

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Vocabulario emocional de alumnos de educación primaria

Analysis of the emotional vocabulary of primary education students

Maria Ricart Aranda¹  , Mónica Coronel²  , Anna Solé Llussà¹⁻³  , Agnès Ros-Morente¹  , Rafel Bisquerra Alzina⁴  

¹ Universidad de Lleida, España.

² Saint Kolbe University, Estados Unidos.

³ Universidad Rovira y Virgili, España.

⁴ Universidad de Barcelona, España.

Forma de citar: Ricart, M., Coronel, M., Solé-Llussà, A., Ros-Morente, A., & Bisquera, R. (2023). Vocabulario emocional de alumnos de educación primaria. *Rev. CES Psico*, 16(2), 163-175. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.6240>

Resumen

El dominio del vocabulario emocional contribuye a construir nuestro saber acerca del mundo y favorece la construcción de la realidad emocional que se percibe a nivel individual. Este estudio se centró en identificar las diferencias en el vocabulario emocional en función de la edad y el género de alumnos de educación primaria. La muestra total fue de 551 participantes, estudiantes de educación primaria de cuatro centros de la región de Lleida (España), cuya edad oscilaba entre 6 y 12 años. Se realizó un estudio de diseño transversal y de enfoque descriptivo-interpretativo, y se aplicó un instrumento desarrollado *ad hoc* con tiempo limitado para su ejecución. Los resultados demostraron el incremento del vocabulario emocional a medida que aumenta la edad, llegando a duplicar su volumen inicial, y el aumento del repertorio de palabras que aluden a emociones negativas y ambiguas a medida que aumenta la edad. Además, se detectaron diferencias en el tipo y número de palabras del vocabulario emocional según el género de los participantes, de manera que las niñas presentaron mayor número de palabras asociadas a emociones positivas y negativas, y los niños a negativas.

Palabras clave: vocabulario; emociones; desarrollo emocional; educación emocional; inteligencia emocional; educación primaria; edad; género.

Abstract

The mastery of emotional vocabulary contributes to building our knowledge about the world and promotes the construction of the emotional reality perceived at the individual level. This study focused on identifying differences in emotional vocabulary based on the age and gender of primary school students. The total sample consisted of 551 participants, primary school students from four centers in the Lleida region (Spain), aged between 6 and 12 years. A cross-sectional study with a descriptive-interpretative approach was conducted, and a time-limited, *ad hoc* developed instrument was applied. The results showed an increase in emotional vocabulary as age increases, doubling its initial volume, and an increase in the repertoire of words referring to negative and ambiguous emotions as age increases. Furthermore, differences in the type and number of words in the emotional vocabulary were detected according to the gender of the participants, with girls presenting a higher number of words associated with positive and negative emotions, and the children to negative.

Keywords: vocabulary; emotions; emotional development; emotional education; emotional intelligence; primary education; age; gender.

Introducción

La comunicación constituye una herramienta básica de adaptación de los individuos en los ámbitos cognitivo, social y emocional (Bisquerra & Filella, 2018; Filella, 2014). Comunicar supone manifestar y utilizar conceptos, comúnmente expresados por medio de palabras. En este sentido, se hace alusión al término *vocabulario* cuando se habla del conjunto de palabras de una lengua que se utilizan para comunicar (Martín, 2009; Larraín, Strasser, & Lissi, 2012; Bisquerra et al., 2018).

Con respecto al vocabulario, el dominio de éste determinará en gran medida nuestro saber acerca de una cuestión, de modo que cuanto mayor sea la riqueza del vocabulario, mayor será el conocimiento (Bisquerra et al., 2018). Desde la perspectiva constructivista se pone de relieve la importancia de construir conocimiento con significado (Díez, 2003); de ahí que, aumentar el vocabulario contribuye a construir la realidad, desarrollar el pensamiento crítico y fomentar la abstracción (Bárcena & Read, 2003). En este sentido, el vocabulario emocional también resulta de gran importancia en el campo de las emociones, dado que conocer y ampliar este vocabulario aumenta, a su vez, el mundo emocional del individuo y su correcta interpretación (Bisquerra, 2000).

Una emoción constituye una triple respuesta, puesto que incluye aspectos de carácter neurofisiológico, comportamental y cognitivo (Lang, 1971; Bisquerra, 2000; Filella, 2014; Gross, 2015; Weis & Herbert, 2017). Entre las principales clasificaciones de las emociones se encuentra aquella que distingue las emociones básicas o primarias y las secundarias o derivadas (Tomkins, 1963; Ekman, 1984; Izard, 1977). Más recientemente y desde una visión de índole psicopedagógica se diferencia entre emociones positivas, emociones negativas y emociones ambiguas (Bisquerra, 2000, 2009, 2015; Filella, 2014).

Bisquerra (2015) utiliza la metáfora del Universo para representar las emociones, de manera que puedan visualizarse más fácilmente. Este Universo se compone de dos grandes constelaciones de emociones, positivas y negativas, las cuales están formadas por diferentes galaxias. Así, por ejemplo, en la constelación de emociones positivas se encuentran las galaxias de la alegría, felicidad y amor; y la galaxia alegría contiene las emociones más representativas (entusiasmo, euforia, excitación, diversión, gratificación, etc.); y la constelación de emociones negativas está formada por las galaxias del miedo, ira y tristeza, y en esta última se incluyen la frustración, decepción, pena, pesar, autocompasión, melancolía, etc. Esta estructura también identifica las galaxias de las emociones ambiguas, cuya valencia puede ser positiva y/o negativa dependiendo del contexto; en ellas, se distinguen la galaxia de la sorpresa (sobresalto, asombro, desconcierto, inquietud, etc.), la galaxia de las emociones sociales (vergüenza, culpabilidad, timidez, etc.) y la galaxia de las emociones estéticas (definidas como aquellas que se experimentan ante las obras de arte y la belleza).

Desde la óptica de la psicología, existe una relación entre la capacidad para reconocer y comunicar emociones con los principales modelos de Inteligencia Emocional (IE) (Bar-On, 1997; Goleman, 1985; Salovey & Mayer, 1990). La existencia y definición de la IE ha generado mucho debate y actualmente no goza de un acuerdo entre los investigadores, aunque sí existe un desarrollo teórico respecto al constructo de la IE que permite una comprensión profunda del funcionamiento de las emociones (Bisquerra & Pérez, 2007). Éste se ha complementado y enriquecido por los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal (Gardner, 2001) y de competencias emocionales (Bisquerra et al., 2007), entre otros.

Desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional (IE) (Goleman, 1985; Salovey & Mayer, 1990; Bisquerra & Pérez, 2007), múltiples opiniones convergen en la importancia y necesidad del desarrollo de las competencias emocionales, dadas sus aplicaciones e implicaciones educativas inmediatas (Bisquerra et al., 2007). En un primer momento, Ridgeway et al. (1985) estudiaron la habilidad que tienen los niños entre los 18 meses y los 6 años para comprender el vocabulario emocional usado por los adultos y cómo lo utilizan; y señalaron la importancia de iniciar la adquisición de vocabulario emocional en edades tempranas.

Más recientemente, estudios como el de Baron-Cohen et al. (2010) añadieron evidencia a la tesis de que los primeros años son clave para el desarrollo emocional. Los autores afirmaron que, en las edades comprendidas entre los 4 a 11 años, el vocabulario emocional se desarrolla significativamente cada dos años, duplicando su volumen, y a partir de los 12 años se estabiliza y se advierten pocos cambios, aunque existe posibilidad de cierta variación. Posteriormente, los resultados arrojados por un estudio de Li y Yu (2015) mostraron que, durante el desarrollo, el número de emociones positivas prevalece sobre el número de emociones negativas y ambiguas; y señalaron que durante los primeros años existen diferencias culturales en función de la lengua y la región en la que habitan los menores, pero que, luego, hacia los 12 años, las diferencias desaparecen y el ritmo de adquisición de vocabulario se unifica entre países y culturas.

Desde 1985, Goleman indicó que el analfabetismo emocional ha demostrado tener efectos altamente negativos a largo plazo sobre las personas y la sociedad. Según estudios recientes, algunos problemas de índole emocional que se presentan, en particular en los jóvenes y adolescentes, guardan estrecha relación con el analfabetismo emocional (Bisquerra, 2001; Cruz, Caballero-García & Ruíz-Tendero, 2013). Este hecho, probablemente, se relaciona con la falta explícita de educación de las emociones en edades tempranas (Ridgeway et al., 1985), o con la posibilidad de que el vocabulario emocional utilizado en el entorno escolar sea limitado, lo cual puede tener un impacto negativo en el rendimiento académico y en las competencias sociales y emocionales de los estudiantes (Brackett et al., 2012; Grazzani et al., 2016). Y en sentido contrario, una mejor y más eficiente capacidad de emitir y recibir emociones se asocia con mayores habilidades sociales (Cruz et al., 2013). De lo anterior se desprende la relevancia del valor comunicativo de la emoción y de enriquecer a los individuos con un mayor repertorio de palabras y vocabulario emocional para, así, mejorar sus competencias emocionales.

Conforme a lo que proponen Chaplin y Aldao (2013), para mejorar la conciencia de las propias emociones y las ajenas, se requiere un vocabulario emocional amplio y elaborado que permita describir de manera precisa qué emoción se está sintiendo, y de esta manera favorecer una eficiente adaptación al entorno. Por ello, los niños que disponen del vocabulario para expresar sus sentimientos con precisión pueden fortalecer su alfabetización emocional, que es un componente clave de la competencia social (Joseph & Strain 2003); asimismo, el reconocimiento y comprensión de las emociones ajenas les permitirá desarrollar el sentimiento de empatía (Soldevila et al., 2007).

Según la evidencia actual, se puede mejorar el vocabulario emocional mediante el aprendizaje de palabras que describan las vivencias emocionales; es decir, cuando una persona es capaz de identificar y dar nombre a la emoción que está sintiendo a través de una palabra (por ejemplo, triste, feliz, frustrado, etc. ...), se encuentra en mejores condiciones para experimentar y regular sus emociones y gestionar de manera asertiva cualquier conflicto que se le presente (Cervantes & Gaeta, 2017; Salavera & Usán, 2017; Bisquerra et al., 2007, 2018; Herbert et al., 2018). De ahí que, el procesamiento de las emociones puede verse significativamente influenciado tan pronto como los niños aprenden a usar palabras y etiquetas verbales para la expresión y la categorización de las emociones (Herbert et al., 2018). En esta línea, se ha demostrado que la lectura guarda una estrecha relación con el aumento de vocabulario emocional y el aumento de los niveles de empatía (Dylman et al., 2020); y que el entorno influye en la adquisición de este vocabulario, de modo que un contexto rico en alfabetización favorece la cognición, el lenguaje, la metacognición y la autorregulación (Santiago-Poventud et al., 2015).

Debido a este vínculo bidireccional entre la emoción y el lenguaje resulta imprescindible adquirir, desde edades tempranas, un vocabulario emocional que posibilite expresar de manera precisa los diversos estados de ánimo que se pueden experimentar, así como los deseos personales, con el propósito de facilitar la comunicación y las relaciones sociales, y, por ende, lograr mayor éxito académico (Soldevila et al., 2007; Cabello et al., 2010; Santiago-Poventud et al., 2015). Es entonces conveniente enseñar de manera progresiva a los niños a captar los signos de expresión emocional de los demás, a poner nombre a las emociones básicas, a interpretarlas

correctamente, a asociarlas con pensamientos facilitadores de actuaciones adecuadas y a controlarlas (Santiago-Poventud et al., 2015). Éste, es, en definitiva, uno de los objetivos de la Educación Emocional (EE), entendida, como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquera, 2003) como elemento esencial del desarrollo integral de los individuos (Bisquera et al., 2007).

Sin embargo, no existe consenso sobre el momento exacto y el modo como se adquieren las palabras de índole emocional (Grosse et al., 2021), y parece ser que la adquisición de vocabulario emocional es gradual e idiosincrática, y, según algunas teorías, las emociones positivas podrían ser las primeras en adquirirse (Li & Yu, 2015). Esta falta de precisión se puede relacionar con la dificultad de evaluar el vocabulario emocional, ya que el dominio de las emociones es menos tangible que el de los objetos o estímulos que se pueden percibir, como, por ejemplo, los colores (Grosse et al., 2021).

Por otro lado, algunos estudios han centrado sus investigaciones en las posibles diferencias que existen según el género en determinadas estrategias emocionales (Megías-Robles et al., 2019). Unos señalan que los hombres presentan menores puntuaciones en escalas de inteligencia emocional global y, además, tienden a utilizar la estrategia de supresión más que las mujeres (Gross, 2019). Otros estudios exponen que los hombres tienden a manifestar un nivel de autocontrol más alto (Wang et al., 2017, Ronen et al., 2016) y que las mujeres suelen obtener mejores puntuaciones en estrategias de regulación vinculadas a la relación con los otros o cuando se enfrentan a situaciones puntuales. Y un estudio realizado con niños y niñas de 3 a 6 años expone que hay mayor probabilidad que los niños reaccionen con agresión física y un peor manejo de la ira (Rose et al., 2018). No obstante, no existe un consenso científico respecto a estas diferencias según el género, probablemente, por la importancia que tiene el contexto donde se llevaron a cabo los diferentes estudios (Tugeman & Weller, 2011).

Dado lo anterior, el presente trabajo pretende identificar las diferencias en el vocabulario emocional en función de la edad y el género en una muestra de estudiantes de primaria en la región de Lleida (España). Para tal propósito se utiliza la clasificación de las emociones según las constelaciones descritas por Bisquera (2000).

Método

Estudio transversal de enfoque descriptivo-interpretativo, que busca caracterizar la relación entre las variables de estudio (número de emociones positivas, número de emociones negativas, número de emociones ambiguas, género y edad) (Creswell, 2014). En particular, se pretende estudiar: a) la relación entre el número de emociones de cada tipo de galaxia y la edad de los participantes, comprendida entre los 6-12 años, y; b) la relación entre el número de emociones de cada tipo de constelación y galaxia con el género. De esta forma, las variables independientes son la edad y el género y, el tipo de emociones se comporta como la variable dependiente.

Muestra

Compuesta por 551 participantes, alumnos de educación primaria de cuatro centros de la región de Lleida (España), cuya edad oscilaba entre 6 y 12 años, lo que se corresponde con las etapas educativas de ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior de educación primaria. El muestreo fue accidental. De todos los participantes del estudio, 45 alumnos contaban con 6 años (25 niños y 20 niñas); 67 con 7 años, 38 de ellos eran niños y 29 niñas, 93 con 8 años, de los cuales 44 eran niños y 49 niñas; 93 alumnos de 9 años, 51 niños y 42 niñas; en cuanto a los participantes de 10 años, 56 de ellos eran niños y 41 niñas; los de 11 años, 37 de ellos eran niños y 42 niñas; y los de 12 años eran 77 en total de 77, 35 de ellos eran niños y 42 niñas.

Todos los participantes pertenecían a centros en los que no se habían trabajado previamente contenidos relativos a la educación emocional; por este motivo, se entendió que no habían recibido formación específica

que pudiera generar algún tipo de sesgo en los resultados.

Instrumentos

El procedimiento para la recolección de los datos se realizó mediante un instrumento elaborado *ad hoc*, que consistió en solicitar a los participantes que escribieran en un papel todas las palabras que conocieran que aludan a emociones durante un intervalo de tiempo de tres minutos, tal y como muestran las instrucciones a continuación:

Ahora os repartiremos ½ folio y no necesitáis hacer nada hasta que diga "YA". De momento sólo escuchad las instrucciones. En primer lugar, rellenad los datos personales que están anotadas en la pizarra (nombre, género, 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.

Debido a la inexistencia de instrumentos para evaluar el léxico relativo a las emociones en la literatura actual, se procedió a diseñar y aplicar este instrumento *ad hoc* y se estableció un límite temporal, siguiendo los estudios realizados en el ámbito de la psicología del lenguaje y la memoria, que indican que una mayor riqueza de vocabulario emocional, es decir, mayor número de palabras referentes a emociones permite a los niños y niñas, comprender y hacer referencia a estados sociales y emocionales de los demás (Fabes et al., 2001), y a la importancia de evaluar el vocabulario emocional en un determinado tiempo (por ejemplo, Tanabe, 2016).

Por este motivo, se registraron números de palabras referentes a las emociones, se clasificaron según las galaxias, las cuales pueden pertenecer a las diferentes constelaciones, positiva o negativa, o gravitar entre ambas y ser ambiguas.

Procedimiento

Una vez concedido el permiso del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*, se invitó a los centros de educación primaria a participar. A las familias de los alumnos de ciclo inicial, medio y superior de educación primaria que manifestaron su interés en participar, se les informó sobre el contenido del estudio y su finalidad mediante un consentimiento informado, el cual accedieron a firmar. Los alumnos autorizados participaron de forma voluntaria y confidencial, y los docentes administraron el instrumento *ad hoc* durante la jornada escolar.

El presente estudio cumplió con las consideraciones éticas para proyectos de investigación contemplados en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2008), así como en la Ley española de estudios clínicos (Lei 223/2004 del 6 de febrero, 2004), y de confidencialidad (Ley 15/1999 de 13 de Diciembre, 1999).

Análisis de datos

Con el fin de estudiar la relación entre el número de emociones de cada constelación y galaxia (positivas, negativas y ambiguas) según la edad y el género, se realizó un análisis cuantitativo con el programa IBM SPSS Statistics 24.0 software (IBM SPSS Inc. 2016). Dado que el tamaño de la muestra es considerablemente grande (N=551), se asumió el supuesto de normalidad (Flores et al., 2019). Según estos autores, la potencia de la muestra a partir de 100 sujetos permite inferir el supuesto de normalidad.

Inicialmente, para concretar si existe una relación estadísticamente significativa entre cada grupo de edad y el número de emociones de cada tipo, se realizó una prueba ANOVA aplicando una corrección de Bonferroni (Li & Yu, 2015). A continuación, para determinar si existen diferencias significativas entre el número de emociones de cada tipo (de las dos constelaciones o de galaxia) según el género se realizó la prueba de t-Student

(Hernández et al., 2014).

Resultados

Para la obtención de los datos y la categorización de las emociones registradas, se ha seguido la clasificación de Bisquera (2000), tal y como sigue:

En la constelación de las emociones positivas se encuentran las siguientes galaxias: - *Alegría* (entendida como una emoción sencilla y sin complicaciones, dentro de ella se encuentra el sentido del humor, la diversión, el optimismo, la euforia...), - *Felicidad* (no se rige por la ley del “todo o nada”. Dentro de ella se encuentra la plenitud, la armonía, la satisfacción, la serenidad...) - *Amor* (probablemente la emoción más compleja que existe por la cantidad de tipos y formas de amor, entre ellos se encuentran el afecto, la empatía, amor maternal, el enamoramiento, ternura, respeto...).

Por otra parte, en la constelación de las emociones negativas se encuentran las siguientes galaxias: - *Miedo* (se asocia a la huida, dentro de ella se encuentra la ansiedad, el estrés, la fobia...), - *Ira* (asociada a los celos, la impotencia, el resentimiento y la envidia, todo ello puede desembocar en violencia), - *Tristeza* (asociada al llanto, se pone de relieve que es ineludible en algunos momentos de la vida y que puede producir una pérdida de la sensación de placer así como desembocar en depresión y en casos extremos en suicidio).

En último lugar y en relación con las emociones ambiguas, se encuentra la *-sorpresa* (emoción ambigua debido a que puede ser positiva o negativa según las circunstancias) y las *emociones sociales* (caracterizadas por una presión social que provoca su desarrollo, como, por ejemplo, vergüenza, culpabilidad, envidia, gratitud o admiración)¹.

Teniendo en cuenta la clasificación descrita, se analizaron las diferencias entre grupos por las variables edad y género, tal y como se muestra a continuación:

Edad y tipo de emociones

El primer propósito planteado es estudiar si existe relación estadísticamente significativa entre el número de palabras que aluden a emociones positivas, negativas y ambiguas y la edad (Tabla 1).

Tabla 1. Media general del número de palabras referentes a emociones positivas, negativas y ambiguas, agrupadas según la edad de los participantes.

Edad	6	7	8	9	10	11	12
6	-						
7	,088	-					
8	,004	1,000	-				
9	,000	,067	,410	-			
10	,000	,005	,036	1,000	-		
11	,000	,000	,000	,003	,038	-	
12	,000	,000	,000	,009	,097	1,000	-

Según los resultados de la prueba ANOVA, la edad influye en el número de palabras referentes a emociones positivas que los participantes aluden ($F= 20.905$, $p< 0.01$), de modo que la variable número de palabras que

¹ Las emociones estéticas no aparecen porque el alumnado de educación primaria no reportó ninguna de este tipo; y además, los participantes no están en un periodo del desarrollo que las recoja.

aluden a emociones positivas aumenta a medida que incrementa la edad. Asimismo, se evidencia que el vocabulario emocional en las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años llega a superar el doble de su volumen inicial. El corrector Bonferroni aplicado a la prueba ANOVA confirma que existen diferencias entre el número de palabras que hacen alusión a emociones positivas y cada grupo de edad (Tabla 2). Concretamente, estas diferencias se observan entre: a) los 6 y 8 años que se corresponde con el principio y el fin del ciclo inicial; b) entre los 6 años y las edades que se corresponden con el ciclo medio y ciclo superior (9-12 años); c) entre las edades del ciclo medio (8 y 9 años) y las edades correspondientes al ciclo superior (11 y 12 años). Por el contrario, no existen diferencias significativas entre las edades consecutivas que forman parte de un mismo ciclo educativo.

Tabla 2. Niveles de significación de la relación entre la edad y el número de palabras que aluden a emociones positivas a partir del corrector Bonferroni aplicado a la ANOVA ($p < 0.01$).

EDAD	Tipo de emoción					
	Positivas		Negativas		Ambiguas	
	M	SD	M	SD	M	SD
6 (n=45)	1.38	0.91	1.38	1.25	0.02	0.15
7 (n= 67)	2.09	1.04	2.57	1.43	0.12	0.33
8 (n= 93)	2.26	1.17	2.74	1.66	0.15	0.36
9 (n= 93)	2.70	1.13	3.53	1.63	0.20	0.41
10 (n= 97)	2.85	1.34	3.52	1.98	0.18	0.38
11 (n= 79)	3.46	1.62	3.48	1.80	0.14	0.35
12 (n= 77)	3.40	1.49	4.16	1.93	0.40	0.49

Así pues, para que se produzcan cambios significativos en el número de palabras que hacen referencia a emociones positivas deben transcurrir al menos dos años. No obstante, esto no ocurre en el período de ciclo superior (10-12 años) en el cual no se identifican cambios entre el inicio y el final de este ciclo.

De acuerdo con los resultados de la prueba ANOVA, la edad también influye en el número de emociones negativas que aluden los participantes ($F = 16.389$, $p < 0.01$), de manera que el número de palabras relativas a emociones negativas aumenta a medida que incrementa la edad. Además, se evidencia que el vocabulario emocional en las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años triplica su volumen inicial. A partir de la aplicación del corrector Bonferroni a la prueba ANOVA, se confirma que existen diferencias entre el número de palabras que se refieren a emociones negativas y cada grupo de edad (Tabla 3). Concretamente, resulta interesante observar que existen cambios significativos en el número de palabras que aluden a emociones negativas entre los 6 y el resto de las edades estudiadas (7-12) y entre los 7 y los 12 años, y los 8 y los 12 años. Por tanto, existen diferencias significativas entre las edades correspondientes al ciclo inicial y los 12 años, es decir, el final del ciclo superior y fin de etapa educativa.

Tabla 3. Niveles de significación de la relación entre la edad y el número de palabras negativas a partir del corrector Bonferroni aplicado a la ANOVA ($p < 0.01$).

Edad	6	7	8	9	10	11	12
6	-						
7	,008	-					
8	,000	1,000	-				
9	,000	,012	,042	-			

10	,000	,012	,044	1,000	-		
11	,000	,031	,110	1,000	1,000	-	
12	,000	,000	,000	,381	,319	,310	-

Según los resultados de la prueba ANOVA, la edad influye en el número de palabras que aluden a emociones ambiguas ($F= 6.408$, $p< 0.01$) que evocan los participantes, de modo que la media del número de estas palabras aumenta a medida que se incrementa la edad. A partir de la aplicación del corrector Bonferroni a la prueba ANOVA, se confirma que existen diferencias entre el número de palabras que aluden a emociones ambiguas y cada grupo de edad (Tabla 4). En particular, se observa que existen cambios significativos entre las edades del ciclo inicial (6-8 años) y los 12 años que se corresponden con el final del ciclo superior. Incluso, hay cambios significativos dentro del ciclo superior, entre los 10 y los 12 años. En este sentido es a partir de los 12 años cuando el alumnado claramente tiende a manifestar las emociones ambiguas como la sorpresa (Tabla 4).

Tabla 4. Niveles de significación de la relación entre la edad y el número de palabras ambiguas a partir del corrector Bonferroni aplicado a la ANOVA ($p< 0.01$).

Edad	6	7	8	9	10	11	12
6	-						
7	1,000	-					
8	1,000	1,000	-				
9	,167	1,000	1,000	-			
10	,516	1,000	1,000	1,000	-		
11	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	-	
12	,000	,000	,000	,014	,002	,000	-

Género y tipo de emociones

En relación con el segundo propósito planteado, los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los niños y las niñas en relación tanto al número de palabras que aluden a emociones positivas como negativas. En cambio, no hay diferencias significativas en cuanto al género y las palabras relativas a emociones ambiguas (Tabla 5).

Tabla 5. Niveles de significación entre cada tipo de emoción y el género.

Tipo de emociones	p
Positivas	$<0.05^*$
Negativas	.001*
Ambiguas	.163

Nota: * $p<0.05$.

Dado que existen diferencias significativas entre las palabras que hacen referencias a emociones positivas y negativas según el género, a continuación, se detalla la distribución del número de palabras que se refieren a emociones positivas y negativas en función del género.

En el [Gráfico 1](#) se muestra la media de palabras correspondientes a emociones positivas según el género y la edad que escribieron los participantes. Se observa que la frecuencia del número de palabras que aluden a

emociones positivas es superior en las niñas, lo que se traduce en que las niñas son capaces de evocar mayor número de palabras positivas que los niños.

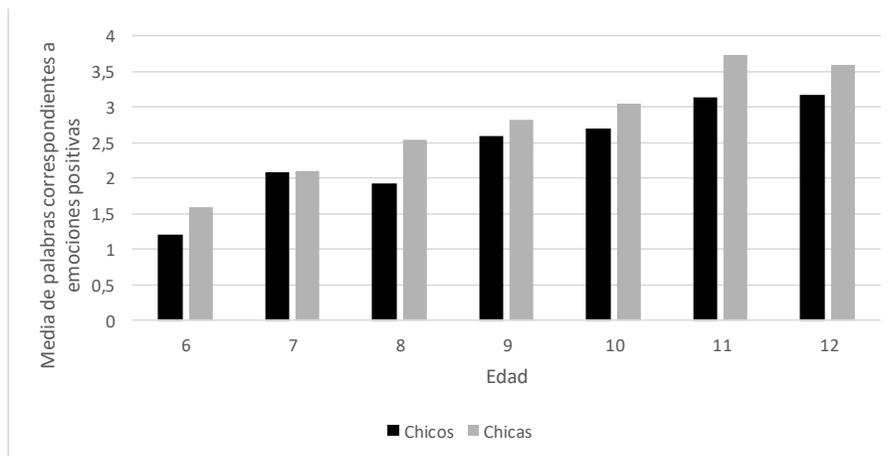


Gráfico 1. Media del número de palabras asociadas a emociones positivas según el género.

En el [Gráfico 2](#), se muestra la media de palabras escritas correspondientes a emociones negativas según el género. Respecto a la distribución, en general, se observa que la frecuencia para número de palabras asociadas a emociones negativas es superior en las niñas respecto a los niños, aunque en menor proporción comparado con palabras que aluden a emociones positivas.

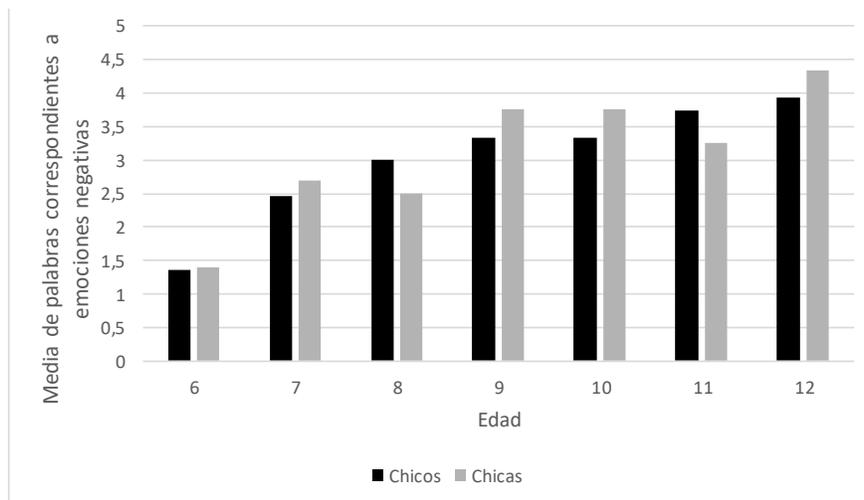


Gráfico 2. Media del número de palabras asociadas a emociones negativas según el género.

Discusión

El objetivo de este estudio fue identificar las diferencias en el vocabulario emocional de niños y niñas entre 6 y 12 años, alumnos de educación primaria de cuatro centros de la región de Lleida (España). Concretamente, se estudió si existían diferencias en función de la edad y del género.

Los resultados evidencian que el vocabulario emocional de los alumnos de educación primaria entre 6 y 12 años aumenta a medida que se incrementa la edad, siguiendo la tendencia que se establece en edades ya muy tempranas (Fabes et al., 2001) y llegando a superar el doble de su volumen inicial. En esta misma línea, Grosse

et al. (2021) señalan que entre los 6 y 8 años existe un importante aumento de vocabulario emocional, que irá decreciendo hasta los 11 años; aunque cabe destacar, que la adquisición de vocabulario emocional depende de variables como la frecuencia de uso o la especificidad con la que se usa por parte de los adultos (Lieven, 2010). Respecto a esta tendencia, diversos estudios señalan que en edades tempranas existe mayor flexibilidad y capacidad de adquisición de léxico de índole emocional, de manera que una base de vocabulario suficientemente extensa en fases iniciales permitirá un crecimiento mucho mayor en edades más tardías (Baron-Cohen et al., 2010; Fabes, 2001).

Estos resultados apoyan la importancia de promover y diseñar una educación emocional desde edades tempranas, que favorezca el desarrollo integral del alumno (Bisquera et al., 2007). Estudios recientes concluyen que cuando una persona es capaz de nombrar la emoción que está sintiendo, goza de mejores condiciones para regular las emociones y gestionar los conflictos de manera asertiva (Cervantes & Gaeta, 2017; Salavera & Usán, 2017); de manera que, el dominio del vocabulario emocional, especialmente en la niñez, supondrá un mayor autoconocimiento y tendrá un efecto directo en la regulación emocional, así como en el mantenimiento de unas relaciones sociales sólidas (Cruz et al., 2013; Grosse et al., 2021).

Respecto al tipo de emociones (positivas, negativas y ambiguas) y su comportamiento según la edad de los estudiantes, los resultados del presente estudio muestran que existe un aumento de vocabulario asociado a las emociones negativas, a medida que se incrementa la edad, siendo este aumento mucho menor en las palabras que aluden a emociones positivas y ambiguas. Estos hallazgos difieren de los de Li y Yu (2015), quienes encontraron que, durante el desarrollo, el número de palabras asociadas a emociones positivas prevalece sobre el número de emociones negativas y ambiguas. Esta divergencia puede ser explicada por las diferencias culturales en función de la lengua y el contexto de los menores que, como lo indican estudios clásicos, a partir de los 12 años desaparecen y se unifica el ritmo de adquisición (Gordon, 1991). Además, estudios como los de Grosse et al. (2001) señalan que conforme aumenta la edad de los sujetos, las palabras negativas y positivas se diferencian de manera más acusada en el campo semántico debido al contacto con otras personas en las situaciones sociales. Y según Tugeman y Weller (2011), el contexto ha sido el gran olvidado en los estudios de vocabulario emocional, el cual juega un papel importante en el estímulo del aprendizaje de un vocabulario u otro, en función de las diversas interacciones del individuo.

Los resultados obtenidos en el presente estudio también reflejan que a mayor edad de los estudiantes de educación primaria mayor es el número de palabras registradas que aluden a emociones ambiguas. Este hallazgo coincide con lo reportado en estudios previos (Grosse, 2001; Lund et al., 2019), respecto a que la adquisición de conceptos ambivalentes y de vocabulario complejo, aumenta de manera significativa con la edad; es decir, un mayor nivel de abstracción se relaciona con la adquisición de palabras ambiguas (Lund et al., 2019). Además, la utilización de palabras ambiguas después de los siete años denota una adquisición de habilidades cognitivas y emocionales implicadas en la consciencia emocional, tales como la empatía o la flexibilidad para oscilar entre una emoción y otra de manera controlada (Eisenberg, 2000; 2010).

En referencia a la variable de género, según los resultados del presente estudio, las niñas presentan mayor número de palabras asociadas a emociones negativas, así como a emociones positivas respecto a los niños. Por lo general, se ha observado que las chicas tienen un vocabulario emocional más amplio que los chicos (Barret et al., 2000). Según Dylman et al. (2020), las mujeres gozan de mayor vocabulario emocional que los hombres, siendo capaces de escribir más palabras tanto asociadas a emociones positivas como negativas. Estas diferencias podrían explicarse por la relación que se ha encontrado entre buenos hábitos lectores y el aumento del vocabulario emocional reportada por algunos estudios (ej. Batini et al., 2021; Dylman et al., 2020); y el hecho también reportado de que las mujeres tienden a leer más que los hombres y que éstos suelen tener actitudes más negativas hacia la lectura (Logan & Johnston, 2009).

Aunque las niñas presentaron un vocabulario emocional mayor que los niños, la diferencia fue más marcada en relación con las palabras que aluden a emociones positivas. Este hecho corrobora lo encontrado en estudios anteriores, como el de Chaplin y Aldao (2013), quienes informaron que el vocabulario emocional de las niñas es mayor en palabras asociadas a emociones positivas e internalizadas (por ejemplo, la alegría o la felicidad) mientras que los niños manifiestan más fácilmente emociones negativas y externalizadas (por ejemplo, la ira). No obstante, según muestra la literatura, estas diferencias parecen ser muy sensibles al contexto, variables personales y familiares, entre otras (Chaplin & Aldao, 2013).

En conclusión, los resultados demostraron el incremento del número de palabras que aluden a emociones positivas a medida que aumenta la edad de los estudiantes de educación primaria, llegando a duplicar su volumen inicial; el aumento de emociones negativas y ambiguas a medida que aumenta la edad y un mayor número de palabras positivas reportadas por las niñas. Estos hallazgos constituyen un aporte significativo a la comprensión respecto a las fases y estrategias idóneas para la adquisición y construcción del vocabulario emocional, elemento clave en el mejoramiento de las competencias emocionales y la IE.

Cabe mencionar algunas limitaciones del presente estudio. En primer lugar, la muestra de alumnos es exclusiva de una región de España y con una lengua en común. Además, aunque se tuvo en cuenta la edad de los sujetos, no se tuvo cuenta el nivel educativo de los estudiantes y los procesos individuales de aprendizaje que puedan interferir en la adquisición del vocabulario emocional. En este sentido, se considera que, en estudios futuros, podría ampliarse la muestra a otros centros educativos y de diferentes ciudades o regiones para gozar así de mayor heterogeneidad y representatividad, y así, aumentar su validez ecológica. También resultaría de gran interés comparar el vocabulario emocional con el resto del léxico de los participantes, así como continuar estudiando el factor cultural del género.

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQI): Technical manual*: Multi-Health Systems.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y., & Hill, J. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: a developmental survey. *Frontiers. Evol. Neurosci.* 2, 109. <http://dx.doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109>
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021). The association between reading and emotional development: a systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- 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. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de Emociones*. PalauGea.
- Bisquerra, R., & 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>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 13,1.
- Cervantes, M. C., & 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., & 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>
- Conangla, M., Bisquerra, R., & Soler, J. (2016). *La fuerza de la gravitación emocional*: Ediciones B.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Cruz, V., Caballero-García, P., & 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>
- Díez, A. (2003). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I: Actividades para hacer en el aula: textos funcionales y cuentos*. Graó.
- Dylman, A.S., Blomqvist, E., & Champoux-Larsson, M.F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681-694. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En K.S. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 319-344). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development*, 12(1), 11-27.
- Filella, G. (2014). *Aprender a conviure. Happy 8-12: Videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals*. Barcanova.
- Flores Muñoz, P., Muñoz Escobar, L., & Sánchez Acalo, T. (2019). Estudio de potencia de pruebas de normalidad usando distribuciones desconocidas con distintos niveles de no normalidad. *Perfiles*, 21, 1, 4-11.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*: Paidós.
- Goldshmidt, O. T., & Weller, L. (2011). "Talking emotions": Gender differences in a variety of conversational contexts. *Symbolic Interaction*, 23, 2, 117-134. <https://doi.org/10.1525/si.2000.23.2.117>
- Goleman, D. (1985). *Emotional Intelligence*. Bantam books.
- Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C., & Saalbach, H. (2021). Let's talk about emotions: The development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science*, 2(2), 150-162.
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological inquiry*, 26, 1, 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. T., & Cassidy, J. (2019). Expressive suppression of negative emotions in children and adolescents: Theory, data, and a guide for future research. *Developmental Psychology*, 55(9), 1938-1950. <https://doi.org/10.1037/dev0000722>
- Herbert, C., Ethofer, T., Fallgatter, A.J., Walla, P., & Northoff, G. (2018). The Janus Face of Language: Where Are the Emotions in Words and Where Are the Words in Emotions? *Frontiers. Psychol.*, 9, 650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00650>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*: McGraw-Hill.
- IBM Corp. (2016). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, New York: IBM Corp.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*: Appleton.
- Joseph, E., & Strain, P. (2003). Enhancing Emotional Vocabulary in Young Children. *Young Exceptional Children*, 6, 4, 18-26.
- Lang, P. J. (1971). The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behaviour modification. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.). *Handbook of Psychotherapy and Behaviour Change* (pp. 75- 125). Wiley.
- Larraín, A., Strasser, K., & Lissi, M.R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383.
- Li, 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). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143712>
- Lieven, E. (2010). Input and first language acquisition: evaluating the role of frequency. *Lingua*, 120(11), 2546-2556. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.06.005>
- Logan, S., & 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.x>
- Lund, T.C., Sidhu, D.M., & Pexman, M. P. (2019). Sensitivity to emotion information in children's lexical processing. *Cognition* 190, 61-71.
- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M.J., Gómez-Leal, Cabello, R., Gross, J. J., & Fernández-Berrocá, P. (2019). Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. *PLoS ONE*, 14, 8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220688>
- Martín, S. (2009). La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 157-163.
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and individual differences*, 51(6), 704-708. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>

- Pegalajar P.C., & López, L. (2015). Competencias emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.
- Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21, 901–908.
- Rose, E., Weinert, S., & Ebert, S. (2018). The roles of receptive and productive language in children's socioemotional development. *Social Development*, 27, 4, 777-792. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12317>
- Salavera, C., & 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>
- Salovey, P., & Mayer, J.D (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), 185-211.
- Santiago-Poventud, L., Corbett NL., Daunic, A.P., Aydin B., Lane H., & Smith, S.W. (2015) Developing Social-emotional Vocabulary to support Self-regulation for Young Children at Risk for Emotional and Behavioral Problems. *International Journal of School and Cognitive Psychology* 2, 1-9.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47-59.
- Tomkins, S. (1963). *Affect, Imagery, Consciousness. The negative affects*. Springer.
- Tugeman, O., & Weller, L. (2011). "Talking emotions": Gender Differences in a Variety of Conversational Contexts. *Symbolic Interaction*, 23(2), 117-134. <https://doi.org/10.1525/si.2000.23.2.117>
- Wang, L., Fan, C., Tao, T., & Gao, W. (2017). Age and gender differences in self-control and its intergenerational transmission. *Child: care, health and development*, 43(2), 274-280. <https://doi.org/10.1111/cch.12411>.
- Weis, P., & Herbert, C. (2017). Bodily Reactions to Emotional Words Referring to Own versus Other People's Emotions. *Frontiers. Psychol.*, 8, 1277. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01277>