



Interdisciplinaria

ISSN: 0325-8203

ISSN: 1668-7027

interdisciplinaria-ciipme@conicet.gov.ar

Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y
Ciencias Afines

Argentina

García Blanc, Núria; Moreno García, Celia; Cortasa,
Montse; Ros-Morente, Agnès; Filella, Gemma
Vocabulario emocional y tristeza. Diferencias por curso y género en educación primaria y secundaria
Interdisciplinaria, vol. 41, núm. 2, 2024, Mayo-Diciembre, pp. 16-17
Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18081840016>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

The logo for Redalyc.org, featuring the text 'redalyc.org' in a lowercase, sans-serif font. The 'red' part is in red, and the 'alyc.org' part is in black. A small red diamond shape is positioned above the 'y'.

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Vocabulario emocional y tristeza. Diferencias por curso y género en educación primaria y secundaria

Emotional vocabulary and sadness. Differences by grade and gender in primary and secondary education

Núria Garcia Blanc¹, Celia Moreno García², Montse Cortasa³, Agnès Ros-Morente⁴ y Gemma Filella⁵

¹Universidad de Lleida, España. <https://orcid.org/0000-0003-1603-3811>. E-mail: nuria.garcia@udl.cat

²Universidad de Lleida, España. <https://orcid.org/0009-0007-2567-3729>. E-mail: celiamorenogarcia@gmail.com

³Universidad de Lleida, España. E-mail: moncores04@gmail.com

⁴Universidad de Lleida, España. <https://orcid.org/0000-0002-5533-4564>. E-mail: Agnes.ros@udl.cat

⁵Universidad de Lleida, España. <https://orcid.org/0000-0002-0696-296x>. E-mail: Gemma.filella@udl.cat

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS),

Universidad de Lleida, España.

Resumen

Desarrollar las competencias emocionales desde edades tempranas tiene numerosos beneficios en las relaciones entre iguales, el rendimiento académico, en la autoestima y en el aumento de estrategias para resolver conflictos de manera asertiva. La consciencia emocional permite poner nombre a las emociones experimentadas y actúa como predictora de la regulación emocional en edades más avanzadas. Asimismo, la capacidad verbal de los niños y niñas está relacionada con el conocimiento que poseen

de las emociones. La vivencia de la tristeza ha aumentado a raíz de la COVID-19 y se trata de una emoción que tiende a ocultarse en la infancia, pero se experimenta frecuentemente en la adolescencia, especialmente por las chicas. Por todo ello, este estudio busca conocer el bagaje de vocabulario emocional respectivo a la familia de la tristeza en 823 estudiantes españoles de las etapas educativas obligatorias: educación primaria (6 a 12 años) y secundaria (12 a 16 años). Además, se profundiza en las diferencias respecto al curso escolar y género, por lo que se realiza una comparación de medias que incluyen los efectos interactivos y un análisis *post-hoc*. Los resultados de la etapa de la educación primaria muestran diferencias significativas para la variable curso y se encuentran diferencias, también significativas, en la educación secundaria para las variables curso y género, además de interesantes diferencias intragrupos. Por todo ello, se subraya que al abordar la educación emocional desde las aulas, se legitima y naturaliza la expresión de las diferentes emociones, hecho que repercute de manera directa en el bienestar de los alumnos y alumnas.

Palabras clave: emoción, educación, vocabulario, género, curso

Abstract

Emotions play an important adaptive role. They prepare us to react to relevant changes in the context and transmit information quickly and efficiently. Developing emotional skills from an early age improves peer-to-peer relationships, academic performance, self-esteem, and assertive strategies to resolve conflicts. Emotional awareness is recognized as the basic competence because it consists of label the emotions we are experiencing and predicting emotional regulation in older stages. Likewise, children's verbal capacity is directly related to the knowledge of emotions they have. Sadness is one of the primary emotions whose experience has increased because of COVID-19. It is felt due to the loss of something important and is associated with a low level of

serotonin. It is generally accompanied by a general drop in mood. Unlike other emotions, sadness usually has less reactivity and presents characteristic physiological features such as paleness, drooping eyelids, sunken lips, and slow, uninterrupted breathing by deep sighs. Previous studies have shown the relevant role of age in recognizing, labeling emotions, and understanding their ambivalence. Since cognitive development advances as age does, it is around the age of ten when the simultaneity of two or more emotions begins to be understood. Sadness is usually more frequent and intense in adolescence than in other stages of life, due to the great neurobiological and social changes that young people experience. In addition, psychosocial demands and periods of school transition may affect mood. From the age of 13, emotional well-being decreases, and some adolescents find it difficult to regulate their sadness and end up expressing it in maladaptive ways. In the case of adolescent girls, they experience sadness with higher intensity and frequency. For all these reasons, this study seeks to know the baggage of emotional vocabulary related to the family of sadness which includes emotions such as depression, frustration, disappointment, grief, despair, melancholy, or worry. The sample of this study consists of 823 Spanish students of the mandatory educational stages: primary education (from 6 to 12 years old) and secondary education (from 12 to 16 years old). The results were collected during the 2019/2020 and 2020/2021 academic years, coinciding with the health contingency caused by COVID-19. The data analysis was carried out with the software JASP 0.16.30. In addition, the differences regarding the grade and gender are deepened by 3 comparing means (ANOVA) related to the hypothesis. They include the interactive effects and a post-hoc analysis to explore in which grades the differences are produced. The results of the primary stage show significant differences for the grade variable, more concisely between 1st year and the rest of the primary grades, explained by the

development of children's early literacy skills. Significant differences are also found between 2nd and 3rd grade and 3rd and 4th grade, understood since explanations about the emotions that are felt will be more complex at older ages. Significant grade differences are found in secondary education, located between 1st and 4th grade. First-year students are in a time of academic transition that can affect mood and self-concept. Unlike in the primary stage, in secondary education gender is significant. This difference could be mediated by the effect of social roles regarding emotions, such as girls tend to experience sadness and boys to experience anger. For all these reasons, it is emphasized that addressing emotional education from the classroom legitimizes and naturalizes the expression of different emotions, a fact that has a direct impact on the well-being of students. For future research, it would be interesting to carry out a longitudinal study that aims to analyze the development of the emotional vocabulary of the same subjects as they age.

Keywords: emotion, education, vocabulary, gender, grade

Introducción

Las emociones desempeñan una importante función adaptativa que prepara al organismo para reaccionar ante cambios relevantes en el contexto y transmiten la información de manera rápida y eficaz (Gordillo-León et al., 2021). Al seguir el debate en torno al constructo estable de la inteligencia emocional, un gran número de investigadores abogan por educar, entrenar y desarrollar las competencias emocionales, para así producir cambios y mejorar estas competencias (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Goleman et al., 2002; Salovey y Sluyer, 1997).

Según estudios anteriores, las competencias emocionales permiten desarrollar estrategias de afrontamiento para la resolución asertiva de conflictos y prevenir el acoso escolar (de la Barrera et al., 2020; Filella, 2014; Mora-Merchán et al., 2021). Además,

mejoran el rendimiento académico (Martínez-Sánchez, 2019) y la autoestima (Bisquerra y López-Cassá, 2021).

La consciencia emocional, una de las competencias emocionales, permite reconocer y poner nombre a las emociones propias y reconocer las ajenas, así como asentar los cimientos del desarrollo de la inteligencia emocional (Elsayed et al., 2021; Pérez-Escoda y Bisquerra, 2007). Así pues, mejorar esta competencia tiene efectos positivos a largo plazo en otras como la regulación emocional (Elsayed et al., 2021). Paralelamente a los trabajos empíricos, cada vez son más los centros de enseñanza obligatoria que se interesan por los programas basados en educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente que desarrollan las competencias emocionales con el fin de preparar al individuo para la vida y, a su vez, aumentar su bienestar (Bisquerra y García Navarro, 2018).

De hecho, Trentacosta e Izard (2007) comprobaron cómo el alumnado de la etapa infantil con mayor vocabulario emocional tenía mayor rendimiento académico en el segundo ciclo de educación primaria y mejor regulación emocional en la adolescencia (Cutting y Dunn, 1999; Elsayed et al., 2021). Por vocabulario emocional se entiende el conjunto de palabras que nombran emociones y facilitan la adaptación al entorno, y mejoran el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Filella, 2018; Dylman et al., 2020). Por estas razones se remarca la importancia del desarrollo del vocabulario emocional en edades tempranas (Gallardo Fernández y Saiz Fernández, 2016; Li y Yu, 2015), ya que la capacidad verbal de los niños y niñas (a partir de aquí, los niños) está directamente involucrada en su capacidad cognitiva, es decir, estrechamente relacionada con el conocimiento que poseen de las emociones. En consecuencia, este estudio se centra en conocer el vocabulario emocional de la familia de la tristeza que posee el alumnado de las diferentes etapas obligatorias

(Bisquerra, 2018). En el caso de España son educación primaria (6 a 12 años) y educación secundaria (12 a 16 años).

La tristeza es una emoción que se experimenta ante la pérdida irrevocable de algo importante, acompañada de una caída general del estado de ánimo (Bisquerra y Laymuns, 2016; Restrepo et al., 2021). A diferencia de otras emociones, la tristeza suele tener una reactividad menor (Villegas, 2021) y presenta rasgos fisiológicos característicos como palidez, párpados caídos, labios hundidos y una respiración lenta e ininterrumpida por suspiros profundos (Bisquerra, 2017). Además, varios estudios recientes señalan cómo la tristeza, juntamente con la ansiedad, aumentó en la población infantil las estrategias de regulación desadaptativas o el estrés, a raíz de la pandemia provocada por la COVID-19 y sus consecuencias, como fue la clausura de los centros educativos (Chaabane et al., 2021; Orozco-Vargas, 2022).

Los estudios clásicos han demostrado el relevante papel de la edad en reconocer, etiquetar las emociones y comprender su ambivalencia (Carrol y Steward, 1984; Donaldson y Westerman, 1986; Rotenberg y Eisenberg, 1997). A partir de los tres años comprenden el significado de triste, enfadado o feliz, y alrededor de los diez se comienza a entender la simultaneidad de dos o más emociones (Bajgar et al., 2005; Harter, 1980). Por otro lado, los estudios más recientes demuestran la influencia del género en las emociones durante la infancia; por ejemplo, la ocultación de la tristeza por parte de los niños o la supresión de la ira por parte de las niñas (Birditt y Fingerman, 2003; Ruble, Martin y Berenbaun, 2006; Siverio y García, 2007). Sin embargo, existe un cuerpo de evidencia científica que afirma que el efecto del género en la infancia no es claro (Exeberria et al., 2003; Matsumoto y Hwang, 2011; Rahman et al., 2004). Por otro lado, la tristeza suele ser más frecuente e intensa en la adolescencia que en otras etapas de la vida, debido a los grandes cambios neurobiológicos y sociales que

experimentan los jóvenes (Restrepo et al., 2021). La adolescencia se caracteriza por ser una etapa vital en la que se forma la personalidad y se consolida la identidad, se afianzan las redes relacionales, y en la que la vida emocional deviene más inestable (López-Cassà et al., 2018; Rebollo-Catalán et al., 2017). Además, las exigencias psicosociales de esta etapa pueden repercutir en la autoestima y en la confianza de los jóvenes (Siverio y García-Hernández, 2007). De hecho, los periodos de transición escolar afectan el estado de ánimo, los procesos de identificación o en la socialización de género, especialmente de las adolescentes (Ruble et al., 2006). Algunos estudios han demostrado cómo a partir de los 13 años disminuye el bienestar emocional y aumenta la tristeza, especialmente en las mujeres (Ciarrochi et al., 2008; Csikszentmihalyi y Hunter, 2003; Zimmermann y Iwaknsky, 2014).

Algunos jóvenes encuentran dificultades al regular su tristeza y acaban expresándola en formas desadaptativas asociadas con patologías como la depresión y la ansiedad (Klemansky et al., 2017). La edad media del inicio para la depresión se sitúa entre los 13 y 14 años y se subraya que pertenecer al género femenino es un factor de vulnerabilidad (Canals et al., 2018; Sánchez-Mascaraque y Cohen, 2020; Voltas y Canals, 2018). Además, las adolescentes sienten la tristeza en mayor frecuencia e intensidad que los chicos y son más expresivas emocionalmente (Gordillo-León et al., 2021).

Por todos los motivos expuestos, la presente investigación toma una muestra amplia de estudiantes españoles para estudiar su bagaje de vocabulario emocional de la familia de la tristeza, en la que se incluyen emociones como la depresión, la frustración, la decepción, la pena, el desconsuelo, la melancolía o la preocupación.

Objetivos e hipótesis

Este artículo pretende conocer el bagaje de vocabulario emocional relativo a la familia de la tristeza en estudiantes de primaria y secundaria al tener en cuenta las variables curso y género en cada etapa. Concretamente, este estudio de corte no experimental *ex post facto* incide en: 1) investigar la presencia de diferencias significativas entre el vocabulario emocional, el curso y el género en la educación primaria y secundaria, respectivamente, y 2) localizar cada etapa en las que se producen las diferencias.

De acuerdo con la literatura, se formulan tres diferentes hipótesis: 1) se espera que en la etapa de secundaria sea mayor el vocabulario; 2) para la etapa de primaria, se espera encontrar diferencias entre el primer curso y el resto, según la edad y, en cuanto al género, no se esperan resultados significativos; 3) para la secundaria se espera encontrar diferencias significativas en cuanto a la edad y al género.

Método

Muestra

La muestra de tipo accidental empleada para esta investigación procede de diferentes centros públicos y concertados de educación primaria y secundaria del estado español, más concretamente, de la comunidad autónoma de Cataluña. Las edades de los participantes pertenecientes a la etapa de educación primaria se encuentran entre los 6 y los 12 años, mientras que los de la etapa de educación secundaria tienen entre 12 y 16 años.

El total de participantes ascendió a 820, de los cuales 500 de ellos pertenecen a la etapa de educación primaria (261 chicos y 239 chicas) y los 320 restantes cursan educación secundaria (164 chicos y 156 chicas). En la Tabla 1 se encuentran los detalles de los descriptivos relativos a las variables que participan en este estudio: etapa, curso y género.

Tabla 1.***Estadísticos descriptivos de las variables del estudio***

Medida	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
<i>Total palabras primaria</i>	0	4	1.01	.653
<i>Primero primaria</i>	0	1	.485	.504
<i>Segundo primaria</i>	0	2	.892	.437
<i>Tercero Primaria</i>	0	3	.958	.634
<i>Cuarto Primaria</i>	0	3	1.280	.637
<i>Quinto Primaria</i>	0	3	1.078	.674
<i>Sexto Primaria</i>	0	4	1.179	.662
<i>Total palabras secundaria</i>	0	6	1.772	1.006
<i>Primero Secundaria</i>	0	4	1.625	.861
<i>Segundo Secundaria</i>	0	6	1.714	.930
<i>Tercero Secundaria</i>	0	5	1.770	1.090
<i>Cuarto secundaria</i>	0	6	2.077	1.122
<i>Total palabras chicos</i>	0	6	1.26	.892
<i>Total palabras chicas</i>	0	5	1.38	.901

Instrumentos

Con el fin de conocer el bagaje de vocabulario emocional de la familia de la tristeza, se aplicó el mismo instrumento a todos los participantes. Este fue elaborado *ad-hoc* y para completarlo, los estudiantes tenían tres minutos para escribir en un folio en blanco el máximo de palabras que fueran emociones y se explicitó que no había respuestas correctas ni incorrectas. Cuando el maestro decía “basta”, los estudiantes debían dejar de escribir y entregaban el papel juntamente con sus datos sociodemográficos (edad, género, curso, lengua materna y centro de estudios).

Este método se conoce como de generación espontánea de etiquetas y fue utilizado de manera pionera por Neshat-Doost et al. (2000) en estudiantes de educación primaria y secundaria. Posteriormente, se ha utilizado en otros estudios dadas las ventajas que confiere, entre ellas, que cada participante tiene la oportunidad de escribir el número de emociones que conoce, sin la existencia de límites que condicionen su respuesta e

independientemente de sus características individuales como la edad, el género o la capacidad intelectual (Bajgar et al., 2005; Vine et al., 2020).

Procedimiento

Los centros de educación primaria y secundaria que participaron en este estudio lo hicieron de manera voluntaria. En todo el proceso se siguieron las indicaciones recogidas en la Declaración de Helsinki (2013) para salvaguardar la confidencialidad, el anonimato, la beneficencia y la mínima intervención. Para ello, se informó previamente a las familias sobre el contenido y la finalidad de la presente investigación y se contó con el permiso del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya para acceder a los centros. Los resultados se recogieron durante los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021, que coincidieron con la contingencia sanitaria causada por la COVID-19. Una vez recopilados los resultados, se procedió a crear una base de datos para categorizar las respuestas obtenidas en función de la clasificación de Bisquerra (2017) quien defiende que las emociones se pueden agrupar en grandes familias o galaxias, es decir, en agrupaciones de emociones con características similares, pero con pequeños matices. Como se ha mencionado anteriormente, en la galaxia de la tristeza, se incluyen la depresión, la frustración, la decepción, la pena, el desconsuelo, la melancolía y la preocupación entre otros. Se procedió con el análisis de datos para el que se utilizó el paquete estadístico JASP 0.16 30. De acuerdo con varios autores, la existencia de una muestra de tamaño grande garantiza la utilización e interpretación de los análisis de datos paramétricos, pues son de mayor garantía metodológica (Fagerland, 2012). Dado que el tamaño muestral de este estudio es considerable ($n = 823$), se aplicaron pruebas correspondientes a análisis de datos paramétricos (Fagerland, 2012). Con el objetivo de conocer las diferencias de vocabulario entre las etapas educativas e incidir en las variables curso y género, se realizaron tres pruebas ANOVA por separado

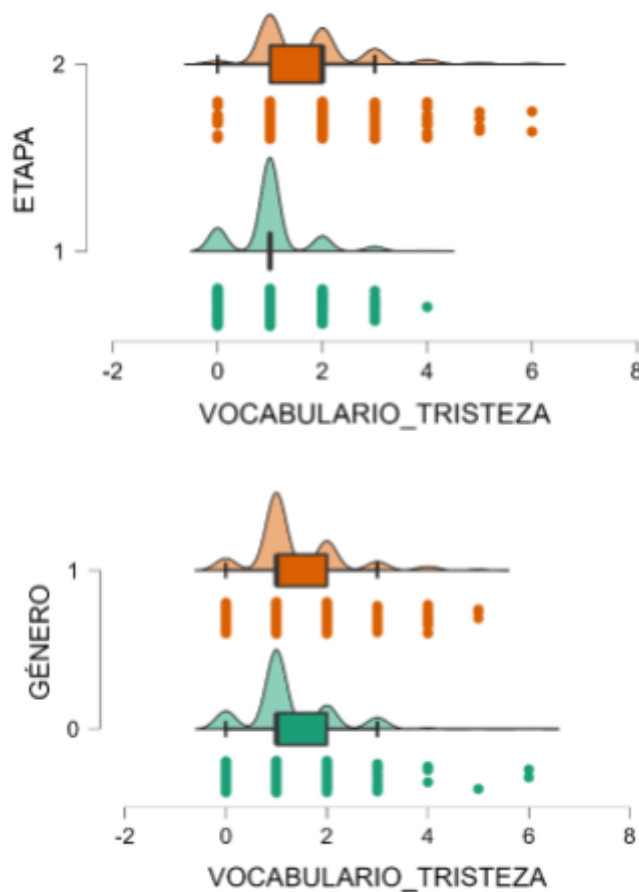
y en interacción sobre la variable dependiente. Tras comprobar la existencia de diferencias significativas, se pretendió determinar los cursos en los que se encontraban mediante los análisis *post hoc* con corrección de Tukey.

Resultados

La Figura 1 muestra el modo en que se distribuye el número de palabras emitidas por cada sujeto en función de su etapa y de su género, respectivamente.

Figura 1.

Palabras emitidas en función de la etapa (primaria o secundaria) y del género



Nota:

Etapa 1: primaria; Etapa 2: secundaria.

Género 0: masculino; Género 1: femenino

Con el fin de conocer las diferencias entre el alumnado por género y etapa educativa, se realizó un análisis de varianza para conocer los efectos simples e interactivos sobre el vocabulario emocional.

Esta prueba arroja resultados significativos para la variable de etapa ($F = 179.91, p < .001, \eta^2 = .174$) y para el género ($F = 4.69, p = .031, \eta^2 = .005$). Además, la interacción resulta también significativa ($F = 5.58, p = .018, \eta^2 = .005$).

Tabla 2.

Comparación de medias (ANOVA) de las variables etapa educativa y género por separado y en interacción sobre el vocabulario emocional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
ETAPA	118.84	1	118.848	179.92	< .001	.174
GÉNERO	3.1	1	3.100	4.69	.031	.005
ETAPA * GÉNERO	3.68	1	3.686	5.58	.018	.005

Con respecto a los estudiantes de educación primaria, se realizó un análisis de varianza para conocer los efectos simples e interactivos sobre el vocabulario emocional (ANOVA, Tabla 3). Esta prueba arroja resultados significativos para la variable curso ($F = 15.280, p < .001, \eta^2 = .24$), mientras que ni la variable género ni la interacción de ambas variables sobre el vocabulario emocional resultan significativas.

Tabla 3.

Comparación de medias (ANOVA) de la etapa de primaria de las variables género y edad por separado y en interacción sobre el vocabulario emocional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
CURSO	28.484	5	5.697	15.280	< .001	.134
GÉNERO	0.034	1	.034	.091	.763	1.601
GÉNERO *CURSO	1.493	5	.299	.801	.549	.007

Con el fin de localizar dónde se producen las diferencias, se llevó a cabo un análisis *post-hoc* con corrección de Tukey. Este muestra que las diferencias observadas se producen en el grupo de primero de primaria ($M = .48$) el cual es significativamente inferior al resto de los grupos: segundo de primaria ($M = .89, p = .003$); tercero de primaria ($M = .96, p \leq .001$); cuarto de primaria ($M = 1.28, p \leq .001$); quinto de primaria ($M = 1.08, p \leq .001$) y sexto de primaria ($M = 1.18, p \leq .001$). Además, también se advierten diferencias significativas entre segundo de primaria y cuarto de primaria ($p = .001$) así como entre tercero de primaria y cuarto de primaria ($p \leq .003$). Con respecto a los estudiantes de educación secundaria, se realizó un análisis de varianza para conocer los efectos simples e interactivos sobre el vocabulario emocional (ANOVA, Tabla 4). En esta etapa, la variable curso deviene significativamente ($F = 2.685, p = .047, \eta^2 = .023$) así como lo hace la variable género ($F = 4.689, p = .030, \eta^2 = .005$).

Tabla 4.

Comparación de medias (ANOVA) de la etapa de secundaria de las variables género y edad por separado y en interacción sobre el vocabulario emocional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
CURSO	7.951	3	2.650	2.685	.047	.023
GÉNERO	4.689	1	4.689	4.751	.030	.013
CURSO * GÉNERO	1.701	3	.567	.574	.632	.005

Una vez que se supo de la existencia de diferencias significativas en la variable curso, se realizó un análisis *post-hoc* con corrección de Tukey para localizar dichas diferencias. En este caso, se encuentran entre los grupos de primero de la E.S.O. ($M = 1.65$) y cuarto de la E.S.O. ($M = 2.08; p < .023$).

Discusión y conclusiones

Como bien apuntan diferentes autores, la conciencia emocional puede ser la habilidad más fundamental para la inteligencia emocional (Bajgar et al., 2005; Lane, 2000).

Saarni (2000) postuló que los niños comienzan a ser conscientes de sus respuestas emocionales aproximadamente entre los 12 y los 28 meses. Entre los 2.5 y los 5 años es cuando comunican aquello que están sintiendo y que paralelamente causa emociones en los demás. Esta comunicación les ayuda a desarrollar la conciencia emocional, puesto que las habilidades verbales en la infancia están estrechamente relacionadas con las competencias emocionales (Cutting y Dunn, 1999; Trentacosta e Izard, 2007). También les permite mejorar sus estrategias de regulación emocional (Schoppmann et al., 2022).

Al tener en cuenta todas estas investigaciones previas y la relevancia de ser competentes en la conciencia emocional, este estudio se centró en conocer el vocabulario emocional de los alumnos españoles en las etapas de educación obligatoria: educación primaria y secundaria. La familia emocional escogida en este estudio fue la galaxia de la tristeza (Bisquerra, 2017), que es una emoción primaria que se desarrolla rápidamente en las primeras etapas del desarrollo, asociada a un bajo nivel de serotonina, con signos fisiológicos muy claros y que conlleva demandas emocionales al resto (Elsayed et al., 2021; Restrepo et al., 2021).

En los últimos años, la tristeza, la frustración, el estrés, la ansiedad y algunas estrategias de regulación emocional desadaptativas han aumentado en la población infantil a causa de la pandemia mundial originada por la COVID-19 (Chaabane et al., 2021; Orozco-Vargas 2022). Bisquerra (2017) incide en hacer frente a los conflictos de manera adaptativa mediante la conciencia y regulación emocional para prevenir trastornos o patologías como la depresión (Shapero et al., 2019).

En cuanto a los resultados de este estudio, en educación primaria aparecen diferencias significativas entre los cursos, ubicadas entre primer curso y el resto. Como bien indicaron Berninger y Chanquoy (2012), la generación de texto necesita de la interacción entre la transcripción y determinadas funciones ejecutivas y motoras que el alumnado de primero de primaria, al encontrarse en el inicio del proceso de la escritura, están aún desarrollando. Además, también se encuentran diferencias entre segundo y cuarto curso, y tercero y cuarto curso, respectivamente. Algunos estudios anteriores sugieren que la mayoría de los niños de 10 años, que coinciden con el 4º curso, son conscientes de los estados afectivos básicos y pueden etiquetarlos (Bajgar et al., 2005). Así pues, tal y como sugieren los estudios, el alumnado de 4º puede encontrarse en un momento de cambio cualitativo en su aprendizaje, el cual afecta a la adquisición de vocabulario emocional. También es en esta edad cuando se inician en la comprensión de la simultaneidad de dos o más emociones (Fortheringham et al., 2021). Por otro lado, según datos que coinciden con estudios previos, en esta etapa no se encontraron diferencias significativas en cuanto al género (Exeberria et al., 2003; Matsumoto y Hwang, 2011; Rahman et al., 2004).

Igual que en educación primaria, en la de secundaria se advierten diferencias significativas entre cursos, ubicadas entre el primero y cuarto curso. Conviene destacar el momento de transición académica que se encuentra en el alumnado de primer curso y puede afectar al estado de ánimo y al autoconcepto (Rodríguez-Montoya, 2019; Ruble et al., 2006). Además, cuanto mayor es la edad, más complejas son las explicaciones que se pueden dar acerca de las emociones que se sienten (Carroll y Steward, 1984; Steinbeis, 2016).

Si en la adolescencia es habitual sentir tristeza en mayor medida que los niños (Restrepo et al., 2021), son las chicas adolescentes las que experimentan esa emoción con más

frecuencia e intensidad (Siverio y Garcia, 2007). Coinciden con estas aportaciones los resultados de esta investigación que son significativos en cuanto a las diferencias por género en la etapa de educación secundaria. Esta diferencia podría estar mediada por el efecto de los roles sociales circunscriptos a la cultura de origen (Gong et al., 2018; Gordillo et al., 2021), en la que las chicas tienden a experimentar tristeza y los chicos a experimentar ira (Exebarria et al., 2003).

Para concluir, conviene recordar los beneficios de educar en las competencias emocionales como, por ejemplo, trabajar en edades tempranas la consciencia emocional que actúa como precursor de una regulación emocional más efectiva en edades más avanzadas (Elsayed et al., 2021), así como una mejor adaptación social y un menor riesgo de conductas problemáticas (Trentacosta e Izard, 2007).

Además, abordar la educación emocional desde las aulas tiene múltiples beneficios como una mejora en el rendimiento académico, un aumento en la calidad de la convivencia en los centros o un incremento del bienestar (Puertas-Molero et al., 2020; Torrego-Seijo et al., 2021). Otros autores destacan que, mediante estos programas, es posible dar legitimidad a las diferentes emociones, independientemente del género, la edad o el momento, y desarrollar estrategias para regularlas (Rueda et al., 2015). Todo ello permite al docente naturalizar las emociones, al decir “es normal esto que sientes” y derroca los estereotipos de género como “los niños no lloran” o “llorar es de débiles” (Gordillo et al., 2021).

Para investigaciones futuras, sería interesante realizar un estudio longitudinal que tenga por objeto analizar el desarrollo del vocabulario emocional de los mismos sujetos a medida que avanza la edad. Asimismo, se recomienda que futuros estudios profundicen en emociones específicas y subsanen ciertas limitaciones que se presentan, como equiparar las submuestras de educación primaria y educación secundaria o incluir

variables como el rendimiento académico al análisis de datos, dada la asociación entre los niveles de la inteligencia emocional y del rendimiento académico (Bonilla et al., 2022; Martínez-Sánchez, 2019).

Referencias

- 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>
- Berninger, V. W. y Chanquoy, L. (2012). What writing is and how it changes across early and middle childhood development: A multidisciplinary perspective. En E. L. Grigorenko, E. Mambrino y D. D. Preiss (Eds.), *A mosaic of new perspectives* (pp. 65–84). London: Psychology Press.
- Birditt, K. S. y Fingerman, K. L. (2003). Age and gender differences in adults' descriptions of emotional reactions to interpersonal problems. *Journal of Gerontology: Series B: Psychological Sciences*, 58(4), 237-245.
<https://doi.org/10.1093/geronb/58.4.P237>
- Bisquerra, R. (2017). *Universo de Emociones*. PalauGea.
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 15-27.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- 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/rie.31.2.164501>
- Bisquerra, R. y Laymuns, G. (2016). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. PalauGea.

Bisquerra, R. y López-Cassà, E. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-113.

<https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 1(10), 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Bonilla-Yucailla, D., Balseca-Acosta, A., Cárdenas-Pérez, M. J. y Moya-Ramírez, D. (2022). Inteligencia emocional, compromiso y autoeficacia académica. Análisis de mediación en universitarios ecuatorianos. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(2), 249-264.

<https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.16>

Canals, J., Hernández-Martínez, C., Sáez, M. y Arija, V. (2018). Prevalence of DSM-5 depressive disorders and comorbidity in Spanish early adolescents: Has there been an increase in the last 20 years? *Psychiatry Research*, 268, 328-334.

<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.07.023>

Carroll, J. J. y Steward, M. S. (1984). The role of cognitive development in children's understandings of their own feelings. *Child Development*, 55(4), 1486–1492.

<https://doi.org/10.2307/1130018>

Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R. y Cheema, S. (2021, May 1). The impact of covid-19 school closure on child and adolescent health: A rapid systematic review. *Children*, 8(5), 415. <https://doi.org/10.3390/children8050415>

Ciarrochi, J., Patrick, C. L. H. y Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31, 565-582.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.10.004>

Cutting, A. L. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development* 70, 853–865. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>

Csikszentmihalyi, M. y Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4, 185-199. <https://doi.org/10.1023/A:1024409732742>

Declaración de Helsinki. (2013). Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Asociación Médica Mundial*, 59. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

de la Barrera, U., Postigo Zegarra, S., Tamarit, A., Gil Gómez, J. A. y Montoya Castilla, I. (2020). Desarrollo de competencias socioemocionales mediante plataforma tecnológica (programa emotic): valoración de los beneficios del programa según los participantes. *Know and Share Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4382>

Donaldson, S. K. y Westerman, M. A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology*, 22(5), 655–662. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.5.655>

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>

Exebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (2003).

Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar.

Infancia y Aprendizaje, 26(2), 147-161.

<https://doi.org/10.1174/021037003321827759>

Fagerland, M. W. (2012). T-tests, non-parametric tests, and large studies—a paradox of statistical practice? *BMC Medical Research Methodology*, 12, 78

<https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-78>

Filella, G. (2014). *Aprende a convivir*. Barcanova.

Fotheringham, F., Herman, M., Robbins, E. y Dritschel, B. (2021). Using Visual

Representations to Demonstrate Complexity in Mixed Emotional Development Across Childhood. *Frontiers in Psychology*, 12.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659346>

Gallardo Fernández, I. M. y Saiz Fernández, 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>

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.

Gong, X., Wong, N. y Wang, D. (2018). Are gender differences in emotion culturally universal? Comparison of emotional intensity between Chinese and German samples. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(6), 993-1005.

<https://doi.org/10.1177/0022022118768434>

Gordillo-León, F., Mestas-Hernández, L., Pérez-Nieto, M. A. y Arana-Martínez, J. M.

(2021). Diferencias de género en la valoración de la intensidad emocional de las

- expresiones faciales de alegría y tristeza. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v14i1.12675>
- 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). New York: Guilford Press
- Klemanski, D. H., Curtiss, J., McLaughlin, K. A. y Nolen-Hoeksema, S. (2017). Emotion Regulation and the Transdiagnostic Role of Repetitive Negative Thinking in Adolescents with Social Anxiety and Depression. *Cognitive Therapy and Research*, 41(2), 206-219. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9817-6>
- Lane, R. D. (2000). Levels of emotional awareness: Neurobiological, psychological, and social perspectives. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 171–191). Jossey-Bass.
- 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>
- López-Cassà, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). 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>
- Martínez-Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society y Education*, 11(1), 15–25. <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i1.1874>

- 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>
- Mora-Merchán, J., Espino, E. y Del Rey, R. (2021). Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables. *Psychology, Society y Education, 13*(3), 55-66. <https://doi.org/10.21071/psye.v13i3.14006>
- Neshat-Doost, H. T., Moradi, A. R., Taghavi, M. R., Yule, W. y Dalglish, T. (2000). Lack of attentional bias for emotional information in clinically depressed children and adolescents on the dot probe task. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(3), 363-368. <https://doi.org/10.1017/S0021963099005429>
- Orozco-Vargas, A. E. (2022). Soledad y ansiedad durante el confinamiento por COVID-19. El efecto mediador de la regulación emocional. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines, 39*(2), 335-354. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.2>
- Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología /Annals of Psychology, 36*(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Rahman, Q., Wilson, G. D. y Abrahams, S. (2004). Sex, sexual orientation, and identification of positive and negative facial affect. *Brain and Cognition, 54*(3), 179-185. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2004.01.002>

Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>

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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7802644>

Rodríguez Montoya, F. (2019). ¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación primaria a la educación secundaria? *Revista de Orientación Educativa*, 32(62), 77–97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6737513>

Rotenberg, K. J. y Eisenberg, N. (1997). Developmental differences in the understanding of and reaction to others' inhibition of emotional expression. *Developmental Psychology*, 33(3), 526–537. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.526>

Ruble, D. N., Martin, C. L. y Berenbaum, S. A. (2006). Gender Development. En N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 858–932). John Wiley & Sons, Inc

Rueda, P. M., Filella, G. y Cortés, A. (2015). Diseño, implementación y evaluación del videojuego Happy 12-16 para la mejora de la regulación emocional y la resolución asertiva de los conflictos en la adolescencia. En *Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*, 2, 765-771 <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Videojuego-Happy-12-16.pdf>

- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68–91). Jossey-Bass.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.
- Sánchez-Mascaraque, P. y Cohen, D. S. (2020). Ansiedad y depresión en niños y adolescentes. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*. 8(1), 16-28.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol8num1-2020/2%20Tema%20de%20revision%20-%20Ansiedad%20y%20depression%20en%20ninos%20y%20adolescentes.pdf>
- Schoppmann, J., Schneider, S. y Seehagen, S. (2022). Can you teach me not to be angry? Relations between temperament and the emotion regulation strategy distraction in 2- year olds. *Child Development*, 93, 165-179.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13682>
- Shapero, B. G., Stange, J. P., McArthur, B. A., Abramson, L. Y. y Alloy, L. B. (2019). Cognitive reappraisal attenuates the association between depressive symptoms and emotional response to stress during adolescence. *Cognition and Emotion*, 33(3), 524-535. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1462148>
- Siverio, M. A. y García Hernández, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del género. *Anales de Psicología*, 23(1), 41-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723106>
- Steinbeis, N. (2016). The role of self-other distinction in understanding others' mental and emotional states: Neurocognitive mechanisms in children and

- adults. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. Royal Society of London. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0074>
- Torrego-Seijo, J. C., Caballero-García, P. A. y Lorenzo-Llamas, E. M. (2021). The effects of cooperative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of Spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 928-949.
- 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), 77-87, <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Villegas, M. (2021). *La mente emocional*: Herder.
- Vine, V., Boyd, R. L. y Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, *11*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>
- Voltas, N. y Canals, J. (2018). La depresión en la adolescencia: ¿Un problema enmascarado? *Revista de Estudios de Juventud*, *121*, 25-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7161800>
- Zimmermann, P. y 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). <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

Recibido: 17 de mayo de 2022

Aceptado: 28 de septiembre de 2022