



Universitat de Lleida

El Efecto de las Variables Socioafectivas en las Competencias Emocionales: Implementación y Evaluación de un Programa de Competencias Emocionales

Núria Garcia Blanc

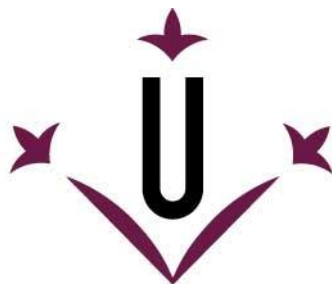
<http://hdl.handle.net/10803/689803>



El Efecto de las Variables Socioafectivas en las Competencias Emocionales: Implementación y Evaluación de un Programa de Competencias Emocionales està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Les publicacions incloses en la tesi no estan subjectes a aquesta llicència i es mantenen sota les condicions originals.

(c) 2023, Núria Garcia Blanc



Universitat de Lleida

TESIS DOCTORAL

**El Efecto de las Variables Socioafectivas en las
Competencias Emocionales:
Implementación y Evaluación de un Programa
de Competencias Emocionales**

Núria Garcia Blanc

Dirigida por

Dra. Gemma Filella Guiu
Dra. Agnès Ros Morente

Lleida, 2023

AGRADECIMIENTOS

Llegué a la Universitat de Lleida hace 8 años con la intención de estudiar Educación Infantil y Primaria, con ganas de aprender a ser maestra, posiblemente contagiada por las y los maestros que hay en mi familia. Tenía pocas cosas claras, pero había algo que resonaba en mí y era intentar mejorar las formas de vida y poder contribuir en crear una sociedad mejor.

Fue en el segundo año de carrera cuando profundicé en la educación emocional, de la mano de Gemma Filella, mi actual directora y tutora de tesis. Las primeras líneas de agradecimiento son para ella, por enseñarme un mundo que desconocía prácticamente en su totalidad y que enseguida me cautivó. De alguna manera comprendí que mi objetivo también se podía cumplir desde la vertiente académica, y desde entonces entendí que mi lugar estaba aquí, investigando y llevando los avances a las aulas. Gracias, Gemma, por confiar en mí, por proponerme tantos retos y por enseñarme tantas cosas, entre ellas a no rendirme, a aprender de los errores y a trabajar en equipo. Sin duda, eres una referente tanto en lo profesional como en lo personal.

De la mano de Gemma conocí a Agnès Ros, la segunda directora de esta tesis. Ella me ha ayudado a responder muchos de los interrogantes que se me iban planteando durante este proceso, desde cuestiones prácticas que una novata no sabe: ¿cómo se empieza a escribir un artículo?, hasta reflexiones sobre el funcionamiento de la academia y de la vida en general. Su ayuda y su apoyo incondicional han sido faros en este viaje. Por todo ello, te estoy eternamente agradecida.

No puedo olvidarme de mis compañeras de despacho, Raquel y Judit, con las que tantas horas hemos compartido. Hemos llorado, nos hemos preocupado, pero también hemos reído y celebrado los pequeños logros que íbamos consiguiendo. Estoy convencida que rodearse de buenas personas tiene un efecto profundo en el resultado del trabajo, y estoy muy agradecida de haber contado con vosotras en este camino.

En algún libro leí que la única cosa necesaria en la habitación de alguien que escribe es una puerta que desees cerrar. Pero saber quién hay detrás de la puerta hace todo este proceso un poco más liviano. En este sentido, no puedo dejar de agradecer a mis amigas y amigos del pueblo: Ares, Elena, Dani, Laia, María, Sergio, Víctor... Gracias por ser ese sitio al que volver y tener la sensación que el tiempo no ha pasado. Me gustaría agradecer

especialmente a Aida, Clara, Lara, Laura y Paula, y recordar que nos tenemos las unas a las otras para ayudarnos y aconsejarnos, sea cual sea la situación. Si nos lo proponemos, todo puede seguir siendo igual de divertido que cuando no teníamos preocupaciones y podemos organizarnos para hacer el amigo invisible antes de Semana Santa. De no conoceros, estoy segura que todo sería mucho más difícil y aburrido.

Tampoco puedo acabar estos agradecimientos sin mencionar a Fer. Gracias por ser uno de mis principales apoyos, llevándome de la mano en los momentos que me he sentido más perdida y sabernos reír de ellos. Gracias por compartir los malos momentos, celebrar los buenos y ser la mejor compañía para compartir el día a día. No tengo ninguna duda que me has ayudado tanto o más en mi camino de lo que te he ayudado yo a ti. Sin duda, tú también eres una parte fundamental en mi vida.

Por último, pero no menos importante, gracias a mi familia: a mis tíos y mis tías, a mis primos y mis primas, a mis abuelos, a mis padres y a mi hermana. Gracias a todos por poner en valor la educación y entender por qué quiero dedicarme a esto. Y en especial a mi abuela, que me dijo muy emocionada que cuando acabase la tesis ya podía morirse tranquila. Espero que puedas quedarte muchos años más y seguir entendiendo tan bien de qué va todo esto.

Gracias a mi padre por el apoyo moral y por el brillo de sus ojos cada vez que le cuento cómo va la tesis. A mi madre por sus consejos sinceros, por haberme transmitido la importancia de la educación y por ser la voz de las aulas, que a veces se me olvida. Y gracias a mi hermana, por ir juntas de la mano siempre, por ser incondicional y por hacerme la comida en los días más estresantes, lo más importante de todo.

Ojalá pueda seguir dedicándome muchos años más a esto, para intentar mejorar las formas de vida y poder contribuir a hacer una sociedad mejor. En especial para ti, Lluç, para que los que venís después podáis encontrar el mundo un poco mejor de lo que lo encontramos nosotros, o al menos no estropeároslo más de lo que está.

ABSTRACT

The objectives of this doctoral dissertation are to study the relationship of various socio-affective variables in adolescents related to emotional competences and to implement and evaluate the effectiveness of an emotional competence program in the early years of secondary education. The advance in understanding and managing emotions in the educational field, especially during adolescence, has emerged as an essential element for student's well-being and academic performance. Mastering emotional competencies has been identified as a critical factor in facing challenges in the adolescent stage, such as anxiety, academic performance, and school violence. Therefore, this doctoral thesis aims to delve into the influence of the primary socio-affective variables and the effect of an emotional education intervention on them.

This research adopts a quantitative approach and is articulated through four main articles. The first article examines the emotional vocabulary related to the family of sadness concerning gender and educational stage (primary and secondary education). The second study focuses on the relationship between anxiety and academic performance, considering gender differences. The third study addresses the relationship between emotional awareness and resilience, exploring the mediating effect of emotional regulation strategies (cognitive reassessment and suppression), and contemplating gender differences. Finally, the fourth article evaluates the effectiveness of an emotional education program in improving emotional competencies, anxiety, emotional regulation strategies (cognitive reassessment and suppression), resilience, academic performance, and components related to school violence.

The interpretation of the results, the pedagogical implications, the program's assessment by students and teachers, and recommendations for future interventions and studies in the emotional education field are discussed in detail in the final parts.

Key Words: Emotional Education, Adolescence, Emotional Competences, Academic Performance, Anxiety, Resilience, School Violence

RESUMEN

Los objetivos de esta tesis son estudiar la relación de diversas variables socioafectivas en adolescentes relacionadas con las competencias emocionales e implementar y evaluar un programa de actividades de competencias emocionales en el primer ciclo de la E.S.O. El avance en la comprensión y gestión de las emociones en el ámbito educativo, especialmente en la adolescencia, ha emergido como un elemento esencial para el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes. El dominio de competencias emocionales se ha identificado como un factor crucial para enfrentar desafíos que aparecen en la etapa adolescente, como la ansiedad, el rendimiento académico y la violencia escolar. Por lo tanto, esta tesis doctoral busca profundizar en la influencia de las principales variables socioafectivas, así como el efecto de una intervención de educación emocional en ellas durante un curso académico en el primer ciclo de la E.S.O.

La investigación adopta un enfoque cuantitativo y se articula mediante cuatro artículos principales. El primer artículo examina el vocabulario emocional relativo a la familia de la tristeza en relación con el género y la etapa educativa (educación primaria y educación secundaria). El segundo estudio se centra en la relación entre ansiedad y rendimiento académico, contemplando las diferencias de género. El tercer estudio aborda la relación entre conciencia emocional y resiliencia, explorando el efecto mediador de las estrategias de regulación emocional (revaloración cognitiva y supresión), contemplando las diferencias de género. Finalmente, el cuarto artículo evalúa la eficacia del programa de actividades en la mejora de competencias emocionales, ansiedad, estrategias de regulación emocional (revaloración cognitiva y supresión), resiliencia, rendimiento académico y componentes relativos a la violencia escolar.

La interpretación de los resultados, así como las implicaciones pedagógicas, la valoración del programa por parte del alumnado y profesorado y las recomendaciones para futuras intervenciones y estudios en el campo de la educación emocional se discuten detalladamente en las partes finales.

Palabras Clave: Educación Emocional, Adolescencia, Competencias Emocionales, Rendimiento Académico, Ansiedad, Resiliencia, Violencia Escolar

RESUM

Els objectius d'aquesta tesi són estudiar la relació de diverses variables socioafectives en adolescents relacionades amb les competències emocionals i implementar i avaluar un programa d'activitats centrat a desenvolupar les competències emocionals al primer cicle de la E.S.O. L'avenç en la comprensió i gestió de les emocions en l'àmbit educatiu, especialment durant l'adolescència, ha emergit com un element essencial per al benestar i rendiment acadèmic dels estudiants. El domini de competències emocionals s'ha identificat com un factor crític per enfrontar-se als desafiaments que apareixen en l'etapa adolescent, com ara l'ansietat, el rendiment acadèmic i la violència escolar. Per tant, aquesta tesi doctoral busca aprofundir en la influència de les principals variables socioafectives així com l'efecte d'una intervenció d'educació emocional en elles.

La recerca adopta un enfocament quantitatiu i s'articula mitjançant quatre articles principals. El primer article examina el vocabulari emocional relatiu a la família de la tristesa en relació amb el gènere i l'etapa educativa (educació primària i educació secundària). El segon estudi se centra en la relació entre ansietat i rendiment acadèmic, considerant les diferències de gènere. El tercer estudi aborda la relació entre consciència emocional i resiliència, explorant l'efecte mediador de les estratègies de regulació emocional (revaloració cognitiva i supressió), considerant les diferències de gènere. Finalment, el quart article avalua l'eficàcia d'un programa d'activitats d'educació emocional en la millora de competències emocionals, ansietat, estratègies de regulació emocional (revaloració cognitiva i supressió), resiliència, rendiment acadèmic i components relacionats amb la violència escolar.

La interpretació dels resultats, així com les implicacions pedagògiques, l'avaluació del programa per part dels alumnes i professors, i les recomanacions per a futures intervencions i estudis en el camp de l'educació emocional, es discuteixen detalladament en les parts finals.

Paraules Clau: Educació Emocional, Adolescència, Competències Emocionals, Rendiment Acadèmic, Ansietat, Resiliència, Violència Escolar

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
MARCO TEÓRICO	17
1. Emociones: Conceptualización y Clasificación	17
1.1 Definición de emoción	17
1.2 Clasificación de las emociones	19
1.2.1 Paradigma biológico-evolutivo.....	19
1.2.2 Paradigma socio-cultural	22
1.2.3 Paradigma cognitivo	23
1.3 El vocabulario emocional.....	27
1.4 Las emociones en la adolescencia.....	28
2. Inteligencia Emocional en el contexto educativo	31
2.1 Definición de Inteligencia Emocional.....	31
2.2 Hacia el desarrollo de la Inteligencia Emocional: competencias emocionales y educación emocional.....	36
2.3 El papel de la Inteligencia Emocional en la promoción de la convivencia en el ámbito educativo	42
2.4 Evaluación de programas en Inteligencia Emocional: Beneficios en el contexto escolar	45
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	50
3. Objetivos e hipótesis.....	50
3.1 Objetivos generales	50
3.2 Objetivos específicos	50
3.3 Hipótesis.....	51
4. Metodología.....	51
4.1 Diseño de la investigación	51
4.2 Población y muestra	52

4.3 Técnicas e instrumentos de evaluación	53
4.3.1 Alumnado.....	53
4.3.1.1 Instrumentos cuantitativos.....	53
4.3.1.2 Instrumentos cualitativos.....	54
4.3.2 Docentes	54
4.3.2.1 Instrumentos cualitativos.....	54
4.4 Procedimiento	55
4.5 Programa de competencias emocionales.....	59
ARTÍCULOS	63
5.1 Vocabulario emocional y de tristeza. Diferencias por curso y género en estudiantes españoles de educación primaria y secundaria	64
5.2 Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: el efecto moderador del género	84
5.3 ¿La conciencia emocional conduce a la resiliencia? Diferencias en función del sexo en la adolescencia	104
5.4 Estudio del efecto de una intervención en competencias emocionales en educación secundaria	134
DISCUSIÓN.....	164
6.1 Discusión	164
CONCLUSIONS.....	176
7.1 Conclusions	176
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179
ANEXOS	194
ANEXO 1: Satisfacción del alumnado	194
ANEXO 2: Valoración del profesorado de la formación en educación emocional ..	197
ANEXO 3: Evaluación del profesorado del programa de educación emocional	198

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Díadas emocionales, propuesta de Plutchik (2000)	21
Figura 2. Recapitulación cronológica de las diferentes aportaciones a la clasificación de emociones.	24
Figura 3. Modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Salovey y Mayer (1997) .	33
Figura 4. Clasificación de funciones ejecutivas frías y calientes, adaptado de Salehinejad et al. (2021).....	34
Figura 5. Representación gráfica de las dimensiones de la propuesta de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007)	37
Figura 6. Proceso de regulación emocional orientado a la resolución de conflictos propuesto por Filella (2016)	44
Figura 7. Esquema de la relación entre ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: el papel moderador del género.....	93
Figura 8. Modelo de Ecuaciones Estructurales (MES)	114
Figura 9. Solución final del modelo estructural	119
Figura 10. Esquema de comparaciones entre e intra-grupos	144

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Universo de las emociones, desarrollo de las galaxias (Bisquerra, 2016, 2017).	24
Tabla 2. Detalles de la muestra del Artículo 1	51
Tabla 3. Detalles de la muestra del estudio en el momento pre.....	51
Tabla 4. Detalles de la muestra del estudio en el momento post	52
Tabla 5. Resumen de los instrumentos empleados para el alumnado y los docentes	54
Tabla 6. Tareas realizadas durante el curso académico 2021-2022	56
Tabla 7. Tareas realizadas durante el curso académico 2022-2023	57
Tabla 8. Tareas realizadas durante el curso académico 2023-2024	58
Tabla 9. Actividades de primer curso de Educación Secundaria	59
Tabla 10. Actividades de segundo curso de Educación Secundaria	60
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio.....	69
Tabla 12 Comparación de medias (ANOVA) de las variables etapa educativa y género <i>por separado y en interacción sobre el vocabulario emocional.</i>	72
Tabla 13. Comparación de medias (ANOVA) de la etapa de primaria de las variables género y edad por separado y en interacción sobre el vocabulario emocional.....	73
Tabla 14. Comparación de medias (ANOVA) de la etapa de secundaria de las variables género y edad por separado y en interacción sobre el vocabulario emocional.....	73
Tabla 15. Prueba T para muestras independientes. Diferencias entre chicos y chicas ..	92
Tabla 16. Variabilidad explicada del rendimiento académico en función de la ansiedad estado y el género. Efectos directos e interactivos	93
Tabla 17. Influencia de la ansiedad estado en el rendimiento académico según el género.	93
Tabla 18. Estadísticos Descriptivos de los constructos que componen el modelo.....	114

Tabla 19. Prueba T para muestras independientes de las variables que componen el modelo. Diferencias en función del sexo	115
Tabla 20. Estadísticos de Correlación de Pearson entre las variables que componen el modelo para el grupo de los chicos y para el grupo de las chicas	115
Tabla 21. Comparación de la invarianza del modelo entre chicos y chicas	116
Tabla 22. Ajuste del modelo y prueba de invarianza factorial en función del sexo.	116
Tabla 23. Parámetros estandarizados extraídos del modelo	118
Tabla 24. Efectos directos, indirectos y totales en la <i>resiliencia</i> : análisis de mediación.	119
Tabla 25. Diferencias en el modelo estructural entre chicos y chicas: análisis de invarianza.....	119
Tabla 26. Detalles de la muestra del estudio.....	141
Tabla 27. Diferencias en el pretest entre el grupo control y el grupo intervención en las diferentes variables del estudio: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	144
Tabla 28. Diferencias en las puntuaciones pretest y postest en el grupo control en las diferentes variables del estudio. Prueba U de Mann-Whitney para muestras pareadas.	145
Tabla 29. Diferencias en las puntuaciones pretest y postest en el grupo de intervención en las diferentes variables del estudio. Prueba U de Mann-Whitney para muestras pareadas.	146
Tabla 30. Diferencias en el postest entre el grupo control y el grupo intervención en las diferentes variables del estudio: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	147
Tabla 31. Diferencias en los incrementos de las variables del estudio entre el grupo	

control y el grupo de intervención en el posttest: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	149
Tabla 32. Respuestas a la pregunta “¿Te gusta hacer las sesiones de educación emocional?”	193
Tabla 33. Respuestas a la pregunta “¿Las actividades que se hacen son útiles para ti?”	194
Tabla 34. Respuestas a la pregunta “¿Te gustaría continuar haciendo educación emocional?.....	194
Tabla 35. Valoración del profesorado sobre la formación en educación emocional recibida	196
Tabla 36. Evaluación bloque 1: conciencia emocional.....	197
Tabla 37. Evaluación bloque 2: Regulación emocional.....	198
Tabla 38. Evaluación bloque 3: Autonomía emocional	199
Tabla 39. Evaluación bloque 4. Competencia Social.....	200
Tabla 40. Evaluación bloque 5. Competencias para la vida y el bienestar	201

INTRODUCCIÓN

En el contexto español, a pesar de la solidez de las investigaciones sobre la importancia del desarrollo de las competencias emocionales y ser el segundo país con más producción científica sobre el tema (Ruiz-Ortega y Berrios-Martos, 2023), no existe una conexión suficiente entre la teoría y la praxis educativa de las competencias emocionales. Por otra parte, también se ha comprobado que estas habilidades se pueden entrenar mediante programas que han mostrado ser eficaces en adolescentes, y que después de dicho entrenamiento mejoran los niveles de bienestar (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017; Schoeps et al., 2018). No obstante, en nuestro país siguen faltando políticas educativas basadas en estos resultados empíricos que favorezcan el desarrollo de la IE de los y las adolescentes, etapa caracterizada por cambios significativos, transformaciones y descubrimientos, muchas veces estigmatizado desde la perspectiva adulta por la dificultad de entender todos estos fenómenos. En este contexto, las competencias emocionales cobran un papel fundamental, determinando como los y las jóvenes perciben, interactúan y se adaptan al mundo.

Así pues, la motivación central que ha llevado a escribir este trabajo es aproximarse a entender el comportamiento y la relación de variables cruciales en esta etapa, como las ya mencionadas competencias emocionales, pero también la ansiedad, estrategias de regulación, resiliencia, violencia escolar, rendimiento académico y diferencias entre géneros. Además de profundizar en los efectos que una intervención durante un curso escolar puede tener en las variables mencionadas para posibles mejoras en la redacción de futuras propuestas o políticas educativas.

De este modo, la presente tesis doctoral se compone de cuatro artículos complementarios, relacionados todos ellos con variables relativas a las competencias emocionales de alumnado de educación secundaria.

El primer artículo se centra en conocer el bagaje de vocabulario emocional relativo a la familia de la tristeza en estudiantes de primaria y secundaria, tomando en cuenta las variables curso y género. En el segundo, se explora la relación entre ansiedad estado y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria, contemplando el papel del género. El tercero se orienta a examinar el efecto de la conciencia emocional sobre la resiliencia y el efecto mediador en esta relación de las estrategias de regulación emocional de revaloración cognitiva y supresión, considerando asimismo las diferencias por género.

Por último, el cuarto artículo evalúa la efectividad de un programa de actividades diseñado para fortalecer las competencias emocionales en una muestra de estudiantes de 1º y 2º de la E.S.O.

Por ello, la finalidad de esta tesis es doble: contribuir al entendimiento de la interacción entre variables socioafectivas y competencias emocionales en adolescentes y evaluar los efectos que tiene desarrollar un programa de educación emocional durante un curso escolar en una muestra de adolescentes.

El trabajo se organiza en varias partes. La primera sección aborda la fundamentación teórica en la que se enmarca este trabajo, la segunda alude al planteamiento de la investigación, donde se detallan los objetivos, las hipótesis y aspectos concretos relativos a la metodología (diseño de la investigación, muestra, instrumentos de evaluación, procedimiento, detalles del programa de intervención, etc.). Posteriormente, se encuentra la tercera sección con los cuatro artículos que componen la tesis doctoral. Seguidamente se presenta una discusión general del trabajo y finalmente las conclusiones globales de la tesis doctoral. Además, se proporciona el listado de referencias y de anexos.

MARCO TEÓRICO

Desde la publicación de la primera tesis sobre educación emocional en España por Abarca (2003), el interés en este ámbito se ha intensificado considerablemente. Este crecimiento se refleja en un número considerable de publicaciones como tesis doctorales, artículos científicos y proyectos de investigación dedicados a este tema.

El marco teórico de la presente tesis doctoral pretende aportar una recopilación coherente de las ideas más relevantes hasta el momento, enfocándose especialmente en las dimensiones socioafectivas durante la adolescencia debido a su crucial importancia en el desarrollo y bienestar de los y las jóvenes. Se iniciará con una conceptualización y clasificación de las emociones, seguido de un análisis sobre su significado en la adolescencia. Posteriormente, se abordará la Inteligencia Emocional, su conceptualización, desarrollo y su relevancia en el contexto educativo, además de exponer los resultados de estudios previos y los beneficios de abordar la Inteligencia Emocional en el ámbito escolar.

1. Emociones: Conceptualización y Clasificación

1.1 Definición de emoción

La relevancia de las emociones en la experiencia humana se refleja en el origen etimológico de la propia palabra “emoción”. Esta deriva del latín *emovere*, que significa “mover hacia fuera”, sugerido por la forma de la palabra, que las emociones son una fuerza que impulsa a la acción. Aunque las emociones han sido fundamentales para la experiencia humana a lo largo de la historia, fue a principios del siglo XX hasta la actualidad, cuando las emociones han suscitado un interés especial en la investigación científica, dada su importancia en el desarrollo y la experiencia del ser humano (LeDoux, 1999). De hecho, existe una inherente naturaleza social en los seres humanos, puesto que vivimos en comunidades y en espacios donde la interacción es frecuente y se producen conflictos. Estos conflictos, como cualquier acción y pensamiento, generan emociones que tienen una influencia directa en nuestro bienestar, conducta y decisiones (Goleman, 1995).

Sin embargo, es esencial diferenciar las emociones de otros estados afectivos como los sentimientos y los estados de ánimo. Las emociones son estados más específicos y definidos, asociados a situaciones particulares y con una duración más directa y puntual

a diferencia de los estados de ánimo o sentimientos que son más difusos y perdurables (Gross, 2015; Lazarus, 1991). En este sentido, los sentimientos se definen como reacciones subjetivas de placer o displacer ante determinados estímulos y situaciones con un valor moderado y una duración específica mientras que los estados de ánimo son fenómenos afectivos más generales y cotidianos, de intensidad media y sin objeto específico que ejercen una influencia continua y a veces, imperceptible (Mora y Martín, 2010).

A pesar de su importancia, el interés científico que este tema ha suscitado y la estrecha vinculación con la naturaleza humana, definir el concepto de emoción ha demostrado ser un reto. Por ejemplo, de acuerdo con Gross y Barret (2011), es más sencillo determinar lo que las emociones no son, que definir su esencia. Por ello, muchos han sido los intentos de conceptualizar las emociones, llegando a más de cien definiciones (Farré, 2023).

Dentro del amplio espectro de investigación en el ámbito emocional, se destaca que las emociones son el elemento central de la afectividad, son ricas y complejas y se manifiestan a través de una triple respuesta a nivel neurofisiológico, comportamental y cognitivo (Damasio, 2001; Bisquerra, 2000; Filella, 2014; Gross, 2015; Weis y Herbert, 2017). Estas emociones evolucionan temporalmente, se originan a partir de situaciones psicológicamente relevantes que se procesan y evalúan en términos de lo que significa en relación con los objetivos de cada individuo y se subraya su importancia en la interacción humana y en la toma de decisiones (Cunningham y Zelazo, 2007; Mora y Martín, 2010).

En este sentido, se considera a las emociones como respuestas adaptativas, puesto que surgen ante estímulos concretos para reaccionar adecuadamente en situaciones determinadas (Salovey y Mayer, 1999). Además, son respuestas neuroquímicas que se activan para regular el organismo en situaciones que requieren supervivencia (Damasio, 2001) y tienen un impacto en la conducta y en la toma de decisiones, ya que, en contextos apropiados sirven como guías que orientan la percepción sensorial, informan de decisiones, proporcionan *insights* sobre las intenciones ajenas y motivan comportamientos alineados con las normas sociales. Sin embargo, cuando se presentan con una intensidad, duración, frecuencia o inadecuada, pueden resultar perjudiciales (Gross y Jazaieri, 2014).

Considerando el carácter multidisciplinar de las emociones y su vinculación a la

naturaleza de los seres humanos, podemos concluir este párrafo con la definición de emoción propuesta por Bisquerra (2003) entendida como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

1.2 Clasificación de las emociones

Como se ha comentado anteriormente, la diversidad y complejidad inherente a las emociones ha llevado a múltiples intentos de clasificación por parte de diferentes investigadores con el fin de proporcionar un marco que permita comprender y diferenciarlas, facilitando así su estudio y comprensión. De acuerdo con Mora y Martín (2010), tres son los paradigmas principales que aglutinan un mayor número de investigaciones en torno a la naturaleza, y, por ende, clasificación de las emociones: paradigma biológico evolutivo, socio-cultural y cognitivo.

1.2.1 Paradigma biológico-evolutivo

Desde este enfoque, la teoría moderna de las emociones se apoya en gran medida en el trabajo de Charles Darwin (1872), quien propuso que las emociones tienen un valor adaptativo y son esenciales para la supervivencia. En línea con sus ideas, las emociones son producto de la evolución y compartidas por todas las personas, independientemente de su cultura o contexto social. Esta idea fue desarrollada y ampliada por Ekman, Sorenson y Friesen (1969) quienes identificaron una serie de emociones universales a través de fotografías faciales de individuos de distintas culturas, lo que sugiere un carácter universal y compartido de estas emociones, incluso poseen características observables y homólogas en diferentes especies animales (Mora y Martín, 2010).

Ekman (1999) detalla nueve características compartidas por todas las emociones básicas: 1) expresión universal distintiva; 2) universalidad en los eventos que preceden la emoción; 3) fisiología distintiva; 4) presencia en otras especies primates; 5) valoración automática específica (pensamientos, memoria e imágenes); 6) aparición en el proceso del desarrollo; 7) inicio rápido; 8) duración breve y 9) ocurrencia imprevista. A partir de investigaciones empíricas, Ekman (1984) reconoce la alegría, ira, tristeza, miedo, asco y sorpresa como emociones básicas y universales, confirmado por investigaciones transculturales según las cuales los sujetos reconocen de manera unánime dichas

emociones.

Una de las clasificaciones más reconocidas y utilizadas ha sido la distinción entre emociones básicas y emociones secundarias, también denominadas complejas (Ekman, 1984; Izard, 1997). Las emociones básicas se caracterizan por ser innatas, cualitativamente diferentes unas de las otras y de las cuales se derivan el resto de respuestas emocionales (Ekman, 1984; Izard, 1977). Además de poseer una función adaptativa y manifestarse fisiológicamente, pueden estar condicionadas por el contexto cultural, la relevancia que adquieren en el momento de procesar información, su corta intensidad y brevedad, así como su función evaluadora ante ciertos eventos (Villegas, 2021).

Mientras que las emociones básicas las pueden sentir todos los humanos, dado que se originan en el Sistema Nervioso Autónomo, las emociones secundarias se originan en la corteza prefrontal y requieren de su desarrollo y que no exista ninguna lesión puesto que utilizan un mecanismo más complejo. Este mecanismo consiste en una interacción entre las emociones primarias y los recuerdos, todo ello mediado por la corteza prefrontal, lo que les confiere un carácter más complejo (Eliot y Hirumi, 2019).

A modo de ejemplo, el “orgullo” puede ser una emoción secundaria porque resulta de la combinación de emociones básicas como la alegría y satisfacción, junto con la evaluación de un logro personal. Otro ejemplo sería la “culpa”, que surge de la tristeza y el miedo, complementada por una reflexión sobre una acción que se percibe como dañina.

LeDoux (1996) y Damasio (1994) han profundizado en la perspectiva neurocientífica, identificando las estructuras cerebrales involucradas en la emoción y subrayando que estos mecanismos son consistentes a través de diferentes individuos y contextos.

Las investigaciones de LeDoux (1996) confirman que las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso, desmitificando la noción de estados psicológicos independientes. Además, también subraya la importancia de analizar la localización de diferentes funciones psicológicas para poder así explorar la relación entre emociones y la estructura cerebral, sugiriendo que no existe un sistema emocional único en el cerebro, sino la posibilidad de múltiples sistemas emocionales que operan a través de diferentes redes y módulos cerebrales, lo que explica la diversidad y riqueza de las experiencias emocionales humanas.

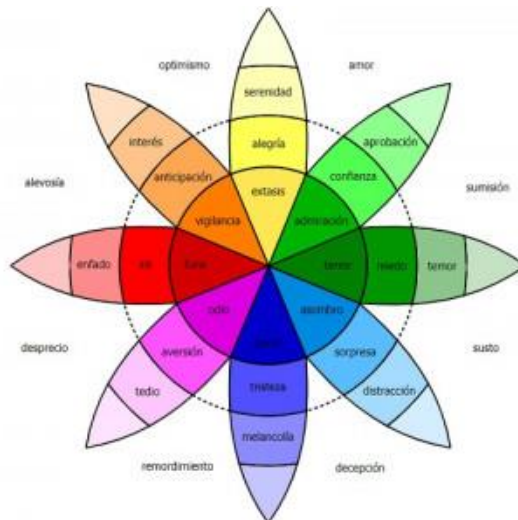
Por su parte, Damasio (1994) ha profundizado en la distinción de emociones primarias y

secundarias. Según su perspectiva, las emociones primarias están arraigadas en los circuitos pertenecientes al sistema límbico, destacando el papel de la amígdala y la cíngulada anterior en el procesamiento de ellas. Además, considera que las emociones básicas son innatas y preorganizadas en los seres humanos. Por su parte, las emociones secundarias emergen a través de la conciencia y evaluación de situaciones emocionales lo que implica la participación de la corteza prefrontal. Por ello, las emociones secundarias pueden verse influenciadas por el contexto socio-cultural y el carácter complejo anteriormente mencionado.

Para Plutchik (1984), una emoción es una respuesta compleja ante un estímulo incluyendo aspectos neurológicos, cognitivos y conductuales e incluyen tres dimensiones: subjetiva, conductual y funcional, presentes en todo momento. Además, las emociones generan estados derivados como rasgos de personalidad, estados anímicos, actitudes, estilos de afrontamiento, etc. Similar a Ekman, Plutchik distingue entre ocho emociones básicas o fundamentales: temor, ira/enfado, alegría, tristeza, receptividad, aversión, expectativa y sorpresa y secundarias, habiendo desarrollado una de las teorías más reconocidas sobre la combinación de emociones (Plutchik, 2000).

Esta teoría sugiere que las ocho emociones básicas se organizan en un círculo, la proximidad entre ellas permite la formación de “díadas emocionales”, dando lugar a las emociones complejas. Estas díadas se clasifican según la distancia entre las emociones básicas en el círculo.

Figura 1. Díadas emocionales, propuesta de Plutchik (2000)



1.2.2 Paradigma socio-cultural

El paradigma socio-cultural destaca la influencia significativa de la sociedad y la cultura en la expresión y experimentación de las emociones. Este enfoque subraya que, aunque exista una base biológica innata para las emociones, esta base por sí sola no puede explicar completamente la riqueza y diversidad de las emociones humanas. Este paradigma explica que las emociones están moldeadas por las normas, valores y estructuras sociales de una sociedad concreta. De este modo, se entienden las emociones como construcciones sociales en un contexto cultural (Mora y Martín, 2010).

Dentro de este enfoque destaca Averill (1986), quien concibe las emociones como constructos sociales que implican valoraciones y expectativas sociales en situaciones específicas. En esta línea, propone una perspectiva en la que las emociones no solo son respuestas individuales, sino que también productos de las normas sociales y culturales que dictan el modo en que las personas deben sentirse y expresarse en contextos sociales particulares. Diferencia 3 tipos de normas: i) normas sociales; ii) normas de sentimientos y iii) normas de expresión, lo que subraya la interconexión entre las emociones y la sociedad en la que se desenvuelven las personas. Además, Averill (1986) también destaca el papel del lenguaje en la construcción de la experiencia emocional, argumentando que el vocabulario afectivo que se utiliza, influye en el modo que las personas identifican, expresan y comprenden sus propias emociones.

Kemper (1984), otro de los máximos exponentes de este paradigma se centra en el modo que la estructura social condiciona la experiencia emocional a través de las relaciones de poder. Para él, toda estructura social implica jerarquía y estratificación, donde el poder se define como el conjunto de acciones coercitivas que se derivan de las relaciones de control entre individuos. La organización social puede influir en la aparición de ciertas emociones y existen factores que desencadenan emociones específicas, como el tamaño de grupo, las condiciones climáticas y las características del entorno. La cultura también juega un papel crucial al definir el poder y el status de los miembros de la sociedad.

En línea con los autores anteriores, Kemper (1987) reconoce el sustrato fisiológico e innato que las emociones básicas tienen y apoya la idea de la universalidad de las emociones básicas. También reconoce que estas emociones cumplen funciones adaptativas fundamentales, subrayando el rol del miedo y la rabia como preparadores para enfrentar peligros, la alegría se relaciona con la reproducción y la tristeza facilita la

cohesión social.

1.2.3 Paradigma cognitivo

El paradigma cognitivo estudia las particularidades de la emoción humana al procesar la información, tanto la relacionada con las emociones como las que no, únicamente posible para organismos con un sistema cognitivo complejo (Mora y Martín, 2010). Este enfoque presta especial atención a la interacción entre los sistemas psicológicos: cognitivo y afectivo, independientes uno del otro, pero con una constante interacción en la experiencia emocional (Leventhal, 1984).

Desde esta perspectiva, se ha explorado cómo los individuos procesan la información emocional y el modo que influye en los procesos cognitivos, es decir, la cognición actúa como desencadenante y como intérprete. En palabras de Lazarus y Lazarus (2000):

Una emoción es una obra vital personal, que tiene relación con el destino de nuestros objetivos en un episodio particular y con nuestras creencias sobre nosotros mismos y el mundo en que vivimos. Surge por una valoración del significado o alcance personal de lo que está ocurriendo en ese enfrentamiento.

Uno de los modelos más representativos de este paradigma es el propuesto por Ortony, Clore y Collins (1996) quienes enfatizan la importancia del factor cognitivo en la formación de las emociones. Argumentan que ninguna situación por sí misma genera un estado emocional, sino que las emociones resultan de la interpretación que se realiza de una situación específica, siendo esta interpretación esencialmente cognitiva pero no siempre consciente.

Para desarrollar su modelo postularon cuatro tipos de evidencias: i) el lenguaje emocional caracterizado por ser ambiguo e imperfecto, ii) los informes personales de individuos que experimentan emociones con un carácter subjetivo y no verificables, iii) la evidencia conductual con determinadas tendencias a la acción, pero no todas desembocan en conductas manifiestas y iv) los registros fisiológicos concomitantes a la vivencia emocional los cuales también tienen un carácter inespecífico.

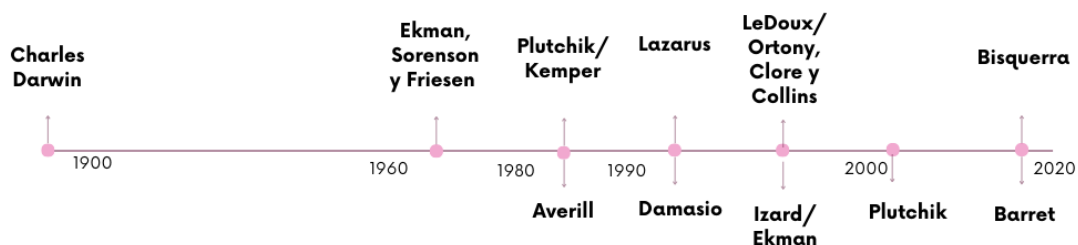
Este modelo sostiene que las emociones no pueden comprenderse únicamente explorando variables conductuales o fisiológicas, dado que estas dimensiones están más relacionadas con las consecuencias de las emociones que con el origen. Para Ortony et al. (1996), la experiencia emocional se origina en la interpretación cognitiva de los eventos, y es esto

lo que se sitúa más próximo al lenguaje y de los informes subjetivos.

La teoría de Ortony et al. (1996) es un referente en este enfoque cognitivo, pero en este paradigma se encuentran interesantes aportaciones. Una de ellas es el papel de las valoraciones cognitivas o “*appraisals*”, subrayándose la teoría cognitivo-motivacional-relacional de Lazarus (1991), quien propuso que las emociones son el resultado de evaluaciones cognitivas de la relevancia de los estímulos para el bienestar personal, y que estas valoraciones determinan la calidad y la intensidad de las emociones. Además, distingue entre valoración primaria que considera la relevancia del estímulo, y la valoración secundaria que evalúa las opciones de afrontamiento y las implicaciones futuras. Por otro lado, cabe destacar la aportación de Barret (2017) quien cuestiona la universalidad biológica de las emociones, conceptualizándolas como construcciones del cerebro formadas por la interacción de la biológica, la experiencia y la cultura. Este enfoque resalta la variabilidad y de las emociones, y sugiere que la cognición y la construcción de conceptos son fundamentales para la formación de experiencias emocionales.

Otra de las aportaciones más recientes que ha permitido clasificar y comprender de una manera más profunda las emociones es la neurociencia cognitiva mediante las técnicas avanzadas de neuroimagen. Estas han permitido identificar áreas y redes cerebrales involucradas en los procesos emocionales y cognitivos, revelando la interacción dinámica entre ellos. Ochsner et al. (2012) exploraron cómo la regulación cognitiva de las emociones involucra redes cerebrales que integran la evaluación, la interpretación y modulación de las respuestas emocionales.

Figura 2. Recapitulación cronológica de las diferentes aportaciones a la clasificación de emociones.



1.2.4 Otras clasificaciones

Como bien se ha expuesto, la clasificación de las emociones es un tema de interés continuo en la literatura. La diversidad de enfoques descritos anteriormente enriquece el conocimiento sobre las emociones y permite abordarlas desde múltiples ángulos. Aunque en la actualidad existen numerosas aportaciones que intentan categorizar y ampliar los conocimientos relativos a la complejidad emocional humana, para el propósito de esta tesis doctoral se priorizará la clasificación propuesta por Bisquerra (2016, 2017), que ofrece una perspectiva integradora y práctica sobre el tema, y constituye una parte fundamental del marco teórico de este trabajo.

Esta propuesta proviene de la corriente psicopedagógica, que introduce una diferenciación entre emociones positivas, negativas y ambiguas, en función de la carga impuesta a la respuesta reactiva a la emoción (Bisquerra, 2015; Filella, 2014). Esta clasificación sugiere que no se debe confundir la valencia de una emoción (si es positiva, negativa o ambigua) con su valor inherente, desafiando la dicotomía de “positivo-bueno” y “negativo-malo”, puesto que todas las emociones son legítimas y tienen su lugar en la experiencia humana (Bisquerra, 2016; Carpena, 2015).

En este sentido, Bisquerra (2016, 2017) postula que todas las emociones pueden agruparse en grandes familias, como, por ejemplo, la familia de la ira incluye rabia, cólera, rencor, odio, furia o indignación. Por ello, diferencia las emociones negativas que incluye las familias emocionales del miedo, ira, tristeza, asco y ansiedad y las emociones positivas que incluye las familias emocionales de la alegría, el amor y la felicidad.

Además, Bisquerra (2016, 2017) destaca la existencia de emociones ambiguas, que no encajan claramente en las categorías de positivas o negativas, como la sorpresa y también incluye las emociones estéticas, relacionadas con la apreciación de lo bello y lo sublime y las emociones sociales, como la vergüenza.

Tabla 1. Desarrollo de la propuesta de Bisquerra (2016, 2017).

EMOCIONES NEGATIVAS	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etc.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión,

	excitación, agitación, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, etc.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez, etc.
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia, anticipación y expectativa,
Emociones sociales	Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
Emociones estéticas	Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza.

Conviene destacar una categoría de emociones que ha capturado un reciente interés en la comunidad científica: las emociones epistémicas. Estas emociones, se originan como

respuesta a las características cognitivas involucradas en la tarea de procesar la información y están estrechamente relacionadas con los procesos de adquisición de conocimientos, es decir, surgen en el contexto de actividades cognitivas, tareas de procesamiento de información y procesos de aprendizaje (López-Cassà y Bisquerra, 2023; Pekrun y Perry, 2014). Un escenario típico para la aparición de emociones epistémicas es cuando se encuentra información que discrepa con el conocimiento existente, dando lugar a la sorpresa, curiosidad, confusión, ansiedad, frustración o aburrimiento (Vogl et al., 2020).

Además de su relevancia en este ámbito tienen una gran aplicabilidad en el ámbito educativo puesto que las emociones que experimentan los estudiantes durante sus procesos de aprendizaje pueden influir significativamente en sus actitudes y comportamientos, impulsándolos hacia la aproximación o evitación de las tareas, impactando directamente en el rendimiento académico (López-Cassà y Bisquerra, 2023). Este interés ha resultado en un aumento significativo de la investigación en este campo durante los últimos años. Estudios como Danielson et al. (2022), Vilhunen et al. (2022), Vogl et al. (2020), entre otros, han contribuido a arrojar luz sobre esta área de estudio.

1.3 El vocabulario emocional

Habiendo expuesto la diversidad y complejidad con la que las emociones se manifiestan y clasifican, es esencial considerar como las expresamos y comprendemos, mediante el uso del vocabulario emocional que cuenta con especial relevancia tanto para etiquetar las experiencias emocionales, así como para interpretarlas y gestionarlas.

El vocabulario emocional ha sido objeto de estudio y es considerado un componente esencial para los autores que conceptualizan las emociones desde el paradigma sociocultural. Autores como Gordon (1987) o Averill (1986) consideran que el vocabulario que se emplea para designar las emociones incluye una serie de creencias compartidas y organiza las emociones en el marco de la sociedad. Así pues, el vocabulario emocional de una cultura concreta influye en el modo en que esas personas interpretarán y expresarán sus emociones.

En general, el vocabulario se define como un conjunto de palabras de una lengua que se utiliza para comunicar y ayuda a construir la realidad de los individuos, estructurando y dando forma a las experiencias (Bisquerra y Filella, 2018; Díaz-Aguado y Martín, 2011).

En el caso del vocabulario emocional, este se entiende como el conjunto de palabras utilizadas para identificar y expresar las emociones (Dylman et al., 2020).

De acuerdo con Alba-Juez y Pérez-González (2019), existe una relación compleja entre la Inteligencia Emocional y la competencia lingüística. Estudios previos han identificado una correlación positiva entre ambas (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Pizarro, 2003), destacando la conexión intrínseca entre las áreas del cerebro responsables del lenguaje y las emociones (Buck, 2014). Además, tener un vocabulario emocional amplio y detallado es una característica de las personas con alta Inteligencia Emocional (Alba-Juez y Pérez-González, 2019; Ortony et al., 1998). Esta riqueza en el vocabulario emocional no solo contribuye a una mayor diversidad en la experiencia y expresión de las emociones, conocido como “emodiversidad” (Barret y Gross, 2001; Quoidbach et al., 2014) sino que también constituye la base para desarrollar la conciencia emocional.

En este sentido, se ha comprobado cómo desarrollar el vocabulario emocional contribuye a los primeros pasos para desarrollar la conciencia emocional señalada como la competencia clave y la habilidad más fundamental de la Inteligencia Emocional (Bajgar et al., 2005; Lane, 2000). Además, ayuda al desarrollo de una mejor regulación y gestión emocional, puesto que los individuos son capaces de comprender y etiquetar sus emociones de un modo más preciso (Cervantes y Gaeta, 2017). En la esfera social, se destaca la contribución a la resolución de conflictos (Altaras et al., 2019) y el fortalecimiento de la capacidad de establecer relaciones sociales sólidas y saludables (Cruz et al., 2013).

Por ello, es altamente recomendable iniciar este proceso de desarrollo en edades tempranas (Baron et al., 2010; Elsayed et al., 2021). Actualmente, algunos autores atribuyen los problemas cotidianos a la falta de educación emocional durante la infancia y especialmente, a un vocabulario emocional insuficiente o analfabetismo emocional (Cruz et al., 2013; Westrupp et al., 2020).

1.4 Las emociones en la adolescencia

Dada la importancia de iniciar el proceso de educación emocional en edades tempranas (Baron et al., 2010; Elsayed et al., 2021), resulta ineludible reflexionar sobre la adolescencia como etapa de evolución y consolidación emocional. Esta etapa es esencial en la trayectoria del desarrollo humano y marca la transición entre la infancia y la adultez

(Palacios y Oliva, 2014).

Los cambios biopsicosociales que acontecen durante esta etapa son significativos y a menudo desafiantes (López-Cassà et al., 2018). Más allá de los cambios hormonales y físicos observables, pueden aparecer sentimientos de soledad, irritabilidad e incluso conflictos con el entorno (Frisch et al., 1981; Riquelme et al., 2018).

La adolescencia es, además, una fase donde la identidad y personalidad comienzan a consolidarse. Los adolescentes enfrentan desafíos relacionales y emocionales en su búsqueda de autonomía, pertenencia y reconocimiento. La influencia del grupo de iguales se magnifica (Harris y Cavanagh, 2007), pudiendo conducir a decisiones impulsivas y conductas de riesgo. Ortega (2010) señala que esta hostilidad se asocia erróneamente a una característica de la etapa adolescente, cuando se ha visto que está vinculado a la falta de habilidades y estrategias emocionales para resolver conflictos. En este contexto, el mundo digital añade una capa adicional de complejidad. Los y las jóvenes como nativos digitales pueden realizar un uso problemático de la tecnología (Botto y Méndez-Spensieri, 2018). Moral y Fernández (2019) señalan que la baja autoestima y la impulsividad no planificada predicen con alta probabilidad el uso desadaptativo de internet y aumenta la probabilidad de tener conflictos asociados con un uso problemático de el mismo. Esta combinación de falta de habilidades emocionales y de los nuevos desafíos que presenta el mundo digital configuran un entorno especialmente complicado para el desarrollo emocional saludable de los adolescentes.

En este escenario, el papel que desempeñe la familia y el centro escolar devendrán decisivos. Aunque la adolescencia es sinónimo de búsqueda de independencia, la calidad de las relaciones familiares influye significativamente en el bienestar emocional de los y las jóvenes (Barragán et al., 2021). Aunque durante la adolescencia el grupo de iguales parece el eje central, la familia sigue desempeñando un papel fundamental, ofreciendo una base segura desde la cual los y las jóvenes pueden explorar y enfrentarse a los retos de esta etapa vital (Meeus, 2016).

Además, la educación emocional se posiciona como un elemento crucial en el fortalecimiento de su autoconcepto y autoestima (López-Cassà et al., 2018; Rebollo-Catalán et al., 2017). De hecho, se ha comprobado como las competencias emocionales adquiridas en este periodo son fundamentales no solo para un buen rendimiento

académico, sino que constituyen un pilar para la salud mental y bienestar general en la adultez (Ortíz y Rodríguez, 2011). Por ello, las investigaciones sugieren que este periodo evolutivo es un momento crucial para el crecimiento emocional y el desarrollo de competencias emocionales mediante intervenciones (López-Cassà et al., 2018; Bisquerra, 2014).

Por otro lado, las cifras más recientes en el contexto español subrayan la necesidad de seguir trabajando vistos los efectos positivos de estas intervenciones. Se ha evidenciado un preocupante aumento en los niveles de estrés, ansiedad y fracaso escolar en jóvenes, exacerbado por la creciente responsabilidad, autonomía y carga académica, así como falta de habilidades para gestionar las emociones (Enns et al., 2018; IsHak et al., 2013; Puertas Molero et al., 2020). En relación al bullying, un estudio reciente señaló que un 24,4% de los estudiantes encuestados sienten que un miembro de su clase es víctima de acoso escolar (Fundación ANAR, 2022). Aunque hubo una ligera reducción en la prevalencia del acoso escolar en el curso 2021-2022, las agresiones persisten y los insultos y burlas son la forma más recurrente, reportada por un 89,5% de los estudiantes adolescentes. Además, la tasa de abandono escolar en España alcanzó un 13,9%, superando el promedio europeo de 9,7% (Ministerio de Educación, 2023).

En el terreno de la salud mental, la OMS estima que entre el 3,6% y el 4,6% de los adolescentes experimentan trastornos de ansiedad. Asimismo, no se puede obviar la tasa de suicidio de los y las adolescentes españoles, siendo la primera causa de muerte entre los 12 y 29 años, convirtiéndose en un grave problema de salud pública y siendo estas cifras cada vez más elevadas (Pérez-Diez et al., 2023).

Ante este complejo panorama, es fundamental reflexionar sobre la aportación de Mikolajczak y Van Belleghem (2017) quienes afirman que un aumento del 1% en la inversión en programas de Inteligencia Emocional puede traducirse en una reducción equivalente del presupuesto sanitario. Esta perspectiva nos lleva directamente a la necesidad de profundizar en el concepto y las aplicaciones de la Inteligencia Emocional en el contexto educativo.

A modo de conclusión, las emociones se definen como respuestas complejas del organismo ante estímulos significativos, influyendo en la conducta y en la toma de decisiones. Debido a la dificultad en establecer un consenso, se clasifican atendiendo a

diferentes enfoques, como el biológico-evolutivo, socio-cultural y cognitivo. Además, el vocabulario emocional resulta altamente relevante para la comprensión y gestión emocional. En el contexto de la adolescencia, es fundamental considerar cómo evolucionan y se desarrollan, atendiendo a las particularidades de esta etapa evolutiva.

2. Inteligencia Emocional en el contexto educativo

2.1 Definición de Inteligencia Emocional

De acuerdo con D'Amico y Geraci (2023), muchos han sido los autores y autoras que han dedicado su trabajo a desarrollar modelos teóricos e instrumentos de medida para el constructo de Inteligencia Emocional durante los últimos 25 años, demostrando que es un constructo psicológico con una importante influencia en diferentes aspectos de la vida.

Para comprender plenamente la relevancia y el alcance de la Inteligencia Emocional, es crucial situarla en su contexto histórico y científico más amplio. Originalmente, las teorías sobre la inteligencia se centraban en medidas unidimensionales, como el coeficiente intelectual que priorizaban habilidades cognitivas estrechamente definidas. No obstante, en la primera mitad del siglo XX, Thorndike o Wechsler reconocieron la importancia de componentes afectivos y sociales en la inteligencia, lo que condujo a comprender la multifactorialidad del constructo.

Este reconocimiento de la multifactorialidad abrió el camino para teorías más inclusivas de la inteligencia, como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Garner, quien expandió la noción de inteligencia para incluir dimensiones personales e interpersonales, estableciendo así un marco teórico para la inclusión de habilidades emocionales. En este contexto, Peter Salovey y John Mayer formalizaron el concepto de Inteligencia Emocional en 1990 posteriormente popularizado por Daniel Goleman. Con el tiempo, la Inteligencia Emocional se ha consolidado como un constructo que reconoce la complejidad y la multifactorialidad de los constructos psicológicos y abarca habilidades cognitivas y emocionales.

Sin embargo, a día de hoy, este constructo no está exento de debate debido a los diferentes modelos de conceptualización (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016). Uno de los enfoques es el que entiende la Inteligencia Emocional como una habilidad esencial que comprende la capacidad de percibir, gestionar y regular las emociones. Esta capacidad

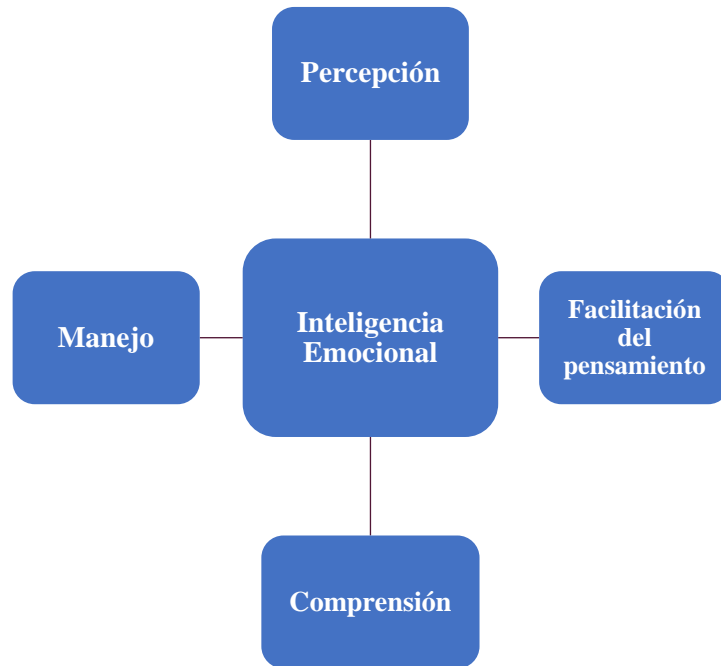
fomenta un pensamiento adaptativo y permite al individuo entender tanto el significado como las consecuencias que las emociones comportan. A través de la gestión, regulación y adaptación de estas emociones, una persona puede desarrollarse en aspectos intelectuales, sociales y emocionales, entendido como un proceso tal como lo postulan Brackett y Salovey (2006). La importancia de la Inteligencia Emocional no solo reside en el ámbito personal e interno, sino que tiene implicaciones en áreas más amplias de la vida, como el bienestar, la salud, las relaciones sociales y contribuye a la adaptación social (Quílez-Robres et al., 2023).

Dentro de las diferentes aportaciones en el campo de la Inteligencia Emocional, destaca el enfoque que la conceptualiza como una habilidad. En este contexto, el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) ha recibido amplio reconocimiento y ha sido fundamental para investigaciones futuras (Fiori y Vesely-Maillefer, 2018). Este propone un modelo basado en cuatro ramas principales:

- **Percepción de las emociones:** Se refiere a la habilidad de identificar emociones de manera precisa al observar, detectar y descifrar señales emocionales en rostros, imágenes o voces. Esta capacidad implica reconocer las emociones en los propios estados físicos y psicológicos, así como tener conciencia y sensibilidad hacia las emociones de los demás.
- **Facilitación del pensamiento mediante las emociones:** Involucra la integración de emociones para potenciar el pensamiento mediante el análisis, atención o reflexión de la información emocional incluyendo actividades cognitivas superiores como el razonamiento, resolución de problemas, toma de decisiones y consideración de las perspectivas ajenas.
- **Comprensión de las emociones:** Engloba la habilidad de comprender las conexiones entre diferentes emociones y cómo estas cambian con el tiempo y las situaciones. Implica tener conocimiento del lenguaje emocional para identificar variaciones en las emociones y describir diferentes combinaciones de sentimientos.
- **Manejo de las emociones:** Hace referencia a la capacidad de regular con éxito las emociones propias y ajenas mediante la capacidad de mantener, modificar y adaptar respuestas emocionales, tanto positivas como negativas. Por ejemplo,

mantener un estado de ánimo positivo en situaciones desafiantes o controlar el entusiasmo al tomar una decisión importante.

Figura 3. Modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Salovey y Mayer (1997)



En 2016, Mayer, Caruso y Salovey revisaron y expandieron su modelo original, situando al constructo de la Inteligencia Emocional en un marco más amplio y matizado. Un elemento esencial de esta revisión es el concepto de “información caliente”, el cual hace referencia a datos o contenidos cargados de significado emocional para el individuo y pueden influir en las reacciones, percepciones y decisiones de las personas.

Esto puede relacionarse con la clasificación más actual respecto a las funciones ejecutivas frías y calientes (Salehinejad et al., 2021). Siendo, las frías más relacionadas con la metacognición y ubicadas a nivel neuropsicológico el córtex prefrontal dorsolateral, y las calientes, identificadas con la parte más emocional y a su vez localizadas en la corteza prefrontal ventromedial. Ambas categorías se asocian a diferentes funciones cognitivas y/o emocionales. Para una representación más detallada de las funciones y tareas asociadas a las funciones ejecutivas frías y calientes, así como las estructuras cerebrales implicadas y sus principales características y suposiciones, véase la Figura 4 a continuación.

Figura 4. Clasificación de funciones ejecutivas frías y calientes, adaptado de Salehinejad et al. (2021)

FUNCIONES EJECUTIVAS FRÍAS				FUNCIONES EJECUTIVAS CALIENTES			
dominios principales		tareas principales		dominios principales		tareas principales	
Memoria de trabajo	Alternancia de tareas	n-back/ digit span	Cambio de Atención	Regulación emocional	Auto-referencia	Reconocimiento emocional	Tarea de autoatribución
Inhibición de respuesta	Multitasking	Go/ No-go/ sst	Cambiar de Tarea	Procesamiento de recompensas	Cognición social	Tareas basadas en recompensas	Teoría de la mente
Control atencional	Detección de errores	STROOP/AX-CPT	Tareas de conflicto	Descuento por demora	Cualquier dominio de función ejecutiva fría con características emocionales o motivacionales	Decisión monetaria	Cualquier tarea de función ejecutiva fría con características emocionales o motivacionales
Resolución de problemas	Supervisión del rendimiento	Torre de Londres	Test de Stroop	Toma de decisiones arriesgadas		Tarea de juego de Iowa	
Flexibilidad cognitiva	Fluidez	Test de Asociación Remota	Fluidez verbal	Decisión afectiva	Tarea de seguimiento emocional		
cortical		subcortical		cortical		subcortical	
Corteza prefrontal dorsolateral		Hipocampo		Corteza prefrontal medial		Amígdala	
Corteza prefrontal lateral		Ganglios basales		Corteza prefrontal ventrolateral		Ínsula	
Corteza cingulada anterior				Corteza orbitofrontal		Sistema límbico	
Corteza frontal inferior						Estríado	
Supuestos/características actuales							
<ul style="list-style-type: none"> • Puramente cognitivo • Ubicar en un espectro (no todo o nada) • Dependiente de las características de la tarea • Procesamiento deliberado de arriba hacia abajo • Procesamiento automático de abajo hacia arriba • Relacionado con las regiones laterales de la corteza prefrontal 				<ul style="list-style-type: none"> • Predominantemente emocional/motivacional • Ubicar en un espectro (no todo o nada) • Dependiente de las características de la tarea • Expectativa emocional de abajo hacia arriba • Experiencia de recompensa • Expectativa de arriba hacia abajo en emociones intensas (hot-top down) • Dependiente de áreas subcorticales • Relacionado con las regiones mediales de la corteza prefrontal 			

Así pues, la Inteligencia Emocional no se centra únicamente en reconocer y atender las emociones, sino de la interacción de estas con la información “caliente” y el modo en que afectan la toma de decisiones. Por otro lado, también posicionaron el constructo de Inteligencia Emocional en el mismo espectro que otras formas de inteligencia, como la personal y la social, sugiriendo que la Inteligencia Emocional no es un tipo de inteligencia aislado, sino que está estrechamente relacionado con el modo en que las personas se entienden a sí mismas y se relacionan con otros. De este modo, la definición que nos proporcionan Mayer, Caruso y Salovey (2016) es la siguiente: “the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others”.

En contraste con el enfoque que conceptualiza la Inteligencia Emocional como una habilidad, tal como lo presenta el modelo de Salovey y Mayer (1997) existe otra perspectiva que aborda este constructo como una característica general y no cognitiva. Este enfoque, representado por trabajos como los de Petrides et al. (2016), la concibe como un conjunto de predisposiciones personales y dimensiones que se ubican dentro de las jerarquías de personalidad relacionadas con el mantenimiento del bienestar psicológico y la regulación de las emociones propias y ajenas. En palabras de Petrides (2016 p. 335), “concerns people’s perceptions of their emotional world”.

Siguiendo con las conceptualizaciones de la Inteligencia Emocional, cabe destacar la existencia de un enfoque “mixto” que considera la Inteligencia Emocional como una mezcla de rasgos, competencias y habilidades (Bar-On, 2006; Fiori y Vesely-Mallefer, 2018; Goleman, 1998). Este es a veces agrupado con la perspectiva de rasgo en la literatura, aunque es conceptualmente diferente. Se complementa con modelos que buscan integrar las visiones de habilidad y rasgo, como el modelo tripartito que sugiere tres niveles de Inteligencia Emocional (Mikolajczak, 2009):

- Conocimiento sobre las emociones
- Habilidad para aplicar este conocimiento en situaciones del mundo real
- Rasgos que reflejan la propensión a comportarse de cierta manera en situaciones emocionales

Todos los marcos teóricos comparten que la Inteligencia Emocional es un constructo diferente del CI tradicional y facilita el potencial para predecir e influir en diferentes esferas de la vida real (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008; Petrides, Perez-Gonzalez, & Furnham, 2007).

A pesar de que el constructo de Inteligencia Emocional lleva muchos años siendo objeto de estudio y debate, el avance en la comprensión de sus dimensiones y aplicaciones nunca ha cesado. Una de las incorporaciones más recientes y reveladoras es el concepto de Inteligencia Meta-Emocional. Este enfoque se adentra en los aspectos cognitivos de las habilidades emocionales y en los procesos metacognitivos y meta emocionales que influyen en nuestra vida emocional (D’Amico y Geraci, 2022).

Este matiz de autoconciencia emocional propuesto por D’Amico y Geraci (2023), enriquece el entendimiento sobre el modo en que los individuos procesan y manejan sus emociones además de poner de relieve la importancia de reconocer las influencias externas, como las normas y las expectativas culturales en la percepción y gestión emocional. Este enfoque reciente se torna especialmente relevante en el contexto de los adolescentes, pues, promover la conciencia de las habilidades emocionales puede reducir posibles sesgos de sobreestimación o subestimación en la evaluación que otorgan a sus habilidades emocionales. Además, puede resultar beneficioso para adolescentes, compartir sus emociones, discutir las creencias meta-emocionales y debatir los conceptos culturales erróneos sobre las emociones dada la influencia de los estereotipos de género en nuestra cultura y el momento del desarrollo vital en el que se encuentran y se ha

descrito anteriormente (D'Amico y Geraci, 2023).

2.2 Hacia el desarrollo de la Inteligencia Emocional: competencias emocionales y educación emocional

A medida que los estudios han ido avanzando y reconocido la importancia de la Inteligencia Emocional, también ha crecido el interés en cómo desarrollarla y potenciarla. Tal como apunta Monné (2020), la educación, más allá de englobar áreas puramente cognitivas, reconoce que los sentimientos y las emociones tienen un valor destacado y principal. Es en las edades tempranas donde se sientan las bases para el desarrollo de estas habilidades, lo cual subraya la importancia de abordarla desde las primeras etapas educativas. Adicionalmente, algunos autores destacan que la adolescencia es un periodo clave para el crecimiento emocional y es ideal para desarrollar competencias emocionales (Bisquerra, 2014; López-Cassá et al., 2018).

Por todo ello, a continuación, se explica la conceptualización de competencia emocional y cómo la educación emocional puede facilitar su desarrollo.

Las competencias emocionales, definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes esenciales para percibir, comprender, regular y expresar emociones en diferentes contextos (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), juegan un papel fundamental en la ciudadanía efectiva y responsable. Dominar estas competencias permite una mejor adaptación al entorno y una confrontación exitosa a las diferentes situaciones vitales. Estas habilidades impulsan áreas como la resolución de problemas, aprendizaje o relaciones interpersonales.

En un primer momento, el término competencia se vinculaba al ámbito técnico-profesional. No obstante, su interpretación ha evolucionado hacia una visión holística, reconociéndose como una manera específica de actuar y existir (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Cabello, 2019; Goleman et al., 2002). Varias han sido las propuestas de clasificación de estas competencias. El modelo descrito por Mayer y Salovey (1997) engloba 4 capacidades principales, desde una perspectiva jerárquica y siguiendo una secuencia lógica, desde procesos psicológicos básicos hasta más complejos. Otras propuestas como la de Salovey y Sluyter (1997) identificaron cinco dimensiones: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol, la cual posteriormente fue revisada por Goleman et al. (2002) y sugirieron 4 áreas: conciencia de uno mismo,

autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, incluyendo un total de 18 competencias.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) defienden las competencias emocionales como la aplicación práctica de la Inteligencia Emocional. Su propuesta, que está en constante proceso de construcción, análisis y revisión, engloba cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Figura 5. Representación gráfica de las dimensiones de la propuesta de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007)



En este sentido, los autores proponen la siguiente explicación para el desarrollo de estos bloques:

- **Conciencia emocional:** definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
 - *Toma de conciencia de las propias emociones:* capacidad para percibir las emociones y sentimientos propios, identificarlos y etiquetarlos.
 - *Dar nombre a las emociones:* utilización de vocabulario emocional de manera eficaz y adecuada circunscrito al contexto cultural.
 - *Comprensión de las emociones de los demás:* capacidad para percibir las emociones y perspectivas de los demás e implicarse de manera empática en sus vivencias

- **Regulación emocional:** definida como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, tomando conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.
 - *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:* los autores subrayan el hecho que los estados emocionales inciden en el comportamiento y en la emoción. Ambos pueden regularse por la cognición.
 - *Expresión emocional:* capacidad de expresar las emociones de forma adecuada, comprendiendo que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. En niveles de mayor madurez, se incide en la comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros.
 - *Regulación emocional:* subrayan la necesidad de regular la impulsividad y la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades.
 - *Habilidades de afrontamiento:* utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de estados emocionales negativos.
 - *Competencia para autogenerar emociones positivas:* capacidad para experimentar de manera consciente y voluntaria emociones positivas y gestionar el bienestar subjetivo en busca de una mayor calidad de vida.
- **Autonomía emocional:** se entiende como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal.
 - *Autoestima:* relacionado con la imagen positiva, la satisfacción y las buenas relaciones con uno mismo.
 - *Automotivación:* relacionado con la capacidad de implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional...
 - *Actitud positiva:* relacionado con la capacidad de enfrentar los desafíos con optimismo y confianza. Implica tener una buena imagen de uno mismo (self), sentirse optimista y potente (empowered), ver el potencial de mejora en la sociedad y actuar con intenciones éticas y compasivas hacia los demás.
 - *Responsabilidad:* relacionado con la voluntad de actuar de manera

saludable, segura y ética, asumiendo la responsabilidad en la toma de decisiones.

- *Autoeficacia emocional*: confianza en la capacidad de uno mismo para sentirse de la manera que desea, aceptando y viviendo acorde a sus propias emociones. Alinear las emociones con las creencias y valores personales.
- *Análisis crítico de normas Sociales*: relacionado con la habilidad para examinar críticamente los mensajes y normas sociales, culturales y provenientes de los medios de comunicación, en relación de lo que se considera un comportamiento “normal” o “aceptable”.
- *Resiliencia*: relacionado con la capacidad para adaptarse a los desafíos que la vida presenta, manteniendo la fortaleza pese a las circunstancias adversas.
- **Competencia social**: definida como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.
 - *Dominar las habilidades sociales básicas*: como la escucha, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, etc.
 - *Respeto por los demás*: aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, teniendo en cuenta los derechos de todas las personas.
 - *Practicar la comunicación receptiva*: atender a los demás teniendo en cuenta la comunicación verbal y no verbal.
 - *Practicar la comunicación expresiva*: relacionado con las capacidades de iniciar y mantener conversaciones, expresar los pensamientos y sentimientos de manera clara.
 - *Compartir emociones*: teniendo en cuenta que la naturaleza de las relaciones viene definida por el grado de inmediatez emocional como por el grado de reciprocidad.
 - *Comportamiento pro-social y cooperación*: relacionado con la capacidad de mantener actitudes de amabilidad y respeto en situaciones de grupo.
 - *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y pasividad, defendiendo los propios derechos, sabiendo decir que “no”, haciendo frente a la presión de grupo y evitar situaciones de coacción.
 - *Prevención y solución de conflictos*: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar conflictos sociales. Implica identificar situaciones, afrontar los conflictos de forma positiva resaltando la importancia de la capacidad de

negociación.

- *Capacidad de gestionar situaciones emocionales*: se asimila a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás
- **Competencias para la vida y el bienestar**: definida como la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar los desafíos diarios de la vida cotidiana, así como las situaciones excepcionales.
 - *Fijar objetivos adaptativos*: siendo estos positivos y realistas
 - *Toma de decisiones*: en diferentes situaciones y esferas sociales, asumiendo la responsabilidad de las propias decisiones y teniendo en cuenta aspectos éticos.
 - *Buscar ayuda y recursos*: relacionado con la capacidad de identificar la necesidad de apoyo y saber acceder a los recursos disponibles.
 - *Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida*: relacionado con el reconocimiento de los derechos y deberes propios, sentimiento de pertenencia, participación en un sistema democrático, solidaridad y compromiso, ejercicio de valores cívicos y respeto por los valores multiculturales.
 - *Bienestar subjetivo*: capacidad de disfrutar del propio bienestar y transmitirlo a las personas que se interactúa, contribuyendo al bienestar de familia, amigos y sociedad.
 - *Fluir*: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

A raíz de esta clasificación, el GROP elaboró un programa de actividades compuesto por cinco bloques y con 4 actividades específicas por cada bloque. El objetivo principal de este programa es fomentar el desarrollo de las cinco competencias emocionales. El desarrollo de estas competencias se realiza mediante un proceso educativo continuo y permanente llamado educación emocional. Su objetivo es potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano. Al hacerlo, se busca capacitar a los individuos para enfrentar los diferentes desafíos de la vida, con el objetivo de mejorar su bienestar personal y social. Este enfoque tiene un fuerte carácter preventivo de problemas sociales y emocionales, tal como se refleja en diversas investigaciones (Bisquerra y Chao, 2021; Bisquerra y García-Navarro, 2018; Berastegui, 2015). De acuerdo con Bisquerra (2000), cuatro son los principios de la educación

emocional:

- **Universalidad:** las emociones son inherentes a cada individuo, por lo que todos, sin excepción, requieren aprender a gestionarlas a través de la educación emocional.
- **Continuidad:** la educación emocional no es algo puntual, sino un aprendizaje constante que acompaña a la persona a lo largo de su vida.
- **Globalidad:** No se trata solo de aprender en un entorno específico, sino que la educación emocional debe integrarse en todos los ámbitos de la persona: familia, escuela, comunidad, grupo de iguales...
- **Práctica:** Es esencial realizar actividades prácticas que permitan el continuo desarrollo de las competencias emocionales.

De este modo, el programa de actividades diseñado por el GROPE se fundamenta en los cuatro principios clave de la educación emocional según Bisquerra (2000). De esta manera, el programa busca ser un recurso educativo accesible para todos, ofreciendo un aprendizaje continuo en las aulas. Además, pone un fuerte énfasis en la realización de actividades prácticas con el objetivo de fomentar el desarrollo sostenido de las competencias emocionales.

Pese a la creciente evidencia de la relevancia de la Inteligencia Emocional y la educación emocional en el desarrollo integral de las personas, su importancia aún no es reconocida en su totalidad en muchos ámbitos educativos, percibiéndose como “lujos innecesarios” o distracciones que podrían desviar la atención de los objetivos académicos tradicionales, centrados en el desarrollo cognitivo (Bisquerra, 2016; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

No obstante, es crucial recordar que existen numerosas investigaciones que respaldan los beneficios derivados de las intervenciones basadas en competencias emocionales en los contextos educativos. Por ello, estos hallazgos demuestran que la educación emocional permite ofrecer una educación de calidad que prepare a los estudiantes para los desafíos la vida moderna además de contribuir al bienestar individual y colectivo y actúa como precursora de una regulación emocional más efectiva en la edad adulta (Durlak et al., 2011; Elsayed et al., 2021; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

2.3 El papel de la Inteligencia Emocional en la promoción de la convivencia en el ámbito educativo

Tomando en cuenta la profunda relación entre la educación emocional y la calidad educativa resaltada por Durlak et al. (2011) o Fernández-Berrocal y Cabello (2021), resulta pertinente explorar cómo estos beneficios se manifiestan en la convivencia dentro del ámbito educativo. Esta conexión no solo demuestra la influencia directa de la gestión emocional en el bienestar individual y colectivo, sino que subraya la necesidad de integrar prácticas y estrategias que fomenten la convivencia en las aulas. La convivencia, ya sea en el entorno escolar o en la sociedad en general, suele estar asociada a conflictos, puesto que los seres humanos somos seres sociales por el mero hecho de vivir en comunidad. Si estos conflictos cotidianos no se resuelven de manera adecuada, pueden convertirse en conflictos de extrema gravedad (Bonilla et al. 2020; Filella et al., 2018).

Un conflicto se puede definir como un desacuerdo mutuo o hostilidad entre individuos o grupos (Filella y Ros-Morente, 2023). Las causas de estos conflictos también son variadas, en función de las necesidades, intereses, identidades, valores u opiniones y tiene un impacto en las relaciones sociales (Jeong, 2008; Rozenblum, 2007). Muchas veces se tiende a asociar los conflictos con la violencia o la agresión, adquiriendo una connotación negativa (Rueda et al., 2016) cuando se ha demostrado que una de las causas principales no es la hostilidad, sino la falta de habilidades y estrategias para resolver conflictos de manera asertiva (Filella, 2014; Ortega, 2010; Rueda et al., 2017).

De acuerdo con Boqué (2002), los conflictos forman parte intrínseca de la experiencia humana y su valoración, como positivos o negativos, reside en el modo en que se manejan. Esta resolución puede ser constructiva, convirtiéndose en oportunidades de crecimiento o, por el contrario, en situaciones que perpetúen y, en ocasiones, agraven el conflicto (Filella, 2014). En las aulas, la aparición de conflictos es un hecho natural derivado de la convivencia (Filella et al., 2018). De hecho, un estudio reciente que analizó respuestas de más de 5.000 estudiantes españoles de educación primaria y secundaria reveló que un 24,4% del alumnado considera que existen compañeros en su clase que son víctimas de acoso escolar. Aunque durante el curso 2021-2022 se percibió un decremento en los casos de acoso escolar en comparación con los cursos previos, el cyberbullying también ha tenido una presencia notable: el 8,2% del alumnado percibió que algunos compañeros lo sufrían. Además, aunque el 72,3% de los estudiantes niegan haber

participado en situaciones de acoso escolar, el 24,4% admite haberlo hecho sin darse cuenta (Fundación ANAR, 2022).

En este contexto, reconocer, controlar y manejar las emociones deviene un factor clave para fomentar una interacción sana entre iguales y disminuir comportamientos agresivos (Filella et al., 2016; Romera et al., 2015). Se ha demostrado que un clima de centro positivo se traduce en una mayor participación y motivación de los alumnos, mejorando el proceso de aprendizaje, la autoestima, las habilidades sociales (Álvarez-García et al., 2013; Garcia-Blanc et al., 2020; González-Calvo et al., 2019). Por el contrario, cuando el clima de aula es negativo, no solo el centro escolar deviene más vulnerable para que se desarrollen casos de acoso escolar, sino que variables como el rendimiento académico o el bienestar de los alumnos pueden verse afectadas (Caballo et al., 2011; González-Cabrera et al., 2021).

Los conflictos cotidianos, lejos de ser obstáculos, pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje si se impulsan programas que se centren en desarrollar las habilidades y el manejo de las emociones (Villamediana et al., 2015). Las maneras más propicias para abordar la convivencia y contrarrestar la violencia son aquellas que involucran activamente al profesorado y fomentan una gestión democrática de la convivencia, junto con la cooperación y la educación emocional (Del Rey y Ortega, 2007; Sidera et al., 2019).

Tras más de una década de investigación Filella (2016) propuso un modelo teórico para la resolución de conflictos y promover una convivencia saludable.

Figura 6. Proceso de regulación emocional orientado a la resolución de conflictos propuesto por Filella (2016)



El presente modelo se desglosa en cuatro pasos principales:

- **Conciencia emocional:** En el primer paso, es imprescindible reconocer y legitimar las emociones propias y las ajenas. Al ser conscientes de ellas, se entiende que la intensidad y la duración de una emoción están influenciadas por factores biológicos, ambientales y situacionales.
- **STOP (evitar la reactividad):** El segundo paso se centra en reducir la intensidad de las emociones, evitando la reactividad y la impulsividad, las cuales pueden afectar para pensar y razonar. A través de técnicas de relajación y la visualización del “semáforo”, es posible controlar las reacciones emocionales y fomentar una respuesta más reflexiva.
- **Estrategias de regulación emocional:** Una vez se reconocen las emociones y la reactividad ha disminuido, es vital conocer diferentes estrategias para regular las emociones de manera adecuada. Estas estrategias pueden incluir la expresión de las emociones, la distracción, reevaluación de las situaciones y búsqueda de ayuda.
- **Respuesta asertiva:** El último paso propuesto para la resolución de conflictos es la comunicación asertiva. Enfrentar conflictos de manera asertiva promueve una comunicación respetuosa y es beneficioso para todas las partes involucradas. Para reforzar dicha comunicación, se sugiere la aplicación de la técnica “NEMO”, que

destaca la importancia de identificar al interlocutor, expresar emociones, aclarar el motivo de la comunicación y definir objetivos claros.

Existe cada vez más evidencia que sugiere que las intervenciones basadas en el desarrollo de competencias emocionales pueden evitar consecuencias de mayor gravedad para las víctimas de acoso escolar y conductas violentas, y han devenido un factor determinante para disminuir este tipo de comportamientos (González-Cabrera et al., 2021; Díaz-López et al., 2019). Por ello, en el siguiente subapartado se presentan algunos de los programas y el efecto en diferentes variables socioemocionales.

2.4 Evaluación de programas en Inteligencia Emocional: Beneficios en el contexto escolar

Paralelamente al incremento de los estudios teóricos sobre el constructo de Inteligencia Emocional, durante los últimos años también ha habido un notable incremento en las intervenciones en el contexto educativo relacionadas con el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Estas intervenciones, fundamentadas en diversos modelos teóricos y aplicadas en varios contextos, reúnen objetivos comunes como, el ya mencionado de desarrollar las competencias emocionales, mejorar la satisfacción con la vida, reducir la violencia y el acoso escolar y promover la convivencia, disminuir el estrés o la ansiedad, mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y promover la resiliencia (Cherniss et al., 2010; Hodzic et al., 2017; Nélis et al., 2011; Ruiz-Aranda et al., 2012)

Sin embargo, estas iniciativas enfrentan desafíos en términos de evaluación y análisis de su impacto, dada la complejidad intrínseca de estos constructos (Pérez-Escoda et al., 2013). Muchos de los autores concluyen en las limitaciones de sus estudios que la medición de la dimensión socioemocional requiere tiempo, y a menudo, los docentes reconocen no poseer suficiente (Sporzon y López-López, 2021).

De acuerdo con Rueda et al. (2022), existe la necesidad de prestar especial atención al contexto escolar, puesto que, ocurren numerosas interacciones entre iguales, y es donde los y las jóvenes pasan gran parte de su tiempo, en algunos casos superando el tiempo compartido en el ámbito familiar. En este sentido, el constructo de Inteligencia Emocional es esencial para un proceso educativo continuo, favoreciendo un desarrollo integral en los estudiantes, ya que está relacionado con una amplia variedad de variables socio

académicas, como, por ejemplo, el éxito escolar (Bisquerra, 2009; Petrides et al., 2016). En consonancia, la educación es un sistema interactivo donde el afecto y las emociones juegan un papel esencial. Por ello, los docentes deben entender la relevancia de las competencias emocionales y reconocer el impacto que sus métodos educativos tienen en el desarrollo emocional del alumnado (Abarca et al., 2002).

En este sentido, existen estudios pioneros que han implementado y evaluado los efectos de sus intervenciones en población adolescente. En Estados Unidos, destaca la organización CASEL y el enfoque SEL (Socio-Emotional Learning) que promueve el desarrollo de competencias emocionales para gestionar emociones, establecer metas, comprender perspectivas ajenas, cultivar relaciones y tomar decisiones responsables (Elias et al., 1997). En el ámbito escolar, los programas basados en este enfoque SEL, combinan la enseñanza de estas habilidades y la creación de entornos de aprendizaje seguros y basados en el afecto (Greenberg et al., 2003).

Es importante remarcar que un meta-análisis de más de 200 estudios basados en este enfoque concluyó que tras la aplicación de estos programas, se advirtieron efectos positivos en las competencias emocionales de los estudiantes, mejorando sus actitudes hacia sí mismos, otros y el centro escolar, independientemente del contexto educativo. Además, se observó un aumento en comportamientos prosociales y un descenso en problemas de conducta, reflejándose en su rendimiento académico. Otra de las conclusiones interesantes es que dichas intervenciones pueden incorporarse a las prácticas educativas cotidianas y no necesitan de personal externo si los docentes cuentan con una buena formación (Durlak et al., 2011).

Asimismo, en Europa, la prevención del bullying ha sido objeto de múltiples investigaciones. Resaltan programas como “Daphne” en Noruega y “KiVa” en Finlandia, diseñados específicamente para combatir el acoso escolar y fomentar la convivencia armónica. Ambos subrayan la gestión emocional como herramienta esencial para la resolución asertiva de conflictos. Los resultados reflejan una reducción en los niveles de ansiedad, depresión y una mejora en las relaciones entre iguales (Yang y Salmivalli, 2015). Otro ejemplo es el programa Spotlighters, desarrollado por diferentes universidades europeas cuyo objetivo es desarrollar la regulación emocional para hacer frente al estrés que experimentan los/las estudiantes (Beardsley et al., 2021).

Entre muchas otras iniciativas europeas, se encuentra en Italia el programa “NoTrap” ,

desarrollado por Palladino et al. (2016) centrado en la prevención del acoso escolar. En Alemania se destaca la iniciativa de Bull et al., (2009) que se centra en el acoso dentro del aula o el programa “Defeat Bullying” en Reino Unido como otro método para enfrentar el acoso escolar (Herrick, 2012).

En Chipre se destacan las iniciativas de Solomontos-Kontouri et al. (2019) y Papacosta et al., (2014) que pretenden desarrollar competencias en los estudiantes para abordar y prevenir estos problemas. Otras iniciativas han buscado enfoques más creativos como en Finlandia, donde desarrollaron un programa que utiliza el drama basado en teorías cognitivas y sociales para abordar el fenómeno del acoso escolar (Joronen et al., 2011).

Gaffney et al. (2019) llevaron a cabo un metaanálisis que incluía más de 100 estudios y concluyeron que los programas escolares contra el acoso escolar son efectivos en general, logrando reducciones significativas tanto en la perpetración como en la victimización del acoso escolar. Además, se enfatiza que la implementación cuidadosa y monitoreada de estos programas es altamente relevante y sugieren que aquellos que incorporan la gestión emocional y la resolución asertiva de conflictos tienen un impacto particularmente positivo en los estudiantes.

También han sido varias las iniciativas que se han desarrollado en el contexto español para el abordaje de competencias emocionales en el ámbito educativo, como el programa Educación Responsable implementado en Cantabria (Sánchez-Santiago, 2011). Este programa se centra en las emociones, las relaciones y la creatividad como ejes fundamentales para el desarrollo de los estudiantes, involucrando a la familia, la escuela y la comunidad en el proceso educativo. Las evaluaciones de este programa indican un impacto positivo en el rendimiento académico, así como en la reducción de los niveles de ansiedad.

Otra de las propuestas que se destaca es el programa “INTEMO+” desarrollado en la Universidad de Málaga (Cabello et al., 2016; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021). Esta iniciativa, basada en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), tiene como objetivo principal mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes. Los resultados obtenidos indican que el programa tiene un impacto positivo en los estudiantes, fomentando una vida sociofamiliar y académica de mayor calidad y bienestar. Además, también se observa un mayor ajuste psicológico, lo que se traduce en menores niveles de

ansiedad, estrés social y conductas disruptivas. Por otro lado, los autores subrayan que la evaluación cualitativa recopila la percepción positiva de los estudiantes y docentes respecto al programa.

Desde la Universidad de Valencia, de la Barrera et al. (2021) presentan el programa “EmoTIC”, un programa que aprovecha la capacidad de las tecnologías para promover competencias emocionales de los adolescentes, basado en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). Los resultados obtenidos indican que los adolescentes que participaron en el programa evidenciaron mejoras en la autoestima, el equilibrio afectivo, en la reducción de síntomas emocionales y en los problemas de comportamiento. Además, es relevante señalar que la eficacia del programa varió según el nivel de ansiedad de los participantes, pues aquellos con niveles más bajos o medios de ansiedad se beneficiaron más que aquellos adolescentes con niveles altos de ansiedad y que la ansiedad moderó la influencia de la intervención en la autoestima.

La diversidad y riqueza de estas intervenciones en diferentes contextos demuestran el creciente reconocimiento de la importancia de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo y constituyen un marco teórico sólido para continuar explorando y evaluando nuevas propuestas que se adapten a las necesidades cambiantes de los estudiantes y los desafíos contemporáneos.

Después de explorar los diferentes conceptos, se puede concluir que la Inteligencia Emocional abarca varias conceptualizaciones, desde ser considerada como una habilidad para percibir, gestionar y regular emociones, hasta ser vista como una característica no cognitiva relacionada con la personalidad y encontrándose un modelo mixto que integra ambas perspectivas. También se ha introducido el concepto de inteligencia meta-emocional, que profundiza en los aspectos cognitivos y metacognitivos influenciados por la cultura. Además, se ha revisado el modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) el cual deviene uno de los pilares teóricos de esta tesis doctoral. Finalmente, las iniciativas basadas en la educación emocional en las aulas demuestran su eficacia en la promoción del bienestar individual y colectivo, así como en la preparación para una gestión emocional efectiva en la vida adulta.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras la contextualización de la importancia de las competencias emocionales en educación secundaria, en el presente apartado se aborda el planteamiento de la investigación, explicitando los objetivos generales y específicos, así como las hipótesis y la metodología adoptada en la investigación proporcionando detalles sobre el diseño, la muestra, los instrumentos empleados y la implementación del programa. Además, se ofrece una descripción sobre el despliegue de las tareas durante el transcurso de esta tesis doctoral.

3. Objetivos e hipótesis

3.1 Objetivos generales

- Estudiar la relación de diversas variables socioafectivas en adolescentes en relación a las competencias emocionales
- Implementar y evaluar el programa de competencias emocionales en el primer ciclo de la E.S.O.

3.2 Objetivos específicos

- Conocer el bagaje de vocabulario emocional relativo a la familia de la tristeza y explorar las diferencias entre las etapas de primaria y secundaria
- Explorar la relación entre ansiedad y rendimiento académico y el papel del género en dicha relación.
- Analizar el efecto de la conciencia emocional sobre la resiliencia y la capacidad mediadora de las estrategias de regulación (supresión y reestructuración cognitiva).
- Evaluar el efecto de las variables conciencia emocional, regulación emocional, estrategias de regulación (supresión y reevaluación cognitiva), ansiedad, resiliencia, violencia escolar y rendimiento académico programa en el grupo de intervención tras la aplicación del programa de actividades
- Evaluar la satisfacción de los docentes y el alumnado con el programa de actividades tras su implementación

3.3 Hipótesis

H1: Se espera que en la etapa de secundaria el vocabulario emocional sea mayor que en la etapa de primaria

H2: Los niveles de ansiedad estarán inversamente relacionados con el rendimiento académico.

H3: La conciencia emocional tendrá un efecto positivo sobre la resiliencia y las estrategias de regulación (supresión y reestructuración cognitiva) mediarán esta relación.

H4: La intervención producirá mejoras significativas en las competencias emocionales, la resiliencia y el rendimiento académico de los alumnos.

H5: Los docentes y los alumnos valorarán positivamente el programa de actividades tras su implementación.

4. Metodología

4.1 Diseño de la investigación

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, los diferentes artículos del presente trabajo adoptan diferentes diseños de corte cuantitativo.

- El Artículo 1, con un diseño no experimental ex post facto, busca describir el vocabulario emocional relacionado con la familia de la tristeza en estudiantes de primaria y secundaria, analizando posibles diferencias según curso y género.
- El Artículo 2, el cual se centra en examinar la relación entre ansiedad estado y rendimiento académico contemplando las posibles diferencias por género, adopta un diseño descriptivo y correlacional.
- El Artículo 3 adopta un enfoque correlacional y comparativo para investigar la relación entre conciencia emocional, resiliencia y la mediación de estrategias de regulación emocional (supresión y revaloración cognitiva).
- El Artículo 4 adopta un diseño cuasi-experimental con pretest y posttest y grupo control y grupo de intervención, puesto que tiene el fin de evaluar el efecto del programa de actividades de educación emocional en el grupo de intervención.

4.2 Población y muestra

La muestra de este trabajo, de tipo accidental, proviene de diferentes escuelas e institutos públicos y concertados de diferentes puntos del estado español. Esta tesis doctoral se compone de dos submuestras que se describen a continuación.

En el primer estudio, la muestra incluyó a un total de 820 estudiantes, 500 de los cuales estaban en la etapa de educación primaria (entre 6 y 12 años, de los cuales 261 eran chicos y 239 eran chicas) y 320 en la etapa de educación secundaria (entre 12 a 16 años, conformada por 164 chicos y 156 chicas).

Tabla 2. Detalles de la muestra del Artículo 1

	Género	n	%
Educación Primaria	Hombre	261	52.2%
	Mujer	239	47.8%
Educación Secundaria	Hombre	164	51.3%
	Mujer	156	48.8%
Total		820	100%

Los participantes de los estudios 2, 3 y 4 son los mismos, conformados por los estudiantes de educación secundaria que formaron parte de la aplicación del programa, divididos en grupo control e intervención. La muestra total fue de 537 estudiantes, 382 de ellos pertenecientes al grupo control y 155 al grupo de intervención. A continuación, se detallan aspectos adicionales sobre la muestra conformada por los centros participantes.

Tabla 3. Detalles de la muestra del estudio en el momento pre

	Género	n	%	Curso	n	%	
Control	Hombre	188	39,1%	1º	78	16,2%	
	Mujer	188	39,1%	2º	118	24,5%	
	Otros				3º	86	17,9%
					4º	100	20,8%
Intervención	Hombre	75	48,4%	1º	42	27,1%	
	Mujer	72	46,5%	2º	39	25,2%	
	Otros	8	5,1%	3º	44	28,4%	
Total		537	100%	4º	30	19,4%	

No obstante, es preciso señalar que a lo largo de la implementación del programa se presentó un fenómeno conocido como mortalidad experimental reflejado en la disminución del número de participantes entre la fase pre y la fase post de la intervención. Este fenómeno es habitual en investigaciones longitudinales, y en este caso obedece a que los alumnos y alumnas de 3º y 4º curso del grupo de intervención no respondieron a los cuestionarios, aunque sí que realizaron el programa de actividades.

A pesar de esta disminución, la muestra restante se compuso de 175 participantes: 120 formaron el grupo control y 55 el grupo de intervención y permitió conocer el efecto del programa de actividades en el primer ciclo de educación secundaria, mediante la realización de análisis estadísticos robustos y resultados válidos.

Tabla 4. Detalles de la muestra del estudio en el momento post

	Género	n	%	Curso	n	%
Control	Hombre	59	49,2%	1º	49	40,8%
	Mujer	60	50%	2º	71	59,2%
	Otros	1	0,8%			
Intervención	Hombre	25	45,5%	1º	36	65,5%
	Mujer	30	54,5%	2º	19	34,5%
Total		175	100%			

4.3 Técnicas e instrumentos de evaluación

A continuación, se presentan los instrumentos cuantitativos y cualitativos que se han utilizado para obtener la información. En primer lugar, para el alumnado y en segundo lugar para los docentes.

4.3.1 Alumnado

4.3.1.1 Instrumentos cuantitativos

- *Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria (CDE-SEC;* Pérez-Escoda et al., 2022). sirvió para evaluar las competencias emocionales, específicamente la conciencia y regulación emocional. Este cuestionario mostró una alta fiabilidad, evidenciada por un alfa de Cronbach de .92 para la escala

global.

- *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (STAI; Versión en español de Guillén-Riquelme y Buela-Casal et al., 2015), se utilizó la escala de ansiedad estado para medir la ansiedad estado de los adolescentes. El instrumento ha demostrado una buena fiabilidad y validez, con un coeficiente alfa que oscila entre 0.85 y 0.93.
- *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA; Versión en español de Navarro et al., 2018), se utilizó para medir las estrategias de regulación emocional: reestructuración cognitiva y supresión. Este instrumento tiene una fiabilidad aceptable.
- *Brief Resilience Scale* (BRS; Versión en español de Rodríguez-Rey et al., 2016), se utilizó para medir la resiliencia, un constructo clave en este estudio. La fiabilidad fue evaluada mediante un alfa de Cronbach que varía entre 0.80 y 0.91.
- *Cuestionario de Violencia Escolar* (CUVE3-EP; Álvarez-García et al., 2011). En lo que respecta a la violencia escolar, se utilizó este instrumento que mide los siguientes factores: i) violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; ii) violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; iii) violencia física entre estudiantes, iv) violencia física indirecta entre estudiantes, v) exclusión social y vi) interrupción en el aula. Presentó un coeficiente alfa global de 0.914, con rangos entre 0.610 y 0.806 para sus subescalas.
- El *rendimiento académico* se obtuvo mediante las calificaciones medias de inicio y final de curso proporcionadas por los tutores de los estudiantes.

4.3.1.2 Instrumentos cualitativos

- *Test de Vocabulario Emocional Ad-hoc*. Se elaboró un instrumento para medir el vocabulario emocional de los participantes. Este consistía en escribir en un intervalo de tiempo de 3 minutos, todas las palabras que consideraban emociones. El docente enfatizó que no había respuestas correctas ni incorrectas.
- *Evaluación programa*: Se elaboró un cuestionario cualitativo *ad-hoc* de satisfacción final del alumnado con el programa.

4.3.2 Docentes

4.3.2.1 Instrumentos cualitativos

- *Satisfacción formación*: Tras la formación en competencias emocionales, los

docentes respondieron al cuestionario elaborado ad-hoc para evaluar la satisfacción con la formación.

- *Evaluación programa:* Los docentes evaluaron el programa de actividades mediante un cuestionario ad-hoc.

Tabla 5. Resumen de los instrumentos empleados para el alumnado y los docentes

ALUMNADO		DOCENTES	
Variable	Instrumento	Variable	Instrumento
Competencias emocionales y estrategias de regulación	CDE-SEC ERQ-CA	Satisfacción con la formación	AD-HOC
Ansiedad estado	STAI	Evaluación programa	AD-HOC
Resiliencia	BRS		
Violencia escolar	CUVE3-EP		
Rendimiento académico	Medias proporcionadas por los tutores		
Vocabulario emocional	AD-HOC		
Evaluación programa	AD-HOC		

4.4 Procedimiento

En el siguiente apartado se detalla los análisis de datos, las principales tareas realizadas durante los cursos académicos en los que se ha desarrollado la tesis doctoral y se expone el programa de actividades desarrollado por el GROPEL el cual ha sido implementado y evaluado en el primer ciclo de Educación Secundaria.

En primer lugar, los estudios realizados incorporaron una variedad de técnicas de análisis de datos. En general, los softwares que se utilizaron fueron el paquete estadístico IBM SPSS versión 28 y su extensión AMOS y el lenguaje de programación R y su interfaz, JASP.

En el primer estudio se emplearon pruebas ANOVA y análisis Post-Hoc con corrección

de Tukey para examinar las diferencias de vocabulario entre etapas educativas, cursos y géneros. En el segundo estudio, se utilizó un análisis descriptivo y pruebas T para muestras independientes para examinar las diferencias de género en la ansiedad y el rendimiento académico, así como análisis de moderación y regresión lineal.

Para el tercer estudio, se realizó un Modelo de Ecuaciones Estructurales (MES) incluyendo un análisis Factorial Confirmatorio y pruebas de invariancia factorial basadas en el sexo. Se calculó la fiabilidad y consistencia interna de las escalas utilizadas y se realizó un análisis de invarianza estructural para conocer las diferencias entre sexos.


















En el cuarto estudio se identificaron y compararon las diferencias entre los grupos en los dos momentos diferentes de medición, así como el incremento en las puntuaciones relativas al grupo de intervención. Para ello, se empleó pruebas no paramétricas, concretamente las Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes y para muestras pareadas, debido a la distribución no normal de los datos.

Con la finalidad de abordar el objetivo específico número 5 que concierne a la satisfacción del alumnado y el profesorado con el programa de actividades (Ver Anexos 1, 2 y 3), se implementaron diferentes técnicas estadísticas. Para las respuestas del alumnado, se realizó un análisis de frecuencias para las preguntas con opciones de respuesta “nada, poco, regular, bastante y mucho”. Para las respuestas abiertas, se realizó un análisis de texto libre que consistió en limpiar y preparar el texto culminando con la extracción de las palabras clave. En el caso del profesorado, se realizaron las medias relativas a cada ítem, lo que permitió obtener una valoración global de la formación y de la evaluación al programa.

En cuanto a las tareas realizadas, conviene destacar que en todos los centros se informó a las familias de los participantes menores de edad sobre el contenido del estudio y 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).

En la Tabla 6 se muestran las tareas realizadas durante el curso académico 2021-2022.

Tabla 6. Tareas realizadas durante el curso académico 2021-2022

	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
FORMACIÓN DOCENTES										
DATOS PRE (CONTROL)										
SEGUIMIENTO										
DATOS POST (CONTROL)										
ANÁLISIS DE DATOS										

Durante este curso académico, tuvo lugar la formación de los docentes participantes de manera virtual, por las condiciones sanitarias derivadas de la COVID-19. Durante los siguientes meses, se realizó la recogida de datos de los centros pertenecientes al grupo control, asistiendo presencialmente a uno de ellos. El alumnado completó los formularios online y pude explicar el contenido de los cuestionarios. También en ese periodo de tiempo, se obtuvo el rendimiento académico relativo a principios de curso.

Durante todo el transcurso, se mantuvo el contacto con los centros para resolver posibles dudas y recordar la recogida de datos postest, que se inició en el mes de mayo, así como el rendimiento académico relativo al mes de junio. Cuando todos los participantes completaron los cuestionarios, se organizó la base de datos del grupo control, con el pretest y el postest, sumando los totales de los cuestionarios y recodificando los ítems inversos, de acuerdo con los manuales de cada escala.

En la Tabla 7, se muestran las tareas realizadas durante el curso académico 2022-2023.

Tabla 7. Tareas realizadas durante el curso académico 2022-2023

	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO
FORMACIÓN DOCENTES		●	●									
DATOS PRE (INTERVENCIÓN)		●	●									
SEGUIMIENTO		●	●	●	●	●	●	●	●	●		
DATOS POST (INTERVENCIÓN)									●	●		
ANÁLISIS DE DATOS	●	●				●	●				●	
REDACCIÓN ARTÍCULOS				●	●	●	●	●		●	●	●
REDACCIÓN MEMORIA TESIS												●

Durante el curso académico 2022-2023, tuvo lugar también la formación de los docentes pertenecientes al grupo de intervención, en este caso, de manera presencial. Durante los mismos meses, se realizó la recogida de datos perteneciente al pretest junto con el rendimiento académico relativo al inicio de curso.

La tarea de seguimiento ha consistido en resolver dudas, así como en ir recordando las tareas que tenían que realizar, llegando al postest en el mes de mayo y junio. En este centro, se debe añadir que los docentes tuvieron que responder a un cuestionario relativo a la satisfacción con la formación, un cuestionario pretest y postest además de hacerles llegar el contenido de las actividades del programa. Por su parte, el alumnado ha evaluado el programa de actividades que se han implementado en el aula.

Paralelamente al seguimiento, se han llevado a cabo los análisis de datos a medida que se iban obteniendo para posteriormente redactar los artículos que conforman esta tesis doctoral y todas las subtarefas que ello concierne: revisión bibliográfica, búsqueda de revistas, envío de los artículos a las revistas y corrección de los artículos siguiendo las directrices de los editores.

A continuación, en la Tabla 8 se muestran las tareas realizadas durante los primeros meses el curso 2023-2024.

Tabla 8. Tareas realizadas durante el curso académico 2023-2024

	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
REDACCIÓN MEMORIA TESIS	●	●								
DEPÓSITO TESIS		●								
ELABORACIÓN PRESENTACIÓN		●	●							

Durante los meses de septiembre y octubre, se redactó la memoria de la actual tesis doctoral y se hizo el depósito de la tesis.

4.5 Programa de competencias emocionales

En referencia al programa, se trata de un conjunto de actividades educativas diseñadas para fomentar el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de educación secundaria. Su estructura se organiza en cinco bloques distintos, cada uno enfocado en una de las cinco competencias definidas por el modelo teórico del GROPE, desarrollado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Concebido inicialmente para la investigación educativa, este programa se orienta hacia la evaluación de iniciativas en educación emocional, dando especial relevancia a la evaluación, la cual se realiza en diferentes etapas de la implementación mediante el uso de instrumentos válidos y fiables.

El equipo responsable de la elaboración del programa está compuesto por profesionales de la educación con formación y experiencia en educación emocional y en los diferentes niveles de la etapa de educación secundaria. Con un carácter multidisciplinar, el equipo ha trabajado para asegurar que el programa sea tanto teóricamente sólido como prácticamente aplicable.

Un rasgo distintivo del programa es su enfoque humanista, proponiendo la creación de contextos de aprendizaje para llevar a cabo las actividades de educación emocional. Esta perspectiva trasciende el espacio del aula y aspira a que la educación emocional se haga presente en todas las acciones de la vida cotidiana (López-Cassà, 2023).

La metodología adoptada por el programa es vivencial y participativa, englobando una variedad de dinámicas. Su diseño secuencial y sistemático pretende que se extienda a lo largo de niveles académicos, con una duración mínima de 10 horas por curso. Sin embargo, se recomienda que se extienda durante todo el año académico y se integre en la

hora semanal de tutoría.

A continuación, se presentan dos tablas que detallan las actividades de cada bloque, divididas entre las correspondientes al primer curso y las del segundo curso de educación secundaria.

Tabla 9. Actividades de primer curso de Educación Secundaria

Conciencia emocional	Siento ira ¿Hay diferentes formas de querer? Las tres pipas Nos reconocemos Poniendo color a mis Emociones
Regulación emocional	El perro y el bebé Técnicas de relajación Anímate El globo de las emociones ¿Quién es el responsable de los sentimientos?
Autonomía emocional	¿A que no eres capaz de hacerlo? Carta a mi mejor amigo El árbol de la autoestima ¿Qué pasaría si...? ¡Tu sí que vales!
Competencia social	Astronautas especiales Busca tu tótem Expresando críticas de manera Constructiva Frases incompletas La tarjeta de visita
Competencias para la vida y el bienestar	¿Cómo me siento? Cosas que puedo cambiar Aprender de la experiencia Preparados para volar Quien algo quiere, algo le cuesta

Tabla 10. Actividades de segundo curso de Educación Secundaria

Conciencia emocional	Cuando algo no sale como espero En vez de negar ponle nombre La vivienda ideal ¿Qué pasa cuando me enfado? Siento, luego actúo
Regulación emocional	Cómo solventar peleas e insultos Problemas que me superan Cuando me enfado Los pelos de punta ¿Por qué habré cogido flato en el costado?
Autonomía emocional	Conocimiento de uno mismo Derechos y responsabilidades Descubre tus fortalezas ¿Qué es importante para mí? ¿Quién es el responsable?
Competencia social	Desatando nudos El banco del tiempo Elaborar normas Técnica NEMO Tranqui, tronco
Competencias para la vida y el bienestar	Cuando sea mayor... Plan de acción La barca salvavidas El regalo de la alegría Recetas para la felicidad

ARTÍCULOS

5.1 Vocabulario emocional y de tristeza. Diferencias por curso y género en estudiantes españoles de educación primaria y secundaria

García-Blanc, N., Moreno, C., Cortasa, M., Ros-Morente, A. & Filella, G. (aceptado, Noviembre 2022)

Enviado a la Revista Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines

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

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 conciencia 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. Esta emoción 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 (de 6 a 12 años) y secundaria (de 12 a 16 años). Además, se profundiza en las diferencias respecto al curso y género realizando una comparación de medias incluyendo los efectos interactivos y un análisis Post-Hoc. Los resultados de la etapa de primaria muestran diferencias significativas para la variable curso y se encuentran diferencias significativas en educación secundaria para las variables curso y género, además de interesantes diferencias intragrupos. Por todo ello, se subraya que abordando 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.

Emotional vocabulary and sadness. Grade and gender differences in primary and secondary education.

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.

Key words: Emotion, Education, Vocabulary, Gender, Grade.

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones desempeñan una importante función adaptativa preparando al organismo para reaccionar ante cambios relevantes en el contexto y transmitiendo la información de manera rápida y eficaz (Gordillo-León et al., 2021). Teniendo en cuenta 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 (Pérez-Escoda y Bisquerra, 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 y Mora-Merchán et al., 2021). Además, mejora el rendimiento académico (Martínez-Sánchez, 2019) y la autoestima (Bisquerra y López-Cassá, 2021).

La conciencia 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 competencias 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 desarrollar 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 de infantil con mayor vocabulario emocional tenía mayor rendimiento académico en el segundo ciclo de educación primaria y mejor regulación emocional en la adolescencia (Elsayed et al., 2021; Cutting y Dunn, 1999). Por vocabulario emocional se entiende el conjunto de palabras que nombran emociones y facilitan la adaptación al entorno, mejorando en 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 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 aumentó en la población infantil, juntamente con la ansiedad, las estrategias de regulación desadaptativas o el estrés, a raíz de la pandemia provocada de la COVID-19 y sus consecuencias, como la clausura de los centros educativos (Chaabane et al., 2021; Orozco-Vargas 2022).

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 (Harter, 1980; Bajgar et al., 2005). Por otro lado, 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; Siverio y García, 2007; Ruble, Martin y Berenbaun, 2006). Sin embargo, existe un cuerpo de evidencia científica que afirma el efecto del género en la infancia no es claro (Exeberria et al., 2003; Rahman, et al., 2004; Matsumoto y Hwang, 2011).

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 y las jóvenes (Restrepo et al., 2021). La adolescencia se caracteriza por ser una etapa vital donde se forma la personalidad y se consolida la identidad, se afianzan las redes relacionales y la vida emocional deviene más inestable (López-Cassá 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 y las 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 como 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 regulando su tristeza y acaban expresándola en formas desadaptativas las cuales están asociadas con patologías como la depresión y la ansiedad (Klemansky et al., 2017). La edad media de 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 chicas 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, donde se incluyen emociones como depresión, frustración, decepción, pena, desconsuelo, melancolía o preocupación.

2. 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 teniendo en cuenta las variables curso y género en cada etapa. Concretamente, este estudio de corte no experimental ex post facto incide en: i) investigar la presencia de diferencias significativas entre el vocabulario emocional, el curso y el género en educación primaria y educación secundaria, respectivamente y ii) localizar en cada etapa dónde se producen las diferencias. De acuerdo con la literatura, se formulan tres diferentes hipótesis: i) se espera que en la etapa de secundaria sea mayor el vocabulario ii) para la etapa de primaria, se espera encontrar diferencias entre primer curso y el resto, atendiendo a la edad y en cuanto al género no se esperan resultados significativos; iii) para secundaria se espera encontrar diferencias significativas en cuanto a la edad y al género.

3. METODOLOGÍA

3.1 Muestra

La muestra de tipo accidental empleada para esta investigación procede de diferentes centros públicos y concertados de educación primaria y educación 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, 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 11 se encuentran los detalles de los descriptivos relativos a las variables que participan en este estudio: etapa, curso y género.

Tabla 11. 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	0.653
<i>Primero primaria</i>	0	1	0.485	0.504
<i>Segundo primaria</i>	0	2	0.892	0.437
<i>Tercero Primaria</i>	0	3	0.958	0.634
<i>Cuarto Primaria</i>	0	3	1.280	0.637
<i>Quinto Primaria</i>	0	3	1.078	0.674
<i>Sexto Primaria</i>	0	4	1.179	0.662
<i>Total palabras secundaria</i>	0	6	1.772	1.006
<i>Primero Secundaria</i>	0	4	1.625	0.861
<i>Segundo Secundaria</i>	0	6	1.714	0.930
<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	0.892
<i>Total palabras chicas</i>	0	5	1.38	0.901

Nota. *M* = media, *DE* = Desviación Estándar.

3.2 Instrumentos

Con el fin de conocer el bagaje de vocabulario emocional de la familia de la tristeza, se aplicó el mismo instrumento a todos y a todas las participantes. Éste fue elaborado *ad-*

hoc y para completarlo, los estudiantes tenían tres minutos para escribir el máximo de palabras que conocían que fueran emociones en un folio en blanco explicitando que no hay 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).

Este método se conoce como generación espontánea de etiquetas y fue utilizado de manera pionera por Neshat-Doost, Moradi, Taghavi, Yule, and Dalgleish (1999) 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, género o capacidad intelectual (Bajgar et al., 2005; Dylman et al., 2005; Vine, Boyd y Pennebaker, 2020).

3.3 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, coincidiendo con la contingencia sanitaria causada por la COVID-19.

Una vez se recopilaron 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 depresión, frustración, decepción, pena, desconsuelo, melancolía, preocupación...

Se procedió con el análisis de datos utilizando 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, dado que son de mayor garantía metodológica (Fagerland, 2012). Dado que el tamaño muestral de este estudio es

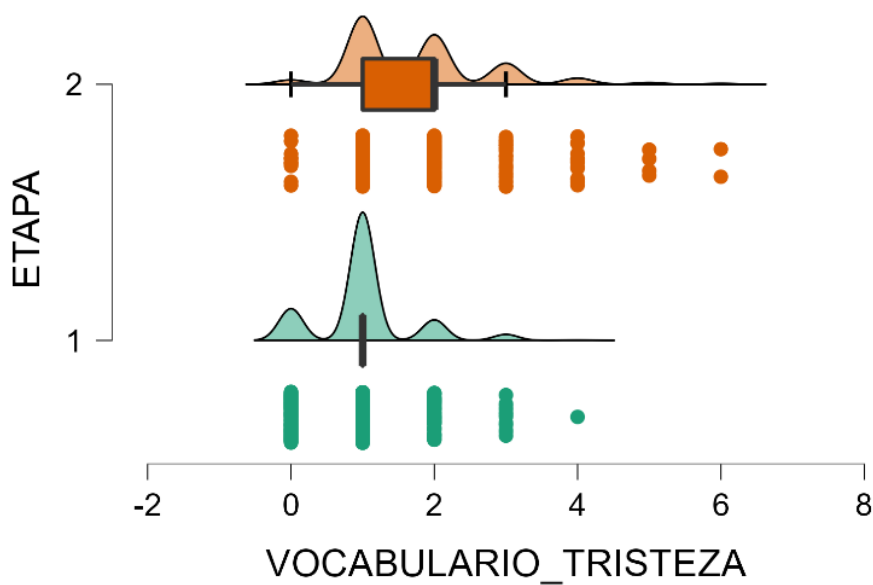
considerable (n= 823), se aplicaron pruebas correspondientes a análisis de datos paramétricos (Fagerland, 2012).

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.

4. RESULTADOS

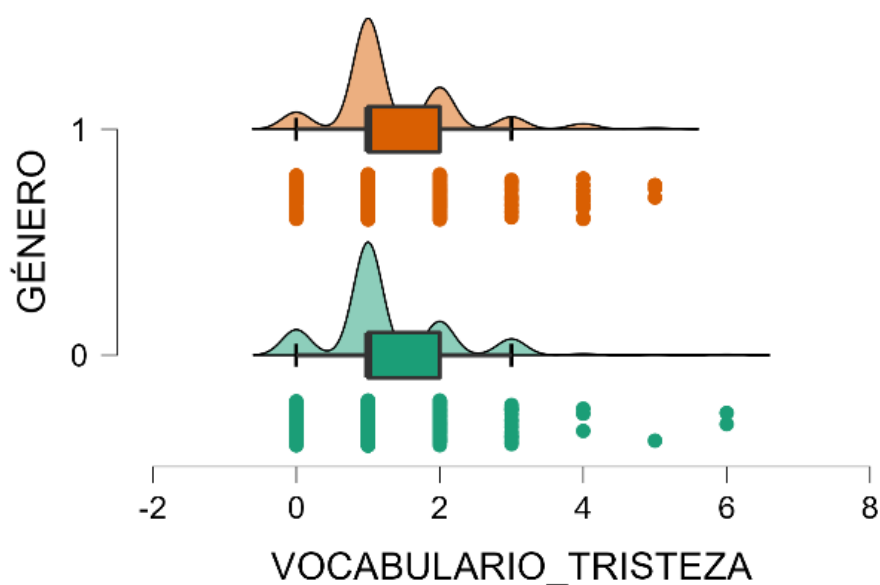
Los gráficos 1.1 y 1.2 muestran el modo en que se distribuye el número de palabras emitidas por cada sujeto en función de su etapa y de su género respectivamente.

GRÁFICO 1.1 Palabras emitidas en función de la etapa (primaria o secundaria)



Nota: 1 corresponde a primaria y etapa 2 a secundaria.

GRÁFICO 1.2 Palabras emitidas en función de su género



Nota: 0 corresponde al género masculino y 1 al 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 ($F= 179.91, p <.001, \eta^2 = 0.174$) y para el género ($F= 4.69, p= 0.031, \eta^2= 0.005$). Además, la interacción resulta también significativa ($F= 5.58, p = 0.018, \eta^2 = 0.005$).

Tabla 12 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	0.174
GÉNERO	3.1	1	3.100	4.69	0.031	0.005
ETAPA * GÉNERO	3.68	1	3.686	5.58	0.018	0.005

Con respecto a los y las estudiantes de educación primaria, se realizó un análisis de varianza para conocer los efectos simples e interactivos sobre el vocabulario emocional (ANOVA, ver Tabla 13). 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 13. 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	0.134
GÉNERO	0.034	1	0.034	0.091	0.763	1.601
GÉNERO *CURSO	1.493	5	0.299	0.801	0.549	0.007

Con el fin de localizar donde se producen las diferencias, se llevó a cabo un análisis post-hoc con corrección de Tukey. Éste muestra que las diferencias observadas se producen en el grupo de primero de primaria ($M= 0.48$) el cual es significativamente inferior al resto de los grupos: segundo de primaria ($M= 0.89$, $p = .003$); tercero de primaria ($M=0.96$, $p = <.001$); cuarto de primaria ($M= 1,28$, $p = <.001$); quinto de primaria ($M= 1.08$, $p = <.001$) y sexto de primaria ($M= 1.18$, $p = <.001$). 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 ($p = <.003$).

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, ver Tabla 14). En esta etapa, la variable curso deviene significativa ($F= 2,685$, $p = .047$, $\eta^2 = 0.023$) así como lo hace la variable género ($F= 4.689$, $p = 0.030$, $\eta^2= .0.005$).

Tabla 14. 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	0.047	0.023
GÉNERO	4.689	1	4.689	4.751	0.030	0.013
CURSO * GÉNERO	1.701	3	0.567	0.574	0.632	0.005

Una vez 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. ($M = 2.08$; $p < .023$).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como bien apuntan diferentes autores, la conciencia emocional puede ser la habilidad más fundamental para la Inteligencia Emocional (Lane, 2000; Bajgar et al., 2005). Saarni (2000) postuló que los niños y niñas comienzan a ser conscientes de sus respuestas emocionales aproximadamente entre los 12 y los 28 meses. Es entre los 2,5 a los 5 años 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).

Teniendo 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 alumnos y alumnas 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), una emoción primaria que se desarrolla rápidamente en las primeras etapas del desarrollo, asociada a un bajo nivel de serotonina, unos 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).

Pasando a los resultados de este estudio, en educación primaria aparecen diferencias significativas entre 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. Estudios anteriores sugieren que, la mayoría de los niños y niñas de 10 años, coincidiendo con 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, y coincidiendo con estudios previos, en esta etapa no se encontraron diferencias significativas en cuanto al género (Exeberria, et al., 2003; Rahman et al., 2004; Matsumoto y Hwang, 2011).

Igual que en educación primaria, en educación secundaria se advierten diferencias significativas entre cursos, ubicadas entre primero y cuarto curso. Conviene destacar el momento de transición académica que el alumnado de primer curso se encuentra 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 están sintiendo (Carroll y Steward, 1984; Steinbeis, 2016).

Si en la adolescencia es costumbre sentir tristeza en mayor medida que los niños y niñas (Restrepo et al., 2021), son las chicas adolescentes las que experimentan con más frecuencia e intensidad la emoción de la tristeza (Siverio y Garcia, 2007). Coincidiendo con estas aportaciones, los resultados de esta investigación 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 circunscritas a la cultura de origen (Gong, Wong y Wang, 2018; Gordillo et al., 2021), como ahora que las chicas tienden a experimentar tristeza y los chicos a experimentar ira (Exeberria et al., 2003).

Para concluir, conviene recordar los beneficios de educar en las competencias emocionales, como, por ejemplo, trabajar la conciencia emocional en edades tempranas 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 (Carlos Torrego-Seijo et al., 2021; Molero et al., 2020). Otros autores destacan que, mediante estos programas, es posible dar legitimidad a las diferentes emociones, independientemente del género, edad o momento y desarrollar estrategias para regularlas (Rueda et al., 2015). Todo ello permite al docente naturalizar las emociones “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 el estudio de 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 Inteligencia Emocional y rendimiento académico (Bonilla et al., 2022; Martínez-Sánchez, 2018).

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>
- 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>
- Berninger, V. W., y Chanquoy, L. (2012). What writing is and how it changes across early and middle childhood development: A multidisciplinary perspective. In 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>
- Bonilla-Yucailla, D., Balseca-Acosta, A., Cárdenas-Pérez, M. J., & Moya-Ramírez, D. (2022). Inteligencia Emocional, compromiso y autoeficacia académica. Análisis de mediación en universitarios ecuatorianos. *Interdisciplinaria*, 39(2), 249-264.
- 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.
- Bisquerra, R. y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *The intelligent cultivation of moral emotions in adolescence. Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- 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 Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 1(10), pp. 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- 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>
- 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>
- 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*. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/children8050415>
- 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>
- 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., 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/espisescpsi.v14i1.12675>
- Harter, S. (1980). A cognitive-developmental approach to children's use of affect and trait labels. In F. Serafica (Ed.), *Social cognition and social relations in context* (pp. 27–61). New York: Guilford Press
- Harter, S. (1982). Children's understanding of multiple emotions: A cognitive-developmental approach. En W. Overton (Ed.), *The relationship between cognitive and social development* (pp. 147–194). Hillsdale.
- Helsinki, D. (2013). Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Asociación Médica Mundial*, 59.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., y Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence

- in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- 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>
- Larsen, R. (2000) Toward a Science of Mood Regulation, *Psychological Inquiry*, 11 (3), 129-141, DOI: 10.1207/S15327965PLI1103_01
- 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>
- 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/psye.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>
- Orozco-Vargas, A. E. (2022). Soledad y ansiedad durante el confinamiento por COVID-19. El efecto mediador de la regulación emocional. *Interdisciplinaria*, 39(2), 335-354. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.2>
- 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>
- 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.
- 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. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/12>

- 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>
- 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. In *Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar* (Vol. 2, pp. 765-771).
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In 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
- 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 Hernandez, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del género. *Anales de Psicología*, 23, 1, 41-47
- 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>
- 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
- 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>

5.2 Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: el efecto moderador del género

**García-Blanc, N., Ros-Morente, A. & Filella, G.
(enviado, Abril 2023)**

Enviado a RELIEVE: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*

Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: el efecto moderador del género

RESUMEN

La ansiedad es una emoción comúnmente experimentada por los estudiantes durante la etapa de educación secundaria y puede tener un impacto significativo en su rendimiento académico y en el bienestar de los y las adolescentes. El género puede actuar como un moderador en esta relación atendiendo a las experiencias y presiones sociales diferentes según el género. El presente estudio investigó la relación entre la ansiedad estado y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria, y cómo esta relación podría ser moderada por el género. Se reclutó una muestra de 344 estudiantes de educación secundaria (170 chicos y 174 chicas) de diferentes institutos españoles. Se aplicó la escala de ansiedad estado del STAI y las calificaciones medias proporcionadas por los tutores para medir el rendimiento académico. Se realizaron pruebas T para muestras independientes para examinar las diferencias de género en ansiedad y rendimiento académico y estadísticos basados en la regresión lineal para analizar los efectos directos y moderadores de género y ansiedad en el rendimiento académico. Los resultados indicaron una relación significativa negativa entre la ansiedad estado y el rendimiento académico, unos niveles de ansiedad estado significativamente mayores en las chicas y que el género y la ansiedad tienen un efecto directo e interactivo en el rendimiento académico. Estos hallazgos confirman la importancia de abordar la ansiedad de manera integral en la educación secundaria para mejorar el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. y considerar la influencia de factores específicos para futuras intervenciones.

Palabras Clave: Ansiedad, Rendimiento Académico, Género, Adolescencia

Anxiety and academic performance in high school students: the moderating effect of gender

ABSTRACT

Anxiety is a commonly experienced emotion by students during secondary education and can have a significant impact on their academic performance and well-being. Gender may act as a moderator in this relationship due to different social experiences and pressures depending on gender. This study investigated the relationship between state anxiety and academic performance in secondary school students, and how this relationship could be moderated by gender. A sample of 344 secondary school students (170 boys and 174 girls) from different Spanish schools was recruited. The State-Trait Anxiety Inventory was used to measure anxiety levels, and average grades provided by teachers were used to measure academic performance. Independent samples T-tests were conducted to examine gender differences in anxiety and academic performance, and linear regression-based statistics were used to analyze the direct and moderating effects of gender and anxiety on academic performance. The results indicated a significant negative relationship between state anxiety and academic performance, significantly higher anxiety levels in girls compared to boys, and that gender and anxiety have a direct and interactive effect on academic performance. These findings confirm the importance of addressing anxiety in a comprehensive way in secondary education to improve academic performance and student well-being, while considering the influence of specific factors for future interventions.

Keywords: Anxiety, Academic Performance, Gender, Adolescence

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un período crítico del desarrollo en el que los y las jóvenes experimentan cambios significativos a nivel físico, emocional y cognitivo (Fuhrmann et al., 2015). Durante esta etapa de la vida, la ansiedad puede tener un impacto considerable en el bienestar y el rendimiento de los adolescentes, especialmente en el ámbito académico (Putwain y Daly, 2013). Los adolescentes enfrentan numerosos desafíos en su vida escolar, como la transición a la educación secundaria, el aumento de las demandas académicas y la presión por tener éxito en sus estudios (Eccles et al., 1993). La ansiedad, particularmente en su manifestación como ansiedad estado, puede afectar negativamente el rendimiento académico al generar preocupación excesiva, dificultad para concentrarse o disminución de la atención (Beesdo et al., 2009; Kuaik y De La Iglesia, 2019). Es fundamental comprender la relación entre la ansiedad estado y el rendimiento académico en adolescentes, así como las posibles diferencias de género en esta relación, para desarrollar estrategias efectivas que apoyen el bienestar emocional y el éxito educativo de los y las jóvenes durante este importante período de sus vidas (Putwain y Daly, 2013).

1.1 La adolescencia y la ansiedad

Durante la etapa adolescente, los y las jóvenes enfrentan diferentes retos como la presión social, la exploración de la identidad, la toma de decisiones importantes, la presión académica y el uso de las redes sociales además de cambios significativos a nivel físico, emocional y cognitivo (Fuhrmann et al., 2015). En este contexto, la ansiedad es común y su presencia puede tener un impacto significativo en el bienestar y el rendimiento de los y las jóvenes.

En el actual contexto social, caracterizado por las consecuencias de la pandemia de COVID-19, se ha observado un incremento considerable en los niveles de ansiedad en adolescentes (Zhan et al., 2021). La última encuesta de Salud llevada a cabo en España, revela que el 8,2% de los y las jóvenes españoles experimentaron ansiedad en el último año, siendo más prevalente en mujeres (10,7%) que en hombres (5,7%). Asimismo, la ansiedad fue más común en adolescentes de mayor edad dentro del rango de 15 a 19 años (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social [MSCBS], 2019). Estas tendencias se reflejan también en otros países. En Australia, por ejemplo, el 18% de los y las jóvenes experimentan niveles elevados de ansiedad (Shek, 2016), mientras que, en Canadá, el porcentaje es del 12% (Gobierno de Canadá, 2018).

De este modo, la ansiedad se define como una respuesta emocional natural frente a situaciones de estrés o peligro, que puede tornarse problemática si se presenta de forma excesiva o prolongada (American Psychological Association, 2021). La ansiedad representa una experiencia interna y subjetiva ante circunstancias percibidas como peligrosas o amenazantes, aunque objetivamente no lo sean (Arroll y Kendrick, 2018). Ante tales situaciones, la ansiedad se manifiesta a través de síntomas físicos, como taquicardia, dificultad para respirar o sudoración, y síntomas cognitivos, incluyendo preocupaciones desmedidas o dificultad para concentrarse (Beesdo et al., 2009; Kuaik y De La Iglesia, 2019).

La ansiedad surge como resultado de la interacción entre factores predisponentes individuales y la intensidad de las variables que conforman la situación social que desencadena el fenómeno (Bertoglia, 2005). En el caso de los adolescentes, diversos factores influyen en la ansiedad, según la literatura. Entre estos factores se encuentran aspectos biológicos, como la predisposición genética; elementos psicológicos, como el estilo de afrontamiento; factores familiares, como dinámicas y crianza; y sociales, como la presión académica y las relaciones interpersonales (Craske et al., 2017; de Miguel et al., 2020).

Además, es importante destacar que la ansiedad se manifiesta de diferentes maneras y puede ser más o menos intensa en función de la situación. Para comprender mejor estas diferencias, la literatura suele distinguir ansiedad estado y ansiedad rasgo. Por un lado, la ansiedad estado se refiere a la ansiedad experimentada en un momento puntual y con una determinada intensidad ante una situación específica, que puede mejorarse a lo largo de la vida mediante el aprendizaje de estrategias y técnicas de afrontamiento (Leal et al., 2017). Por otro lado, la ansiedad rasgo hace referencia a la predisposición general relativamente más estable a experimentar ansiedad (Barlow et al., 2014).

1.2 Ansiedad y Rendimiento académico durante la adolescencia

En el ámbito educativo, el rendimiento académico es una medida importante que permite evaluar el progreso y el éxito de los estudiantes en su formación. El sistema educativo español se caracteriza por ser una estructura compleja que comprende diferentes niveles y etapas de enseñanza, con distintas exigencias y objetivos para los estudiantes. Una de las etapas más relevantes es la educación secundaria obligatoria (ESO), que abarca desde

los 12 a los 16 años y que supone un periodo de transición entre la educación primaria y el bachillerato o la formación profesional. La ESO tiene como finalidad proporcionar a los alumnos una formación integral que les permita desarrollar sus capacidades personales, sociales y académicas, así como adquirir las competencias básicas para continuar sus estudios o incorporarse al mundo laboral (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2021).

Estudios previos han demostrado que la ansiedad puede tener un impacto significativo en el rendimiento escolar de los estudiantes (Ardasheva et al., 2018; Ortega-Rodríguez, 2022; Schmidt y Shoji, 2018; Storrie et al., 2010). Cuando los niveles de ansiedad son altos, se puede producir una disminución en la atención, la concentración y la retención de información, lo que puede afectar negativamente el aprendizaje (Beesdo et al., 2009; Colunga-Rodríguez et al., 2021; Kuaik y de la Iglesia, 2019). Además, la ansiedad puede provocar una alta activación del sistema nervioso simpático, que puede afectar capacidades esenciales como la memoria de trabajo o la toma de decisiones (Furhmann et al., 2015). En este sentido, algunos autores han recogido el concepto de ansiedad escolar, que refiere a un tipo específico de ansiedad manifestada en el contexto educativo y se relaciona con preocupaciones sobre el rendimiento académico, las relaciones sociales y la adaptación al entorno escolar (Martínez-Montegudo et al., 2013). La ansiedad escolar puede provocar problemas como dificultades para concentrarse en clase, evitación de actividades escolares y, en casos extremos, ausentismo escolar (Crişan y Copaci, 2015).

Por otro lado, aunque la presencia de ansiedad se ha relacionado de manera general con un peor rendimiento académico, algunos estudios han encontrado que no siempre es así (Colunga et al., 2021; Martínez-Álvarez y Lajo, 2018). De hecho, según la teoría clásica de la curva de Yerkes-Dodson (1908), existe una relación curvilínea entre ambos conceptos. Esta teoría sugiere que el rendimiento académico será óptimo cuando el nivel de ansiedad sea moderado, ni muy bajo ni muy alto (Putwain y Daly, 2013). En este sentido, la ansiedad puede tener un efecto facilitador en el rendimiento académico cuando se encuentra en niveles moderados, pero se convierte en un obstáculo cuando los niveles de ansiedad son demasiado altos o bajos (Fernández-Sogorb et al., 2021; Schmidt y Shoji, 2018).

1.3 Diferencias de género

En lo que refiere al efecto del género en la relación entre ansiedad y rendimiento académico, varios estudios han encontrado que las chicas experimentan mayores niveles de ansiedad en comparación con los chicos (Bender et al., 2012; Chaplin y Aldao, 2013; Reilly et al., 2019). Estas diferencias podrían estar influenciadas por factores biológicos, psicológicos y socioculturales, tales como las expectativas sociales y los roles de género, que pueden afectar cómo los adolescentes experimentan y expresan la ansiedad (Altemus et al., 2014; Gómez-Núñez et al., 2017; Martínez-Monteagudo et al., 2011).

Es importante considerar cómo los roles de género, los estereotipos y las expectativas sociales pueden influir en la ansiedad y el rendimiento académico en los y las adolescentes. Mientras que las chicas pueden enfrentar una mayor presión para cumplir con ciertas expectativas académicas y sociales, los chicos pueden sentir una mayor presión para tener éxito en un ambiente académico competitivo, lo que podría aumentar sus niveles de ansiedad y afectar negativamente su rendimiento académico (Chapell et al., 2005; Storrie et al., 2010). Además, los estereotipos comunes asocian la capacidad intelectual de alto nivel con los hombres más que con las mujeres e influyen los intereses de los niños desde los seis años (Bian et al., 2017). Estos estereotipos pueden influir en la forma en que los y las adolescentes perciben sus habilidades y su potencial, lo que puede afectar su rendimiento académico en asignaturas consideradas tradicionalmente "masculinas", como las ciencias y las matemáticas (Saliktuluk y Heyne, 2017).

Sin embargo, cabe mencionar que la influencia del género sobre el rendimiento académico sigue siendo un tema de debate en la literatura científica. A pesar de que algunos estudios apuntan a diferencias de género en el rendimiento académico (por ejemplo, Wu et al., 2023), otros no encuentran evidencia de estas diferencias (Sainio et al., 2019).

1.4 El presente estudio

Según un estudio realizado por Merikangas et al. (2010), entre el 10% y el 30% de los adolescentes experimentan ansiedad en algún momento de sus vidas. Por lo tanto, abordar los efectos de la ansiedad en el rendimiento académico y el bienestar emocional general

desde las aulas puede ayudar a prevenir problemas a largo plazo, como el desarrollo de trastornos de ansiedad, la depresión y el deterioro del rendimiento (Werner-Seidler et al., 2017; Fazel et al., 2014). Es importante tener en cuenta la influencia del género en la ansiedad y el rendimiento académico, ya que esto puede afectar la manera en que los y las jóvenes experimentan y expresan la ansiedad.

Además, abordar los efectos de la ansiedad en el aula y proporcionar herramientas y estrategias efectivas para manejarla pueden ayudar a los y las jóvenes a desarrollar habilidades resilientes (Masten y Obradović, 2006). Un modo de lograrlo son las intervenciones educativas basadas en competencias emocionales, ya que ayudan a mejorar los procesos de aprendizaje, mediante la reducción de la ansiedad y la mejora del rendimiento académico (Ros-Morente et al., 2017). Estos programas orientados a la prevención llevados a cabo en las aulas, ayudan a reducir los problemas de salud mental y sus efectos negativos (Werner-Seidler et al., 2017).

El presente estudio tiene como objetivo explorar la relación entre ansiedad estado y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria, analizando si el género actúa como un moderador en dicha relación. Dado que no existe un consenso sobre la influencia del género sobre estas variables, este estudio puede ser útil para diseñar intervenciones y estrategias específicas que aborden las necesidades y preocupaciones de estudiantes de distintos géneros.

Por ello, las preguntas de investigación que se plantean son las siguientes:

P1: "¿Cómo se relaciona la ansiedad estado con el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria?"

P2: "¿Existen diferencias significativas en los niveles de ansiedad estado entre estudiantes de educación secundaria según su género?"

P3: "¿Tiene el género un efecto moderador sobre la relación entre la ansiedad estado y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria?"

A partir de la literatura presentada anteriormente, se han formulado las siguientes hipótesis:

H1: Existe una relación negativa entre la ansiedad estado y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria.

H2: Las chicas reportarán niveles significativamente más altos de ansiedad estado en comparación con los chicos.

H3: El género actúa como un efecto moderador en la relación entre la ansiedad estado y el rendimiento académico. Es posible que la relación sea más fuerte y negativa para las estudiantes femeninas en comparación con los estudiantes masculinos.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra total del presente estudio incluye 344 estudiantes de educación secundaria procedentes de diferentes centros de educación secundaria españoles. En cuanto a la distribución por género, 170 son chicos (49%) y 174 son chicas (51%), con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Respecto al curso, 74 se encuentran en 1º de la ESO (22%), 106 están en 2º (31%), 76 cursan 3º (22%) y 88 hacen 4º curso (26%).

2.2 Instrumentos

Rendimiento académico: Se obtuvo el rendimiento académico de los participantes mediante las calificaciones promedio proporcionadas por sus tutores.

Ansiedad: La ansiedad de los participantes fue evaluada mediante el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) (Versión en español de Guillén-Riquelme y Buela-Casal et al., 2015), que evalúa la ansiedad en términos de estado y rasgo a través de una serie de ítems de autoinforme. En este estudio, se aplicó la escala de ansiedad estado que evalúa los sentimientos de ansiedad estado y malestar emocional en un momento específico. Esta escala consta de 20 ítems en la que los participantes deben indicar la intensidad de sus sentimientos en una escala de 4 puntos, desde "nada" hasta "mucho". Esta escala ha demostrado una buena fiabilidad y validez, con un coeficiente alfa de que oscila entre 0.85 y 0.93.

2.3 Procedimiento

Para asegurar la efectividad y rigurosidad del estudio, se solicitó la autorización del Departamento de Educación para realizar la intervención en los centros educativos seleccionados. Asimismo, se consiguió la aprobación del Comité de Ética de la Universidad correspondiente para garantizar el cumplimiento de los estándares éticos y legales.

Siguiendo las directrices de la Declaración de Helsinki (2013) para proteger la privacidad y el anonimato de los participantes, los centros educativos informaron a las familias sobre los objetivos y el contenido de la investigación. Dado que los participantes son menores de edad, se las familias firmaron un consentimiento informado que incluía información detallada sobre el procedimiento y las implicaciones del estudio. En todos los casos, la participación fue voluntaria.

2.4 Análisis de datos

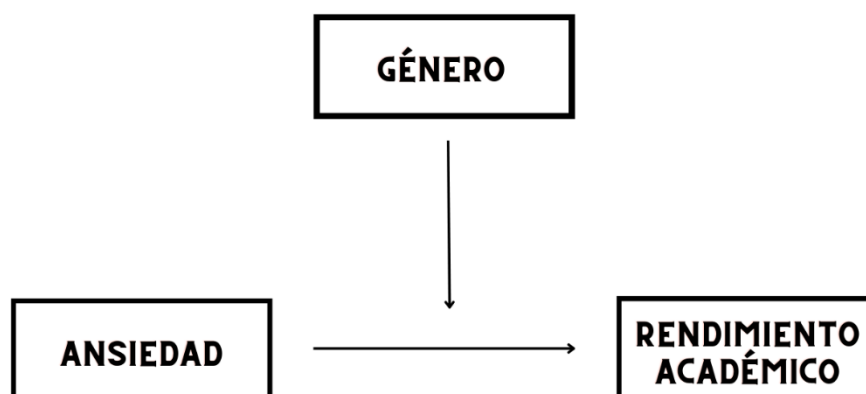
Se realizó un análisis descriptivo de las puntuaciones de ansiedad estado y rendimiento académico, seguido de pruebas T para muestras independientes para examinar las diferencias entre hombres y mujeres en ambas variables.

A continuación, se realizó un análisis de moderación para conocer los efectos directos e interactivos de las variables ansiedad estado y género sobre el rendimiento académico (ver Figura 7).

Por último, para conocer el modo en que la ansiedad estado opera sobre el rendimiento académico para cada uno de los géneros, se elaboraron dos modelos basados en la regresión lineal, uno para cada género.

Para garantizar la normalidad y homogeneidad de la distribución, se transformaron las puntuaciones en puntuaciones Z.

Figura 7. Esquema de la relación entre ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: el papel moderador del género



3. RESULTADOS

La Tabla 15 muestra las diferencias de género en el rendimiento académico y la ansiedad estado. Los resultados indican que las chicas tienen un rendimiento académico significativamente superior al de los chicos, aunque también experimentan niveles de ansiedad estado significativamente mayores.

Tabla 15. Prueba T para muestras independientes. Diferencias entre chicos y chicas

	Chicos		Chicas		U	p	RBC	IC 95% para RBC	
	M	SD	M	SD				Inferior	Superior
Rendimiento Académico	6.476	1.464	7.061	1.361	11304	<.001	-0.236	-0.347	-0.117
Ansiedad estado	16.49	9.938	21.426	11.218	13042	<.001	-0.262	-0.367	-0.150

La Tabla 16 presenta la variabilidad explicada del rendimiento académico en función de la ansiedad estado y el género, incluyendo los efectos directos e interactivos de estas variables. Para garantizar la normalidad y homogeneidad de la distribución, las puntuaciones se transformaron en puntuaciones Z.

El modelo muestra que la ansiedad estado tiene un efecto negativo en el rendimiento académico ($B = -0.221$, $SE = 0.085$, $\beta = -2.604$, $p = 0.010$), mientras que el género tiene un efecto positivo ($B = 0.478$, $SE = 0.109$, $\beta = -0.219$, $t = 4.405$, $p < .001$). La interacción entre la ansiedad estado y el género también es significativa ($B = 0.165$, $SE = 0.111$, $t = 1.493$, $p = 0.036$), lo que indica que el efecto de la ansiedad estado en el rendimiento académico varía según el género.

Tabla 16. Variabilidad explicada del rendimiento académico en función de la ansiedad estado y el género. Efectos directos e interactivos.

Rendimiento académico		R ²	B	SE	β	t	p
		0.262					
Ansiedad estado			-0.221	0.085		-2.604	.010
Género			0.478	0.109	-.219	4.405	<.001
Ansiedad estado * Género			0.165	0.111		1.493	.036

La Tabla 17 examina la influencia de la ansiedad estado en el rendimiento académico en función del género, revelando diferencias en los resultados para hombres y mujeres. Para los hombres, se encuentra una relación negativa significativa entre la ansiedad estado y el rendimiento académico ($B = -0.221$, $SE = 0.087$, $\beta = -0.192$, $t = -2.533$, $p = 0.012$).

Sin embargo, en el caso de las mujeres, aunque se observa una relación negativa entre la ansiedad estado y el rendimiento académico, esta relación no es estadísticamente significativa ($B = -0.055$, $SE = 0.069$, $\beta = -0.060$, $t = -0.794$, $p = 0.428$).

Tabla 17. Influencia de la ansiedad estado en el rendimiento académico según el género.

Rendimiento académico		R ²	B	SE	B	t	p
Ansiedad estado	Hombres	0.37	-0.221	0.087	-.192	-2.533	.012
	Mujeres	0.19	-0.055	0.069	-0.060	-0.794	.428

4. DISCUSIÓN

El objeto de estudio del presente artículo se centró en investigar la relación entre la ansiedad estado y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria, y cómo esta relación podría ser moderada por el género.

En relación con la primera pregunta de investigación, que buscaba analizar la relación de la ansiedad estado con el rendimiento académico, los resultados mostraron una relación significativa negativa entre la ansiedad estado y el rendimiento académico ($B = -0.221$, $p = 0.010$). Esto significa que los estudiantes que experimentan altos niveles de ansiedad tienen un peor rendimiento académico en comparación con aquellos que presentan niveles de ansiedad más bajos.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos que han demostrado cómo la ansiedad estado puede afectar la capacidad del estudiante para procesar la información y realizar tareas cognitivas complejas, como la resolución de problemas, debido a que consume recursos cognitivos como la atención, la concentración y la retención de información

(Beesdo et al., 2009; Colunga-Rodríguez et al., 2021; Kuaik y de la Iglesia, 2019). Además, la ansiedad estado puede aumentar la distracción y la preocupación, lo que puede afectar negativamente la atención del estudiante en clase y durante el estudio. En consecuencia, estos resultados confirman la primera hipótesis planteada sobre la relación negativa entre la ansiedad estado y el rendimiento académico, subrayando la importancia de abordar la ansiedad en el ámbito educativo.

La segunda pregunta de investigación se centró en la existencia de diferencias significativas en los niveles de ansiedad estado de los estudiantes según su género. Los resultados obtenidos sustentaron la hipótesis 2 y mostraron que las chicas experimentan niveles significativamente más altos de ansiedad estado ($M = 21.426$) en comparación con los chicos ($M = 16.49$, $p = < .001$), lo cual concuerda con los resultados de investigaciones anteriores (Bender et al., 2012; Chaplin y Aldao, 2013; Chapell et al., 2005 Reilly et al., 2019). Estas diferencias de género en la ansiedad podrían estar influenciadas por una amplia variedad de factores, ya expuestos en la introducción, como factores biológicos, psicológicos socioculturales, incluyendo el peso de las expectativas sociales y los roles de género. Un ejemplo de esto es que las mujeres reciben una mayor presión social para realizar ciertas tareas o trabajos, ya que tradicionalmente se les han impuesto expectativas más elevadas, lo cual, puede generar más ansiedad de realización (Martínez-Monteagudo et al., 2011; Saliktuluk y Heyne, 2017).

Es importante destacar que algunas investigaciones han encontrado que las chicas informan con mayor frecuencia de síntomas emocionales y somáticos de ansiedad, como sentimientos intensos de miedo o preocupación, así como mareos, temblores o dificultad para respirar (Altemus et al., 2014). Este hecho podría guardar relación con una mayor tendencia a la rumiación y preocupación y una mayor sensibilidad a estresores psicológicos, como la presión académica ante un examen, que pueden desencadenar síntomas de ansiedad (McLean y Anderson, 2009). Además, cabe señalar que las mujeres tienen una mayor prevalencia de desarrollar trastornos de ansiedad a lo largo de su vida y estos trastornos, son más incapacitantes en ellas que en los hombres (McLean et al., 2011).

En respuesta a la tercera pregunta de investigación que aborda el efecto moderador del género sobre la relación entre la ansiedad estado y el rendimiento académico, se encontró que el género tiene un efecto moderador en esta relación. La interacción significativa

entre ansiedad estado y género indica que la relación entre ambas variables difiere según el género de los estudiantes. Para los chicos, la relación entre ansiedad estado y rendimiento académico es significativamente negativa ($B = -0.221$, $p = 0.012$), lo que sugiere que los hombres que experimentan altos niveles de ansiedad tienen un peor rendimiento académico. Sin embargo, para las chicas, la relación es negativa pero no es significativa (-0.055 , $p = 0.428$). Estos resultados confirman parcialmente la tercera hipótesis y sugieren que, aunque los chicos tienden a experimentar menos ansiedad durante la etapa de educación secundaria, el efecto de la ansiedad sobre su rendimiento académico será más notable que en las chicas.

Es importante considerar cómo los diferentes factores pueden influir en la ansiedad y el rendimiento académico en los y las adolescentes. Los chicos pueden sentir una mayor presión para lograr el éxito académico desde un punto de vista competitivo (Chapell et al., 2005; Storrie et al., 2010). Además, algunos estudios sugieren que los chicos pueden ser menos propensos a buscar ayuda cuando experimentan ansiedad o estrés debido a la percepción social de que esto podría ser visto como una debilidad (Addis y Mahalik, 2003; Wong et al., 2017).

Por otro lado, y de acuerdo con la literatura existente, las chicas pueden enfrentar desafíos adicionales en el ámbito académico que también pueden aumentar su ansiedad y afectar su rendimiento de manera diferente al de los chicos. Los estereotipos de género comunes asocian la capacidad intelectual de alto nivel con los hombres más que con las mujeres, lo que puede afectar el autoconcepto y la autoeficacia de las adolescentes en ciertas materias, especialmente en campos considerados como "masculinos", limitando su interés en dichas áreas y, por lo tanto, afectando su rendimiento académico a largo plazo (Bian et al., 2017). La falta de modelos femeninos en ciertos campos profesionales también puede limitar el interés y el desempeño de las adolescentes en dichas materias "masculinas" (Cvencek et al., 2011).

Es importante considerar cómo los diferentes factores pueden influir en la ansiedad y el rendimiento académico de los y las adolescentes, y proporcionar apoyo y recursos para ayudar a los estudiantes a manejar su ansiedad y mejorar su rendimiento académico. Por ello, es necesario seguir aplicando propuestas orientadas a fomentar las competencias emocionales, ya que se ha comprobado su efecto favorable en la reducción de la ansiedad,

mejora del rendimiento académico y la prevención de problemas de salud mental (Ros-Morente et al., 2017; Werner-Seidler et al., 2017).

Los resultados del presente estudio sugieren que futuras intervenciones en este campo pueden incorporar el uso de estrategias que fomenten la autoeficacia y la resiliencia en las estudiantes mujeres, como la retroalimentación positiva y la promoción de la participación activa en el aula, así como incidir en que los chicos busquen apoyo emocional y social, contrarrestando la percepción de que esto pueda ser visto como una debilidad. Sin embargo, el presente estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, las características del contexto de los participantes son similares, lo que podría dificultar la extrapolación de los resultados a entornos socioculturales distintos. En segundo lugar, el diseño del estudio actual no considera la naturaleza cambiante y la interacción entre la ansiedad y rendimiento académico. Investigaciones futuras podrían beneficiarse de diseños longitudinales que permitan evaluar cómo estas relaciones evolucionan y aplicar métodos estadísticos que analicen el impacto conjunto de las variables involucradas.

Conclusiones

Este estudio investigó la relación entre la ansiedad estado y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria, así como el efecto moderador del género. Los resultados del estudio permiten destacar tres ideas principales. La primera idea hace referencia a la relación negativa entre ansiedad estado y rendimiento académico, lo que significa que los estudiantes que experimentan altos niveles de ansiedad estado tienen un peor rendimiento académico. La segunda idea destaca que las chicas experimentan niveles significativamente más altos de ansiedad estado en comparación con los chicos. La tercera idea incide en el efecto moderador del género en la relación entre rendimiento académico y ansiedad, y esta relación difiere según el género de los estudiantes, esto significa que si bien, los chicos tienden a desarrollar una menor ansiedad estado durante sus estudios de secundaria, el efecto de esta sobre el rendimiento académico es más notable que en las chicas. Estos hallazgos corroboran la importancia de abordar la ansiedad en la etapa y se sugiere que futuras intervenciones educativas deben enfocarse en abordar los factores de ansiedad que afectan el rendimiento académico, así como los estereotipos de género que pueden influir en la ansiedad y el rendimiento académico en

campos considerados 'masculinos' para así fomentar la igualdad de oportunidades y el éxito académico.

REFERENCIAS

- Addis, M. E., & Mahalik, J. R. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist*, 58(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.5>
- Altemus, M., Sarvaiya, N., & Neill Epperson, C. (2014). Sex differences in anxiety and depression clinical perspectives. *Frontiers in neuroendocrinology*, 35(3), 320-330. Doi: [10.1016/j.yfrne.2014.05.004](https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2014.05.004)
- American Psychological Association. (2021). Anxiety. <https://www.apa.org/topics/anxiety/>
- Ardasheva, Y., Carbonneau, K. J., Roo, A. K., & Wang, Z. (2018). Relationships among prior learning, anxiety, self-efficacy, and science vocabulary learning of middle school students with varied English language proficiency. *Learning and Individual Differences*, 61, 21-30.
- Arroll, B., & Kendrick, T. (2018). Anxiety. In L. Gask, T. Kendrick, R. Peveler, & C. Chew-Graham (Eds.), *Primary Care Mental Health* (pp. 125-137). doi:10.1017/9781911623038.010
- Barlow, D. H., Sauer-Zavala, S., Carl, J. R., Bullis, J. R., & Ellard, K. K. (2014). The nature, diagnosis, and treatment of neuroticism: Back to the future. *Clinical Psychological Science*, 2(3), 344-365.
- Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics*, 32(3), 483-524. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002>
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284–288. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.027>
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4, 13-18.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268–274. Doi: [10.1037/0022-0663.97.2.268](https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268)
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 139(4), 735.

- Colunga-Rodríguez, C., Ángel-González, M., Vázquez-Colunga, J. C., Vázquez-Juárez, C. L., & Colunga-Rodríguez, B. A. (2021). Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8(2), 229-241.
- Craske, M. G., Stein, M. B., Eley, T. C., Milad, M. R., Holmes, A., Rapee, R. M., & Wittchen, H. U. (2017). Anxiety disorders. *Nature Reviews Disease Primers*, 3, 17024. <https://doi.org/10.1038/nrdp.2017.24>
- Crişan, C., & Copaci, I. (2015). The relationship between primary school childrens' test anxiety and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1584-1589.
- Cvencek, D., Meltzoff, A.N. and Greenwald, A.G. (2011), Math–Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82: 766-779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- de Miguel, A., López-González, M. A., García-Vera, M. P., González-Blanch, C., & Lorente-Omeñaca, R. (2020). Risk and protective factors associated with anxiety in Spanish adolescents: A population-based study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6774. doi: 10.3390/ijerph17186774
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools 1: Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 1(5), 377-387.
- Fuhrmann, D., Knoll, L. J., & Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in cognitive sciences*, 19(10), 558-566.
- García-Fernández, J.M., Carmen Martínez-Monteagudo, M., & J Inglés, C. (2011). Diferencias según sexo y curso en ansiedad escolar: Estudio con una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 17.
- Government of Canada. (2018). Mental health, substance use, and well-being among Ontario students, 1991-2017: Detailed OSDUHS findings. Recuperado de <https://www.camh.ca/-/media/files/pdfs---osduhs/mental-health-substance-use-2017-ontario-student-drug-use-and-health-survey.pdf>
- Gómez-Núñez, M. I., García-Fernández, J. M., Vicent, M., Sanmartín, R., González, C., Aparisi-Sierra, D., & Inglés, C. J. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la

- alta ansiedad ante el castigo escolar en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 68-74.
- Guillén-Riquelme, A., & Buela-Casal, G. (2013). Versión breve del STAI en adolescentes y universitarios españoles. *Terapia psicológica*, 31(3), 293-299.
- Kuaik, I. D., y De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: revisión y delimitación conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50.
- Leal, P. C., Goes, T. C., da Silva, L., & Teixeira-Silva, F. (2017). Trait vs. state anxiety in different threatening situations. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 39(3), 147–157. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2016-0044>
- Martínez Monteagudo, M., García Fernández, J. y Inglés, C. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 1, 47-67.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., ... & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication--Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989. doi: 10.1016/j.jaac.2010.05.017
- McLean, C. P., & Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical psychology review*, 29(6), 496-505. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.05.003>
- McLean, C. P., Asnaani, A., Litz, B. T., & Hofmann, S. G. (2011). Gender differences in anxiety disorders: Prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. *Journal of psychiatric research*, 45(8), 1027-1035.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. (2021). Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/eso-1.html>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social [MSCBS]. (2017). Encuesta Nacional de Salud 2017. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2017.htm>

- Ortega-Rodríguez, P. J.(2022). La influencia de los factores personales del alumnado sobre el rendimiento en ciencias en educación primaria. *RELIEVE*, 28(2) [.http://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24444](http://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24444)
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of educational psychology*, 94(2), 396.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?. *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162.
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of learning disabilities*, 52(4), 287-298.
- Salikutluk, Z., & Heyne, S. (2017). Do gender roles and norms affect performance in maths? The impact of adolescents' and their peers' gender conceptions on maths grades. *European Sociological Review*, 33(3), 368-381.
- Schmidt, V. P., & Shoji Muñoz, A. D. (2018). La ansiedad estado-rasgo y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años. *Revista de Investigación Académica*, 77, e1234. <https://doi.org/10.1016/j.riai.2018.e1234>
- Shek, D. T. L. (2016). Assessment of Adolescent Anxiety: A Critical Review of the Past 10 Years. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1403-1419. doi: 10.1007/s10826-015-0310-5
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems—A growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16(1), 1-6. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Callear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 51, 30-47.
- Wong, Y. J., Ho, M.-H. R., Wang, S.-Y., & Miller, I. S. K. (2017). Meta-analyses of the relationship between conformity to masculine norms and mental health-related

outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 64(1), 80–93.
<https://doi.org/10.1037/cou0000176>

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*, 18(5), 459-482.

Zhan, H., Zheng, C., Zhang, X., Yang, M., Zhang, L., & Jia, X. (2021). Chinese college students' stress and anxiety levels under COVID-19. *Frontiers in psychiatry*

**5.3 ¿La conciencia emocional conduce a la resiliencia?
Diferencias en función del sexo en la adolescencia**

**Garcia-Blanc, N., Senar, F., Ros-Morente, A. & Filella, G.
(publicado, Junio 2023)**

Revista de Psicodidáctica

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.05.002>

¿La conciencia emocional conduce a la resiliencia? Diferencias en función del sexo en la adolescencia

Resumen

La adolescencia es una etapa del ciclo vital que presenta muchos desafíos y cambios para los y las jóvenes, lo que hace que la prevención de trastornos mentales sea importante. La resiliencia se considera un factor clave en la comprensión del desarrollo emocional de los y las adolescentes, ya que se considera que permite a los y las adolescentes superar las adversidades y aprender a generar recursos personales para promover su bienestar psicológico. De acuerdo con investigaciones previas, la conciencia emocional y la regulación emocional adaptativa se destacan como factores protectores frente a la adversidad. El objetivo del presente estudio es examinar el efecto de la conciencia emocional sobre la resiliencia, así como la posible mediación de las estrategias de regulación emocional (revaloración cognitiva y supresión) en esta relación, considerando posibles diferencias según el sexo en una muestra de 376 adolescentes españoles. Para ello, se han aplicado técnicas estadísticas como T-Test, correlación de Pearson, un análisis factorial confirmatorio y un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que la conciencia emocional por sí sola no tiene un efecto directo en la resiliencia de los y las adolescentes pero sí indirecto a través de la reestructuración emocional. Además, existen diferencias de género en cuanto al efecto de la conciencia emocional sobre las estrategias de regulación. Por tanto, es necesario considerar la conciencia emocional como una condición necesaria para desarrollar estrategias de regulación emocional adaptativas como la revaloración cognitiva en el diseño de programas que contemplen la promoción de la resiliencia en los y las adolescentes.

Palabras clave: adolescencia, resiliencia, conciencia emocional, regulación emocional, estrategias, sexo

Does Emotional Awareness Lead to Resilience? Differences based on sex in adolescence

Abstract

Adolescence presents many challenges and changes, making the prevention of mental disorders significant. Resilience is considered a key factor in understanding the emotional development of adolescents, as it allows them to overcome adversity and learn to generate personal resources that promote their psychological well-being. Emotional awareness and emotional regulation are highlighted as protective factors against adversity. Emotional awareness refers to the ability to recognize, understand, and accept own and others' emotions. In contrast, emotional regulation involves controlling emotions and modifying behavior to achieve goals, adapt to the context, or promote well-being. Although it is known that these factors have an important effect on the resilience capacities of adolescents, few empirical studies analyze this relationship. This study aims to examine the effect of emotional awareness on resilience, as well as the possible mediation of emotional regulation strategies (cognitive reappraisal and suppression), and to consider possible sex differences in a sample of 376 Spanish adolescents. Statistical techniques such as T-Test, Pearson correlation, confirmatory factor analysis, and structural equation

modeling were applied. Factorial invariance between groups was also examined, and a structural invariance analysis was performed. The results indicate that Emotional awareness itself does not have a direct effect on the resilience of adolescents. In addition, there are sex differences in the impact of emotional awareness on regulation strategies. Therefore, it is necessary to consider Emotional awareness as a necessary condition for developing adaptive emotional regulation strategies as cognitive restructuring in the design of programs that contemplate the promotion of resilience in adolescents.

Keywords: adolescence, resilience, emotional awareness, emotional regulation, strategies, sex.

INTRODUCCIÓN

La prevención de trastornos mentales en la adolescencia es un desafío importante debido a las múltiples demandas y cambios que enfrentan los y las jóvenes en esta etapa del ciclo vital (Rutter, 2007). Para enfrentar este desafío, se ha considerado la resiliencia como un elemento central en la comprensión del desarrollo emocional de los y las adolescentes debido a resultar un posible recurso para la prevención. La resiliencia implica no solo la capacidad de sobreponerse y persistir ante las adversidades, sino también la oportunidad de aprender y generar recursos personales que favorezcan el bienestar psicológico (Masten, 2018; Salanova, 2022). Entre estos recursos personales, se destaca el papel de la conciencia emocional y la regulación emocional adaptativa como factores protectores frente a la adversidad (Salanova, 2022).

La conciencia emocional es una competencia emocional que permite reconocer, comprender y aceptar las emociones propias y ajenas (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Por otro lado, la regulación emocional implica controlar las emociones y modificar el comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar (Gross, 1998). La revaloración cognitiva y la supresión emocional son dos estrategias que permiten a los individuos regular sus emociones (Gross y John, 2003). Mientras que la revaloración cognitiva se considera generalmente adaptativa, la supresión emocional se considera desadaptativa (Aldao et al., 2010; Schäfer et al., 2017). Aunque la literatura actual sugiere que la conciencia emocional y la regulación emocional tienen un importante efecto sobre las capacidades de resiliencia de los y las adolescentes, existen pocos estudios empíricos que analicen esta relación. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es examinar el efecto de la conciencia emocional sobre la resiliencia, así como la posible mediación de las estrategias de regulación emocional de revaloración cognitiva y supresión en esta relación, y considerar posibles diferencias según el sexo.

Las perspectivas teóricas clásicas han considerado la resiliencia como un rasgo estable que promueve la adaptación ante las repercusiones negativas de diferentes estresores (Connor y Davidson, 2003). Sin embargo, la conceptualización actual de resiliencia ha integrado las premisas de la Teoría de los Sistemas de Desarrollo, un marco conceptual que concibe el desarrollo como un proceso dinámico, no lineal, integrado por diferentes sistemas y, a su vez, moldeado por la actividad interactiva de diferentes procesos (Masten y Barnes, 2018; Overton, 2013). Desde esta conceptualización, la resiliencia se entiende como la consecuencia de un proceso complejo en el que interactúan factores como la

genética, las experiencias previas, las características familiares, el contexto social, así como los componentes biológicos y psicológicos del individuo (Cicchetti, 2010; Luthar et al., 2000; Sætren et al., 2019). Aunque en la actualidad la resiliencia no se considera un rasgo inmutable, las diferencias individuales han mostrado ejercer una gran influencia sobre el modo en que esta se desarrolla (Masten y Barnes, 2018). En este sentido, cabe destacar el constructo de ego-resiliencia o resiliencia del yo, que hace referencia a las características personales del individuo, como la habilidad de adaptarse a los cambios y recuperarse de situaciones traumáticas o estresantes (Luthar et al., 2000; Sætren et al., 2019).

Otro de los elementos que interactúan con el desarrollo de la resiliencia es el entorno que, mediante factores protectores como las relaciones con otras personas, recursos, figuras y demás procesos, favorecen la capacidad de adaptación y permiten enfrentarse a los desafíos (Masten y Barnes, 2018; Mestre et al., 2017). En este sentido, comprender que la resiliencia no es un rasgo fijo y estable, sino un proceso en constante evolución altamente influenciado por diferentes factores internos y externos, implica tener en cuenta la existencia interactiva de aspectos cognitivos, actitudinales y conductuales que pueden aprenderse y mejorarse a lo largo de la vida.

El hecho de que la resiliencia no responda a un rasgo estable implica que puede educarse y potenciarse mediante programas basados en el desarrollo de competencias que fortalezcan los aspectos anteriormente mencionados (Chmitorz et al., 2018; Masten, 2018; Salanova, 2022). En este sentido, estudios anteriores han constatado los beneficios de dichos programas especialmente la etapa de la infancia y adolescencia, donde se observa un mayor impacto dada la influencia de factores como la plasticidad cerebral y el desarrollo de funciones cognitivas implicadas que están más activas en estas etapas y se reducen significativamente a posteriori (Sætren et al., 2019). Sin embargo, es necesario realizar más estudios en el contexto de la infancia y la adolescencia, ya que estas son etapas evolutivas en las que la implementación de programas para promover la resiliencia es especialmente favorable (Pinto et al., 2021).

Fortalecer los factores protectores de la resiliencia también resulta clave para combatir los problemas de salud mental en la infancia y adolescencia (Dray et al., 2017; Huang et al., 2020). Uno de estos factores es la regulación emocional, definida por Gross (1998, p. 275) como "los procesos mediante los cuales los individuos influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo experimentan y expresan estas emociones". Se ha

demostrado el efecto positivo de la regulación emocional en el bienestar, la adaptación o la interacción social (Peña-Sarrionandia et al., 2015; Mayer et al., 2016) y tal es su importancia que las dificultades en la de regulación emocional pueden socavar los procesos de toma de decisiones o aumentar la ansiedad (Hartman et al., 2017; Wills et al., 2016;). Estudios recientes como los realizados por Banyard et al. (2017); Mestre et al. (2017); Lee et al. (2019); Polizzi y Lynn (2021) o Vaughan et al. (2019) han mostrado una relación positiva entre la regulación emocional y la resiliencia y concluyen que las estrategias adaptativas de regulación emocional, como la revaloración cognitiva, promueven los factores protectores y promotores de la resiliencia, lo que las convierte en una característica relevante de la misma (Sætren et al., 2019). Es importante destacar que no todas las estrategias de regulación emocional resultan igualmente adaptativas. Algunas estrategias desadaptativas, como la catastrofización, la rumiación y la supresión pueden resultar contraproducentes y convertirse en factores de riesgo al agravar la situación emocional (Aldao et al., 2010; Gross, 2002; John y Gross, 2004). Por lo tanto, es conveniente considerar estrategias adaptativas de regulación emocional para promover factores protectores y promotores de la resiliencia. En el presente estudio se abordan dos de las estrategias más comunes y estudiadas: la revaloración cognitiva, una estrategia adaptativa, y la supresión, una estrategia desadaptativa (Megías-Robles et al., 2019).

Dentro del modelo modal de Gross (1998, 2015), la revaloración cognitiva se define como una estrategia de regulación emocional que implica cambiar la interpretación o significado de una situación emocionalmente relevante, con el fin de alterar su impacto emocional. En contraste, la reestructuración cognitiva hace referencia a un proceso más amplio que se utiliza para identificar y cambiar patrones de pensamiento disfuncionales. La revaloración cognitiva se considera una estrategia generalmente adaptativa y entre sus repercusiones se encuentran mejores relaciones sociales, mejor salud, autoestima y satisfacción con la vida (Cabello et al., 2013; Gross y John, 2003). Por otro lado, la supresión emocional es una estrategia de regulación que inhibe las emociones una vez que la reactividad emocional ha iniciado (Gross, 1998, 2002). Es considerada una estrategia desadaptativa que consume un mayor porcentaje de recursos cognitivos y es un componente importante en varias patologías (Aldao et al., 2010; Schäfer et al., 2017). De hecho, un reciente estudio refleja cómo los individuos con mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional tienden a utilizar en mayor medida la revaloración cognitiva (Megías-Robles et al., 2019).

Tanto la resiliencia como la regulación emocional pueden verse afectadas por la conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer y etiquetar con precisión las emociones propias y comprender las emociones de los demás en el sentido que una toma de conciencia emocional facilita una posterior regulación (Bisquerra y Pérez, 2007). De acuerdo con el modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), se considera una de las 5 competencias emocionales, junto con la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar puesto que, pueden entrenarse y mejorarse a lo largo de la vida favoreciendo la adaptación al contexto y afrontar las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Además, la conciencia emocional se considera la habilidad más fundamental para el desarrollo de competencias o habilidades emocionales más complejas (Bajgar et al., 2005; Lane, 2000).

La literatura ha examinado en escasa medida los efectos de la conciencia emocional en la resiliencia de los y las adolescentes. No obstante, en otras muestras, la conciencia emocional se ha identificado como una variable clave para mejorar la resiliencia. Por ejemplo, Lee et al. (2019) han encontrado que la falta de conciencia emocional ejerce un efecto negativo en la resiliencia en una muestra comparativa de adultos que han y no han experimentado maltrato. Además, los estudios como los de Jacobs y Keegan (2022) o Kinman y Grant (2011) destacan que tanto la resiliencia como la conciencia emocional son factores clave en la mitigación de la mala salud emocional en atletas de élite y en personal de servicios de emergencia, respectivamente. La variable de conciencia emocional también se ha incluido en el estudio de Subic-Wrana et al. (2014). Este estudio ha encontrado que la baja conciencia emocional puede fortalecer la relación entre las estrategias de regulación emocional desadaptativas, como la supresión emocional y que los sujetos con mayor conciencia emocional tienden a utilizar estrategias de regulación adaptativas como la revaloración cognitiva.

Otro de los elementos que ha mostrado participar en la capacidad de resiliencia de los y las adolescentes es el sexo. Los resultados obtenidos hasta el momento muestran que, en el caso de la conciencia emocional, las chicas tienden a obtener mayores puntuaciones que los chicos (Subic-Wrana et al., 2014). Además, se han identificado diferencias en función del sexo en el uso de estrategias de regulación emocional como la revaloración cognitiva y la supresión emocional, aunque los resultados no son concluyentes (Nolen-Hoeksema, y Aldao, 2011; Zlomke y Hahn, 2010). Lo mismo ocurre con la resiliencia,

pues, pocos estudios han contemplado el efecto del sexo (Dray et al., 2017; Mestre et al., 2017) y un metaanálisis afirma una mayor puntuación a favor de las chicas, aunque poco significativa y con un tamaño del efecto bajo (Alkim y Çarkit, 2020). Sin embargo, los resultados de los estudios son contradictorios lo que sugiere que la relación en función del sexo y la resiliencia es compleja y pueden participar de forma interactiva otros factores como el grado de autocontrol en los factores externalizantes (Salanova, 2022).

El presente estudio

Según Polizzi y Lynn (2021), la identificación de los diferentes factores que explican las capacidades de resiliencia de los y las adolescentes es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas eficaces en favor de la regulación emocional. Además, el estudio de Dray et al. (2017) enfatiza la importancia de conocer las posibles diferencias de género en el modo en que operan dichos factores. En consecuencia, el propósito de esta investigación es el de conocer el modo en que la conciencia emocional, la revaloración cognitiva y la supresión explican las capacidades de resiliencia de los y las adolescentes y cómo esta relación puede diferir en función del sexo. Las preguntas que orientan esta investigación son las siguientes:

PI1: ¿Cuál es la relación entre la conciencia emocional y la resiliencia en adolescentes? ¿Hay diferencias en función del sexo?

PI 2: ¿Cómo influye la conciencia emocional sobre las estrategias de revaloración cognitiva y supresión? ¿Hay diferencias en función del sexo?

PI3: ¿Cómo influyen las estrategias de revaloración cognitiva y supresión en la resiliencia en adolescentes? ¿Hay diferencias en función del sexo?

PI4: ¿Tienen las estrategias de regulación emocional de revaloración cognitiva y supresión capacidad de mediar en la relación entre conciencia emocional y resiliencia? ¿Hay diferencias en función del sexo?

Atendiendo a la literatura expuesta en los párrafos anteriores, se han formulado las siguientes hipótesis:

H1: La conciencia emocional ejerce un efecto directo positivo sobre la resiliencia.

H2: La conciencia emocional se relaciona positivamente con el uso de estrategias de regulación emocional adaptativas, como la revaloración cognitiva, y

negativamente con el uso de estrategias de regulación emocional desadaptativas, como la supresión emocional.

H3: La revaloración cognitiva tendrá un efecto directo positivo en la resiliencia de los y las adolescentes y la supresión emocional tendrá un efecto directo negativo en la resiliencia de los y las adolescentes.

H4: Las estrategias de regulación emocional de revaloración cognitiva y supresión ejercerán un efecto mediador entre la relación entre conciencia emocional y resiliencia, capaz de potenciar o atenuar dicha relación.

H5: La magnitud de los constructos estudiados, así como la magnitud de sus relaciones, será diferente en función del sexo.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra total del estudio se compone de 376 alumnos de educación secundaria procedentes de diferentes centros españoles. La distribución en función del sexo es equilibrada, con un 50% de chicos y un 50% de chicas. Además, la muestra incluye una representación adecuada de los diferentes cursos, 76 de los participantes cursan 1º de la E.S.O (20%), 117 cursan 2º (31%), 83 se encuentran en 3º (22%) y 100 están en 4º curso (27%).

2.2 Instrumentos

Cuestionario de Desarrollo Emocional para educación secundaria (CDE-SEC; Pérez-Escoda et al., 2022)

Es un cuestionario de auto-informe compuesto por cinco subescalas que mide las cinco competencias emocionales del modelo teórico propuesto por de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) con una escala de tipo Likert con 11 opciones de respuesta. Se ha aplicado la escala de conciencia emocional que contiene 7 ítems.

Cuestionario de regulación emocional versión en español para niños y adolescentes (ERQ-CA; Navarro et al., 2018).

Se compone de 10 ítems divididos en dos subescalas correspondientes a dos estrategias de regulación: revaloración cognitiva y supresión. El modelo de respuesta es tipo Likert con 5 opciones de respuesta.

Escala Breve de Resiliencia (BRS; Rodríguez-Rey et al., 2016).

Este instrumento adaptado a la población española evalúa la resiliencia entendida como la habilidad de enfrentarse y recuperarse de situaciones estresantes. Consta de 6 ítems y su modelo de respuesta es tipo Likert con cinco opciones de respuesta.

2.3 Procedimiento

Para garantizar la efectividad y la rigurosidad del estudio, se ha contactado con el Departamento de Educación para obtener la autorización necesaria para llevar a cabo la intervención en los centros educativos seleccionados. Además, se ha logrado la aprobación del Comité de Ética de la Universidad correspondiente para asegurar que el estudio cumple con los estándares éticos y legales aplicables. Para proteger la privacidad y el anonimato de los participantes, se han seguido las pautas recogidas en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013). Los centros educativos participantes han informado a las familias sobre el contenido y los objetivos de la investigación, y, dado que los participantes son menores de edad, las familias han firmado un consentimiento informado que contiene información detallada sobre el procedimiento y las implicaciones del estudio.

2.4 Análisis estadísticos

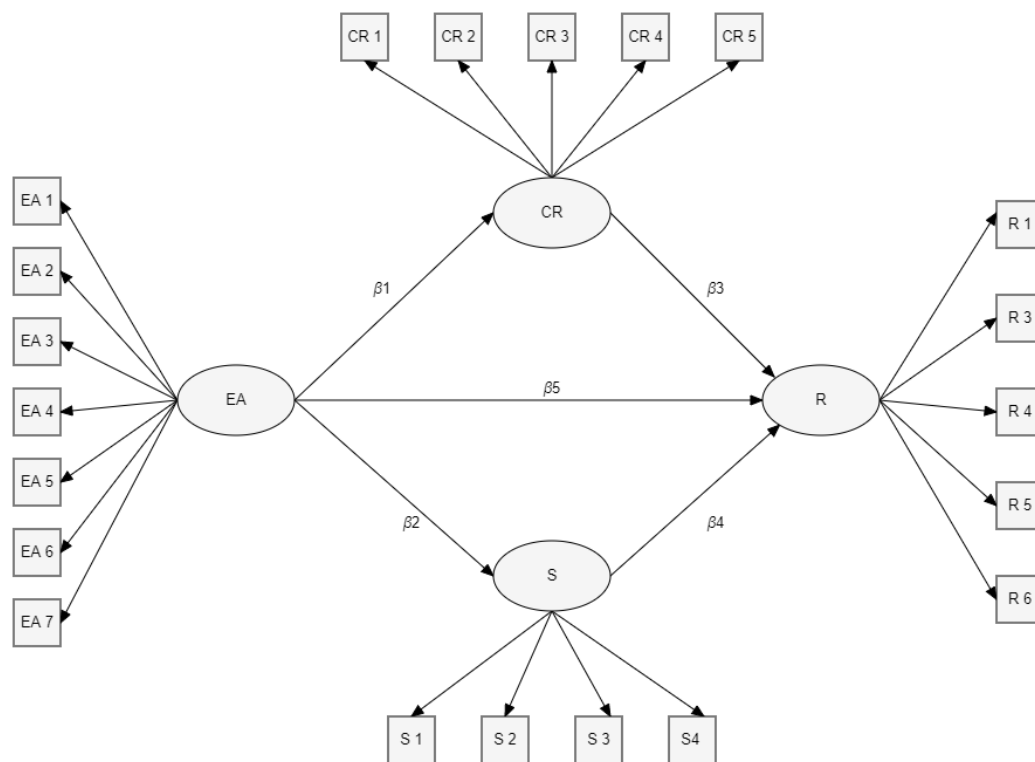
El tratamiento estadístico se ha realizado a través del paquete informático lavaan, que pertenece al lenguaje de programación R, y con ayuda del paquete informático IBM SPSS software versión 28 y su extensión AMOS.

Como paso previo al análisis de los datos, se han identificado y eliminado aquellos participantes que han emitido patrones de respuesta improbables haciendo uso de la distancia de Mahalanobis (Leys et al., 2018). En consecuencia, 12 participantes han sido eliminados de los análisis posteriores. Para conocer los valores promedio de cada uno de los grupos, así como la magnitud de la diferencia entre ellos, se realiza una prueba T para muestras independientes. Además, para conocer el modo en que los constructos estudiados se relacionan entre sí para cada grupo, se emplean estadísticos de correlación de Pearson.

Con ánimo de responder a las preguntas de investigación, se ha diseñado un Modelo de Ecuaciones Estructurales (MES, Figura 8). Como paso previo, y de acuerdo con Anderson y Gerbing (1988), se ha realizado un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para

conocer la validez y aceptación del modelo de medida en ambos grupos. En este sentido, se han utilizado los estadísticos de ajuste χ^2 , Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Valores de CFI $< .90$, TLI $< .90$, RMSEA $< .06$ y SRMR $< .08$, se consideran adecuados (Cho et al., 2020; Hu y Bentler, 1999). Por otra parte, para conocer la fiabilidad y consistencia interna de las escalas utilizadas, se han calculado los coeficientes psicométricos alfa de Cronbach (α), Omega de McDonald's (ω), la varianza promedio extraída (AVE) y la fiabilidad compuesta (CR). Valores de $\alpha > .70$, $\omega > .70$, AVE $> .50$ y CR $> .70$ se consideran adecuados (Hair et al., 2017).

Figura 8. Modelo de Ecuaciones Estructurales (MES)



Nota: EA = conciencia emocional, CR = revaloración cognitiva; S = supresión; R = resiliencia

Además, para conocer la equivalencia del modelo de medida para ambos grupos, se ha examinado la invarianza factorial en función del sexo. Así, tras testar el ajuste de modelo para cada grupo, se ha realizado una prueba de invarianza multigrupo de tipo secuencial en el que se comparan los modelos de prueba de invarianza configural (sin restricciones impuestas por sexo), prueba de invarianza métrica, prueba de invarianza escalar y prueba de invarianza estricta. Para comparar estos modelos, se examinan los cambios en

CFI (Δ CFI), TLI (Δ TLI) y RMSEA (Δ RMSEA). Valores de Δ CFI < .01, Δ TLI < .01 y Δ RMSEA < 0.015 se consideran indicadores de invarianza entre grupos (Chen, 2007).

En referencia al modelo estructural, se ha analizado a través del método de estimación de máxima verosimilitud, donde además se ha implementado un proceso de bootstrapping paramétrico para reducir el error estándar asociado a los cálculos de regresión. Se calculan los efectos directos, indirectos y totales para ambos grupos y se evalúan los indicadores de ajuste de modelo: Goodness of fit (GFI), Normed Fit Index (NFI), CFI y RMSEA. Se consideran adecuados valores de GFI > .90, NFI > .90, CFI > .90 y RMSEA > .06 (Hu y Bentler, 1999).

Por último, para conocer las diferencias entre grupos en el modelo estructural, se realiza un análisis de invarianza estructural donde se compara el modelo “sin restricciones” con el modelo “totalmente restringido” y con otros cinco modelos, uno para cada uno de los modelos path que componen el modelo estructural. En este caso, se estudia si el incremento de chi cuadrado ($\Delta\chi^2$) entre modelos es significativo.

3. RESULTADOS

3.1 Estadísticos descriptivos

3.1.1. Estadísticos de comparación entre grupos: Prueba T para muestras independientes.

La Tabla 18 muestra los estadísticos descriptivos relativos a los constructos que participan en el modelo. Las puntuaciones mostradas corresponden a los valores originales obtenidos en los diferentes instrumentos.

Tabla 18. Estadísticos Descriptivos de los constructos que componen el modelo

	M	DE	Asimetría	Curtosis
Conciencia Emocional (EA)	6.832	1.431	-0.814	1.671
Revaloración cognitiva (CR)	4.457	1.189	-0.455	0.392
Supresión (S)	4.035	1.364	-0.074	-0.515
Resiliencia (R)	2.977	0.756	-0.150	-0.183

Nota: M = Media; DE = Desviación Estándar

La prueba T para muestras independientes (ver Tabla 19) muestra que el grupo masculino ha obtenido puntuaciones significativamente más altas para los constructos Conciencia Emocional ($t = 2.714$, $p = .007$) y resiliencia ($t = 5.271$, $p < .001$).

Tabla 19. Prueba T para muestras independientes de las variables que componen el modelo. Diferencias en función del sexo

	Chicos		Chicas		t	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE			
Conciencia Emocional (EA)	7.037	1.424	6.631	1.414	2.714	0.007*	0.286
Revaloración cognitiva (CR)	4.570	1.230	4.346	1.140	1.793	0.074	0.189
Supresión (S)	4.067	1.334	4.003	1.395	0.449	0.653	0.047
Resiliencia (R)	3.182	0.694	2.777	0.762	5.271	< .001*	0.556

Nota: M = Media; DE = Desviación Estándar, t = t de Student: p = *p < .05

3.1.2. Estadísticos de correlación

Los estadísticos de Correlación de Pearson indican que, en el caso de los chicos, la conciencia emocional está directamente relacionada con la revaloración cognitiva y resiliencia. por otro lado, la supresión mantiene una relación positiva con la revaloración cognitiva. También se advierte una relación inversa entre la resiliencia y supresión.

En el caso de las chicas, la prueba muestra que la conciencia emocional está positivamente relacionada con la revaloración cognitiva y la resiliencia. En relación con la revaloración cognitiva, se observa una relación positiva con la resiliencia. Por otro lado, la supresión presenta una relación inversa con la conciencia emocional y la resiliencia (Ver Tabla 20).

Tabla 20. Estadísticos de Correlación de Pearson entre las variables que componen el modelo para el grupo de los chicos y para el grupo de las chicas

	Chicos				Chicas			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Conciencia Emocional (EA)	—				—			
2. Revaloración cognitiva (CR)	0.448*	—			0.499*	—		
3. Supresión (S)	0.105	0.396*	—		-0.242*	0.031	—	
4. Resiliencia (R)	0.221*	0.122	-0.137*	—	0.329*	0.359*	-0.175*	—

Nota: *p < .05

3.2 Modelo de ecuaciones estructurales

3.2.1 Modelo de medición de prueba e invariancia factorial

De acuerdo con Anderson y Gerbing (1988), se ha realizado un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para evaluar la validez y aceptación del modelo de medición para ambos grupos (Tabla 21). De acuerdo con Nunnally (1978), los indicadores de alpha de Cronbach (α), omega de McDonald (ω) y fiabilidad compuesta (CR) muestran valores adecuados de fiabilidad y consistencia interna. En referencia a la validez discriminante

de los instrumentos, aunque los valores de Varianza Media Extraída (Average Variance Extracted, AVE) no superan los .05, en todos los casos superan las correlaciones interconstructo, por lo que se consideran aceptables (Fornell y Larcker, 1981). Por último, en referencia a las cargas factoriales estandarizadas, todos los indicadores han mostrado valores superiores a .50 y un nivel de significación menor de .001, excepto el indicador R2 (perteneiente al constructo de resiliencia). Por lo tanto, este indicador se ha eliminado de los análisis posteriores (Fornell y Larcker, 1981).

Tabla 21. Comparación de la invarianza del modelo entre chicos y chicas

Modelo	Comparación del modelo											
	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	Comparación	$\Delta\chi^2$	Δ gl	p	Δ CFI	Δ TLI	Δ RMSEA
Chicos	531.86	207	.928	.906	.064	-	-	-	-	-	-	-
Chicas	390.09	207	.932	.913	.050	-	-	-	-	-	-	-
1. Invarianza Configuracional	921.87	414	.948	.932	.059	-	-	-	-	-	-	-
2 Invarianza Métrica	955.77	428	.937	.931	.059	2 vs. 1	33.90	14	<.01	.01	<.01	.01
3 Invarianza Escalar	1061.44	450	.924	.918	.061	3 vs. 2	105.67	22	<.01	.01	<.01	.01
4. Invarianza Estricta	1088.49	460	.917	.917	.061	4 vs. 3	27.06	10	<.01	<.01	<.01	<.01

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; gl = Grados de libertad; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation. La comparación del modelo incluye el Δ chi-cuadrado (incremento en el valor del chi cuadrado entre dos modelos), Δ gl (incremento en el número de grados de libertad entre dos modelos), p (nivel de significación estadística), Δ CFI (incremento en el valor del índice CFI entre dos modelos), Δ TLI (incremento en el valor del índice TLI entre dos modelos) y Δ RMSEA (incremento en el valor del índice RMSEA entre dos modelos).

Por su parte, los indicadores de ajuste del modelo (Tabla 22) indican un ajuste aceptable tanto para el grupo de chicos como para el de chicas. Además, las comparaciones entre modelos con diferentes tipos de restricciones han mostrado un nivel de invarianza factorial aceptable, lo que sugiere que la comprensión de los indicadores que componen los diferentes instrumentos es similar para ambos grupos.

Tabla 22. Ajuste del modelo y prueba de invarianza factorial en función del sexo.

Indicadores	Chicos					Chicas				
	α de Cronbach	ω	CR	AVE	Cargas factoriales	α de Cronbach	ω	CR	AVE	Cargas factoriales
Conciencia Emocional (EA)	.751	.752	.847	.44		.718	.727	.848	.44	
EA 1					.714					.600
EA 2					.774					.720
EA 3					.631					.585
EA 4					.558					.545
EA 5					.685					.566
EA 6					.627					.596
EA 7					.650					.543
Revaloración cognitiva (CR)	.842	.845	.859	.47		.805	.807	.810	.41	
CR 1					.788					.606

	CR 2					.724					.661
	CR 3					.725					.552
	CR 4					.557					.674
	CR 5					.606					.600
	CR 6					.717					.766
Supresión (S)		.692	.695	.774	.47		.752	.762	.782	.48	
	S 1					.738					.746
	S 2					.659					.566
	S 3					.687					.711
	S 4					.630					.720
Resiliencia (R)		.783	.786	.812	.47		.724	.737	.784	.42	
	R 1					.687					.672
	R 2					.288					.323
	R 3					.765					.610
	R 4					.689					.694
	R 5					.648					.571
	R 6					.613					.694

Nota: α de Cronbach = Alfa de Cronbach; ω = Omega de McDonald; CR = Fiabilidad Compuesta (Composite Reliability); AVE = Varianza Media Extraída (Average Variance Extracted).

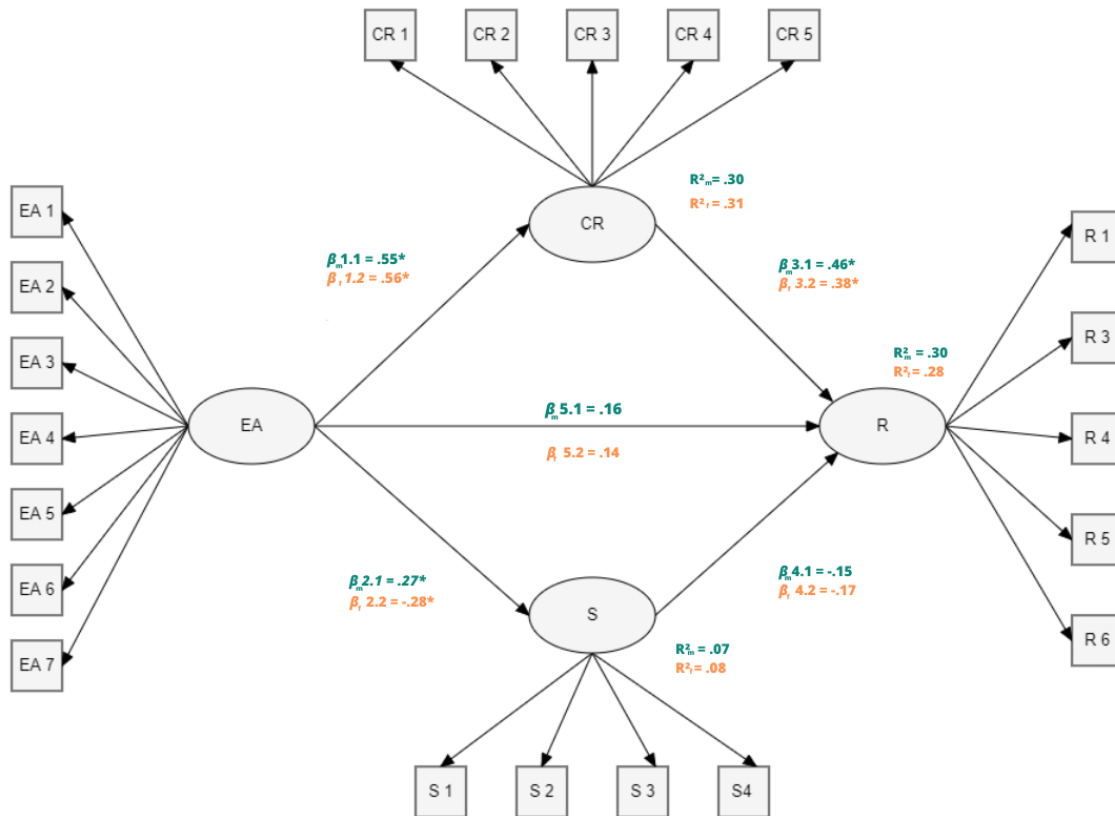
3.5 Resultados del análisis del modelo de ecuaciones estructurales

3.5.1 Efectos directos

De acuerdo con los criterios establecidos en la sección de análisis de datos, el modelo de ecuaciones estructurales aplicado al conjunto de muestra total indica un ajuste satisfactorio entre el modelo propuesto y los datos ($\chi^2 = 1025.34$, d.f. = 450, $\chi^2/d.f. = 2.28$, GFI = .929, CFI = .925, NFI = .892, RMSEA = .060, SRMR = .070).

En cuanto al subconjunto de chicos, el modelo explica el 30% de la varianza para el constructo CR, el 7% de la varianza para el constructo S y el 30% de la varianza para el constructo R. En el caso de las chicas, el modelo explica el 31% de la varianza para el constructo CR, el 8% de la varianza para el constructo S y el 28% de la varianza para el constructo R. La Figura 9 muestra el diagrama del análisis de ecuaciones estructurales junto con sus respectivos coeficientes path estandarizados (β , * $p < .05$, en color verde las puntuaciones de los chicos y en naranja las puntuaciones de las chicas) y la varianza explicada (R²).

Figura 9. Solución final del modelo estructural



Nota: EA = Conciencia Emocional, CR = Revaloración cognitiva; S = Supresión; R = Resiliencia

La Tabla 23 muestra los parámetros estandarizados extraídos de las diferentes relaciones que componen el modelo estructural. Para el grupo de los chicos, el modelo muestra un efecto directo y significativo del constructo conciencia emocional sobre los constructos revaloración cognitiva y supresión. Asimismo, el constructo revaloración cognitiva ha mostrado un efecto directo y significativo sobre el constructo resiliencia. En el caso de las chicas, si bien la magnitud de los efectos observados entre los constructos conciencia emocional sobre revaloración cognitiva y revaloración cognitiva sobre resiliencia han sido similares al observado en el grupo de los chicos, el efecto de conciencia emocional sobre supresión es de similar intensidad, pero de carácter inverso.

Tabla 23. Parámetros estandarizados extraídos del modelo

Paths	Chicos				Chicas			
	β	S. E.	C.R. (z)	p	β	S. E.	C.R. (z)	p
EA → RC	.553	.094	5.201	<.001*	.556	.080	5.116	<.001*
EA → S	.266	.090	2.526	.012	-.281	.078	-2.781	.005*
RC → R	.456	.073	3.772	<.001*	.375	.084	3.211	.001*
S → R	-.146	.063	-1.448	.148	-.170	.063	-1.841	.066
EA → R	.161	.066	1.298	.194	.142	.065	1.156	.248

Nota: *p < .05; EA = Conciencia Emocional, CR = Revaloración cognitiva; S = Supresión; R = Resiliencia

3.5.2 Efectos indirectos y totales: análisis de mediación

Para conocer el modo en que los constructos EA, CR y S explican la variabilidad observada en el constructo R, a través de sus efectos tanto directos como indirectos, se ha formulado la siguiente ecuación estructural:

$$R = EA + CR + S + e$$

La Tabla 24 muestra los efectos directos, indirectos y totales que el modelo ejerce sobre el constructo resiliencia. Los resultados muestran que, tanto para el grupo masculino como para el grupo femenino, mientras que el constructo conciencia emocional sobre resiliencia no ejerce un efecto directo significativo, el efecto mediador del constructo revaloración cognitiva hace que el efecto total sea significativo. La intensidad de tales efectos es similar para ambos grupos.

Tabla 24. Efectos directos, indirectos y totales en la *resiliencia*: análisis de mediación.

	Efectos directos	Efectos indirectos		Totales
		A través de CR	A través de S	
Chicos	.161	.253*	-.041	.373*
Chicas	.142	.213*	.048	.307*

Nota: * $p < .05$; CR = *Revaloración cognitiva*; S = *Supresión*

3.5.3 Prueba de hipótesis de invarianza entre grupos

La Tabla 25 muestra los resultados del análisis de invarianza aplicado para conocer diferencias en el modelo estructural entre chicos y chicas. Los resultados muestran diferencias significativas entre el modelo “sin restricciones” y el modelo “totalmente restringido” que se concretan en la relación estructural $\beta 2$. Esta diferencia sugiere que efecto de conciencia emocional sobre supresión es significativamente diferente entre chicos y chicas. Para los chicos, el efecto es positivo mientras que para las chicas es negativo.

Tabla 25. Diferencias en el modelo estructural entre chicos y chicas: análisis de invarianza

Modelo	χ^2	d.f.	$\chi^2/d.f.$	GFI	NFI	CFI	$\Delta\chi^2$	$\Delta d.f.$	p
Totalmente restringido	882.96	390	2.26	.911	.936	.971	75.44	22	<.001*
$\beta 1$ sin restricciones	807.99	369	2.19	.928	.956	.966	0.47	1	.495
$\beta 2$ sin restricciones	822.36	369	2.23	.926	.950	.959	14.84	1	<.001*
$\beta 3$ sin restricciones	807.53	369	2.19	.928	.956	.966	0.01	1	.954
$\beta 4$ sin restricciones	807.59	369	2.19	.929	.956	.966	0.07	1	.789
$\beta 5$ sin restricciones	807.54	369	2.19	.928	.956	.966	0.02	1	.904

Nota: χ^2 = Chi-cuadrado; d.f. = Grados de libertad; GFI = Goodness of Fit Index; NFI = Normed Fit Index; CFI = Comparative Fit Index; $\Delta\chi^2$ = Incremento en Chi-cuadrado; Δ d.f. = Incremento en grados de libertad; * $p < .05$. El asterisco (*) indica una diferencia significativa en comparación con el modelo totalmente restringido ($p < .05$). *todos los modelos han sido comparados con el modelo sin restricciones

4. DISCUSIÓN

Este estudio examina cómo los constructos de conciencia emocional, revaloración cognitiva y supresión explican, a través de efectos directos e indirectos, la variabilidad observada en el constructo de resiliencia categorizando a los participantes en función del sexo.

En relación con la Hipótesis 1, que plantea un efecto directo positivo de la conciencia emocional sobre la resiliencia, los resultados obtenidos en el presente estudio no muestran un efecto directo estadísticamente significativo para ninguno de los sexos. Estos hallazgos difieren con investigaciones previas que respaldan la existencia de dicho efecto (Jacobs y Keegan, 2022; Kinman y Grant, 2011; Lee et al., 2019). Sin embargo, es importante considerar que la literatura ha examinado en escasa medida los efectos de la conciencia emocional en la resiliencia de los y las adolescentes, y que las investigaciones previas se basan en muestras diferentes, como adultos que han y no han experimentado maltrato, atletas de élite y personal de servicios de emergencia. Aunque hay investigaciones que muestran que las competencias emocionales ejercen un efecto sobre la resiliencia, los resultados sugieren que la conciencia emocional por sí misma no influye de manera directa en las capacidades de resiliencia de los y las adolescentes.

La segunda hipótesis de este estudio postula que la conciencia emocional se relaciona positivamente con el uso de estrategias de regulación emocional adaptativas, como la revaloración cognitiva y negativamente con el uso de estrategias de regulación emocional desadaptativas, como la supresión emocional. Los resultados indican un efecto significativo positivo de la conciencia emocional sobre la revaloración cognitiva de magnitud similar para ambos sexos, coincidiendo con estudios previos que han observado que las personas que pueden identificar mejor sus emociones tienen una mayor tendencia a regularlas a través de estrategias adaptativas como la revaloración cognitiva (Aldao et al., 2010; Megías-Robles et al., 2019; Subic-Wrana et al., 2014). Estos resultados

sugieren que la conciencia emocional es un elemento facilitador en el uso efectivo de la estrategia de revaloración cognitiva en adolescentes, independientemente de su sexo.

Por otro lado, también se ha encontrado un efecto significativo de la conciencia emocional sobre la supresión emocional, pero esta relación es de valencia diferente para cada sexo; para los chicos el efecto es positivo, mientras que para las chicas es negativo. Estos resultados refuerzan los hallazgos de Santos et al. (2021), cuyos resultados sugieren que hay diferencias entre géneros en el modo en que los y las jóvenes seleccionan estrategias de regulación emocional. Además, estos resultados complementan trabajos como los de Garnefski y Kraaij (2018) o Zimmermann e Iwanski (2014), que señalan que las chicas tienden a recurrir a la búsqueda de apoyo social, la rumiación o la aceptación, mientras que los chicos suelen decantarse por la evitación o la pasividad. En consecuencia, estos resultados confirman parcialmente la segunda hipótesis, dadas las diferencias obtenidas en función del sexo de los participantes, confirmándose así la quinta hipótesis que plantea diferencias entre sexos entre la magnitud de las relaciones de los constructos estudiados. En este caso, el sexo actúa como moderador en la relación entre conciencia emocional y supresión emocional, pero no en la relación entre conciencia emocional y revaloración cognitiva.

En tercer lugar, se ha hipotetizado que la revaloración cognitiva tiene un efecto directo positivo en la resiliencia de los y las adolescentes mientras que la supresión emocional tiene un efecto directo pero negativo en la resiliencia. Los resultados indican que, tal como plantea la hipótesis, la revaloración cognitiva tiene un efecto directo y significativo en la resiliencia de ambos sexos, mientras que para la estrategia de supresión el efecto resulta no significativo. Estos resultados, coherentes con las aportaciones de Mouatsou y Koutra (2021), apuntan a que la estrategia de revaloración cognitiva facilita el afrontamiento adaptativo ante las situaciones adversas y para el desarrollo de recursos personales y sociales que, a su vez, favorecen la resiliencia. Además, la revaloración cognitiva es una estrategia de afrontamiento comúnmente relacionada con la resiliencia, tal y como indican diferentes estudios (Ej.: Chen, Cheung et al., 2018; Ford et al., 2017; Mestre et al., 2017; Polizzi y Lynn, 2021).

Por otro lado, la supresión emocional ejerce un efecto indirecto sobre la resiliencia para ambos sexos, aunque éste no resulta significativo en el presente trabajo. Si bien diferentes

estudios observan que las personas que ocultan sus emociones con frecuencia son menos optimistas, menos satisfechas con la vida y reportan niveles más bajos de bienestar (Chervonsky y Hunt, 2017; Gross y John, 2003), los resultados de este estudio, aunque muestran una tendencia, no resultan significativos. Aunque éste es un resultado no esperado, la ausencia de efecto en este estudio puede deberse al tipo de recogida de datos o el reporte de los sujetos, quienes, tal vez, no son conscientes de sus emociones suprimidas. La literatura, muestra que la supresión, en algunos casos, va acompañada de una baja conciencia emocional, lo cual explica ser menos reportada que otras estrategias más adaptativas, como la reevaluación (Subic-Wrana et al., 2014). Además, dado el carácter desadaptativo de esta estrategia de regulación emocional, es posible que no implique una modificación del significado o valoración de las emociones negativas, sino solo una inhibición de su expresión externa. Este hecho puede obstaculizar la recuperación frente a la adversidad y tener un impacto menor en la resiliencia en comparación con otras estrategias más cognitivas o conductuales (Chen, Chen et al., 2018; Karreman y Vingerhoets, 2012).

La cuarta hipótesis de este estudio se centra en la capacidad mediadora de las estrategias de regulación emocional (revaloración cognitiva y supresión) en la relación entre la conciencia emocional y la resiliencia. Como se ha discutido anteriormente, la conciencia emocional no tiene un efecto directo sobre la resiliencia en ninguno de los sexos, pero sí a través de las estrategias de regulación emocional. Se observa un efecto mediador significativo y positivo de la revaloración cognitiva de similar magnitud para chicos y chicas, mientras que para la supresión el efecto mediador no es significativo para ninguno de los sexos. Estos resultados confirman en parte la cuarta hipótesis, ya que la revaloración cognitiva ejerce un efecto mediador significativo positivo que potencia la relación entre la conciencia emocional y la resiliencia, pero el efecto mediador que ejerce la supresión no deviene significativo.

Estos resultados están en línea con lo hipotetizado y en línea con las teorías de Bar-On (2006), Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y Salovey y Mayer (2002). Todas ellas consideran que la conciencia emocional es una habilidad esencial de la Inteligencia Emocional. En otras palabras, es el fundamento para poder desarrollar competencias emocionales más complejas, como, por ejemplo, la regulación emocional. Por lo tanto, la

conciencia emocional es la base para acceder a las otras ramas que implican procesos para facilitar el pensamiento, comprender el significado y la regulación de las emociones para promover el bienestar (Salovey y Mayer, 2002). En definitiva, estos hallazgos sugieren que la conciencia emocional es una condición necesaria para que los y las jóvenes puedan hacer un uso efectivo de estrategias de regulación emocional adaptativa como la revaloración cognitiva con independencia de su sexo. Por lo tanto, es importante que los programas de regulación emocional basados en la revaloración cognitiva incluyan ejercicios de conciencia emocional para el desarrollo de la resiliencia (Bonnano y Mancini, 2008; Subic-Wrana et al., 2014).

La supresión ejerce un efecto indirecto negativo no significativo entre la conciencia emocional y la resiliencia. Según la literatura, los individuos que usan esta estrategia tienden a evitar la expresión de sus sentimientos, suelen experimentar más emociones negativas que positivas y reportan niveles más bajos de bienestar y satisfacción con la vida (Chervonsky y Hunt, 2017; Gross y John, 2003). Dado su carácter desadaptativo, algunos estudios señalan que el uso de esta estrategia puede obstaculizar la capacidad de utilizar recursos resilientes (Mouatsou y Koutra, 2021; Sünbül y Güneri, 2019; Troy y Mauss, 2011). Si se usa la supresión emocional como una estrategia de regulación emocional, es más difícil superar experiencias estresantes y disminuir las emociones negativas, así como también habrá dificultades para desarrollar la conciencia emocional (Ramos et al., 2007). Como resultado, pueden aparecer dificultades para desarrollar estrategias de regulación emocional adaptativas, lo que, a su vez, puede disminuir la resiliencia. Aunque varios estudios han encontrado una relación negativa entre la supresión emocional y la resiliencia (ej., Olatunji et al. 2014; Peng et al. 2014), el efecto indirecto de esta estrategia sobre la conciencia emocional y la resiliencia puede no ser significativo debido a la influencia de otros factores como la autoestima, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas o el apoyo social (González-Calvo et al., 2019; Mouatsou y Koutra, 2021; Southwick et al., 2016).

El presente estudio aporta información importante sobre la relación entre la conciencia emocional y la resiliencia, así como los procesos a través de los cuales las estrategias de regulación emocional (reestructuración cognitiva y supresión) median esta relación. Sin embargo, para realizar una correcta interpretación de estos resultados es importante considerar algunas de sus limitaciones. En primer lugar, el estudio proporciona

información sobre el modo y la intensidad con que los constructos se relacionan entre sí, pero no proporciona una explicación contundente sobre los agentes causantes de estas relaciones. En consecuencia, chicos y chicas podrían mostrar relaciones de magnitud similar entre los constructos estudiados, pero pueden estar motivados por diferentes factores. En segundo lugar, el estudio no atiende a la naturaleza dinámica e interactiva de los constructos observados. Futuras investigaciones deberían abordar el estudio de estas relaciones mediante diseños experimentales de tipo longitudinal para estudiar su posible variación en función del tiempo, así como aplicar procedimientos estadísticos que permitan analizar el efecto interactivo de los constructos. Además, cabe destacar que la fiabilidad del ERQ-CA se encuentra en el límite, hecho que insta a la prudencia a la generalización de resultados. Por último, aunque este estudio pretende ofrecer una visión general del modo en que los constructos operan sobre la resiliencia en la población adolescente, las características contextuales y culturales de los participantes son relativamente homogéneas y posiblemente no sean extrapolables a contextos socioculturales diferentes.

Estos resultados proporcionan una guía útil para el diseño de programas basados en competencias emocionales, que pueden ayudar a los y las adolescentes a desarrollar recursos resilientes necesarios para enfrentar los desafíos de la vida de manera efectiva. En vista de estos resultados, implementar programas de educación emocional en centros educativos, no solo podría incrementar la resiliencia en los y las jóvenes, sino que también puede tener un impacto positivo sustancial en la eficiencia y sostenibilidad de los sistemas de salud. Adicionalmente, es fundamental tener en cuenta la incorporación de un enfoque en función del sexo en estos programas, dado que el presente estudio muestra variaciones en las relaciones entre los constructos dependiendo del sexo de los participantes.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio aporta, desde un enfoque cuantitativo, una visión integral del efecto de la conciencia emocional sobre la resiliencia, así como el efecto mediador de las estrategias de regulación emocional de revaloración cognitiva y supresión en esta relación para una muestra de adolescentes españoles. En síntesis, tres ideas generales se desprenden de los resultados obtenidos. La primera idea apunta a que la conciencia emocional por sí sola no tiene un efecto directo en las habilidades de resiliencia de los y las adolescentes. La segunda idea apunta a las diferencias de en función del sexo en cuanto al efecto de la conciencia emocional sobre las estrategias de regulación emocional:

mientras que para la revaloración cognitiva el efecto es similar en ambos sexos, para la supresión el efecto es positivo para los chicos y negativo para las chicas. La tercera idea hace referencia a la necesidad de considerar la conciencia emocional como una condición necesaria para desarrollar estrategias de regulación emocional adaptativas como la revaloración cognitiva en el diseño de programas que contemplen la promoción de la resiliencia. Estos resultados proporcionan una guía útil para el diseño de programas basados en competencias emocionales, que pueden ayudar a los y las adolescentes a desarrollar recursos resilientes necesarios para enfrentar los desafíos de la vida de manera efectiva.

REFERENCIAS

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review, 30*(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Alkım, A. R. I., y Çarkit, E. (2020). Investigation of resilience in terms of gender: A meta-analysis study. *Research on Education and Psychology, 4*(Special Issue), 34-52.
- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- 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.
- Banyard, V., Hamby, S., y Grych, J. (2017). Health effects of adverse childhood events: Identifying promising protective factors at the intersection of mental and physical well-being. *Child Abuse and Neglect, 65*, 88-98. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.011>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1. *Psicothema, 18*, 13–25.
- Bisquerra, R y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bonanno, G. A., y Mancini, A. D. (2008). The human capacity to thrive in the face of potential trauma. *Pediatrics, 121*(2), 369-375. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1648>
- Cabello, R. Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. y Gross, J. J. (2013). A Spanish Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 29*(4), 234–240. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal, 14*(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, S., Chen, T., y Bonanno, G. A. (2018). Expressive flexibility: Enhancement and suppression abilities differentially predict life satisfaction and psychopathology symptoms. *Personality and Individual Differences, 126*, 78–84. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.010>

- Chen, X., Cheung, H. Y., Fan, X., y Wu, J. (2018). Factors related to resilience of academically gifted students in the Chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools*, 55(2), 107-119. <https://doi.org/10.1002/pits.22044>
- Chervonsky, E., y Hunt, C. (2017). Suppression and expression of emotion in social and interpersonal outcomes: A meta-analysis. *Emotion*, 17(4), 669–683. <https://doi.org/10.1037/emo0000270>.
- Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., Wessa, M y Lieb, K. (2018). Intervention studies to foster resilience: a systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 59, 78–100. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>
- Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M., y Ringle, Ch. M. (2020). Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *Journal of Marketing Analytics*, 8(4), 189-202. <https://doi.org/10.1057/s41270-020-00089-1>
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry* 9, 145–154. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x>
- Connor, K. M., y Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety* 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., ... y Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>
- Ford, B. Q., Karnilowicz, H. R., y Mauss, I. B. (2017). Understanding reappraisal as a multicomponent process: The psychological health benefits of attempting to use reappraisal depend on reappraisal success. *Emotion*, 17(6), 905. <https://doi.org/10.1037/emo0000310>
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Garnefski, N., y Kraaij, V. (2018). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition and Emotion*, 32(7), 1401-1408. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698>
- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Pérez-Pueyo, Á. (2019). The coexistence plan at a secondary school: Analysis based on the voices of students and teachers. *Qualitative Report*, 24(3), 572–585. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3684>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Gross, J. 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. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2017). *Multivariate data analysis*: Cengage Learning.
- Hartman, S. D., Wasieleski, D. T. y Whatley, M. A. (2017). Just breathe: the effects of emotional dysregulation and test anxiety on GPA. *College Student Journal*, 51(1), 142-150.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Huang, C. C., Chen, Y., Jin, H., Stringham, M., Liu, C., y Oliver, C. (2020). Mindfulness, life skills, resilience, and emotional and behavioral problems for gifted low-income adolescents in China. *Frontiers in psychology*, 11, 594. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00594>
- Jacobs, E. y Keegan, R. J. (2022) Sustaining optimal performance when the stakes could not be higher: Emotional awareness and resilience in emergency service personnel (with learnings for elite sport). *Frontiers in Psychology* 13:891585. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891585>
- John, O. P., y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Karreman, A., y Vingerhoets, A. J. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821-826. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014>
- Kinman, G., y Grant, L. (2011). Exploring stress resilience in trainee social workers: The role of emotional and social competencies. *British Journal of Social Work*, 41(2), 261-275. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq088>
- 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.
- Lee, S. W., Won, S., y Jeong, B. (2019). Moderating effect of emotional awareness on the association between maltreatment experiences and resilience. *Personality and individual differences, 148*, 38-44. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.037>
- Leys, C., Klein, O., Dominicy, Y., y Ley, C. (2018). Detecting multivariate outliers: Use a robust variant of the Mahalanobis distance. *Journal of experimental social psychology, 74*, 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.09.011>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., y Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review, 10*(1), 12-31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten, A. S., y Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children, 5*(7), 98
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review, 8*(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J. J., y Fernández-Berrocal, P. (2019). Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. *PLoS one, 14*(8), e0220688. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220688>
- Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J. M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., y Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in Psychology, 8*, 1980. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01980>
- Mouatsou, C., y Koutra, K. (2021). Emotion regulation in relation with resilience in emerging adults: The mediating role of self-esteem. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01427-x>
- Navarro J., Vara M. D., Cebolla A., y Baños R. M. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 5*(1), 9–15. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.1>
- Nolen-Hoeksema, S., y 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>

- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. En: Wolman, B.B. (eds) *Clinical Diagnosis of Mental Disorders*: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4_4
- Olatunji, B. O., Armstrong, T., Fan, Q., y Zhao, M. (2014). Risk and resiliency in posttraumatic stress disorder: Distinct roles of anxiety and disgust sensitivity. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6(1), 50–55. <https://doi.org/10.1037/a0029682>.
- Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational-developmental systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94–107. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.778717>
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., et al. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical students. *Personality and Individual Differences*, 61, 47–51. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.006>.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., y Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 160. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E., Alegre, A. y Álvarez-Justel, J. (2022) *Cuestionario de Desarrollo Emocional para la Educación Secundaria (CDE-SEC)*. (Informe de construcción y validación del cuestionario) Documento de uso interno del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Barcelona.
- Pinto, T. M., Laurence, P. G., Macedo, C. R., y Macedo, E. C. (2021). Resilience programs for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5406. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754115>
- Polizzi, C. P., y Lynn, S. J. (2021). Regulating emotionality to manage adversity: A systematic review of the relation between emotion regulation and psychological resilience. *Cognitive Therapy and Research*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10186-1>
- Ramos, N. S., Fernandez-Berrocal, P., y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758–772 <https://doi.org/10.1080/02699930600845846>
- Rodríguez-Rey, R., Alonso-Tapia, J., y Hernansaiz-Garrido, H. (2016). Reliability and validity of the Brief Resilience Scale (BRS) Spanish Version. *Psychological Assessment*, 28(5), 101–110. <https://doi.org/10.1037/pas0000191>
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse y Neglect*, 31(3), 205–209. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>
- Sætren, S. S., Sütterlin, S., Lugo, R. G., Prince-Embury, S., y Makransky, G. (2019). A multilevel investigation of resiliency scales for children and adolescents: the relationships between self-perceived emotion regulation, vagally mediated heart rate variability, and personal

- factors associated with resilience. *Frontiers in psychology*, 10: 438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00438>
- Salanova, M. (2022). *Resiliencia ¿cómo me levanto después de caer*: Shackleton Books.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (2002). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Santos, A. C., Simões, C., Cefai, C., Freitas, E., y Arriaga, P. (2021). Emotion regulation and student engagement: Age and gender differences during adolescence. *International Journal of Educational Research*, 109, 101830. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101830>
- Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., y Samson, A. C. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 261-276. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>
- Southwick, S. M., Sippel, L., Krystal, J., Charney, D., Mayes, L., y Pietrzak, R. (2016). Why are some individuals more resilient than others: the role of social support. *World Psychiatry*, 15(1), 77. <https://doi.org/10.1002/wps.20282>
- Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R. D., y Wiltink, J. (2014). How is Conciencia Emocional related to emotion regulation strategies and self-reported negative affect in the general population?. *PloS one*, 9(3), e91846. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091846>
- Sünbül, Z. A., y Güneri, O. Y. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139, 337-342. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.009>
- Troy, A. S., y Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. In S. M. Southwick, B. T. Litz, D. Charney, y M. J. Friedman (Eds.), *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan* (pp. 30-44). University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511994791.004>
- Vaughan, E., Koczwara, B., Kemp, E., Freytag, C., Tan, W., y Beatty, L. (2019). Exploring emotion regulation as a mediator of the relationship between resilience and distress in cancer. *Psycho-oncology*, 28(7), 1506-1512. <https://doi.org/10.1002/pon.5107>
- Wills, T. A., Simons, J. S., Sussman, S., y Knight, R. (2016). Emotional self-control and dysregulation: A dual-process analysis of pathways to externalizing/internalizing symptomatology and positive well-being in younger adolescents. *Drug and Alcohol dependence*, 163, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.08.039>
- 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), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

Zlomke, K. R., y Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and individual Differences*, 48(4), 408-413. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.007>

5.4 Estudio del efecto de una intervención en competencias emocionales en educación secundaria

**Garcia-Blanc, N., Gomis, R., Ros-Morente, A.,
Filella, G & Hanfstingl, B.
(enviado, Septiembre 2023)**

Estudio del Efecto de una Intervención en Competencias Emocionales en Educación Secundaria

RESUMEN

La adolescencia es una etapa de cambios emocionales y sociales, donde el acoso escolar puede tener un impacto negativo en el bienestar y desarrollo académico. La Inteligencia Emocional es esencial para enfrentar estos desafíos. En este contexto, desarrollar competencias emocionales se destaca como una habilidad esencial para fomentar el bienestar de los estudiantes, mejorar su adaptación social y afrontar los desafíos propios de esta etapa de la vida. La muestra de este estudio se compone de 175 estudiantes de educación secundaria. Mediante un diseño cuasi experimental pretest y posttest con grupo control, se implementó un programa de actividades orientado a desarrollar las competencias emocionales. Los resultados reflejan mejora significativa en las competencias emocionales de conciencia y regulación, así como un aumento de la resiliencia y el rendimiento académico. Igualmente, se observó una disminución significativa en la estrategia de supresión emocional, la ansiedad y diferentes componentes de la violencia escolar en el grupo de intervención. Estos resultados respaldan la relevancia de la educación emocional durante la adolescencia y la tendencia a mejorar los constructos que necesitan más tiempo. Trabajar las competencias emocionales en el aula emerge como una herramienta efectiva para este propósito y se resalta la necesidad de futuras investigaciones que aborden el efecto de estas intervenciones a largo plazo

Palabras clave: Adolescencia, Competencias Emocionales, Rendimiento Académico, Ansiedad, Resiliencia, Violencia Escolar

Study of the Effect of an Intervention on Emotional Competencies in Secondary Education

During the adolescence, young individuals undergo significant emotional and social changes, which can render them susceptible to bullying and negatively impact their academic progress. It is essential that students develop emotional intelligence to navigate these challenges successfully. The development of emotional competencies plays a crucial role in promoting well-being and enhancing social adaptation for students during this phase of life. The sample of this study consists of 175 high school students. Through a quasi-experimental pretest and posttest design with a control group, a program of activities focused on developing emotional competencies was implemented. The results reflect a significant improvement in the emotional competences of emotional awareness and regulation as well as an increase in resilience and boosted academic performance. Likewise, a significant decrease was observed in the strategy of emotional suppression, anxiety, and various components of school violence in the intervention group. These results support the relevance of emotional education during adolescence and the trend to improve constructs that require more time. In conclusion, developing emotional

competences emerge as an effective tool for this purpose, and the need for future research addressing the effect of these interventions in the long term is highlighted.

Keywords: Adolescence, Emotional Competencies, Academic Performance, Anxiety, Resilience, School Violence

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa de desafíos emocionales y sociales significativos. Este período, lleno de cambios biológicos, psicológicos y sociales, puede ser una etapa de intensas fluctuaciones emocionales para los estudiantes. Este contexto se torna particularmente complicado cuando los y las jóvenes se enfrentan a situaciones de acoso escolar, ya que no solo su bienestar se ve afectado, sino también comporta dificultades en el ámbito académico y en el desarrollo social (Filella et al., 2016; López-Cassà et al., 2018).

Aunque algunos informes reportan una disminución en su incidencia, estas formas de agresión persisten en los centros educativos de manera frecuente (Fundación ANAR, 2022). Las instituciones desempeñan un papel vital en la prevención, identificación e intervención en casos de acoso, y es en este punto donde la Inteligencia Emocional se destaca como una habilidad esencial para fomentar el bienestar de los y las estudiantes (Mavroveli et al., 2007; Sidera et al., 2019). En este sentido, la prevalencia del acoso escolar y la importancia de su prevención adquieren una relevancia aún mayor durante la adolescencia, etapa en la que estos desafíos pueden tener un impacto especialmente significativo.

Los programas centrados en el desarrollo de las competencias emocionales implementados en los centros educativos han demostrado ser efectivos en mejorar el bienestar general, la autoestima, y en la reducción de síntomas relacionados con la ansiedad y la depresión (Ros-Morente et al., 2017). La habilidad para reconocer y manejar emociones a través de estos programas, también proporciona a los estudiantes las estrategias necesarias para enfrentar conflictos cotidianos, lo que contribuye a su felicidad y bienestar en general (Filella y Ros-Morente, 2023).

En este contexto, el presente estudio pretende explorar el efecto de una intervención basada en el desarrollo de las 5 competencias emocionales propuestas por el GROPE (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar durante un curso académico (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Concretamente, esta investigación examina su impacto en la ansiedad, resiliencia, competencias emocionales de conciencia y regulación, subescalas relativas a la violencia escolar y rendimiento académico de una muestra de estudiantes del primer ciclo de secundaria.

1.1 Adolescencia: etapa de cambios y desafíos en el contexto escolar

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa crucial en el ciclo vital para el desarrollo y la formación de la personalidad, aunque cuenta con numerosos cambios biológicos, psicológicos y sociales que los y las jóvenes enfrentan no siempre con éxito (Burger y Samuel, 2017; Castillo-Gualda et al., 2017). En este periodo se consolida la identidad y las redes relacionales cobran un gran protagonismo, pero la vida emocional tiende a volverse más inestable (López-Cassà et al., 2018; Rebollo-Catalán et al., 2017). De hecho, la adolescencia es un periodo particularmente vulnerable para desarrollar dificultades relacionadas con la regulación emocional (Lawrence et al., 2015).

Asimismo, los episodios violentos en los centros escolares siguen siendo una preocupación. Según un estudio de la Fundación ANAR (2022) a más de 5.000 alumnos y alumnas de diferentes puntos del estado español, un 24,4% del alumnado percibe que hay alguien de su clase que sufre acoso escolar. Si bien existe una disminución de la prevalencia de acoso escolar en el curso 2021-2022 en comparación con los cursos académicos anteriores, las formas de agresión persisten, siendo los insultos, motes y burlas la modalidad más frecuente, reportada por el 89,5% del alumnado de educación secundaria. Es importante subrayar que los conflictos mal gestionados pueden escalar, derivando en situaciones más graves como el acoso escolar (Filella et al., 2016).

El acoso escolar tiene consecuencias negativas para el bienestar del alumnado y su adaptación social, según diversos estudios (Caballo et al., 2011; Cabello et al., 2019). En la etapa de la adolescencia, cuando los y las jóvenes están en pleno proceso de desarrollo social y emocional, estos efectos pueden ser particularmente intensos y perjudiciales.

Las víctimas de acoso escolar pueden enfrentar dificultades en la regulación emocional, afrontamiento de situaciones y comprensión de las interacciones sociales, junto con timidez o ansiedad social (Craig et al., 2007; Marín et al., 2022; Singham et al., 2017). Además, el acoso escolar también afecta al rendimiento académico y genera una percepción de clima escolar hostil y amenazante, lo que puede resultar en una pérdida de interés por lo académico (Polo et al., 2016). En situaciones más extremas, pueden aparecer conductas autolesivas, fobias, terrores nocturnos o ideación suicida (Musalem y Castro, 2015; Zych et al., 2015). Estas consecuencias pueden tener efectos duraderos hasta la vida adulta, causando un deterioro significativo en la autoestima, experimentando recurrentemente malestar emocional, aparición de adicciones e incluso comportamientos agresivos (Latino et al., 2019; Puértolas y Montiel, 2017).

En el contexto español, los problemas de convivencia y acoso entre iguales representan una de las mayores preocupaciones para los centros escolares, puesto que este fenómeno puede aparecer en todos los contextos, independientemente de la clase social (Nocito, 2017). En este sentido, los centros educativos desempeñan un papel fundamental en cuanto a la prevención, identificación e intervención relativas a las situaciones de acoso (Sidera et al., 2019).

1.2 La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en la adolescencia

Existen diferentes formas de abuso que no deben atribuirse únicamente a un exceso de hostilidad, una asociación que se realiza erróneamente con frecuencia durante la etapa adolescente. Estas formas de abuso están vinculadas a la falta de habilidades y estrategias emocionales para resolver conflictos (Ortega, 2010). Como apuntan Tejada-Gallardo et al. (2020), la vivencia de las emociones y su manejo pueden influir significativamente en el bienestar psicológico. En este contexto, la Inteligencia Emocional desempeña un papel fundamental en el fomento de las habilidades sociales y en la mejora el ajuste psicológico de los adolescentes (Mavroveli et al., 2007).

Debido a la relevancia de la Inteligencia Emocional, se han implementado programas en los centros educativos para su desarrollo en diferentes etapas educativas (Martínez-Saura et al., 2022; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Ros-Morente et al., 2017; Sporzon y López-López, 2021). Estos programas han demostrado efectos positivos en el bienestar general, la autoestima y la reducción de síntomas relacionados con la ansiedad y depresión (Bisquerra y López-Cassá, 2021; Fernández-Berrocal et al., 2017; Sánchez-Gómez et al., 2020). Mediante estas intervenciones, el alumnado desarrolla estrategias adaptativas, como es la reevaluación cognitiva, para reconocer y atender sus emociones, las cuales incluyen una valoración más positiva y adaptativa de la situación conflictiva (Filella y Ros-Morente, 2023; Ros-Morente et al., 2017; Tejada et al., 2020). El desarrollo de la Inteligencia Emocional promueve la resiliencia en los adolescentes, donde la regulación emocional actúa como un factor protector y la autoestima se identifica como un predictor importante de la resiliencia durante esta etapa (Mestre et al., 2017).

Estos programas han demostrado tener un importante efecto preventivo ante el acoso escolar y la violencia (Díaz-López et al., 2019; Ruvalcaba et al., 2017). Además, se ha observado su efecto en la convivencia y el clima de centro, promoviendo un ambiente más respetuoso (Gómez-Ortiz et al., 2017; González-Calvo et al., 2019). Asimismo, se ha evidenciado que estos programas tienen un efecto favorable en el rendimiento académico

su impacto positivo en el rendimiento académico (Costa y Faria, 2015; Sánchez-Gomez et al., 2020). Estas mejoras se asocian con un mayor éxito escolar, una mejor adaptación al entorno educativo, mayor motivación para el aprendizaje y una mejora de las relaciones positivas con compañeros y profesores (Ruvalcaba et al., 2017).

1.3 El presente estudio: propuesta de actividades para desarrollar las competencias emocionales

Existe un debate académico interesante en torno a la naturaleza de la Inteligencia Emocional. Si bien un cuerpo teórico la consideran como un rasgo estable, equiparable a un rasgo de personalidad (Petrides et al., 2004), otros la conciben como una habilidad cognitiva-emocional capaz de entrenarse y desarrollarse. En esta línea, hay un consenso emergente que concibe la Inteligencia Emocional como un conjunto de competencias emocionales susceptibles de ser desarrolladas (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Kotsou et al., 2011).

Este enfoque ha llevado a diversas propuestas con el fin de clasificar las competencias emocionales, destacando las propuestas de Salovey y Sluyter (1997), Goleman et al. (2002) y Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). La relevancia de estas competencias radica en su potencial para mejorar las estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos, cuando se educan y entrenan mediante un proceso educativo, continuo y permanente que prepara al alumnado para adaptarse a la vida y mejorar su bienestar personal y social (Bisquerra y García- Navarro, 2018; Filella, 2014).

La intervención que se llevó a cabo, está basada en el modelo competencial propuesto por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), definidas como la combinación de conocimientos, capacidades habilidades y actitudes que facilitan la comprensión, expresión y regulación adecuada de las emociones. Los autores proponen 5 competencias: i) conciencia emocional que refiere a la capacidad para reconocer y entender tanto las emociones propias como las de los demás; ii) regulación emocional resumida como la habilidad para gestionar y controlar las emociones, incluyendo la influencia de estas en el pensamiento y comportamiento; iii) la autonomía emocional que representa un conjunto de habilidades para la autogestión personal que abarcan desde la autoestima hasta la resiliencia y el pensamiento crítico; iv) la competencia social que refiere a la aptitud para establecer y mantener relaciones saludables con los demás, abarcando desde habilidades de

comunicación hasta la resolución de conflictos y v) competencias para la vida y el bienestar que comprenden habilidades para afrontar los desafíos cotidianos y excepcionales, desde la toma de decisiones hasta la promoción del bienestar individual y colectivo.

En este sentido, el objetivo general de esta investigación es el de evaluar el efecto de la intervención basada en competencias emocionales. en una muestra de estudiantes de 1º y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Más concretamente, se explorará el efecto en las variables conciencia emocional, regulación emocional, estrategias de regulación (supresión y reevaluación cognitiva), ansiedad, resiliencia, subescalas relativas a la violencia escolar y rendimiento académico.

En base a los estudios previos, se han formulado las siguientes hipótesis:

H1: Se espera una mejora significativa en las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional en los estudiantes del grupo de intervención después de la aplicación de la propuesta.

H2: Se espera que los estudiantes del grupo de intervención muestren aumento en el uso de la estrategia de reevaluación cognitiva y una disminución en el uso de la supresión tras aplicación de la propuesta.

H3: Se prevé una disminución en los niveles de ansiedad y las subescalas relativas a la violencia escolar: i) violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; ii) violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; iii) violencia física entre estudiantes, iv) violencia física indirecta entre estudiantes, v) exclusión social y vi) disrupción en el aula, en el grupo de intervención después de la aplicación de la propuesta.

H4: Se estima un incremento en la resiliencia de los estudiantes y en su rendimiento académico del grupo de intervención tras la aplicación de la propuesta.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra del presente estudio se compone de 175 estudiantes del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de diferentes centros españoles. La distribución de género es equilibrada, con 84 chicos (48%), 90 chicas (51, 4%) y un participante que prefirió no especificar su género. El grupo control está formado por 120 alumnos y el grupo de intervención por 55. A continuación se detallan con más profundidad los aspectos de la muestra.

Tabla 26. Detalles de la muestra del estudio

	Género	n	%	Curso	n	%
Control	Hombre	59	49,2%	1º	49	40.8%
	Mujer	60	50%	2º	71	59.2%
Intervención	Hombre	25	45,5%	1º	36	65,5%
	Mujer	30	54,5%	2º	19	34,5%

2.2 Instrumentos

El Cuestionario de Desarrollo Emocional para educación secundaria (CDE-SEC; Pérez-Escoda et al., 2022) es una herramienta de autoevaluación destinada a medir las competencias emocionales. Este instrumento se basa en la teoría propuesta por Bisquerra y Pérez (2007) y utiliza una escala Likert con 11 posibles respuestas. En nuestro estudio, se implementaron las escalas de conciencia emocional y regulación emocional. El instrumento mostró una alta fiabilidad, con un alfa de Cronbach de .92 para la escala global, lo que se considera excepcionalmente satisfactorio.

Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) (Versión en español de Guillén-Riquelme y Buela-Casal et al., 2015), evalúa la ansiedad en términos de estado y rasgo a través de una serie de ítems de autoinforme. En este estudio, se aplicó la escala de ansiedad estado que evalúa los sentimientos de ansiedad estado y malestar emocional en un momento específico. Esta escala consta de 20 ítems en la que los participantes deben indicar la intensidad de sus sentimientos en una escala de 4 puntos, desde "nada" hasta "mucho". Esta escala ha demostrado una buena fiabilidad y validez, con un coeficiente alfa de que oscila entre 0.85 y 0.93.

Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA; Versión en español de Navarro et al., 2018). Este instrumento está compuesto por 10 ítems y se divide en dos subescalas que corresponden a dos estrategias de regulación emocional: la reestructuración cognitiva y la supresión. Se utiliza una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones. La fiabilidad de este cuestionario fue considerada aceptable, con un alfa de Cronbach de .61 para la escala de supresión y .64 para la reestructuración cognitiva.

Brief Resilience Scale (BRS; Versión en español de Rodríguez-Rey et al., 2016), es un instrumento que mide la resiliencia, entendida como la capacidad para afrontar y superar situaciones estresantes. Se compone de 6 ítems y utiliza un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones. La escala demostró tener buenas propiedades psicométricas, con un alfa de Cronbach que varía entre 0,80 y 0,91.

Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE³-EP; Álvarez-García et al., 2011). Se trata de un cuestionario diseñado para analizar la frecuencia con la que el alumnado considera que aparecen diferentes tipos de violencia escolar. En este estudio, se implementaron los factores de violencia verbal del alumnado hacia alumnado, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, violencia física directa y violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social y disrupción en el aula. La escala demostró una buena fiabilidad y validez, con un coeficiente alfa global de 0.914 y los factores que la componen entre 0.610 y 0.806. Solo uno de los factores representa un α inferior a 0.700.

El rendimiento académico se obtuvo a partir de las calificaciones medias de inicio de curso y final de curso facilitadas por los tutores de los participantes

2.3 Procedimiento

Se obtuvo la autorización del Departamento de Educación para realizar la intervención en los centros educativos mediante un convenio. Asimismo, el Comité de Ética de la Universidad correspondiente aprobó la investigación, confirmando que el estudio se adhiere a las normas éticas y legales pertinentes.

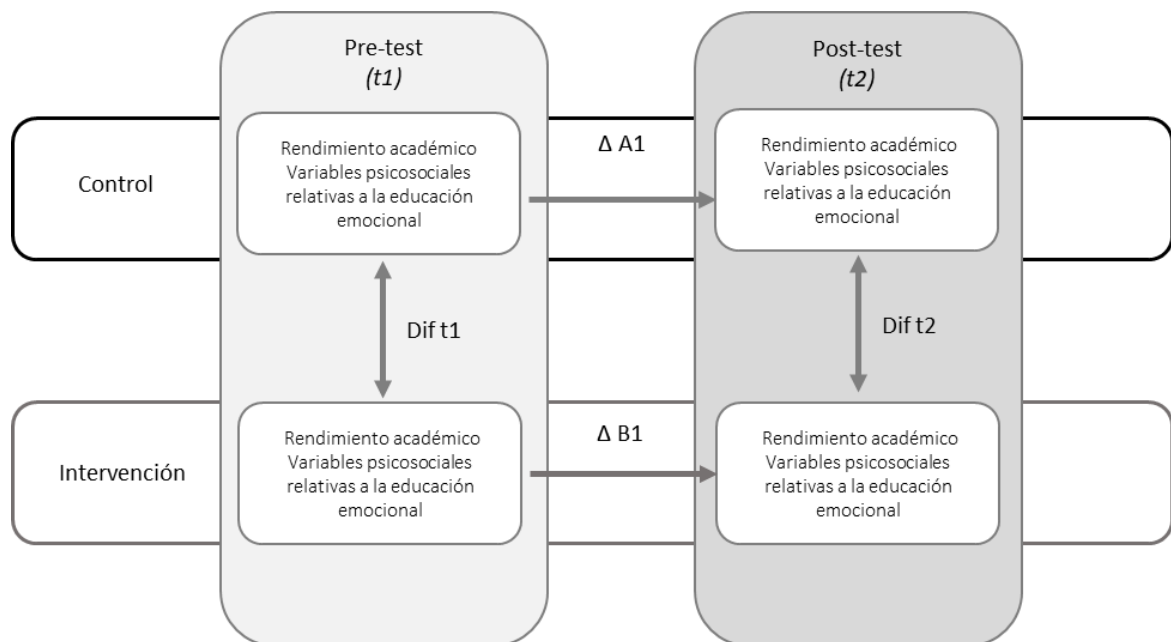
En concordancia con los principios de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013), se salvaguardó la privacidad y el anonimato de los participantes en todo momento. Se informó a las familias de los estudiantes por parte de los centros educativos

sobre los objetivos y procedimientos de la investigación. Dado que los participantes eran menores de edad, sus familiares firmaron un consentimiento informado autorizando la participación en el estudio.

2.4 Análisis de datos

Los análisis de datos se llevaron a cabo utilizando el lenguaje de programación R y su interfaz Rstudio así como el software IBM SPSS versión 28. Para identificar las diferencias entre grupos en los diferentes momentos que se tomaron las medidas, así como el incremento en las puntuaciones, se siguió el esquema que se muestra en la Figura 10. Puesto que los datos no seguían una distribución normal, se aplicaron pruebas no paramétricas: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes y para muestras pareadas.

Figura 10. Esquema de comparaciones entre e intra-grupos



Nota: $Dif t(x)$ = Diferencia entre grupos en un tiempo x ; $\Delta(Xy)$ = incremento de la puntuación del grupo X en un intervalo de tiempo y ($t(x)-t(x-1)$).

3. RESULTADOS

La tabla 27 muestra los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para las diferentes variables del estudio, tanto para el grupo control como para el grupo de intervención en el pretest.

Tabla 27. Diferencias en el pretest entre el grupo control y el grupo intervención en las diferentes variables del estudio: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.

	Control		Intervención		W	p	RBC	IC del 95% para RBC	
	M	DE	M	DE				Inferior	Superior
Rendimiento académico	7.412	1.271	6.737	1.206	4305.500	.001*	0.305	0.129	0.462
Conciencia	6.345	1.206	6.410	1.127	3120.000	.564	0.055	-0.235	0.129
Regulación	4.230	.815	4.133	0.771	3527.500	.465	0.069	-0.115	0.249
Ansiedad	18.525	9.474	19.036	10.285	3200.500	0.750	0.030	-0.212	0.153
Supresión	4.133	1.350	4.023	1.077	3563.000	0.398	0.080	-0.105	0.259
Reevaluación cognitiva	4.436	1.081	4.294	1.180	3485.000	0.553	0.056	-0.128	0.236
Resiliencia	17.842	4.398	16.564	4.263	3823.500	0.092	0.159	-0.025	0.332
Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	2.692	1.062	2.191	1.021	4092.000	0.010*	0.240	0.060	0.405
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	2.135	.956	2.191	.768	3992.500	0.025*	0.210	0.028	0.378
Violencia física entre estudiantes	2.417	.828	2.302	.835	3539.000	0.442	0.072	-0.112	0.252
Violencia física indirecta entre estudiantes	2.038	.808	1.887	.747	3686.000	0.213	0.117	-0.067	0.293
Exclusión social	2.081	.832	1.876	.765	3770.000	0.130	0.142	-0.041	0.317
Disrupción en el aula	2.775	.946	2.909	.952	3023.000	0.372	0.084	-0.263	0.100

Nota: Para la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, el tamaño del efecto se obtiene a partir de la Correlación Biserial de Rango (RBC). Se ha considerado la significación por $p < .05$

Los resultados revelan diferencias significativas entre los dos grupos en el rendimiento académico y en dos subescalas relativas al cuestionario de violencia escolar: violencia verbal del alumnado hacia el alumnado y violencia verbal del alumnado hacia el

profesorado. En todos los casos, las puntuaciones fueron más altas para el grupo control que para el grupo de intervención. No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las otras variables del estudio. La Tabla 28 muestra los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para las diferencias entre el pretest y posttest en el grupo control.

Tabla 28. Diferencias en las puntuaciones pretest y posttest en el grupo control en las diferentes variables del estudio. Prueba U de Mann-Whitney para muestras pareadas.

	Pre-test		Post-test		W	p	RBC	95% CI for RBC	
	M	SD	M	SD				Lower	Upper
Rendimiento académico	7.412	1.271	7.844	1.320	461.000	< .001	0.748	0.837	0.619
Conciencia	6.345	1.127	6.338	1.140	3380.500	.648	.050	-.161	.256
Regulación	4.230	.815	4.367	.917	2832.500	.123	-.165	-.360	.043
Ansiedad	18.525	9.474	17.025	11,647	3755.000	.126	.166	-.045	.363
Supresión	4.133	1,350	3.852	1.300	3733.000	.015*	.268	.058	.456
Reevaluación cognitiva	4.436	1.081	4.610	1.135	2561.500	.080*	-.190	-.385	.021
Resiliencia	17.842	4.398	17.992	4.723	2902.000	.654	-.049	-.259	.164
Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	2.692	1.062	2.879	1.010	1109.000	.002*	-.379	-.568	-.151
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	2.135	0.956	2.515	0.986	1322.000	< .001*	-.506	-.653	-.323
Violencia física entre estudiantes	2.417	0.828	2.183	0.783	4113.500	.003*	.324	.121	.500
Violencia física indirecta entre estudiantes	2.038	0.808	2.556	0.875	1241.000	.001*	-.634	-.743	0.492
Exclusión social	2.081	0.832	2.078	0.904	2817.000	.648	.052	-.169	.268
Disrupción en el aula	2.775	0.946	2.571	0.884	3781.000	.017*	.261	.051	.449

Como se puede ver en la Tabla 28, existen diferencias significativas en el rendimiento

académico (de M = 7.412 a M = 7.844). También hubo un incremento significativo en las puntuaciones relativas a la violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (de M = 2.692 a M = 2.879), a la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (de M = 2.135 a M = 2.515) y a la violencia física indirecta entre estudiantes (de M = 2.038 a M = 2.556).

Por otro lado, se encontraron disminuciones estadísticamente significativas en las variables de supresión (de M = 4.133 a M= 3.852), la violencia física entre estudiantes (de M = a 2.417 a M=2.183) y la disrupción en el aula (de M = 2.775 a M = 2.571).

Por su parte, la Tabla 29 muestra los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para las diferencias entre el pretest y postest en el grupo en el que se aplicó la intervención.

Tabla 29. Diferencias en las puntuaciones pretest y postest en el grupo de intervención en las diferentes variables del estudio. Prueba U de Mann-Whitney para muestras pareadas.

	Pre-test		Post-test		W	p	RBC	IC del 95% para RBC	
	M	SD	M	SD				Inferior	Superior
Rendimiento académico	6.737	1.206	7.670	1.201	103.500	< .001*	-.861	-.922	-.757
Conciencia	6.410	1.118	6.773	1.171	455.000	.008*	-.409	-.628	-.130
Regulación	4.133	0.117	5.000	.655	177.000	< .001*	-.770	-.868	-.615
Ansiedad	19.036	10.285	16.873	9.802	822.500	.494	.108	-.196	.392
Supresión	4,023	1,077	3.459	1.217	1005.000	.004*	.625	.181	.668
Reevaluación cognitiva	4.294	1.180	4.718	1.100	590.500	.134	-.233	-.494	.066
Resiliencia	16.564	4.263	18.291	5.206	382.000	.022*	-.376	-.615	-.074
Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	2.191	1.021	2.036	0.957	741.500	.308	.167	-.152	.454
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	2.191	1.021	1.923	0.878	681.5000	.064	.317	-.007	.581
Violencia física entre estudiantes	2.302	0.835	1.935	0.622	970.500	.001*	.522	.255	.715

Violencia física indirecta entre estudiantes	1.887	0.747	1.864	0.723	730.000	.918	-.017	-.313	.282
Exclusión social	1.876	0.765	1.561	0.507	936.000	.004*	.468	.187	.678
Disrupción en el aula	2.909	0.952	2.518	0.878	903.500	.010*	.417	.125	.643

Note. For the Wilcoxon signed-rank test, effect size is given by the rank biserial correlation (RBC). *Note.* Significance has been considered by $p < .05^*$

Los resultados del grupo de intervención muestran diferencias significativas en el rendimiento académico (de $M = 6.737$ a $M = 7.670$), en la conciencia emocional (de $M = 6.410$ a 6.773), la regulación emocional (de $M = 4.133$ a $M = 5.000$) y en la resiliencia (de $M = 16.564$ a $M = 18.291$).

Por otro lado, se encontraron disminuciones significativas en algunas variables, como es el caso de la supresión (de $M = 4.023$ a $M = 3.459$), la violencia física entre estudiantes (de $M = 2.302$ a $M = 1.935$), la exclusión social (de $M = 1.876$ a $M = 1.561$) y la disrupción en el aula (de $M = 2.909$ a 2.518).

La Tabla 30 muestra los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para las diferentes variables del estudio, tanto para el grupo control como para el grupo de intervención en el postest. Se examinaron las diferencias entre ambos grupos para evaluar el impacto del programa en las variables del estudio.

Tabla 30. Diferencias en el postest entre el grupo control y el grupo intervención en las diferentes variables del estudio: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.

	Control		Intervención		W	p	RBC	IC del 95% para RBC	
	M	SD	M	SD				Inferior	Superior
Rendimiento académico	7.844	1.320	7.670	1.201	3600.500	.333	.091	-.093	.269
Conciencia	6.338	1.140	6.773	1.171	2484.000	.009*	-.247	-.411	-.068
Regulación	4.367	.917	5.000	.655	1996.500	< .001*	-.395	-.539	-.229
Ansiedad	17.025	11.647	16.873	9.802	3242.000	.853	-.018	-.200	.166
Supresión	3.852	1.300	3.549	1.217	3864.000	.070	0.171	-.012	.343

Reevaluación cognitiva	4.610	1.135	4.718	1.100	3117.500	.558	-.055	-.236	.129
Resiliencia	17.992	4.723	18.291	5.206	3284.500	.961	-.005	-.187	.178
Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	2.879	1.010	2.036	0.957	4837.000	< .001*	.466	.309	.598
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	2.515	.986	1.923	.878	4377.000	< .001*	.326	.153	.480
Violencia física entre estudiantes	2.183	.783	1.935	.622	3843.500	.080*	.165	-.019	.337
Violencia física indirecta entre estudiantes	2.556	.875	1.864	.723	4789.000	< .001*	.451	.293	.586
Exclusión social	2.078	0.904	1.561	0.507	4364.500	< .001*	.323	.149	.477
Disrupción en el aula	2.571	.884	2.518	.878	3428.500	.680	.039	-.145	.220

Se encontraron diferencias significativas en diferentes variables. En relación a la conciencia, el grupo de intervención mostró una puntuación significativamente mayor ($M_i = 6.773$; $M_c = 6.338$), así como en la regulación ($M_i = 5.000$; $M_c = 4.367$).

Por otro lado, el grupo de intervención mostró medias significativamente inferiores en las variables de supresión ($M_i = 3.549$ vs. $M_c = 3.852$), violencia verbal del alumnado hacia el alumnado ($M_i = 2.191$ vs. $M_c = 2.879$), en la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado ($M_i = 1.923$ vs. $M_c = 2.515$), en la violencia física entre estudiantes ($M_i = 1.935$ vs. $M_c = 2.183$), en la violencia física indirecta entre estudiantes ($M_i = 1.864$ vs. $M_c = 2.556$), y en la exclusión social ($M_i = 1.561$ vs. $M_c = 2.078$) en comparación con el grupo control.

En la tabla 31, se muestran los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba U de Mann-Whitney en los incrementos para las diferentes variables del estudio, tanto para el grupo control como para el grupo de intervención en el postest.

Tabla 31. Diferencias en los incrementos de las variables del estudio entre el grupo control y el grupo de intervención en el posttest: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes

	Control		Intervención		W	p	RBC	IC del 95% para RBC	
	M	SD	M	SD				Inferior	Superior
Rendimiento académico	0.433	0.708	0.933	0.885	2080.000	< .001*	-.370	-.517	-.201
Conciencia	-0.007	1.054	0.362	1.077	2452.500	.006*	-.257	-.420	-.078
Regulación	0.138	0.894	0.867	1.005	1973.000	< .001*	-.402	-.545	-.237
Ansiedad	-1.500	10.117	-2.164	13.396	3215.500	.787	-.026	-.207	.158
Supresión	-0.281	1.311	-0.564	1.354	3714.500	.182	.126	-.058	.301
Reevaluación cognitiva	0.174	1.070	0.424	1.465	3134.500	.596	-.050	-.231	.134
Resiliencia	0.150	4.462	1.727	5.237	2744.500	.074	-.168	-.341	.015
Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	0.379	0.876	0.127	0.846	3294.000	.986	.175	-.184	.181
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	0.379	0.876	0.127	0.846	3876.000	.063	.175	-.008	.346
Violencia física entre estudiantes	-0.233	0.840	-0.367	0.761	3599.500	.336	.091	-.094	.269
Violencia física indirecta entre estudiantes	0.517	0.847	-0.024	0.835	4410.000	< .001*	.336	.164	.489
Exclusión social	-0.003	0.796	-0.315	0.778	6867.500	.068	.172	-.011	.344
Disrupción en el aula	-0.204	0.907	-0.391	1.095	3676.000	.226	.114	-.070	.291

En relación con los incrementos de las variables, los resultados demuestran diferencias significativas para el rendimiento académico, la conciencia emocional, la regulación, la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado y la violencia física indirecta entre estudiantes. Asimismo, se puede mostrar una tendencia hacia la significación para las variables de resiliencia y exclusión social.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio fue evaluar el impacto de una propuesta de actividades centradas en desarrollar las competencias emocionales en una muestra de estudiantes de 1r y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. De manera más específica, se evaluó el impacto en las siguientes variables claves, reconocidas por la literatura científica: el rendimiento académico, competencias emocionales de conciencia y regulación, las estrategias de supresión y reevaluación cognitiva, la ansiedad, la resiliencia y las subescalas pertenecientes a la violencia escolar que son violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, violencia física entre estudiantes, violencia física indirecta entre estudiantes, exclusión social y disrupción en el aula.

Nuestros resultados respaldan la primera hipótesis de investigación que postulaba una mejora de las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional en el grupo de intervención tras la aplicación de la propuesta. Estos resultados refuerzan la idea que estas competencias no se desarrollan automáticamente, sino que requieren de una intervención específica, ya que los cambios en el grupo control han sido mínimos (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Asimismo, este resultado subraya el potencial de la educación emocional para fomentar el desarrollo personal y social de los y las jóvenes (Filella et al., 2016; Mavroveli et al., 2007; López-Cassà et al., 2018; Sidera et al., 2019).

La segunda hipótesis, que preveía un aumento significativo en las puntuaciones de la estrategia de reevaluación y una disminución significativa en las puntuaciones relativas a la estrategia de la supresión en el grupo de intervención, se confirmó parcialmente. Se observa una disminución significativa de la estrategia de supresión en el grupo de intervención, aunque no se observó un aumento significativo en las puntuaciones de la reevaluación cognitiva. Este hecho puede explicarse considerando la naturaleza de ambas estrategias de regulación emocional. La supresión implica la inhibición de la expresión emocional y puede realizarse de manera inconsciente. En este sentido, haber trabajado la competencia de conciencia emocional mediante el programa y las actividades, puede llevar a una disminución significativa en el uso de la supresión (Gross, 2002). De hecho, desde la literatura se señala que las personas con mayor conciencia emocional tienden a experimentar menos afectividad negativa (Aldao et al., 2010; Subric-Wrana et al., 2014).

Por otro lado, la reevaluación cognitiva implica cambiar la forma en la que se interpreta una situación emocional, requiere de un alto nivel de conciencia y comprensión de las emociones (Gross y John, 2003; Webb et al., 2012). Además, se ha demostrado que la reevaluación cognitiva puede aprenderse y mejorarse a través de la práctica y la formación, por lo tanto, es necesario un periodo de tiempo más largo y un esfuerzo continuado para ver un aumento significativo en su uso y preferencia (McRae, 2013) puesto que requiere procesos cognitivos exigentes como la memoria de trabajo, el cambio de tarea y la capacidad de anular una respuesta automática (Gan, et al., 2017; Hofmann et al., 2012; Troy et al., 2018).

Respecto a la tercera hipótesis, que planteaba una disminución en los niveles de ansiedad y las subescalas relativas a la violencia escolar, los resultados sugieren un efecto del programa en estas variables. Aunque no todos los cambios fueron significativos, la tendencia general es hacia una disminución en las puntuaciones de estas variables.

En el caso de la ansiedad, se observó que las puntuaciones medias bajaron, pero este decremento no fue significativo. Estos resultados están en línea con investigaciones anteriores que sugieren que mejorar el manejo de las competencias emocionales puede tener un impacto positivo en el bienestar de los estudiantes (Nellis et al., 2011; Ros-Morente et al., 2017; Schutte et al., 2013). Además, ha sido ampliamente estudiado que la adolescencia es una etapa caracterizada por una mayor vulnerabilidad emocional debido a los cambios biopsicosociales, la formación de la identidad y la exposición a nuevas experiencias y desafíos (Fuhrmann et al., 2015). El hecho que no sea un cambio significativo puede deberse a razones específicas de la muestra o el procedimiento estadístico, por lo cual podría ser interesante explorar este aspecto en futuros trabajos, ya que la tendencia va en línea con los resultados de investigaciones previas.

Los resultados fueron similares para las subescalas relacionadas con la violencia escolar que comprenden violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, violencia física entre estudiantes, violencia física indirecta entre estudiantes, exclusión social y interrupción en el aula. En el grupo de intervención, se observó una disminución significativa de las puntuaciones medias en las subescalas de violencia física, violencia física indirecta, exclusión social y interrupción en el aula. Por otro lado, en el grupo control se observó un aumento significativo en todas las puntuaciones medias excepto en la violencia física directa y la interrupción en el aula, que disminuyeron, y en la exclusión social, que se mantuvo estable.

Además, todas las subescalas del grupo de intervención mostraron diferencias significativas en comparación con las puntuaciones del grupo control en el posttest, una vez finalizada la intervención. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de abordar la violencia escolar y sus diferentes manifestaciones en el contexto educativo. Las intervenciones basadas en la educación emocional emergen como una estrategia preventiva a formas más graves de violencia y a mejorar la salud mental (Dupont-Reyes et al., 2021). Es esencial reconocer que, aunque las reducciones en algunas subescalas de violencia escolar no fueron significativas en el grupo de intervención, la tendencia general es hacia la disminución de estas conductas sugiere un impacto positivo del programa (Mehler et al., 2019).

La cuarta y última hipótesis hacía referencia a un incremento significativo en la resiliencia y rendimiento académico de los estudiantes del grupo de intervención, tras la aplicación de la propuesta. Los resultados respaldan firmemente la hipótesis, demostrando diferencias significativas en la resiliencia de los estudiantes antes y después de la intervención y un incremento en el grupo de intervención que roza la significación. Este resultado cobra especial relevancia, considerando que la resiliencia es un factor crucial para el bienestar y éxito a largo plazo de los estudiantes que puede ser educada y potenciada a través de programas que se centren en el desarrollo de competencias (Chmitorz et al., 2018; Masten, 2018; Mestre et al., 2017).

En cuanto al rendimiento académico, se observó una mejora en ambos grupos siendo el incremento en el grupo de intervención estadísticamente significativo. Este resultado, en línea con estudios anteriores, apunta que programas basados en la educación emocional tienen un efecto significativo positivo en el rendimiento académico (Cabello et al., 2016; Costa y Faria, 2015; Dougherty y Sharkey, 2017; Mira-Galvañ y Gilar-Corbi, 2020). Sin embargo, estos resultados se obtuvieron inmediatamente después de la aplicación del programa, por lo que sería interesante observar si estos efectos perduran en el tiempo, proporcionando una visión más completa del impacto de la propuesta.

A pesar de los resultados prometedores, este estudio tiene varias limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, la muestra del estudio se limitó a un número reducido de centros, lo que puede limitar la generalización de los resultados a una variedad más amplia de contextos educativos. En segundo lugar, sería interesante incluir evaluaciones de

seguimiento para examinar la durabilidad de los efectos del programa. Además, para futuros estudios, sería interesante incorporar variables socioemocionales de los docentes para proporcionar una comprensión más completa de los efectos del programa, así como incorporar al alumnado de segundo ciclo de educación secundaria en el estudio.

En conclusión, los programas de educación emocional son beneficiosos no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y la comunidad educativa en general (Extremera et al., 2019). Los resultados obtenidos en el presente estudio sugieren que desarrollar las competencias emocionales en las aulas de secundaria puede ser una herramienta efectiva para mejorar las competencias emocionales y reducir la violencia escolar. Sin embargo, se necesita más investigación para confirmar y ampliar estos resultados, teniendo en cuenta las limitaciones mencionadas. A pesar de ello, este estudio proporciona una base sólida para futuras investigaciones en este campo y subraya el efecto positivo de contemplar la educación emocional en la etapa adolescente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer S (2010) Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bisquerra, R., y García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28. <https://doi.org/10.12957/pe.2018.32590>
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. y López-Cassá, È. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Burger, K., y Samuel, R. (2017). The role of perceived stress and selfefficacy in young people's life satisfaction: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(1), 78–90. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0608-x>.
- Caballo, V., Arias, A., Calderero, M., Salazar, I. e Irurtia, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): Análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19(3), 591-609. <https://doi.org/10.1037/t65667-000>
- Cabello, E., Pérez Escoda, N., Ros Morente, A., y Filella Guiu, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 and Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., y Fernández-Berrocal, P. (2017). A three-year emotional intelligence intervention to reduce adolescent aggression: The mediating role of unpleasant affectivity. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 186–198. <https://doi.org/10.1111/jora.12325>.

- Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., et al. (2018). Intervention studies to foster resilience: a systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies. *Clinical psychology review*, 59, 78–100 <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>
- Costa, A. y Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011>
- Craig, W., Pepler, D., y Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School psychology international*, 28(4), 465-477. <https://doi.org/10.1177/0143034307084136>
- 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*, 14(2), 124-135. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Dougherty, D., y Sharkey, J. (2017). Reconnecting Youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 74, 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.01.021>
- DuPont-Reyes, M. J., Villatoro, A. P., Phelan, J. C., Painter, K., Barkin, K., y Link, B. G. (2021). School Mental Health Curriculum Effects on Peer Violence Victimization and Perpetration: A Cluster-Randomized Trial. *Journal of school health*, 91(1), 59-69. <https://doi.org/10.1111/josh.12978>
- Extremera, N., Mérida, S., y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la Inteligencia Emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces De La educación*, 74–97. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Fernández-Berrocal, P., González, R. C., y Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(88), 15-26. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91039>
- Filella, G., Cabello Cuenca, E., Pérez Escoda, N., y Ros Morente, 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(40), 582-601. <https://doi.org/10.25115/ejrep.40.15164>
- Filella, G. y Ros-Morente, A. (2023) Happy Software: An interactive program based on an emotion management model for assertive conflict resolution. *Frontiers in Psychology* 13,

935726. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935726>
- Fuhrmann, D., Knoll, L. J., y Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in cognitive sciences*, 19(10), 558-566. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008>
- Fundación ANAR. (2022). IV estudio acoso escolar: La Opinión de los estudiantes 2021-2022. https://www.anar.org/wp-content/uploads/2022/09/IV-estudio-acoso-escolar-La-Opinion-de-los-estudiantes_2021-22.pdf
- Gan, S., Yang, J., Chen, X., Zhang, X., y Yang, Y. (2017). High working memory load impairs the effect of cognitive reappraisal on emotional response: Evidence from an event-related potential study. *Neuroscience Letters*, 639, 126-131. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2016.12.069>
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38. [https://doi.org/10.1016/s1136-1034\(17\)30042-4](https://doi.org/10.1016/s1136-1034(17)30042-4)
- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Pérez-Pueyo, Á. (2019). The coexistence plan at a secondary school: Analysis based on the voices of students and teachers. *Qualitative Report*, 24(3), 572–585. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3684>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Guillén-Riquelme, A., y Buela-Casal, G. (2013). Versión breve del STAI en adolescentes y universitarios españoles. *Terapia psicológica*, 31(3), 293-299. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082013000300004>
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., y Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. y Mikolajczak, M. (2011). Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. *Journal of Applied*

- Psychology*, 96(4), 827–839. <https://doi.org/10.1037/a0023047>
- Latino, A. L., Carella, T., Pedale, R., Vaccaro, M. T. y Volpicelli, G. (2019) Bullying and cyberbullying in southern Italy: a school-based study. *Disease in Childhood*; 104 (sup 3), A115. <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2019-epa.269>
- Lawrence, K., Campbell, R., y Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers In Psychology*, 6, 761. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00761>
- 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>
- Marín, I. Á., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Valderrey, V. M., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying in adolescence: Impact on socioemotional and behavioral adjustment. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.003>
- Martínez Saura, H. F., Sánchez López, M. C., y Pérez González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *ESE. Estudios sobre educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory y Review*, 10(1), 12-31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., y Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British journal of developmental psychology*, 25(2), 263-275. <https://doi.org/10.1348/026151006x118577>
- McRae, K., Ciesielski, B., y Gross, J. J. (2012). Unpacking cognitive reappraisal: Goals, tactics, and outcomes. *Emotion*, 12(2), 250–255. <https://doi.org/10.1037/a0026351>
- Mehler, D. M. A., Edelsbrunner, P. A., y Matić, K. (2019). Appreciating the Significance of Non-significant Findings in Psychology. *Journal of European Psychology Students*, 10(4), 1–7. <https://doi.org/10.5334/e2019a>
- Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J. M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., y Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in psychology*, 8, 1980. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01980>
- Mira-Galvañ, M. J., y Gilar-Corbi, R. (2020). Design, implementation and evaluation of an

- emotional education program: effects on academic performance. *Frontiers in psychology*, 11, 1100. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01100>
- Musalem, B.R., y Castro, O.P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista de Medicina Clínica Condes*, 26(1), 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002>
- Navarro J., Vara M. D., Cebolla A., y Baños R. M. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 9–15. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.1>
- 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, 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19361>
- Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. En: R. Ortega. *Treinta años de investigación y prevención del "bullying" y la violencia escolar*. (pp. 15-32). Alianza Editorial
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E., Alegre, A. y Álvarez-Justel, J. (2022) *Cuestionario de Desarrollo Emocional para la Educación Secundaria (CDE-SEC)*. (Informe de construcción y validación del cuestionario) Documento de uso interno del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Barcelona.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00084-9)
- Polo, M. I., León, B., Fajardo, F., y Palacios, V. (2016). Perfiles de personalidad en víctimas de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.386>
- Puértolas, A. y Montiel, I. (2017). Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Revista de Victimología*, 5, 85-128. <https://doi.org/10.2307/j.ctv282jjsk.13>
- Rebollo-Catalán, Á., 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>

- Rodríguez-Ledo, C., Orejudo Hernández, S., Celma Pastor, L., y Cardoso Moreno, 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(46), 681-701. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241>
- Rodríguez-Rey, R., Alonso-Tapia, J., y Hernansaiz-Garrido, H. (2016). Reliability and validity of the Brief Resilience Scale (BRS) Spanish Version. *Psychological Assessment*, 28(5), 101-110. <https://doi.org/10.1037/pas0000191>
- Ros-Morente, A., Filella G., Ribes, R., y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Ruvalcaba, N.A., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v14.n1.8409>
- Sáenz López, P. y Medina Medel, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books
- Sánchez-Gómez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M. y Bresó, E. (2020). Inteligencia Emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 91, 74-89. <https://doi.org/10.6035/psique.26>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56.
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., y Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apa>
- Singham, T., Viding, E., Schoeler, T., Arseneault, L., Ronald, A., Cecil, C. M., ... y Pingault, J. B. (2017). Concurrent and longitudinal contribution of exposure to bullying in childhood to mental health: the role of vulnerability and resilience. *JAMA*

- psychiatry*, 74(11), 1112-1119. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.2678>
- Sporzon, G., y López, M. C. L. (2021). Evaluación de la Inteligencia Emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *ESE: Estudios sobre educación.*, 40, 51-73. <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Subric-Wrana, C., Beutel, M. E., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R. D., y Wiltink, J. (2014). How is Emotional Awareness related to emotion regulation strategies and self-reported negative affect in the general population? *PloS one*, 9(3), e91846. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091846>
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., y Alsinet, C. (2022). How does emotional intelligence predict happiness, optimism, and pessimism in adolescence? Investigating the relationship from the bifactor model. *Current Psychology*, 41(8), 5470-5480. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01061-z>
- Troy, A. S., Shallcross, A. J., Brunner, A., Friedman, R., y Jones, M. C. (2018). Cognitive reappraisal and acceptance: Effects on emotion, physiology, and perceived cognitive costs. *Emotion*, 18(1), 58. <https://doi.org/10.1037/emo0000371>
- Webb, T. L., Miles, E., y Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological bulletin*, 138(4), 775. <https://doi.org/10.1037/a0027600>
- Zych, I., Ortega, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and violent behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

DISCUSIÓN

6. DISCUSIÓN

6.1 Discusión

La educación emocional en la adolescencia ha emergido como un área fundamental dentro del ámbito de investigación psicopedagógica, especialmente considerando los desafíos recientes que los datos reflejan (Enns et al., 2018; IsHak et al., 2013; Ministerio de Educación, 2023; Pérez-Diez et al., 2023; Puertas Molero et al., 2020). Esta tesis ha intentado adentrarse en este campo con el propósito de comprender y mejorar la educación emocional de adolescentes, llevando a cabo tanto investigaciones empíricas como la implementación de un programa de competencias emocionales a través de los cuatro trabajos que componen esta tesis.

Los objetivos principales de este trabajo fueron el de estudiar la relación de diversas variables socioafectivas en adolescentes en relación con las competencias emocionales y posteriormente implementar y evaluar el programa de competencias emocionales en el primer ciclo de la E.S.O. En este cuarto capítulo se discute el modo en que las investigaciones que componen esta disertación dan respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados.

***Objetivo específico 1:** Conocer el bagaje de vocabulario emocional relativo a la familia de la tristeza y explorar las diferencias entre las etapas de primaria y secundaria.*

En referencia a este objetivo, los resultados del primer estudio (García-Blanc et al., 2022) evidencian un profundo análisis del vocabulario emocional de los estudiantes de diferentes etapas educativas (educación primaria y educación secundaria) sobre la familia emocional o galaxia de la tristeza. Esta emoción primaria, ha cobrado relevancia a raíz de los efectos psicológicos que la pandemia de COVID-19 ha tenido en la salud mental infanto-juvenil (Chaabane et al., 2021; Orozco-Vargas, 2022).

Tras los análisis realizados, se encontraron diferencias entre las etapas de educación primaria y secundaria y también interesantes diferencias dentro de estas etapas. En educación primaria, las diferencias entre cursos resultaron notables, especialmente entre primer curso de primaria y los subsiguientes. Esta observación se puede atribuir a la interacción de diversas funciones ejecutivas y motoras en estudiantes que todavía están desarrollando estas habilidades, es el caso, por ejemplo, de la inhibición o la planificación, las cuales no se desarrollan hasta edades posteriores, como señalan distintos autores

(Berninger y Chanquoy, 2012; Salehinejad et al., 2021). Además, en el cuarto curso se advierte un cambio cualitativo en el aprendizaje que afecta la adquisición de vocabulario emocional, posiblemente relacionado con el inicio en la comprensión de múltiples emociones simultáneas (Bajgar et al., 2005).

Por su parte, en la etapa de educación secundaria las diferencias significativas se encuentran en el primer y cuarto curso. La transición académica de educación primaria a educación secundaria puede impactar el estado de ánimo y autoconcepto de los estudiantes, teniendo así consecuencias en la conciencia emocional (Rodríguez-Montoya, 2019). En esta etapa, el género devino significativo, siendo las chicas quienes tienden a experimentar tristeza con mayor intensidad que los chicos, posiblemente también influenciado por roles socioculturales (Gordillo et al., 2021).

Siguiendo la línea de razonamiento anterior y en consonancia con estudios previos, es fundamental considerar la competencia de conciencia emocional como la base para el posterior desarrollo de las competencias emocionales. Esta competencia comienza a desarrollarse entre los 12 y 29 meses de edad, subrayando así la importancia de iniciar el proceso de educación emocional desde edades tempranas (Saarni, 2000; Trentacosta e Izard, 2007).

Los resultados del presente trabajo respaldan esta idea, ya que muestran que la formación en educación emocional actúa como precursora de una regulación emocional efectiva a la larga, favorece la adaptación social y reduce el riesgo de conductas problemáticas, en línea con investigaciones previas (Elsayed et al., 2021; Trentacosta e Izard, 2007). Además, los resultados del Artículo 1 sugieren cambios significativos en etapas cruciales del desarrollo. Dada la relevancia de estos periodos críticos, la educación emocional podría contribuir significativamente a transicional por estos cambios, potenciando así el bienestar emocional y social de los estudiantes durante su trayectoria vital.

Objetivo específico 2: *Explorar la relación entre ansiedad y rendimiento académico y el papel del género en dicha relación.*

Los resultados obtenidos en el Artículo 2 apuntan a una relación negativa entre la ansiedad estado y el rendimiento académico, en línea con investigaciones previas que muestran que niveles elevados de ansiedad pueden afectar negativamente la capacidad cognitiva y el rendimiento académico, tal como apuntan aportaciones previas (Beesdo et al., 2009; Colunga-Rodríguez et al., 2021). Esta relación puede estar vinculada con la interferencia

de ansiedad en procesos cognitivos como la atención, concentración y retención de información, factores esenciales para un buen rendimiento académico (Eysenck et al., 2007).

Por otra parte, según los resultados obtenidos, la variable género parece tener relevancia en el análisis. Las chicas presentan un rendimiento académico superior, también informan de niveles más altos de ansiedad. Este resultado coincide con investigaciones previas que sugieren que las mujeres tienden a reportar síntomas emocionales y somáticos de ansiedad con mayor frecuencia que los hombres (Chaplin y Aldao, 2013; Reilly et al., 2019), posiblemente mediadas por diferencias biológicas y socioculturales, incluyendo las expectativas y roles de género tradicionales.

En la misma línea, la relación entre ansiedad y rendimiento académico es diferente en función del género. Mientras que para los chicos se observa una relación negativa significativa entre las dos variables, en las chicas la relación no resulta ser estadísticamente significativa. Este hallazgo sugiere que la ansiedad puede afectar de manera diferente el rendimiento académico según el género, y que los chicos podrían ser más vulnerable a los efectos negativos de la ansiedad en su rendimiento académico. La literatura previa sugiere que los hombres pueden ser menos propensos a buscar ayuda cuando experimentan ansiedad, hecho que podría ser una de estas causas que explicara esta relación (Addis y Mahalik, 2003).

Estos resultados sugieren que es fundamental abordar la ansiedad en el contexto educativo y proporcionar a los estudiantes herramientas y recursos necesarios para manejarla. Las intervenciones en este campo deberían tener en cuenta las diferencias de género, lo cual no solo beneficiaría la salud mental, sino también su rendimiento académico y bienestar general.

Objetivo específico 3: *Analizar el efecto de la conciencia emocional sobre la resiliencia y la capacidad mediadora de las estrategias de regulación (supresión y reestructuración cognitiva).*

De acuerdo con los resultados obtenidos en el artículo 3, la conciencia emocional no influyó directamente en la resiliencia, a pesar de la expectativa inicial. Esta observación difiere de estudios previos (Jacobs y Keegan, 2022; Kinman y Grant, 2011; Lee et al., 2019), subrayando la importancia de considerar el contexto y las influencias culturales al interpretar estos resultados.

Sin embargo, se halló una relación entre la conciencia emocional y la revaloración cognitiva, estrategia de regulación emocional considerada como adaptativa. Esta asociación se mantuvo constante para ambos géneros, lo que sugiere una tendencia generalizada entre los adolescentes (Aldao et al., 2010; Megías-Robles et al., 2019; Subic-Wrana et al., 2014). Por el contrario, la relación entre la conciencia emocional y la supresión emocional varió en función del género, siendo para los chicos positiva y para las chicas negativa, coincidiendo con Santos et al. (2021) quienes destacaron cómo pueden existir diferencias de género en la elección de estrategias de regulación emocional.

A pesar de la falta de un impacto directo de la conciencia emocional sobre la resiliencia, se identificó una mediación de las estrategias de regulación emocional en esta relación (Ver Figura 7). La revaloración cognitiva demostró ser un mediador significativo entre ambas, de acuerdo con Bar-On (2006), Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y Salovey y Mayer (2002). Por su parte, la supresión no tuvo un efecto en la resiliencia, subrayando la idea que algunas estrategias de regulación emocional pueden potenciar la resiliencia, otras podrían no tener ningún impacto o incluso resultar contraproducentes.

Las implicaciones de estos resultados sugieren que, a pesar de que la conciencia emocional no tiene un efecto directo en la resiliencia de los adolescentes, juega un papel clave en las estrategias de regulación emocional, encontrando diferencias según el género. Mientras que la revaloración cognitiva se relaciona de manera similar en chicos y chicas, la supresión tiene un efecto positivo en chicas y negativo en chicos. Por ello, se subraya la necesidad de integrar la conciencia emocional como elemento fundamental al diseñar programas de educación emocional.

Objetivo específico 4: *Evaluar el efecto de las variables conciencia emocional, regulación emocional, estrategias de regulación (supresión y reevaluación cognitiva), ansiedad, resiliencia, violencia escolar y rendimiento académico programa en el grupo de intervención tras la aplicación del programa de actividades.*

En el cuarto estudio, a raíz de la implementación del programa en el grupo intervención, emergieron resultados interesantes. Los estudiantes evidenciaron mejoras notables en las competencias de conciencia y regulación emocional, hecho que coincide con investigaciones previas que señalan la necesidad de realizar intervenciones específicas para el desarrollo de dichas competencias (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). En cuanto a las estrategias de regulación emocional, supresión y reevaluación cognitiva, se advirtió

una disminución significativa de la estrategia de supresión, posiblemente relacionada con la mejora de la conciencia emocional y la consecuente experiencia de menor afecto negativo (Aldao et al., 2010; Gross, 2002; Subric-Wrana et al., 2014). Sin embargo, la reevaluación cognitiva no advirtió cambios significativos. Este hecho puede relacionarse con los exigentes procesos cognitivos que requiere y la consecuente necesidad de un periodo de tiempo más largo, tal como se recoge en estudios anteriores (Webb et al., 2012; McRae, 2012; Troy et al., 2018).

Por otro lado, la ansiedad tampoco mostró resultados significativos, aunque si una tendencia a la disminución, coincidiendo con estudios previos que sugieren que la mejora de las competencias emocionales puede afectar positivamente el bienestar de los estudiantes (Nelis et al., 2011; Ros-Morente et al., 2017).

En relación a la resiliencia, las puntuaciones aumentaron significativamente en el grupo de intervención, hecho que evidencia la relevancia de intervenciones que promuevan las habilidades de resiliencia en los adolescentes, consideradas un factor crucial para el bienestar de los estudiantes que se pueden potenciar a través de programas específicos (Chmitorz et al., 2018; Masten, 2018; Mestre et al., 2017). Para el rendimiento académico, los resultados siguieron la misma línea, coincidiendo con los estudios previos que relacionan educación emocional con mejoras en el rendimiento académico (Cabello et al., 2016; Costa y Faria, 2015; Mira-Galvañ y Gilar-Corbi, 2020). Finalmente, las subescalas relativas a la violencia escolar mostraron diferencias significativas en comparación con el grupo control, y disminuyendo todas ellas, poniéndose de manifiesto la importancia de abordar la violencia escolar y sus diferentes manifestaciones (Dupont-Reyes et al., 2021)

En conclusión, este artículo sugiere que abordar la educación emocional en las aulas adolescentes es una herramienta efectiva para mejorar las competencias emocionales y reducir la violencia escolar, siendo estos programas beneficiosos no solo para los estudiantes sino también para los docentes y la comunidad educativa en general (Extremera et al., 2019)

Objetivo específico 5: Evaluar la satisfacción de los docentes y el alumnado con el programa de actividades.

La satisfacción de los estudiantes y docentes es altamente relevante para mejorar el programa de actividades para futuras intervenciones, por ello es crucial discutir estas variables. Los resultados detallados se encuentran en el Anexo 1, 2 y 3.

En relación con las respuestas del alumnado, aproximadamente un 35,5% expresó un alto grado de satisfacción respondiendo “Mucho” o “Bastante” a la pregunta “¿Te gusta hacer las sesiones de educación emocional? Un 34,2% respondió “Regular”, mientras que un 21,1% respondió “Poco” y un 6% respondió “Nada”.

En cuanto a las actividades que más gustan a los estudiantes, estos destacaron las reflexiones sobre lo que sienten, las charlas, los juegos, el trabajo en grupo, escribir y las actividades que promueven la calma. Esto sugiere que las actividades interactivas, que promueven la introspección y las dinámicas colaborativas son especialmente apreciadas.

Sin embargo, al evaluar la utilidad percibida de las actividades, un 6,6% respondió que eran muy útiles y un 36,8% las considero bastante útiles. Un 31,6% de los estudiantes respondieron “regular”, mientras que un 15,8% respondieron “Poco” y un 6,6% “Nada”.

Ante la pregunta “Explica por qué son útiles”, los estudiantes subrayaron que les permiten aprender sobre una gran variedad de aspectos (la vida, los compañeros, a resolver situaciones que no saben cómo hacer frente...), que las pueden aplicar a la realidad, les generan cambios y les permiten identificar “sentimientos”. Asimismo, otros estudiantes respondieron que no aplican las actividades a la vida diaria, y que la mayoría del contenido ya lo saben.

Al ser preguntados sobre si les gustaría continuar con la educación emocional, un 39,5% manifestó un interés claro, (respondiendo “Mucho” o “Bastante”), mientras que un 38,2% mostró reticencia (respondiendo “Poco” o “Nada”) y un 21,1% respondió “Regular”. Las razones para continuar incluyen que encuentran las sesiones interesantes, útiles, divertidas y una oportunidad para desconectar mientras que las razones para no continuar se centran en que las encuentran aburridas, innecesarias o poco aplicables a la vida real.

La última pregunta consideraba las sugerencias de los alumnos para hacer en las sesiones de educación emocional. Entre las respuestas obtenidas, se destacan propuestas como explorar más los sentimientos, aprender más sobre temas ya trabajados, realizar más dinámicas, realizar debates sobre temas relacionados con las emociones, ver vídeos, usar herramientas como Kahoot y tener sesiones de conversación con el tutor/a.

En relación con los docentes, en primer lugar, se evaluó la satisfacción con la formación recibida para implementar el programa en las aulas (Ver Anexo 1, 2 y 3). Esta formación estaba abierta a tutores y a especialistas y constaba de tres sesiones de dos horas cada una. En cuanto a la distribución de las sesiones, los docentes indican una satisfacción generalmente positiva, obteniendo una media de 7,3 sobre 10. Sobre los contenidos de la sesión, la media es de 7,2. En ambos criterios las puntuaciones reflejan una percepción positiva, pero con áreas de mejora.

Pasando a la metodología utilizada en las sesiones de formación, la mayoría de docentes la encontraron adecuada, otorgando una media de 7,2 puntos. La misma media se obtuvo para el material facilitado, y algunos docentes sugirieron que el material podría haber sido más completo. Finalmente, en cuanto a la información recibida para aplicar el programa, la puntuación media fue de 6,2, siendo la más baja de todas las categorías.

Los docentes también tuvieron la posibilidad de añadir comentarios adicionales, expresando algunos la necesidad de más tiempo, herramientas adicionales o estrategias específicas. También hubo comentarios positivos relativos a la claridad de la explicación, la metodología y la preparación de la formadora.

En este sentido, la media global de la formación es de 7,02 sobre 10, lo cual sugiere que los docentes han recibido la formación de manera positiva, en términos generales y la han considerado de valor, pero también es necesario tomar sus comentarios en consideración para mejorar en futuras aplicaciones.

Los docentes también evaluaron los contenidos del programa (Ver Anexo 3). Concretamente, evaluaron la adecuación de las actividades, la explicación, la temporización, si se han sentido cómodos realizando las actividades, si los alumnos han disfrutado, la consecución de los objetivos y aspectos relativos al desarrollo de las actividades: si se han realizado todas, cuáles no, si ha habido adaptaciones y observaciones. Este programa se divide en 5 bloques y a continuación se especifican las medias generales para cada ítem de cada bloque

En relación al **primer bloque** relacionado con la conciencia emocional los docentes evaluaron los ítems del siguiente modo:

- Adecuación: 9
- Explicación: 9,75

- Temporización: 9
- Comodidad: 8,5
- Disfrute alumnos: 7,25
- Logro objetivos: 7
- Se han realizado todas las actividades: No se completaron todas en varios casos debido a la falta de tiempo.
- Cuáles no: Aquellas que requieren más de una sesión no se realizaron, y en otros casos, se omitieron por falta de tiempo.
- Adaptaciones: Se adaptaron en algunos grupos por falta de tiempo.
- Observaciones: Algunos docentes mencionaron herramientas específicas como el termómetro emocional y destacaron la adaptación de actividades debido al tiempo.

En relación al **segundo bloque**, centrado en la regulación emocional, los docentes evaluaron los ítems del siguiente modo:

- Adecuación: 8,75
- Explicación: 9,25
- Temporización: 8
- Comodidad: 9,25
- Disfrute alumnos: 8,5
- Logro objetivos: 7,25
- Se han realizado todas las actividades: No en todos los grupos.
- Cuáles no: las respuestas indican falta de tiempo y tres de cada bloque.
- Adaptaciones: Se han adaptado aquellas actividades más largas
- Observaciones: Algunos docentes mencionan que actividades que duran más de 40 minutos no se han realizado o se han adaptado. Una actividad llamada "vamos a cantar" ha sido particularmente popular entre los estudiantes. Además, en un caso, las "técnicas de relajación" se coordinaron con otra actividad de la misma materia.

En relación al **tercer bloque**, centrado en la autonomía emocional, los docentes evaluaron los ítems del siguiente modo:

- Adecuación: 8,25

- Explicación: 9,5
- Temporización: 9
- Comodidad: 8,75
- Disfrute alumnos: 8
- Logro objetivos: 7,25
- Se han realizado todas las actividades: No en todos los grupos
- Cuáles no: Las respuestas indican problemas de tiempo en varios grupos. En un grupo, todas las actividades se llevaron a cabo excepto "el árbol de la autoestima.
- Adaptaciones: Se menciona la adaptación del tiempo y de más de una sesión en algunos casos.
- Observaciones: La actividad "las galletitas" fue bien recibida, mientras que "no eres responsable de..." no fue tan popular. "La silla vacía" fue una actividad que gustó, pero hubo problemas con el grupo, ya que no se lo tomaron en serio. Adicionalmente, en un grupo se hizo una charla vinculada con el bloque, la autoestima.

En relación al **cuarto bloque**, centrado en la competencia social, los docentes evaluaron los ítems del siguiente modo:

- Adecuación: 8,25
- Explicación: 9,25
- Temporización: 8,75
- Comodidad: 9,25
- Disfrute alumnos: 8,5
- Logro objetivos: 7,5
- Se han realizado todas las actividades: No en todos los grupos.
- Cuáles no: Las respuestas apuntan a problemas de tiempo en varios grupos, faltando 2 actividades en uno y en otro 3.
- Adaptaciones: En uno de los grupos, adaptaron una actividad debido a la oposición de una estudiante a tomar las manos de sus compañeros. En otro grupo, se adaptó en función del número de sesiones o la duración.
- Observaciones: Algunas actividades, como "la rueda" y "encuentra al compañero", fueron bien recibidas en un grupo.

En relación al **quinto bloque**, centrado en las competencias para la vida y el bienestar, los docentes evaluaron los ítems del siguiente modo:

- Adecuación: 8,75
- Explicación: 8,75
- Temporización: 9
- Comodidad: 8,75
- Disfrute alumnos: 9,25
- Logro objetivos: 9
- Se han realizado todas las actividades: No en todos los grupos
- Cuáles no: Se destaca que en un grupo se realizó sólo una actividad de este bloque debido a la falta de tiempo. En otro grupo, se omite una actividad llamada "la primera del bolígrafo" y en el último grupo, no se pudo realizar la actividad "quien algo quiere, algo le cuesta".
- Adaptaciones: Se menciona la falta de tiempo como motivo principal para no adaptar o realizar ciertas actividades.
- Observaciones: La actividad "mandalas" fue muy bien recibida en dos grupos, y otras actividades como "la trampa", "yo me siento", y "qué pereza" también fueron destacadas positivamente.

En resumen, la evaluación de los docentes sobre el programa refleja una percepción globalmente positiva. A lo largo de los 5 bloques, los docentes valoran positivamente la adecuación y la explicación de las actividades. Sin embargo, una constante en la evaluación fue la falta de tiempo, no permitiendo realizar todas las actividades de todos los bloques, especialmente aquellas que requerían más de una sesión. Aún así, los docentes se sintieron cómodos implementando las actividades y también percibieron que los estudiantes disfrutaban realizándolas. En relación al logro de objetivos, también se valoró positivamente, aunque con un claro margen de mejora. Estas aportaciones proporcionan *insights* valiosos sobre actividades que fueron bien recibidas y otras que podrían necesitar ajustes. En síntesis, el programa ha sido bien valorado, pero se destaca la necesidad de mejoras, especialmente aquellas relativas al tiempo y adaptabilidad de algunas actividades.

CONCLUSIONS

7. CONCLUSIONS

7.1 Conclusions

The presented doctoral thesis has extensively explored the relevance of emotional education and the complexities associated with key variables related to emotional competences in the educational context. Based on the results obtained, it is possible to enhance existing pedagogical strategies that optimize the emotional education process. The findings of this thesis provide empirical information on how emotional awareness and regulation, as well as gender differences, influence academic performance and well-being. In general, the results and their interpretations suggest the need to emphasize the following key ideas.

Firstly, working on emotional competencies, specifically emotional awareness, and regulation, is essential for the healthy development of students. Strengthening these competencies can have significant impacts on areas such as resilience, academic performance, and school violence. Therefore, activities aimed at improving these competencies should consider working on the emotional vocabulary of young people and gender differences.

The second key idea highlights the impact of anxiety on academic performance. Addressing anxiety in the educational context becomes decidedly important, given the previously mentioned statistics and the effect that emotional education programs have on these variables. Thus, establishing an educational environment that promotes the development of emotional awareness and regulation can be crucial for improving academic performance and reducing anxiety levels, although it is essential to acknowledge the complexity of this interaction as there are various underlying causes and contextual factors that can influence the relationship between anxiety and academic performance. Considering this, it would be interesting to delve further into this topic in the future.

The third key idea emphasizes gender differences in emotional experience and expression. Different contributions indicate that emotional vocabulary, the experience of specific emotions, or the relationship between emotional awareness and suppression vary depending on gender. For example, girls often experience emotions such as sadness more

frequently and intensely. Moreover, despite achieving academic performance, they also exhibit higher levels of anxiety, and the relationship between emotional awareness and suppression is negative for them, while it is positive for boys. This underscores the need for educational approaches that consider these gender differences so that everyone can benefit from the effects of these interventions.

The fourth key idea focuses on the interconnection between emotional awareness, emotional regulation strategies, and resilience. The relationship between these variables is crucial for students' psychological well-being and mental health. It is evident that the ability to be aware of emotions and regulate them through adaptive regulation strategies, such as cognitive reappraisal, has an indirect and significant effect on resilience, i.e., the ability to cope with adverse and challenging situations. Therefore, it would be interesting for future pedagogical strategies to address these variables in an interconnected manner rather than in isolation.

The fifth key idea emphasizes the effectiveness of programs focused on developing emotional competencies, which result in significant improvements in emotional awareness, emotional regulation, resilience, and academic performance over the course of a school year. There is also a significant trend toward improvement in scales related to school violence and a similar trend toward reducing anxiety. These interventions not only offer a new perspective on emotional education methodologies in classrooms but also represent an advancement in adapting modern technologies to the educational field.

Finally, while this research has shed light on the behaviour of variables related to emotional competences, culminating in the implementation of emotional education, it is also essential to acknowledge its limitations. Many of the results come from homogeneous samples, lack longitudinal studies and do not include follow-up assessments. Another limitation worth remarking is time, as it is a determining factor for variables that require more time for development or improvement, such as anxiety or cognitive reappraisal strategy, to experience significant improvements. This observation regarding time not only emerges from data interpretation but was also pointed out by the teachers responsible for implementing emotional education activities. Furthermore, the unexpected experimental dropout has limited the assessment of the intervention's effect on the first cycle of secondary education. These limitations emphasize the need for future research to address these gaps.

In this regard, several lines of future research emerge. Since emotional education is a continuous, universal process that benefits both students themselves and the entire educational community, it would be interesting to involve families in the implementation process, fostering continuity between the school and home. Moreover, given the constant and direct interaction of teachers with students and their fundamental role in the educational process, it would also be interesting to explore whether initial teacher training and program activity development have had an effect on teachers' emotional competencies, providing valuable insights into how to maximize the benefits of emotional education for the entire educational community.

In conclusion, this work has attempted to shed light on the complexity and importance of emotional education in the academic context during adolescence. It is worth remembering that this period is full of challenges, from biopsychosocial changes to academic and social pressures that young people face in the school environment. Adequate management of emotions during this critical period of development can make a significant difference in overall well-being, academic performance, and adaptation to adult life. However, it is clear that there is still much to be done in this field, and research and interventions need to continue evolving to address the needs of society and education.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Addis, M. E., y Mahalik, J. R. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist*, 58(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.5>
- Alba-Juez, L. y Pérez-González, J. C. (2019). Emotion and language'at wokk': the relationship between Trait Emotional Intelligence and communicative competence as manifested at the workplace. In *Emotion in discourse* (pp. 247-278). John Benjamins.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- 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>
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., y Dobarro González, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 191-202.
- 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>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 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. doi: 10.3389/fnevo.2010.00109
- Barragán Martín, A. B., Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Oropesa Ruiz, N. F., Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M. D. M., y Gázquez Linares, J. J.

- (2021). Interpersonal support, emotional intelligence and family function in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5145.
- Barrett, L. F., y Gross, J. J. (2001). Emotional intelligence: A process model of emotion representation and regulation. In T. J. Mayne y G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 286–311). Guilford Press.
- Beardsley, M., Vujovic, M., y Portero-Tresserra, M. (2021). Evaluating an intervention to improve university student stress mindsets and self-management skills. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (5).
- Beesdo, K., Knappe, S., y Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics*, 32(3), 483-524. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002>
- Berastegui, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. [Tesis doctoral] Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Berninger, V. W., y Chanquoy, L. (2012). What writing is and how it changes across early and middle childhood development: A multidisciplinary perspective. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino, y D. D. Preiss (Eds.), *A mosaic of new perspectives* (pp. 65–84). London: Psychology Press.
- Bisquerra R., y García-Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8)
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 20, 1-860.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). La educación emocional: de la teoría a la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* 1(1), 7-8
- 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>

- Bonilla R, P., Armadans, I., y Anguera, M. T. (2020, June). Conflict mediation, emotional regulation and coping strategies in the educational field. *Frontiers in Education*, 5
- Boqué, M. C. (2002). *Mediar es educar*. Perspectiva escolar.
- Botto, T., y Méndez-Spensieri, M. (2018). Uso problemático de Internet en adolescentes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicología*, 36(1), 1-23.
- Brackett, M. A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bull, H. D., Schultze, M., y Scheithauer, H. (2009). School-based prevention of bullying and relational aggression: The fairplayer. manual. *International Journal of Developmental Science*, 3(3), 312-317.
- Caballo, V., Arias, B. Calderero, M., Salazar, C. y Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños: análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19, (3) 591-609
- Cabello Cuenca, E. (2019). *Implementació i avaluació del programa Happy 8-12 d'educació emocional gamificat* [Tesis doctoral] Universitat de Lleida.
- Cabello, R., Castillo-Gualda, R., Rueda, P., y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes. Programa INTEMO+*: Pirámide.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., y Castillo, R. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario ERQ de regulación emocional en una muestra española. In *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 15-20). Fundación Marcelino Botín.
- Carpena, A. (2015). *Com et sents?*. Eumo Editorial.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., y Losada, L. (2019). Effectiveness of the videogame “Spock” for the improvement of the emotional intelligence on psychosocial adjustment in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 101, 380-386.
- Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R., y Cheema, S. (2021). The impact of COVID-19 school closure on child and adolescent health: a rapid systematic review. *Children*, 8(5), 415.
- Chaplin, T. M., y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 139(4), 735.
- Cherniss C., Grimm L. G. y Liataud J. P. (2010). Process-designed training: A new

- approach for helping leaders develop emotional and social competence. *Journal of Management Development*, 29, 413–431.
- Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., et al. (2018). Intervention studies to foster resilience: a systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies. *Clinical psychology review*, 59, 78–100 <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., y Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of educational research*, 86(1), 79-122.
- Colunga-Rodríguez, C., Ángel-González, M., Vázquez-Colunga, J. C., Vázquez-Juárez, C. L., y Colunga-Rodríguez, B. A. (2021). Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8(2), 229-241.
- Costa, A. y Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011>
- Cruz Colmenero, V., Presentación, C. G., 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.
- Cunningham, W. A., y Zelazo, P. D. (2007). Attitudes and evaluations: A social cognitive neuroscience perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 97–104
- D'Amico, A., y Geraci, A. (2022). Sex differences in emotional and metaemotional intelligence in pre-adolescents and adolescents. *Acta Psychol.* 227, 103594. doi: 10.1016/j.actpsy.2022.103594
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*: Debate.
- D'Amico, A., y Geraci, A. (2023). Beyond emotional intelligence: The new construct of meta-emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1096663.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. John Murray.
- de la Barrera, U., Mónaco, E., Postigo-Zegarra, S., Gil-Gómez, J. A., y Montoya-Castilla, I. (2021). EmoTIC: Impact of a game-based social-emotional programme on adolescents. *Plos one*, 16(4), e0250384.
- Del Moral, M.E., Fernández, L.C. y Guzmán, A.P. (2015). Videojuegos: Incentivos

- Multisensoriales Potenciadores de las Inteligencias Múltiples en Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2)
- Del Rey, R. y Ortega Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, (10), 77-89.
- Díaz Cruzado, J., y Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre (2013)*
- Díaz Lopez, A., Rubio Hernández, F. J., y Carbonell Berna, 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*, 14(2), 124-134
- Díaz-Aguado, M. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Revista Psicothema*. 23, 252-259.
- DuPont-Reyes, M. J., Villatoro, A. P., Phelan, J. C., Painter, K., Barkin, K., y Link, B. G. (2021). School Mental Health Curriculum Effects on Peer Violence Victimization and Perpetration: A Cluster-Randomized Trial. *Journal of school health*, 91(1), 59-69. <https://doi.org/10.1111/josh.12978>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J.A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, (46), 333-343
- 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>
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. Dins K.S. Scherer y P. Ekman (Eds.) *Approaches to emotion*. (p.p 319-344). Routledge.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. Dins T. Dalgleish, y T. Power (Eds.), *The Handbook of Cognition and Emotion* (p.p. 45-70). John Wiley y Sons.
- Ekman, P., Sorenson, E. R., y Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, 164(3875), 86-88. <https://doi.org/10.1126/science.164.3875.86>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum

Developmen

- Eliot, J. A., y Hirumi, A. (2019). Emotion theory in education research practice: An interdisciplinary critical literature review. *Educational technology research and development*, 67, 1065-1084.
- 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>
- Enns, A., Eldridge, G., Montgomery, C., y González, V. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226-231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Extremera, N., Mérida, S., y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la Inteligencia Emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces De La educación*, 74-97. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., y Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.
- Farré, M. (2023). Implementación y Evaluación del Programa de Educación Emocional Happy Sport Gamificado [Tesis doctoral]. Universidad de Lleida
- Fernández-Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La Inteligencia Emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion review*, 8(4), 311-315.
- Filella, G. (2014). *Aprende a convivir*. Barcanova.
- Filella, G. (2016). Proceso de regulación emocional [Imagen]. <http://hdl.handle.net/10459.1/47639>
- 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.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Pérez-Escoda, N. y López-Cassà, E. (2019). *Guía interactiva Happy 12-16 (en línea, pdf interactivo)*: GROPE
- Filella, G., y Ros-Morente, A. (2023). Happy Software: An interactive program based on

- an emotion management model for assertive conflict resolution. *Frontiers in Psychology*, 13, 935726.
- Fiori, M., y Vesely-Maillefer, A. K. (2018). Emotional intelligence as an ability: Theory, challenges, and new directions. *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice*, 23-47.
- Flores, J. F. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54.
- Frisch, R. E., Gotz-Welbergen, A. V., McArthur, J. W., Albright, T., Witschi, J., Bullen B., Birnholz, J., Reed, R. B. y Hermann, H. (1981). Delayed menarche and amenorrhea of college athletes in relation to age of onset of training. *Journal of American Medical Association*, 246, 1559-1563
- Fundación ANAR. (2022). IV estudio acoso escolar: La Opinión de los estudiantes 2021-2022. https://www.anar.org/wp-content/uploads/2022/09/IV-estudio-acoso-escolar-La-Opinion-de-los-estudiantes_2021-22.pdf
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Garcia Blanc, N., Gomis, R., Ros Morente, A., y Filella Guiu, G. (2020). El procesos de gestión emocional: investigación, aplicación y evaluación. *Know and Share Psychology*, 2020, 1(4), 39-49.
- Garcia-Blanc, N., Senar, F., Ros-Morente, A., y Guiu, G. F. (2023). ¿La consciencia emocional conduce a la resiliencia? Diferencias en función del sexo en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 135-144.
- Garrido, D. C. (2015). ¿Pueden los videojuegos jugar un papel relevante en educación?. In *Videojuegos: desarrollo e industria creativa*: Editorial ESNE.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21(2), 55-65.
- González, C.S. y Mora, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión*, 8 (1), 29-40.
- González-Cabrera, J., Montiel, I., Ortega-Barón, J., Calvete, E., Orue, I., y Machimbarrena, J. M. (2021). Epidemiology of Peer Victimization and its Impact

- on Health-Related Quality of Life in Adolescents: a Longitudinal Study. *School Mental Health*, 13(2), 338–346. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09421-1>
- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Pérez-Pueyo, Á. (2019). The coexistence plan at a secondary school: Analysis based on the voices of students and teachers. *Qualitative Report*, 24(3), 572–585. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3684>
- Gordillo-León, F., Mestas-Hernández, L., Pérez-Nieto, M.A., 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>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
- Gross, J. 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. J., y Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3, 8–16.
- Gross, J. J., y Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical psychological science*, 2(4), 387-401.
- Harris, K. M., y Cavanagh, S. E. (2007). Indicators of the peer environment in adolescence. In *Key Indicators of Child and Youth Well-being* (pp. 291-310). Psychology Press.
- Herrick, C. (2012). *An investigation into the effectiveness of an anti-bullying campaign* [Tesis Doctoral]. University of Nottingham.
- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y salud*, 19(2), 139-156.
- IsHak, W., Nikraves, R., Lederer, S., Perry, R., Ogyemi, D., y Bernstein, C. (2013). Burnout in medical students: A systematic review. *Clin. Teach.*, 10(4), 242-245. <https://doi.org/10.1111/tet.12014>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., y Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence

- in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18–23.
<https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Jacobs, E. y Keegan, R. J. (2022) Sustaining optimal performance when the stakes could not be higher: Emotional awareness and resilience in emergency service personnel (with learnings for elite sport). *Frontiers in Psychology* 13:891585.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891585>
- Jeong, H. W. (2008). *Understanding Conflict and Conflict Analysis*: SAGE
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., y Åstedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health promotion international*, 27(1), 5-14.
- Kahn, J., Ducharme, P., Rotenberg, A., y Gonzalez-Heydrich, J. (2013). “RAGE-control”: A game to build emotional strength. *GAMES FOR HEALTH: Research, Development, and Clinical Applications*, 2(1), 53-57.
- Kinman, G., y Grant, L. (2011). Exploring stress resilience in trainee social workers: The role of emotional and social competencies. *British Journal of Social Work*, 41(2), 261-275. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq088>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999) *El cerebro emocional*. Ariel Planeta.
- López-Cassà, E. (Coord.). (2023). *Desarrollo de la competencia emocional en la educación primaria, El Programa del GROPE revisado y evaluado*. Cuadernos de Pedagogía.
- López-Cassà, È., Pérez Escoda, N., y Alegre Roselló, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73
- López-Cassà, È., y Bisquerra, R. (2023). Emociones epistémicas: una revisión sistemática sobre un concepto con aplicaciones a la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 35-60.
- Márquez-Cervantes, C., y Leticia Gaeta-González, M. (2017). Development of emotional competence in pre-adolescents: the role of parents and teachers. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory y Review*, 10(1), 12-31.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional

- intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- McRae, K., Ciesielski, B., y Gross, J. J. (2012). Unpacking cognitive reappraisal: Goals, tactics, and outcomes. *Emotion*, 12(2), 250–255. <https://doi.org/10.1037/a0026351>
- Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology*, 52, 1969–1993.
- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J. J., y Fernández-Berrocal, P. (2019). Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. *PloS one*, 14(8), e0220688. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220688>
- Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J. M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., y Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in psychology*, 8, 1980. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01980>
- Mikolajczak, M. (2009). Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5, 25–31
- Mikolajczak, M., y Van Bellegem, S. (2017). Increasing emotional intelligence to decrease healthcare expenditures: How profitable would it be?. *Personality and Individual Differences*, 116, 343-347.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (2023). Reducción del abandono escolar temprano en 2022 [Comunicado de prensa]. Recuperado de [https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/01/20230127-aet.html#:~:text=En%202022%20este%20indicador%20se,%2C6%25%20en%202021\).](https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/01/20230127-aet.html#:~:text=En%202022%20este%20indicador%20se,%2C6%25%20en%202021).)
- Mira-Galvañ, M. J., y Gilar-Corbi, R. (2020). Design, implementation and evaluation of an emotional education program: effects on academic performance. *Frontiers in psychology*, 11, 1100. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01100>
- Monné, A. (2020). Filosofia de l'educació en la formació inicial de mestres a la

- Universitat d'Andorra. *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia*, (30-31), 529-535.
- Mora, J. A. y Martín, M. J., (2010). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34).
- Moral, M. V., y Fernández, M. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 103-119.
- Navarro-Pérez, J. J., Carbonell, Á., y Oliver, A. (2019). The effectiveness of a psycho-educational app to reduce sexist attitudes in adolescents. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 24(1), 9-16.
- Nélis D., Kotsou I., Quoidbach J., Hansenne M., Weytens F., Dupuis P., Mikolajczak M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 354–366.
- Orozco-Vargas, A. E. (2022). Soledad y ansiedad durante el confinamiento por COVID-19. El efecto mediador de la regulación emocional. *Interdisciplinaria*, 39(2), 335-354. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.2>
- Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. En: R. Ortega. *Treinta años de investigación y prevención del "bullying" y la violencia escolar*. (pp. 15-32). Alianza Editorial
- Ortiz-Sobrinó, M. Á y Rodríguez-Barba, D. (2011). El perfil de entrada de los alumnos de grado en las facultades de comunicación de las universidades de Madrid: el caso de la summer media school de la fundación fides/ufv. *Vivat. Academia, Revista de Comunicación*, 114, 243-276. doi: 10.15178/va.2011.114.243-276
- Ortony, A., Clore, G. L., y Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge University Press.
- Palacios, J., y Oliva, A. (2014). Desarrollo psicológico durante la adolescencia. *Desarrollo psicológico y educación*, 433-514.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., y Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive behavior*, 42(2), 194-206.
- Papacosta, E. S., Paradeisioti, A., y Lazarou, C. (2014). Bullying phenomenon and preventive programs in Cyprus's school system. *International Journal of Mental*

Health Promotion, 16(1), 67-80.

- Pérez Díez, I., Arias Rodríguez, P., Sánchez Carro, Y., y de la Torre Luque, A. (2023). *Evolución del suicidio en España en población infantojuvenil (2000-2021)*. Universidad Complutense de Madrid
- Pérez-Escoda, N., Guiu, G. F., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16, 233-254.
- Pérez-González, J. C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M., & Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: cuestión de salud pública. *Clínica y salud*, 31(3), 127-136.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., y Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion review*, 8(4), 335-341.
- Petrides, K. V., Perez-Gonzalez, J. C., y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26–55. <https://doi.org/10.1080/02699930601038912>
- 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*, 36(1), 84-91.
- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., y Salavera, C. (2023). Emotional Intelligence and Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 101355.
- Quoidbach, J., Gruber, J., Mikolajczak, M., Kogan, A., Kotsou, I., y Norton, M. I. (2014). Emodiversity and the emotional ecosystem. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(6), 2057. <https://doi.org/10.1037/a0038025>
- Rebollo-Catalán, Á., 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>
- Riquelme, M., García, O. F., Serra, E. (2018). Desajuste psicosocial en la dolescencia: socialización parental, autoestima y uso de sustancias. *Anales de Psicología* 4(3), 536- 544
- Rodríguez Montoya, F. (2019). ¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación primaria a la educación secundaria? *Revista de Orientación Educativa*, 32(62),

- Romera, E., Rodríguez, S. i Ortega, R. (2015). Children's perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27 (1), 158-185.
- Ros-Morente, A., Filella G., Ribes, R., y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rozenblum, S. (2007). *Mediación: Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Rueda Carcelén P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., y Fernández-Berrocal, P. (2022). The role of emotional intelligence in adolescent bullying: A systematic review. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(1), 53-59.
- Rueda Carcelén, P. M. (2017). *Diseño, implementación y evaluación del programa gamificado de educación emocional Happy 12-16*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Lleida.
- Rueda Carcelén, P. M., Cabello, E., Filella, G., and Vendrell, M. C. (2016). El programa de educación emocional happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 153–166. doi: 10.15366/tp2016.28.011
- Ruiz-Aranda D., Salguero J. M., Cabello R., Palomera R., Fernández-Berrocal P. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results from the INTEMO Project. *Social Behavior and Personality*, 40, 1373–1380.
- Ruiz-Ortega, A., & Berrios-Martos, B. (2023). Revisión sistemática sobre Inteligencia Emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos de Psicología*, 16(1), 15-32. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060>
- Salehinejad, M., Ghanavati, E., Rashid, M.H., & Nitsche, M.A. (2021). Hot and cold executive functions in the brain: A prefrontal-cingular network. *Brain and Neuroscience Advances*, 5.
- Salovey, P. E., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia Emocional. *Imaginación, conocimiento y*

personalidad, 9(3), 185-211.

- Salovey, P., y Pizarro, D. A. (2003). The value of emotional intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, y T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 263–278). American Psychological Association.
- Santiago, F. S. (2011). Educación responsable: un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (337), 27-31.
- Santos, A. C., Simões, C., Cefai, C., Freitas, E., y Arriaga, P. (2021). Emotion regulation and student engagement: Age and gender differences during adolescence. *International Journal of Educational Research*, 109, 101830. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101830>
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., y Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apa>
- Solomontos-Kountouri, O., Gradinger, P., Yanagida, T., y Strohmeier, D. (2019). The implementation and evaluation of the ViSC program in Cyprus: Challenges of cross-national dissemination and evaluation results. In *Bildung Psychology* (pp. 112-130). Routledge.
- 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.
- Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R. D., y Wiltink, J. (2014). How is Conciencia Emocional related to emotion regulation strategies and self-reported negative affect in the general population?. *PloS one*, 9(3), e91846. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091846>
- 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>
- Troy, A. S., Shallcross, A. J., Brunner, A., Friedman, R., y Jones, M. C. (2018). Cognitive reappraisal and acceptance: Effects on emotion, physiology, and perceived cognitive costs. *Emotion*, 18(1), 58. <https://doi.org/10.1037/emo0000371>
- Villamediana, J., Donado, A., y Zerpa, C. E. (2015). Estilos de manejo de conflictos, Inteligencia Emocional y desarrollo moral. *Dimensión Empresarial*, 13(1), 73-94.

- Villegas, M. (2021). *La mente emocional*: Herder.
- Webb, T. L., Miles, E., y Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological bulletin*, 138(4), 775. <https://doi.org/10.1037/a0027600>
- Weis, P. P., y Herbert, C. (2017). Bodily reactions to emotional words referring to own versus other people's emotions. *Frontiers in Psychology*, 8, 1277.
- Westrupp, E. M., Reilly, S., McKean, C., Law, J., Mensah, F., y Nicholson, J. M. (2020). Vocabulary Development and Trajectories of Behavioral and Emotional Difficulties Via Academic Ability and Peer Problems. *Child Development*, 91(2), e365-e382. <https://doi.org/10.1111/cdev.13219>
- Yang, A., y Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational research*, 57(1), 80-90
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media

ANEXOS

ANEXO 1: Satisfacción del alumnado

A continuación, se muestran las respuestas obtenidas en el cuestionario de satisfacción del alumnado con el programa de competencias emocionales.

Tabla 32. Respuestas a la pregunta “¿Te gusta hacer las sesiones de educación emocional?”

CATEGORÍA	N	%
Mucho	12	15,8%
Bastante	15	19,7%
Regular	26	34,2%
Poco	16	21,1%
Nada	6	7,9%

Respuestas a la pregunta "¿Cuáles son las actividades que más te gustan?".

- Qué sentimos y reflexionar
- Charlas
- Juegos
- Trabajo en grupo
- Escribir
- Calma

Respuestas a la pregunta “Explica por qué te gustan”

- Temas interesantes
- Relajantes
- Escribir
- Expresar emociones
- Conciencia
- Seguridad y tranquilidad
- Conocer a los otros

Respuestas a la pregunta “Explica por qué no te gustan”

- Aburridas
- Todas me han gustado
- No lo se
- Vergüenza e intimidad
- Repetitivas / largas

Tabla 33. Respuestas a la pregunta “¿Las actividades que se hacen son útiles para ti?”

CATEGORÍA	N	%
Mucho	5	6,6%
Bastante	28	36,8%
Regular	24	31,6%
Poco	12	15,8%
Nada	5	6,6%

Respuestas a la pregunta “Explica por qué son útiles”

- Aplicación a la realidad
- Aprender más
- Poca aplicación realidad
- Cambios
- La mayoría ya lo se
- Identificar sentimientos

Tabla 34. Respuestas a la pregunta “¿Te gustaría continuar haciendo educación emocional?”

CATEGORÍA	N	%
Mucho	6	7,9%
Bastante	24	31,6%
Regular	16	21,1%
Poco	17	22,4%
Nada	12	15,8%

Respuestas a la pregunta “¿Por qué te gustaría continuar haciendo educación emocional?”

- Aburrido
- No es necesario
- Aprender más
- Necesario
- Divertido/ entretenido
- Desconectar
- Interesante / útil
- Me gusta
- Lo aplico poco a la vida real

Respuestas a la pregunta “Escribe otras cosas que te gustaría que se hicieran en las sesiones de educación emocional”

- Explorar sentimientos
- Dinámicas
- Ver vídeos
- Kahoot
- Aprender más
- Sesiones de hablar con el tutor
- Debates

ANEXO 2: Valoración del profesorado de la formación en educación emocional

Tabla 35. Valoración del profesorado sobre la formación en educación emocional recibida

	1. La distribución de las sesiones ha sido adecuada	2. Los contenidos de la formación se han ajustado a tus expectativas	3. La metodología utilizada ha sido adecuada	4. El material facilitado durante la formación ha sido adecuado	5. Ha sido suficiente la información recibida para poder aplicar el programa de educación emocional	6. ¿Qué has echado de menos?	7. ¿Qué es lo que más te ha gustado?	8. Comentarios
Docente 1	10	10	10	10	10	Potser alguna eina resolutiva, tipus taller (potser el temps és limitat)	La manera d'explicar, conceptes clars	
Docente 2	9	9,00	10	9	6	Res, perquè he après com canviar el focus	La capacitat per a reestructurar la manera de veure les coses i com les fem i tractem	La formadora m'ha agradat molt, domina el tema i sap donar exemples i respondre els dubtes
Docente 3	5	6	5	5	6	-	Les sessions han estat molt interessants perquè resultaran efectives per poder-ho aplicar en el aula.	-
Docente 4	9	8	7	8	9	Em cal aplicar el programa per detectar necessitats, de moment, ok	La metodologia dinàmica i de "compartir" que s'ha fet servir	
Docente 5	4	4	4	4	3	Més temps	Les dinàmiques emprades	
Docente 6	10	8	9	10	8	Res	La formació conjunta de tot el professorat de l'etapa.	
Docente 7	6	6	6	6	6	Que alguns materials només son per tutors	La forma amena del curs	
Docente 8	9	10	10	9	9	És un tema tan complex que farien falta més sessions per aprofundir.	Sessions pràctiques, dinàmiques, de reflexió de grup i personalitzades a l'escola	
Docente 9	6	6	6	6	4	Estratègies per les situacions límit.	En general, tot el plantejament. Enhorabona!	
Docente 10	5	5	5	5	1	Més temps de formació	La persona formadora, la Rosa	
Media	7,3	7,2	7,2	7,2	6,2			

ANEXO 3: Evaluación del profesorado del programa de educación emocional

Tabla 36. Evaluación bloque 1: conciencia emocional

CURSO	GRUPO	Adecuación de las actividades	Se entiende la explicación de las actividades	Temporización adecuada	Me he sentido cómodo/a realizando las actividades	El alumnado ha disfrutado de las actividades	Se han logrado los objetivos	¿Se han realizado todas las actividades?	¿Cuáles no?	¿Se ha adaptado alguna actividad?	Observaciones
2n	a i b	9	9	7	10	7	7	No	N'hem fet 3 de cada bloc. Ha faltat temps per fer-les	S'ha adaptat alguna (el temps). S'ha escurçat	
3r	a	9	10	10	7	7	8	no	no es va començar a l'inici. Algunes eren molt llargues per fer en el temps que es dona	si, algunes han estat adaptades per falta de temps	
3r	b	9	10	10	8	7	8	no	algunes que impliquen més d'una sessió de classe	no	El termometro ha estat atractiu per alguns alumnes però costa fer seguiment. Certo o falso va agradar, molt xula
1r	a i b	9	10	9	9	8	5	no	per manca de temps		
Media ítems		9	9,75	9	8,5	7,25	7				

Tabla 37. Evaluación bloque 2: Regulación emocional

CURSO	GRUPO	Adecuación de las actividades	Se entiende la explicación de las actividades	Temporización adecuada	Me he sentido cómodo/a realizando las actividades	El alumnado ha disfrutado de las actividades	Se han logrado los objetivos	¿Se han realizado todas las actividades?	¿Cuáles no?	¿Se ha adaptado alguna actividad?	observaciones
2n	a i b	9	9	6	10	9	8	no	tres de cada bloc, el motiu el temps	alguna s'ha adaptat a alguna situació que ha pasat a l'aula	les activitats de mes de 40 minuts no s'han fet o s'han adaptat. La de vamos a cantar va agradar molt vamos a cantar es la que més els hi agradat técnicas de relajación s'ha coordinat amb altra de la mateixa matèria
3r	a	9	9	8	9	8	8	no	manca de temps	si, les més llargues	
3r	b	8	9	9	9	9	8	no	no donava temps	no	
1r	a i b	9	10	9	9	8	5	no	manca de temps		
Media ítems		8,75	9,25	8	9,25	8,5	7,25				

Tabla 38. Evaluación bloque 3: Autonomía emocional

CURSO	GRUPO	Adecuación de las actividades	Se entiende la explicación de las actividades	Temporización adecuada	Me he sentido cómodo/a realizando las actividades	El alumnado ha disfrutado de las actividades	Se han logrado los objetivos	¿Se han realizado todas las actividades?	¿Cuáles no?	¿Se ha adaptado alguna actividad?	Observaciones
2n	a i b	7	8	8	8	7	6	no	tres del bloc per tems	adaptació del temps	
3r	a	8	10	9	9	9	9	no	falta de tems	s'ha adaptat a més d'una sessió	
3r	b	9	10	10	9	8	9	no	manca de temps	no	las galletitas va agradar molt, no eres responsable de... no va agradar massa. La silla vacia agrada però el GRUPO no és facil i no s'ho prenen seriosament
1r	a i b	9	10	9	9	8	5	no	totes menys el arbol de lautoestima		s'ha fet una xerrada relacionada amb l'autoestima
Media ítems		8,25	9,5	9	8,75	8	7,25				

Tabla 39. Evaluación bloque 4. Competencia Social

CURSO	GRUPO	Adecuación de las actividades	Se entiende la explicación de las actividades	Temporización adecuada	Me he sentido cómodo/a realizando las actividades	El alumnado ha disfrutado de las actividades	Se han logrado los objetivos	¿Se han realizado todas las actividades?	¿Cuáles no?	¿Se ha adaptado alguna actividad?	Observaciones
2n	a i b	7	8	8	9	8	7	no	han faltat 2 activitats, no hem tingut temps suficient	hem adaptat l'activitat dels nussos ja que una alumna no volia agafar-se les mans. El que feia era dir com s'havien de moure	
3r	a	9	10	8	9	9	9	no	manca de temps	si, al nombre de sessions o durada	
3r	b	8	9	10	10	9	9	no	excès de temps amb l'activitat	no	la rueda va agradar, encuentra al compañero va agradar...
1r	a i b	9	10	9	9	8	5	no	hi ha 3 que no s'han fet		
Media ítems		8,25	9,25	8,75	9,25	8,5	7,5				

Tabla 40. Evaluación bloque 5. Competencias para la vida y el bienestar

CURSO	GRUPO	Adecuación de las actividades	Se entiende la explicación de las actividades	Temporización adecuada	Me he sentido cómodo/a realizando las actividades	El alumnado ha disfrutado de las actividades	Se han logrado los objetivos	¿Se han realizado todas las actividades?	¿Cuáles no?	¿Se ha adaptado alguna actividad?	Observaciones
2n	a i b	6	7	7	8	9	10	no	unicament hem fet 1 activitat d'aquest bloc		
3r	a	10	9	10	9	10	10	no	temps	falta de temps	les mandales va agradar molt
3r	b	10	9	10	9	10	10	no	la primera del bolígraf	no	la trampa, mandalas, yo me siento y que pereza van agradar molt
1r	a i b	9	10	9	9	8	6	no	s'ha pogut fer quién algo quiere, algo le cuesta	no	
Media ítems		8,75	8,75	9	8,75	9,25	9				

