amor	Niños	261	,69	,832	0	4
	Niñas	239	,84	,899	0	5
	Total	500	,76	,862	0	5
Galaxia sorpresa	Niños	261	,16	,378	0	2
	Niñas	239	,21	,444	0	3
	Total	500	,18	,411	0	3

Como se puede comprobar, el recuento se realizó en general y para los dos sexos por separado. Los alumnos de educación primaria reportaron de media entre 0,12 (de la galaxia de asco) y 1,35 (de la galaxia de alegría). Llama la atención que, tal y como se muestra en la Tabla 1, el número de palabras que se han computado como emociones es menor al total de palabras escritas (6,78 vs 5,90). En otras palabras, existe una media de un poco menos de una palabra que se ha escrito como emoción pero que en realidad no lo es, tomando de referencia la clasificación de Bisquerra (2017). Además, el número de palabras que son emociones que han escrito las niñas ($M= 6,16$) es significativamente superior a las escritas por los niños ($M= 5,66$, $p = ,036$).

Otro aspecto destacable respecto a los alumnos de primaria es que, aunque en todas las galaxias los niños escriben menos palabras sobre emociones que las niñas, en las galaxias de emociones negativas, los niños muestran siempre una media de palabras menor pero menos alejada de las niñas (ver Tabla 1). Por ejemplo, en la galaxia miedo, los niños tienen una media de 0,56, mientras que las niñas muestran una media de 0,58. Esta tendencia se repite en las otras galaxias de emociones negativas, como se puede observar en la Tabla 1 (ansiedad e ira), así como en las ambiguas (sorpresa). En el caso de las emociones positivas (alegría y amor), las diferencias son más acusadas.

Tabla 2. Tabla de descriptivos secundaria: diferencias según sexo

		N	MEDIA	DESVIACIÓN	MÍNIMO	MÁXIMO
Total palabras	Hombres	174	9,20	3,643	1	26
	Mujeres	172	10,93	4,362	1	29
	Total	346	10,06	4,103	1	29
Total palabras emociones	Hombres	174	7,81	3,048	1	22
	Mujeres	172	9,50	3,376	1	23
	Total	346	8,65	3,320	1	23
Galaxia miedo	Hombres	174	,52	,633	0	3
	Mujeres	172	,59	,716	0	3
	Total	346	,55	,676	0	3
Galaxia rabia	Hombres	174	1,39	1,191	0	6
	Mujeres	172	1,79	1,234	0	5
	Total	346	1,59	1,227	0	6

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 2. Tabla de descriptivos secundaria: diferencias según sexo

		N	MEDIA	DESVIACIÓN	MÍNIMO	MÁXIMO
Galaxia asco	Hombres	174	,19	,408	0	2
	Mujeres	172	,27	,457	0	2
	Total	346	,23	,434	0	2
Galaxia tristeza	Hombres	174	1,64	1,025	0	6
	Mujeres	172	1,90	,971	0	5
	Total	346	1,77	1,006	0	6
Galaxia ansiedad	Hombres	174	,20	,439	0	2
	Mujeres	172	,45	,703	0	3
	Total	346	,32	,599	0	3
Galaxia alegría	Hombres	174	1,57	1,087	0	5
	Mujeres	172	1,53	,927	0	5
	Total	346	1,55	1,009	0	5
Galaxia amor	Hombres	174	1,11	1,064	0	7
	Mujeres	172	1,53	1,277	0	7
	Total	346	1,32	1,191	0	7
Galaxia felicidad	Hombres	174	,65	,536	0	2
	Mujeres	172	,92	,679	0	3
	Total	346	,78	,625	0	3
Galaxia sorpresa	Hombres	174	,22	,428	0	2
	Mujeres	172	,25	,460	0	2
	Total	346	,23	,444	0	2
Galaxia emociones sociales	Hombres	174	,24	,492	0	2
	Mujeres	172	,26	,512	0	2
	Total	346	,25	,501	0	2

En el caso de los alumnos de secundaria (Tabla 2), también existe una diferencia entre las palabras totales escritas y las que realmente son emociones: es menor la media de palabras que realmente son emociones (10,06 contrapuesto a 8,65). También, como sucedía en el grupo de primaria, las mujeres reportan un número significativamente mayor de palabras que son emociones ($M= 9,50$) respecto a los hombres ($M= 7,81$, $F= 23,89$, $p < .001$).

El número de palabras escritas sobre emociones en los alumnos de secundaria de la muestra estudiada va del 0,23 para la galaxia de sorpresa (tanto en mujeres

como en hombres), hasta el 1,77 de la galaxia tristeza de las adolescentes estudiadas. Aunque los chicos indicaron un número de palabras menor, concretamente una media de 1,64 en la galaxia de tristeza, también muestran el mayor número de palabras escritas en esta galaxia.

Tal y como sucedía con los alumnos de primaria, los chicos indican un menor número de palabras escritas sobre emociones que las chicas, de media, en todas las galaxias excepto en la alegría. Aun así, no se detecta tanta diferencia entre las galaxias de emociones positivas, sino que las diferencias entre chicos y chicas destacan sobre todo en las escalas que podrían considerarse de emociones “básicas”: la galaxia de tristeza (0,26 palabras de media a favor de las chicas) y la galaxia de felicidad (0,27 palabras más de media en las chicas). Las galaxias de emociones sociales y ambiguas continúan siendo las que se mantienen más parecidas entre chicos y chicas.

Tabla 3. Tabla descriptivos universidad: diferencias de sexo

		N	MEDIA	DESVIACIÓN	MÍNIMO	MÁXIMO
Total palabras	Mujeres	309	11,06	5,463	0	43
	Hombres	89	10,22	6,173	0	35
	Total	398	10,87	5,632	0	43
Total emociones palabras	Mujeres	309	8,86	4,460	0	35
	Hombres	89	7,56	4,081	0	26
	Total	398	8,57	4,407	0	35
Galaxia miedo	Mujeres	309	,82	,540	0	2
	Hombres	89	,57	,582	0	2
	Total	398	,76	,558	0	2
Galaxia rabia	Mujeres	309	1,49	1,208	0	8
	Hombres	89	1,28	1,552	0	12
	Total	398	1,44	1,293	0	12
Galaxia asco	Mujeres	309	,26	,462	0	2
	Hombres	89	,18	,386	0	1
	Total	398	,24	,447	0	2
Galaxia tristeza	Mujeres	309	1,86	1,106	0	6
	Hombres	89	1,72	1,108	0	5
	Total	398	1,83	1,107	0	6

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 3. Tabla descriptivos universidad: diferencias de sexo

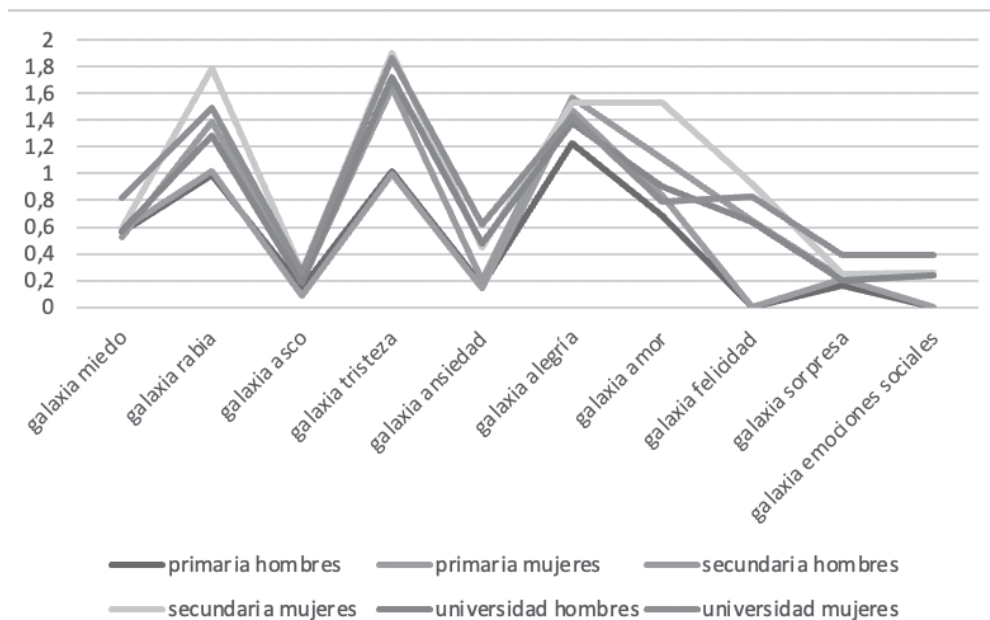
		N	MEDIA	DESVIACIÓN	MÍNIMO	MÁXIMO
Galaxia ansiedad	Mujeres	309	,62	,811	0	4
	Hombres	89	,48	,676	0	2
	Total	398	,59	,784	0	4
Galaxia alegría	Mujeres	309	1,43	1,133	0	7
	Hombres	89	1,38	1,050	0	4
	Total	398	1,42	1,114	0	7
Galaxia amor	Mujeres	309	,79	1,109	0	7
	Hombres	89	,90	1,262	0	5
	Total	398	,82	1,144	0	7
Galaxia felicidad	Mujeres	309	,83	,791	0	4
	Hombres	89	,64	,711	0	3
	Total	398	,79	,777	0	4
Galaxia sorpresa	Mujeres	309	,39	,515	0	2
	Hombres	89	,20	,431	0	2
	Total	398	,35	,504	0	2
Galaxia em. sociales	Mujeres	309	,39	,711	0	3
	Hombres	89	,24	,544	0	3
	Total	398	,36	,680	0	3

De nuevo, la muestra de estudiantes universitarios muestra una disparidad entre el número de palabras escritas y el número de palabras que son emociones (10,87 vs 8,57). Además, este es el grupo en el que esa diferencia es mayor (más de 2 palabras de media). En relación al total de palabras escritas que son emociones, las mujeres reportan un número significativamente mayor de palabras que son emociones ($M= 8,86$) respecto a los hombres ($M= 7,56$, $F= 6,112$, $p = ,014$).

Como se puede observar en la Tabla 3, el número más bajo de palabras escritas se puede observar en la galaxia asco en hombres (0,18), En contraposición, el número medio de emociones más elevado en población universitaria es el de las mujeres (1,86 palabras de media en la galaxia de tristeza). Además, en todas las galaxias, a excepción de la galaxia amor, las mujeres reportan una media mayor del número de palabras escritas, tal y como muestra la tabla y como viene siendo una tendencia desde las primeras etapas educativas. El hecho de que en la galaxia amor se invierta la tendencia de todas las demás galaxias llama la atención en los resultados y rompe el patrón que se suele encontrar.

Siguiendo la línea de las anteriores etapas educativas, las emociones de la galaxia sorpresa y las sociales son las que menos diferencias muestran, y tienen una media de palabras inferior al resto.

Figura 1. Gráfico del número de palabras escritas para cada galaxia, según sexo y etapa educativa



A modo de resumen, la Figura 1 muestra un resumen gráfico del número de palabras escritas (eje Y) correspondientes a cada galaxia, etapa y sexo (eje X).

Como se puede observar, la media de palabras escritas aumenta a medida que se avanza en las distintas etapas de la educación. En todo momento las mujeres muestran mayor número de palabras emociones escritas. Incluso las mujeres de secundaria superan a los hombres universitarios en determinadas galaxias.

Llama la atención que las galaxias de tristeza y alegría, seguidas por la de rabia, sean las que más palabras de media registren en todos los grupos. En cambio, las galaxias ambiguas (sorpresa) y las emociones sociales se mantienen en un número más discreto de palabras escritas.

Tabla 4. Número total de palabras escritas que son emociones por etapa

Nº DE EMOCIONES ESCRITAS	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD
0	14	-	14
1	16	2	0
2	21	4	3
3	37	4	8
4	57	17	16
5	61	30	40
6	95	33	51
7	69	41	51
8	58	50	37
9	35	46	42
10	14	33	34
11	9	25	31
12	9	19	15
13	3	17	16
14	1	10	9
15	1	5	5
16	0	3	8
17	0	0	4
18	0	3	3
19	0	2	4
20	0	0	1
21	0	0	3
22	0	0	0
23	0	0	0
24	0	0	1
26	0	0	1
30	0	0	1
35	0	0	1

Con la finalidad de conocer cómo se distribuye el máximo de palabras en función de la etapa, se ha creado esta Tabla de frecuencias. Como se puede ver claramente, la moda en educación primaria es seis palabras, mientras que para secundaria es ocho y en la etapa universitaria se sitúa entre las seis y las siete palabras.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio indicaron que el número de palabras escritas aumentaron conforme se incrementaba la edad y se estabilizaba en la etapa de secundaria. Esto es congruente con las investigaciones previas (Li y Yu, 2015), ya que la comprensión del vocabulario emocional crece significativamente desde los 4 a los 11 años y se estabiliza alrededor de los 12 (Baron *et al.*, 2010), mientras que la abstracción se va desarrollando velozmente en edades tempranas y se estabiliza a los 18 años (Nook *et al.*, 2020).

Conviene detenerse a comentar la diferencia entre el número de palabras escritas y el número de palabras que son realmente emociones, ya que dicha confusión puede indicar cierto analfabetismo de vocabulario emocional (Cruz *et al.*, 2013). Según los resultados obtenidos en este estudio, en la etapa universitaria se advierte la mayor confusión, ya que se encuentra una diferencia de 3 palabras de media entre las palabras indicadas como emociones y las que realmente lo son. Ese motivo pone de relieve la necesidad de educar las emociones desde edades tempranas, lo cual ayudará a revertir los efectos negativos del analfabetismo emocional que impregna la sociedad actual (Cruz *et al.*, 2013; Gallardo y Saiz, 2016).

Otro de los objetivos de este estudio fue profundizar en las emociones que destacan en cada periodo educativo y subrayar las posibles diferencias entre sexos. Los alumnos de educación primaria, entre 6 y 12 años, apuntaron un mayor número de palabras relacionadas con la familia de la rabia, la tristeza y la alegría. Dichas emociones se engloban en las emociones básicas (Izard, 1977), caracterizadas por tener sustratos neurológicos más antiguos, que implican a la amígdala o el hipocampo, un componente expresivo de carácter evolutivo y capacidades universales de carácter instintivo (Pinedo y Yáñez-Canal, 2020). Por ello, los resultados del presente estudio invitan a pensar en las teorías que defienden un patrón del desarrollo en el que emergen, primeramente, las emociones básicas, para dar paso después a emociones más complejas como la envidia o las emociones sociales (Chronaki, *et al.*, 2015; Izard, 1977; Vigotsky, 1979). En relación con el sexo, las alumnas de educación primaria escribieron un mayor número de emociones que sus compañeros. A pesar de que no existe un consenso en determinar cómo afecta esta variable, estudios previos señalan la relación entre actitudes hacia la lectura, hábitos y vocabulario emocional; es en la etapa de educación primaria donde se inicia dicho proceso (Dylman *et al.*, 2020; Logan y Johnston, 2009).

En la etapa de educación secundaria los alumnos y alumnas acostumbran a mejorar en la identificación y comprensión de las emociones que están experimentando (Nook *et al.*, 2020) pero aumentan los niveles de ansiedad (Filella *et al.*,

2018). Dada la maduración cerebral, las funciones ejecutivas y el comportamiento social (Quintero *et al.*, 2020), en esta etapa se pueden ver alterados aspectos relacionados con la regulación emocional y, por ende, con la conciencia emocional y el vocabulario (Nelson *et al.*, 2005).

La emoción más reportada en esta etapa es la tristeza, que los adolescentes viven de manera muy intensa porque se enfrentan a una serie de duelos debido a las rupturas que deben afrontar en la búsqueda de autonomía (Siverio y García Hernández, 2007). Especialmente, la literatura demuestra cómo las chicas sienten la tristeza con mayor frecuencia e intensidad que los chicos, y se muestran más insatisfechas consigo mismas (Ruble *et al.*, 2006; Siverio y García-Hernández, 2007). Ante los cambios producidos en esta etapa, puede ser frecuente que aparezcan sesgos cognitivos negativos (Slavny *et al.*, 2019), como el pensamiento dicotómico.

En la misma línea, las emociones más reportadas por los estudiantes universitarios fueron la tristeza, cuya frecuencia aumenta con la edad –tal y como apuntan estudios anteriores (Siverio y García Hernández, 2007)– y la alegría. La etapa vital en la que se encuentran los estudiantes universitarios se conoce como adultez emergente, y se caracteriza por los rápidos cambios, además de la consolidación de la identidad, el aumento de la intensidad emocional o el desarrollo de la resiliencia para reducir los efectos del estrés y promover el bienestar (Pidgeon, *et al.*, 2014; Zimmermann e Iwanski, 2014). Según estudios previos, las estrategias que utilizan los estudiantes para enfrentarse a las metas universitarias influyen directamente en su desempeño académico y en su bienestar (Rania *et al.*, 2014). Se ha comprobado que las estrategias de afrontamiento pasivas reportan mayor estrés y mayores niveles de tristeza, entre otros síntomas depresivos (Reyes-Pérez *et al.*, 2020).

En general, cabe señalar la percepción binaria del vocabulario emocional de los participantes, ya que se reportan mayormente emociones de la familia de la tristeza y de la alegría (Bisquerra, 2015). Este hecho da información sobre la percepción del mundo entre dos polos opuestos. Según Blum (1985), “estás conmigo o contra mí”, o “estoy alegre o estoy triste” son ejemplos del pensamiento dicotómico, que tiende a evolucionar hacia un pensamiento multifactorial en la edad adulta.

Esto invita a pensar en la importancia de las intervenciones educativas basadas en el desarrollo de competencias emocionales. A su vez, incidiendo en otros aspectos como el clima y el aprendizaje (Díaz-López *et al.*, 2019), pone de manifiesto la necesidad de trasladar los hallazgos expuestos con vistas a una educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales y aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra y García-Navarro, 2018).

Como perspectivas de futuro, convendría considerar la composición desigual en las diferentes submuestras y estudiar el efecto de intervenciones que persigan el desarrollo de competencias emocionales a nivel longitudinal, dado que la educación emocional es un proceso (Bisquerra y García-Navarro, 2018), formando a los docentes. Se podría así evaluar su posible impacto en el vocabulario emocional.

Fecha de recepción del original: 4 de abril de 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 20 de enero de 2023

REFERENCIAS

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Basil Blackwell.
- Altaras D. A., Starčević, J. y Jolić, M. Z. (2019). Can ability emotional intelligence help explain intercultural effectiveness? Incremental validity and mediation effects of emotional vocabulary in predicting intercultural judgment. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.01.005>
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. y Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569-586. <https://doi.org/10.1348/026151005X35417>
- Bárcena, E. y Read, T. (2003). Los sistemas de enseñanza de inglés para fines específicos basados en el aprendizaje. *Ried: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6(2), 41-54. <https://doi.org/10.5944/ried.6.2.1095>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psycothema*, 18 (Suppl.), 13-25.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y. y Hill, J. (2010) Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: a developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2, 109. <https://doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109>
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L. y Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/01461672002611001>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Ciss Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos Escuela Española*, 1(1), 7-9.
- Bisquerra, R. (2015). *Viajar al universo de las emociones*. PalauGea.
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Bisquerra, R. y García-Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 15-27.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- Blum, R. W. (1985). The Adolescent Dialectic: A Developmental Perspective on Social Decision-Making. *Psychiatric Annals*, 15(10), 614-618. <https://doi.org/10.3928/0048-5713-19851001-09>.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Carpena, A. (2015). *Com et sents?* Eumo.
- Cervantes, M. C. y Gaeta, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Chaplin, T. M., Cole, P. M. y Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1528-3542.5.1.80>
- Chaplin, T. M. y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Ciarrochi, J., Hynes, K. y Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder: Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition & Emotion*, 19(1), 133-141. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930441000102>
- Chronaki, G., Hadwin, J. A., Garner, M., Maurage, P. y Sonuga-Barke, E. J. S. (2015). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(2), 218-236. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12075>
- Cruz, V., Caballero-García, P. A. y Ruiz-Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Díaz Lopez, A., Rubio Hernández, F. J. y Carbonell Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 14(2), 124-135. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Diller, K. C. (1978). *The language teaching controversy*. Newbury House Publishers.
- Dingle, G. A., Hodges, J. y Kunde, A. (2016). Tuned in emotion regulation program

- using music listening: Effectiveness for adolescents in educational settings. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00859>
- Dylman, A. S., Blomqvist, E. y Champoux-Larsson, M. F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681-694. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>
- Elsayed, N. M., Vogel, A. C., Luby, J. L. y Barch, D. M. (2021). Labeling emotional stimuli in early childhood predicts neural and behavioral indicators of emotion regulation in late adolescence. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 6(1), 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2020.08.018>
- Filella, G. (2014). *Aprendre a conviure. Happy 8-12: Videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals*. Barcanova.
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N. y Ros, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582-560. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X. y March-Llanes, J. (2018). The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program. *Frontiers in Psychology*, 9, 2353. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02353>
- Filella, G., Ros, A., Pérez-Escoda, N. y López-Cassà, E. (2019). *Happy 8-12: Guia interactiva. Udl-Serveis Científicotècnics-GROP*. <http://www.ub.edu/grop/es/happy-videojuego/>
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Gallardo, I. M. y Saiz, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267361>
- García-Blanc, N., Joana, A., Gomis-Cañellas, R., Ros-Morente, A. y Filella-Guiu, G. (2022). El vocabulario emocional y la ira en estudiantes españoles: diferencias por curso y género. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15(2), 1-17. <https://doi.org/10.1344/reire.37530>
- Goulden, R., Nation, P. y Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11(4), 341-363. <https://doi.org/10.1093/applin/11.4.341>
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hagler, M., Grych, J. H., Banyard, V. y Hamby, S. (2016). The Ups and Downs of Self-Regulation: Tracing the Patterns of Regulatory Abilities from

- Adolescence to Middle Adulthood in a Rural Sample. *Journal of Rural Mental Health*, 40(3-4), 164-179. <https://doi.org/10.1037/rmh0000053>
- Harter, S. (1980). A cognitive-developmental approach to children's use of affect and trait labels. En F. Serafica (Ed.), *Social cognition and social relations in context* (pp. 27-61). Guilford Press.
- Herbert, C., Ethofer, T., Fallgatter, A. J., Walla, P. y Northoff, G. (2018). The Janus Face of Language: Where Are the Emotions in Words and Where Are the Words in Emotions? *Frontiers in Psychology*, 9, 650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00650>
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. Appleton.
- LaFrance, M., Hecht, M. A. y Paluck, E. L. (2003). The contingent smile: a meta-analysis of sex differences in smiling. *Psychological Bulletin*, 129(2), 30-35. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.305>
- Larraín, A., Strasser, K. y Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-384. <https://doi.org/10.1174/021093912803758165>
- Lawrence, K., Campbell, R. y Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00761>
- Li, Y. y Yu, D. (2015). Development of emotion word comprehension in Chinese children from 2 to 13 years old: Relationships with valence and empathy. *PloS One*, 10(12), e0143712. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143712>
- Lindquist, K. A. y Gendron, M. (2013). What's in a Word? Language Constructs Emotion Perception. *International Society for Research on Emotion*, 5(1), 66-71. <https://doi.org/10.1177/1754073912451351>
- Lindquist, K. A., Gendron, M. y Satpute, A. (2016). Language and emotion: Putting feelings into words and words into feelings. En M. Lewis, J. Haviland-Jones y L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 579-594). Guilford Press.
- Logan, S. y Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389>
- López Cassà, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2017). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Luecken, L. J. y Gress, J. L. (2010). Early adversity and resilience in emerging adulthood. En J. W. Reich, A. J. Zautra y J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 238-257). Guilford Press.

- Martín, S. (2009). La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3, 157-163
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2021). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Matsumoto, D. y Hwang, H. S. (2011). Judgments of facial expressions of emotion in profile. *Emotion*, 11(5), 1223-1229. <https://doi.org/10.1037/a0024356>
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Miller, G. A. y Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3), 94-99. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1038/scientificamerican0987-94>
- Milton, J. y Treffers-Daller, J. (2013). Vocabulary size revisited: the link between vocabulary size and academic achievement. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 151-172. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0007>
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Nelson, E. E., Leibenluft, E., McClure, E. B. y Pine, D. S. (2005). The social re-orientation of adolescence: a neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine*, 35(2), 163-174. <https://doi.org/10.1017/s0033291704003915>
- Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A. y Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 20(5), 773-792. <https://doi.org/10.1037/emo0000609>
- Pidgeon, A., Rowe, N., Stapleton, P., Magyar, H. y Lo, B. (2014). Examining Characteristics of Resilience among University Students: An International Study. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 14-22. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.211003>
- Pinedo, I. A. y Yáñez-Canal, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1-33 <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Quintero Reynaga, L., Galindo Aldana, G., Bonilla, J. y Rabago Barajas, B. V.

- (2020). Relationship between executive functions and impulsive behavior in adolescents: Comparative study. *Salud Mental*, 43(4), 175-180. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2020.024>
- Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A., Aleo, G. y Sasso, L. (2014). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *Journal of Nursing Management*, 22, 751-760. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2012.01471.x>
- Restrepo, D., Sabatier, C., Millán, A., Palacio, J., Moreno, M. y Hoyos, O. (2021). Adaptación lingüística al español y validación de la estructura factorial de la Escala para el Manejo de la Tristeza CSMS-E. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(1), 16-23. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2021.08.1.2>
- Reyes-Pérez, V., Muñoz-López, D. B. y Alcázar-Olán, R. J. (2020). Emociones y estrategias de afrontamiento cuando los estudiantes universitarios aprueban. *Nova Scientia*, 12(25), 1-23. <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2344>
- Ridgeway, D., Waters, E. y Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21(5), 901-908. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.21.5.901>
- Rodríguez-Ledo, C., Orejudo, S., Celma, L. y Cardoso, M. J. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de Educación Secundaria, mediante el programa SEA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 681-701. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241>
- Rodríguez, L. M., Oñate, M. E. y Mesurado, B. (2017). Revisión del Cuestionario de Emociones Positivas para adolescentes. Propiedades psicométricas de la nueva versión abreviada. *Universitas Psychologica*, 16(3), 210-222. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-3.rcep>
- Ros-Morente, A., Coronel, M., Ricart-Aranda, M. y Solé-Llussà, A. (2022). Analysis of the emotional vocabulary in a group of secondary education students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(1), 93-118. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.6027>
- Ruble, D. N., Martin, C. L. y Berenbaum, S. A. (2006). The development of gender-related constructs and content. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3. (pp. 858-938). John Wiley & Sons.
- Rueda Carcelén, P., Cabello Cuenca, E., Filella Guiu, G. y Ros Morente, A. (2017). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación Educativa*, (27), 75-90. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4315>
- Salavera, C. y Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>
- Slavny, R., Sebastian, C. L. y Pote, H. (2019). Age-related changes in cognitive biases during adolescence. *Journal of Adolescence*, 74, 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.007>
- Santiago-Poventud, L., Corbett, N. L., Daunic, A. P., Aydin, B., Lane, H. B. y Smith, S. W. (2015). Developing social-emotional vocabulary to support self-regulation for children at risk for emotional and behavioral problems. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2(3). <http://dx.doi.org/10.4172/ijscp.1000143>
- Siverio, M. A y García-Hernández, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del sexo. *Anales de Psicología*, 23(1), 41-48.
- Sporzon, G. y López-López, M. C. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 40, 51-73. <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Tretter, S. y Diefenbach, S. (2021). The Influence of Regulatory Focus on Media Choice in Interpersonal Conflicts. *Psych*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/psych3010001>
- van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M. y Rieffe, C. (2020). Emotional competence mediates the relationship between communication problems and reactive externalizing problems in children with and without developmental language disorder: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph17166008>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Walla, P. y Mavratzakis, A. (2021). Associations between Cognitive Concepts of Self and Emotional Facial Expressions with an Emphasis on Emotion Awareness. *Psych*, 3(2), 48-60. <https://doi.org/10.3390/psych3020006>
- Weis, P. y Herbert, C. (2017). Bodily Reactions to Emotional Words Referring to Own versus Other People's Emotions. *Frontiers in Psychology*, 8, 1277. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01277>
- Zimmermann, P. e Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>