

Fluidez y comprensión verbal y su relación con la atención, claridad y reparación emocional en adolescentes

María de la Villa Moral Jiménez¹; Lara Santamaría Contreras²

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Mayo 2022 / Aceptado: Junio 2022

Resumen. INTRODUCCIÓN: La inteligencia emocional es un buen predictor del funcionamiento personal y social, estando relacionada con la calidad de vida afectiva y con un mejor ajuste psicológico. El objetivo principal de este trabajo es conocer la relación que existe entre la Comprensión y Fluidez verbal con la Atención emocional, Claridad emocional y Reparación de emociones en adolescentes. MÉTODO: Para ello, se ha llevado a cabo un estudio mediante un muestreo no probabilístico con 483 alumnos de entre 15 y 25 años ($M = 16.64$; $DT = 1.67$) empleándose la escala *TMMS-24* y el Test *Primary Mental Abilities (PMA-R)*. RESULTADOS: Se ha confirmado que existe correlación positiva y estadísticamente significativa entre Atención emocional y Fluidez verbal. Asimismo, se han obtenido diferencias inter-género en los factores de Atención y Claridad emocional, no siendo significativas en los factores verbales. Se han hallado diferencias en Fluidez y Comprensión verbal, obteniéndose mayor puntuación en centros de educación pública respecto a la concertada. Por último, se ha comprobado que se presenta mayor Fluidez y Comprensión verbal en edades superiores. DISCUSIÓN: Se constata la vinculación entre la fluidez verbal y la capacidad de sentir y expresar las emociones de forma adecuada, de modo que se analizan las implicaciones psicosociales y educativas.

Palabras clave: inteligencia emocional; afectividad; procesos cognitivos; lenguaje; adolescentes.

[en] Fluidity and verbal understanding and its relationship with attention, clarity and emotional repair in adolescents

Abstract. INTRODUCTION: Emotional intelligence is a good predictor of personal and social performance. It can be attributed to a quality of emotional life and better psychological adjustment. The main objective of the research is to investigate the association between comprehension and verbal fluency with Attention emotional, Clarity emotional and Repair of emotions in adolescents. METHOD: A study has been undertaken based on 483 students aged between 15 and 25 years ($M = 16.64$; $SD = 1.67$), using non probability sampling. The measuring instruments have been the *TMMS-24* scale and the *Primary Mental Abilities Test*. RESULTS: The results of the study indicate a positive and statistically correlation between emotional Attention and verbal Fluency. Likewise, significant differences in Attention factors and Emotional Clarity are evident. However, these are not significant in verbal abilities. Higher scores in fluency and verbal comprehension were obtained from the students in public education centres. In addition, it has been confirmed that older students showed a greater fluency and verbal expression. DISCUSSION: The link between verbal fluency and the ability to feel and express feelings adequately is verified, so that the psychosocial and educative implications are analyzed.

Keywords: emotional intelligence; affectivity; cognitive processes; language; teenagers.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Moral Jiménez, M.^a V.; Santamaría Contreras, L. (2023). Fluidez y comprensión verbal y su relación con la atención, claridad y reparación emocional en adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 641-651.

1. Introducción

Desde finales del siglo XX ha surgido un gran interés por el estudio del papel que desempeñan la afectividad y las emociones, tanto en la educación como en la vida cotidiana. De este modo, se ha demostrado que la Inteligencia Emocional (IE) es un buen predictor del funcionamiento personal y social, estando relacionada con una mejor calidad en la vinculación afectiva, mayor salud mental y ajuste psicológico, elementos vinculados a

¹ Universidad de Oviedo (España)
E-mail: mvilla@uniovi.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2421-9675>

² Universidad de Oviedo (España)
E-mail: larasantamariacon@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0042-3746>

un estado emocional positivo (Barwick et al., 2022; Cañero et al., 2019; Carballeira et al., 2019; Gómez-Ortiz et al., 2016; Rosa et al., 2015). Según la evidencia empírica procedente de distintas áreas de investigación se constata que la adquisición del lenguaje y de las competencias comunicativas y el propio desarrollo social y emocional se influyen de forma mutua (Baixauli-Fortea et al., 2015; Mallart, 2020). En este sentido, la capacidad lingüística cumple una función esencial de comunicación no sólo interpersonal o social, sino también intrapersonal o de autorregulación cognitiva y conductual (Cores, 2020).

Ciertamente, el lenguaje es un instrumento universal de gran importancia que posibilita al ser humano comunicarse, convencer, recordar, informar, aprender, instruir y entretener, entre otras múltiples actividades. Y es que el lenguaje es un objeto de investigación en sí mismo, no como un medio para acceder a estructuras psicológicas del individuo. Se asume que el discurso posee diferentes funciones, siendo el lenguaje construido por la interacción misma y contribuye a la delimitación de los elementos de la realidad que van a formar parte de la interacción discursiva (Troncoso et al., 2022). Además, desempeña un papel fundamental en el dominio emocional ya que facilita la capacidad para desarrollar el conocimiento de las emociones y su comprensión en una situación determinada. Asimismo, contribuye a la regulación de las emociones, posibilitando a las personas el ajuste del estado emocional y el afrontamiento del estrés, como aquel propio del ámbito académico (Perpiñá et al., 2021). El sistema lingüístico, según Brenes (2009), podemos identificarlo tanto como un recurso de transmisión de información como con una *práctica social*, tratándose de un instrumento a través del cual el individuo logra integrarse en la sociedad, estableciendo relaciones con otros hablantes. La elección de la forma lingüística usada en el enunciado por parte del emisor depende no sólo de las ideas o del contenido que este quiera transmitir, sino también de los efectos que dicha formulación lingüística produzca en las relaciones interpersonales.

En la comunicación oral hay variables que se han relacionado con la inteligencia emocional, como es el caso de la prosodia emocional. En el estudio de Barbero-Jiménez y Noguer-Calabús (2017) se revela que los individuos más inteligentes emocionalmente tienen una mayor optimización en su procesamiento lingüístico. En este estudio los sujetos que mostraban menores tiempos de reacción al procesamiento de contenido lingüístico poseían una percepción más precisa de las emociones, un mejor acceso y comprensión de su significado y mayor habilidad para su regulación, es decir, una comprensión más eficiente del lenguaje a partir del contenido emocional. De forma complementaria, los aportes de las Neurociencias han situado la Inteligencia Emocional en el sistema límbico, un área fundamental en el intelecto humano que tiene, entre otras, la labor de conectar emoción y razón. Respecto a su desarrollo, se demostró un crecimiento gradual y al unísono con otros planos como el cognitivo, lingüístico, social y del desarrollo (Hernández, 2018).

Por todo ello, ¿podría un buen manejo del lenguaje relacionarse con un mejor reconocimiento y regulación de las propias emociones?

Algunos de los primeros autores en hacer referencia al término de Inteligencia Emocional fueron Mayer y Salovey (1997), quienes consideraron la IE como una habilidad mental distinta de la inteligencia estándar, analítica y acuñaron este término para describir la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Ambas, según Gardner (1995), se relacionan con la habilidad lingüística, objeto de estudio en el presente trabajo. Así, la inteligencia intrapersonal se define como «la capacidad de conocerse a uno mismo; entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio para dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida» (Gardner, 1995, p. 137). Incluye la capacidad de verse a sí mismo según los ojos de los demás, de manera que las personas con este tipo de inteligencia, en mayor medida, pueden describirse a ellos mismos precisamente con las descripciones de otras personas. Esta inteligencia se considera esencial para el autoconocimiento, que permite la comprensión de las conductas y formas propias de expresión y se manifiesta con la inteligencia lingüística, debido a su carácter tan personal e interno (Gardner, 2001).

A su vez, la inteligencia interpersonal es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos, posturas y la habilidad para responder. Abarca la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas recordando sus intereses, motivaciones, perspectiva, historia personal, intenciones y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos y las acciones de otros (Gardner, 1995). De acuerdo con Gardner (2001), las personas que destacan primordialmente por su inteligencia interpersonal son buenos comunicadores usando el lenguaje corporal y el verbal.

La inteligencia emocional no solo es un factor predictivo del rendimiento académico (Antonio-Aguirre et al., 2019; Caballero et al., 2022; Muchiut et al., 2021; Romero-Contreras et al., 2021; Salcedo y Prez, 2020), sino que correlaciona positivamente con el apoyo social percibido (Jiménez, 2020) e incluso es factor protector respecto a las emociones negativas y al riesgo de conducta suicida en jóvenes (Gómez-Romero et al., 2018). Como exponen Domínguez-Burgués y Bauselas-Herrera (2016) el estudio de la IE ha ido creciendo como una concepción destacada del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en los diversos contextos de la vida diaria.

En gran parte de los estudios realizados en España, y en otros países, se ha demostrado la existencia de diferencias intergénero en los indicadores de IE. En algunos estudios (Billings et al., 2014; Fenández-Berrocal et al., 2018; Pulido y Herrera, 2015, 2016) se muestra una mayor puntuación de las mujeres frente a los

hombres. En cambio, en otros trabajos (Cerón et al., 2011; Fernández et al., 2015; Otero et al., 2009) se destaca que la única dimensión en la que se encuentran diferencias y en la que el género femenino puntúa más alto sería en *Atención emocional*, en contraposición con los resultados de Suárez y Wilches (2015) en los que los hombres obtienen mejores resultados en esta variable. Por otra parte, si se hace alusión a la tipología del centro educativo, los citados Suárez y Wilches (2015) y Fernández et al. (2015) hallaron diferencias en el estado de las habilidades emocionales en relación con el carácter de la institución, ya fuese pública o privada, no existiendo diferencias significativas en el caso de la *Claridad emocional*, pero sí en la *Regulación de las emociones*, obteniendo puntuaciones más altas las Universidades y Centros Educativos Públicos.

En cuanto a la competencia verbal en la literatura revisada no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las variables de Fluidez y Comprensión verbal entre género masculino y femenino (Cea-Molina, 2017; Feron et al., 2010). En este sentido, los estudios encontrados acerca de la relación entre Fluidez y Comprensión verbal e Inteligencia Emocional son escasos si bien, autores como Barrientos et al. (2009) hallaron correlación positiva entre la Inteligencia Verbal Lingüística y la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal en estudiantes de Educación Secundaria, no encontrándose más estudios concluyentes al respecto.

Finalmente, las personas con mayores niveles de Inteligencia Emocional tienen ventajas significativas en el manejo de las relaciones interpersonales (Cedeño-Tuárez et al., 2022; Díez y Sánchez, 2017), influyendo positivamente en el rendimiento educativo y laboral (Duque et al., 2017; Espinoza et al., 2017). Por ello, se plantea estudiar la relación entre la Inteligencia Emocional y las habilidades comunicativas verbales; para así, poder implementar modelos educativos que incidan en el bienestar personal y social, además de mejorar las futuras habilidades profesionales.

Fundamentado lo anterior, el objetivo general de este trabajo es estudiar la relación que existe entre la *Comprensión* y la *Fluidez verbal* con el manejo, reconocimiento y expresión de emociones en alumnos de entre 15 y 25 años, que están cursando Educación Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato. De forma más específica, se plantea estudiar las diferencias en el nivel de expresión, manejo y reconocimiento de las emociones en función del género y del nivel de edad, así como conocer el nivel de competencia emocional de la muestra seleccionada.

Como hipótesis de investigación se plantean las siguientes:

- Se prevé que exista una correlación positiva entre los factores de *Fluidez* y *Comprensión* verbal y los factores de la escala de Inteligencia Emocional -*Atención emocional*, *Claridad* y *Reparación de los sentimientos*-.
- Se hallarán diferencias intergénero en Inteligencia Emocional e Inteligencia Lingüística.
- Se obtendrán diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de edad en Inteligencia Emocional e Inteligencia Lingüística, siendo los valores más altos a mayor edad.

2. Método

2.1. Participantes

La elección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de manera incidental. Para que hubiese una mayor representación se tuvieron en cuenta centros educativos de diferente titularidad, seleccionándose centros teniendo como referencia su situación, las modalidades educativas que ofrecía, así como el nivel socioeconómico de los mismos.

Han participado en este estudio 483 alumnos con edades comprendidas entre 15 y 25 años ($X = 16.64$; $DT = 1.67$), de los cuales 265 eran mujeres (54.8 %). Respecto a los niveles educativos, el 45.3 % ($n = 219$) de la muestra estaban cursando cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, el 46.5 % ($n = 225$) Bachillerato y el 8.0 % ($n = 39$) Formación Profesional de Grado Medio y Superior, siendo la titularidad propia de centros de enseñanza concertada (57.3 %, $n = 277$) y centros de enseñanza pública (42.6 %, $n = 206$) (véase Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de los participantes por curso y tipo de centro según el género*

| | Enseñanza concertada | | Enseñanza pública | |
|---|----------------------|-------|-------------------|-------|
| | Varón | Mujer | Varón | Mujer |
| 4º Educación Secundaria Obligatoria | 55 | 66 | 41 | 57 |
| Bachillerato | 53 | 69 | 44 | 59 |
| Formación Profesional de Grado Medio y Superior | 18 | 6 | 9 | 6 |

2.2. Instrumentos

Se ha aplicado la escala TMMS-24 que está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (1997). La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En este trabajo se utiliza la escala adaptada de Fernández-Berrocal y Extremera (2004), la cual consta de 24 ítems. En concreto, se evalúan las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas, que se concretan en la expresión, control y manejo de las emociones. Esta escala ha sido seleccionada por su idoneidad para medir el constructo de interés, por sus garantías psicométricas y por ser una de las escalas con más referencias a nivel nacional en cuanto a la evaluación de las emociones.

Con el fin de delimitar el concepto de Inteligencia Emocional se toma como referencia el trabajo de Oliva et al. (2011) en el que se define la IE como los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Entre las habilidades que la conforman se incluyen tres dimensiones: *a) Atención emocional*: capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada *b) Claridad emocional*: capacidad para comprender bien los estados de ánimo de uno mismo y *c) Regulación emocional*: habilidad para regular los estados emocionales correctamente. Cada una de estas subescalas contiene un alfa de Cronbach respectivamente de .90, .90 y .86. En el presente estudio la fiabilidad obtenida en la puntuación total de Inteligencia Emocional, así como para cada una de sus dimensiones a través del Alfa de Cronbach ha sido: para el total $\alpha = .844$, dimensión de Atención $\alpha = .850$, dimensión de Claridad $\alpha = .855$ y para la dimensión de Reparación $\alpha = .835$.

Por otra parte, también se utilizó la versión de 2007 del test de *Aptitudes Mentales Primarias* (1989) (PMA-R) basado en el original de Thurstone y Thurstone (1980) para medir la *Comprensión* y la *Fluidez verbal*, que evalúa las aptitudes mentales primarias y que se puede aplicar de forma colectiva. Se recoge el concepto de Inteligencia Lingüística y concretamente los factores de Comprensión y Fluidez verbal y se definen como: la Comprensión verbal es la capacidad de comprender ideas expresadas mediante palabras y, a su vez, la Fluidez verbal vendría a ser la capacidad para hablar y escribir con facilidad, es decir, sujetos a quienes les acuden las palabras a la mente con prontitud. Respecto a la fiabilidad hallada para la comprensión verbal a través del método de las dos mitades es de .91, para la fluidez verbal medido mediante test-retest es de .73.

2.3. Procedimiento y análisis de datos

Para acceder a la muestra inicialmente se contactó con los orientadores de los Institutos de Educación Secundaria y Colegios Concertados que han participado en el estudio y se concretó una reunión en la que se explicaron los fines de la investigación. Finalmente, se realizó una aplicación colectiva y voluntaria de cincuenta minutos de duración, llevada a cabo por los investigadores en horario de tutoría, garantizando en todo momento la confidencialidad y anonimato de los participantes. Asimismo, se proporcionó un consentimiento informado que fue firmado por cada alumno que llevó a cabo la prueba.

Se utilizó estadística descriptiva para hallar medias, frecuencias y desviaciones estándar de las variables Fluidez y Comprensión verbal, Inteligencia Emocional, edad, género y titularidad del centro. Se llevó a cabo un análisis de diferencia de medias mediante la técnica de t de Student de las variables estudiadas -género y titularidad de centro- y ANOVA de un factor con prueba Post hoc Tukey-b de la variable edad. Se realizó un análisis correlacional básico (coeficiente de correlación de Pearson), para determinar la relación entre las variables. A fin de analizar las diferencias en la escala de Inteligencia Emocional y competencia verbal se realizó la prueba MANOVA en función de las variables género, edad y titularidad del centro. Para el análisis de los datos se utilizó el software SPSS Statistics v. 21.

3. Resultados

En primer lugar, se comprueba la existencia de una correlación positiva estadísticamente significativa entre Fluidez verbal y Atención emocional ($r = .310$). Por otra parte, también se observan correlaciones positivas entre los diferentes factores de las mismas escalas, es decir, entre la Fluidez y Comprensión verbal ($r = .376$); Claridad y Reparación ($r = .339$) y Atención emocional (véase Tabla 2).

Tabla 2. *Análisis correlacional entre Inteligencia Emocional e Inteligencia Lingüística*

| | Comprensión verbal | Fluidez verbal | Claridad emocional | Atención emocional |
|----------------------|--------------------|----------------|--------------------|--------------------|
| Fluidez verbal | .376** | | | |
| Claridad emocional | .366** | .360** | | |
| Atención emocional | .247** | .310** | .133** | |
| Reparación emocional | .325** | .225** | .339** | .364** |

* $p < .05$; ** $p < .001$

Al contrastar la hipótesis en la que se planteaba que existirían diferencias inter-género en Inteligencia Emocional e Inteligencia Lingüística, se ha confirmado la significación de las mismas ($p < .001$) en Claridad y Atención emocional, con una puntuación mayor del género femenino, no existiendo diferencias significativas en las variables de la escala de competencia lingüística (véase Tabla 3).

Tabla 3. *Diferencias inter-género en Inteligencia Emocional e Inteligencia Lingüística*

| | Género | Media | DT | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|----------------------|-----------|-------|--------|----------|----------|----------|
| Claridad emocional | Masculino | 25 | 5.745 | 4.581 | .000** | 0.411 |
| | Femenino | 22.49 | 6.160 | | | |
| Reparación emocional | Masculino | 26.22 | 6.694 | 1.192 | .234 | 0.109 |
| | Femenino | 25.51 | 6.237 | | | |
| Atención emocional | Masculino | 24.21 | 5.886 | -5.843 | .000** | -0.518 |
| | Femenino | 27.36 | 5.877 | | | |
| Fluidez verbal | Masculino | 45.76 | 11.403 | -1.446 | .149 | -0.132 |
| | Femenino | 47.29 | 11.603 | | | |
| Comprensión verbal | Masculino | 28.11 | 7.042 | -1.546 | .123 | -0.141 |
| | Femenino | 29.08 | 6.791 | | | |

** $p < .001$

En la Tabla 4 se presentan los resultados hallados tras realizar un ANOVA y prueba post-hoc Tukey-b empleando como variable criterio el rango de edad. La muestra ha sido agrupada de forma homogénea para conformar grupos balanceados en función de las características de la misma. Se comprueba que existen diferencias significativas entre los grupos en las variables de Fluidez y Comprensión verbal. El grupo A (15 años) y B (16 años) obtienen una media menor a los grupos C (17 años) y D (más de 17 años) en la dimensión de Comprensión verbal. A su vez, en la dimensión de Fluidez verbal existen diferencias entre el grupo A y los grupos B, C y D, obteniendo una puntuación media mayor estos últimos grupos. En las dimensiones de la escala de Inteligencia Emocional no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Tabla 4. *Diferencias de edad en Inteligencia Emocional e Inteligencia Lingüística*

| | Grupo | Media | DT | F | <i>p</i> | Diferencias rango de edad | η^2_p |
|--------------------|-------|-------|--------|-------|----------|---------------------------|------------|
| Comprensión verbal | a | 26.64 | 5.966 | 5.438 | .001** | a, b < c, d | 0.033 |
| | b | 28.50 | 7.010 | | | | |
| | c | 29.86 | 6.590 | | | | |
| | d | 29.83 | 7.772 | | | | |
| Fluidez verbal | a | 42.66 | 10.578 | 8.320 | .000** | a < b, c, d | 0.050 |
| | b | 46.57 | 11.651 | | | | |
| | c | 50.02 | 11.522 | | | | |
| | d | 47.00 | 11.062 | | | | |
| Claridad emocional | a | 23.62 | 5.195 | 0.240 | .868 | ns | |
| | b | 23.69 | 6.350 | | | | |
| | c | 23.27 | 6.473 | | | | |
| | d | 23.99 | 6.263 | | | | |

| | | | | | | |
|----------------------|---|-------|-------|-------|------|----|
| Reparación emocional | a | 26.59 | 5.355 | 0.697 | .554 | ns |
| | b | 25.54 | 6.663 | | | |
| | c | 25.63 | 6.635 | | | |
| | d | 25.66 | 7.101 | | | |
| Atención emocional | a | 25.81 | 5.462 | 0.618 | .603 | ns |
| | b | 25.55 | 6.183 | | | |
| | c | 26.52 | 6.151 | | | |
| | d | 26.06 | 6.587 | | | |

****** $p < 0.001$. Nota: a = 15; b = 16; c = 17; d = más de 17 años

Se ha comprobado que existen diferencias en Fluidez y Comprensión verbal ($p < .05$) entre centros de titularidad pública y concertada, siendo superiores las puntuaciones en los primeros, tal y como se expone en la Tabla 5.

Tabla 5. *Diferencias en la titularidad del centro en Inteligencia emocional e Inteligencia lingüística*

| | Titularidad del centro | Media | DT | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|----------------------|------------------------|-------|--------|----------|----------|----------|
| Claridad emocional | Público | 23.40 | 5.608 | -0.677 | .499 | -0.062 |
| | Concertado | 23.78 | 6.445 | | | |
| Reparación emocional | Público | 25.59 | 6.738 | -0.689 | .491 | -.0063 |
| | Concertado | 26 | 6.235 | | | |
| Atención emocional | Público | 26.47 | 6.370 | 1.618 | .106 | .0149 |
| | Concertado | 25.56 | 5.841 | | | |
| Fluidez verbal | Público | 48.17 | 11.156 | 2.600 | .010* | .0238 |
| | Concertado | 45.43 | 11.680 | | | |
| Comprensión verbal | Público | 29.52 | 7.416 | 2.412 | .016* | .0220 |
| | Concertado | 27.99 | 6.454 | | | |

* $p < 0.05$

Respecto al objetivo específico en el que se planteaba la evaluación del nivel de competencia emocional de los participantes por género, se comprueba que los participantes presentan una Claridad emocional baja, situándose el 59.2 % de las mujeres y 56.0 % de los hombres en el nivel más bajo. En la dimensión de Atención emocional el porcentaje de alumnos que tiene una puntuación considerada por Oliva et al. (2011) como adecuada (54 % de mujeres y 57 % de hombres). En cuanto a la escala de Reparación emocional, el 63.9 % de los hombres y el 63 % de las mujeres obtienen puntuaciones buenas o muy buenas. De este modo, a objeto de determinar si alguna de las precedentes variables dependientes que han resultado significativas no puede combinarse de manera independiente se ha procedido a realizar un análisis MANOVA (véase Tabla 6). Se confirma que existen diferencias significativas en función del género en las dimensiones de Atención, Reparación y Claridad Emocional, si bien la interacción de las variables no resulta significativa.

Tabla 6. *Resultados obtenidos para los criterios MANOVA en las variables dependientes de Atención, Claridad y Reparación emocional*

| | Efecto | Valor | F | <i>p</i> |
|---------------------------------|--------------------|-------|--------|----------|
| Género | Traza de Pillai | 0.095 | 16.274 | .000** |
| | Traza de Hotelling | 0.105 | 16.274 | .000** |
| Titularidad del centro | Traza de Pillai | 0.005 | 0.806 | .491 |
| | Traza de Hotelling | 0.005 | 0.806 | .491 |
| Edad | Traza de Pillai | 0.017 | 0.859 | .562 |
| | Traza de Hotelling | 0.017 | 0.858 | .563 |
| Género * Titularidad del centro | Traza de Pillai | 0.006 | 0.884 | .449 |
| | Traza de Hotelling | 0.006 | 0.884 | .449 |

| | | | | |
|--------------------------------------|--------------------|-------|-------|------|
| Género * Edad | Traza de Pillai | 0.022 | 1.135 | .334 |
| | Traza de Hotelling | 0.022 | 1.132 | .337 |
| Titularidad del centro * Edad | Traza de Pillai | 0.021 | 1.114 | .349 |
| | Traza de Hotelling | 0.022 | 1.109 | .353 |
| Sexo * Titularidad del centro * Edad | Traza de Pillai | 0.013 | 0.664 | .742 |
| | Traza de Hotelling | 0.013 | 0.661 | .744 |

**** $p < .001$**

Finalmente, se confirma que existen diferencias significativas en función de la edad y de la interacción entre titularidad del centro y edad, en las dimensiones de Fluidez y Comprensión Verbal (véase Tabla 7).

Tabla 7. *Resultados obtenidos para los criterios MANOVA en las variables dependientes de Fluidez y Comprensión verbal*

| Efecto | | Valor | F | p |
|--------------------------------------|--------------------|-------|-------|-------|
| Género | Traza de Pillai | 0.004 | 0.936 | .393 |
| | Traza de Hotelling | 0.004 | 0.936 | .393 |
| Titularidad del centro | Traza de Pillai | 0.011 | 2.651 | .072 |
| | Traza de Hotelling | 0.011 | 2.651 | .072 |
| Edad | Traza de Pillai | 0.032 | 2.483 | .022* |
| | Traza de Hotelling | 0.032 | 2.507 | .021* |
| Género * Titularidad del centro | Traza de Pillai | 0.011 | 2.645 | .072 |
| | Traza de Hotelling | 0.011 | 2.645 | .072 |
| Género * Edad | Traza de Pillai | 0.018 | 1.402 | .211 |
| | Traza de Hotelling | 0.018 | 1.397 | .213 |
| Titularidad del centro * Edad | Traza de Pillai | 0.033 | 2.583 | .017* |
| | Traza de Hotelling | 0.033 | 2.576 | .018* |
| Sexo * Titularidad del centro * Edad | Traza de Pillai | 0.010 | 0.810 | .562 |
| | Traza de Hotelling | 0.010 | 0.810 | .562 |

*** $p < .05$**

4. Discusión

El objetivo general de este trabajo ha consistido en estudiar la relación entre el lenguaje y las emociones, específicamente, entre la Comprensión y Fluidez verbal con el Manejo, Reconocimiento y Expresión de emociones. Así, se ha hallado una relación positiva y estadísticamente significativa, aunque moderada, entre Fluidez verbal y Atención emocional, de modo que se confirma que la capacidad de sentir y verbalizar los sentimientos se relaciona con la facilidad para expresarse de forma oral y escrita. En este sentido, no se han encontrado estudios empíricos con datos sobre la relación entre dichas variables, exceptuando el estudio de Barrientos et al. (2009) en el que se obtuvo una correlación de .496 entre la Inteligencia Verbal Lingüística y la Inteligencia Intrapersonal.

En cuanto al objetivo propuesto sobre el análisis de las diferencias inter-género, los resultados obtenidos indican una mayor puntuación de las mujeres respecto a la de los hombres tanto en Claridad como en Atención emocional, no habiendo diferencias significativas en Reparación de emociones. Esto puede atribuirse a mecanismos socializadores diferenciales. Además, en algunos estudios se encuentra que las diferencias pueden estar mediatizadas por diversos factores. Entre estos factores se sugiere la variable edad (Fernández-Berrocal et al., 2012) y la identidad de género (Gartzia et al., 2012). De este modo, no existe un acuerdo al respecto ya que, por una parte, destacan los estudios donde se afirma que las mujeres manifiestan niveles superiores a los hombres en IE (Billings et al., 2014; Pulido y Herrera, 2015) y, en otros estudios, se muestran diferencias únicamente en la dimensión de Atención emocional, puntuando más alto las mujeres respecto a los hombres (Fernández et al., 2015; Otero et al., 2009). Por otra parte, en los resultados de Suárez y Wilches (2015) se encontró que las mujeres puntuaban más alto en Claridad emocional, mientras que los hombres tenían puntuaciones más altas en Atención emocional. A su vez, Godoy y Sánchez (2021) no encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Atención y Regulación emocional; en cambio, en la dimensión de Claridad emocional las mujeres se ubican en un nivel superior al de los hombres.

En cuanto a la hipótesis planteada inicialmente, en la cual se preveía una mayor puntuación en competencia lingüística en función de la edad, se ha encontrado que existen diferencias en Fluidez y Comprensión verbal. En Comprensión verbal los alumnos de 15 y 16 años obtienen puntuaciones más bajas que el resto. Tales diferencias en Fluidez se concentran entre el grupo de 15 años respecto al resto de alumnado, si bien no se encontraron diferencias en las puntuaciones entre el resto de niveles. Estos resultados coinciden con los que se hallazgos en estudios anteriores (Benjuamea-Gil et al., 2016; Cea-Molina, 2017). Cabe mencionar, que algunos autores como Rosselli et al. (2008) y Flores et al. (2014) afirman que, si bien la Fluidez verbal mejora a medida que avanza la edad, alcanza su máximo desarrollo entre la adolescencia y la adultez temprana, estimándolo entre los 14-15 años.

Respecto al nivel de IE en función de la edad, no se han encontrado diferencias. Los resultados previos obtenidos indican la no existencia de relación entre IE y edad en población universitaria (Cazalla y Molero, 2014; Serrano y Andreu, 2016) y muy débil en adolescentes, a pesar del amplio tamaño muestral (Salguero et al., 2010).

En cuanto al análisis de las diferencias entre centros de titularidad pública y concertada, se obtuvo mayor puntuación en los centros educativos de titularidad pública en Fluidez y Comprensión verbal. En la escala de IE no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, coincidiendo con los resultados obtenidos en el estudio de Fernández et al. (2015). Por su parte, Suárez y Wilches (2015) hallaron diferencias en el estado de las habilidades emocionales en relación con el carácter de la institución, ya fuese pública o privada, no existiendo diferencias significativas en el caso de la Claridad emocional, pero sí en la Regulación de las emociones, obteniéndose puntuaciones más altas en las Universidades públicas. Podría interpretarse que la discrepancia entre los resultados hallados en este estudio y otros en los que se constataron las diferencias se deba al tipo de muestra seleccionada, universitaria en ese caso, frente a la seleccionada en este trabajo.

Se ha confirmado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género en las dimensiones de Atención, Reparación y Claridad emocional, si bien la interacción de las variables dependientes (edad, género y titularidad del centro) no resultó significativa. En cuanto a las dimensiones de Fluidez y Comprensión verbal se confirmó la existencia de diferencias significativas en función de la edad y de la interacción entre titularidad del centro y edad. Finalmente, al estudiar el nivel de expresión, manejo y reconocimiento de las emociones, se obtuvo que un porcentaje cercano al 60 % de los adolescentes (59.2 % mujeres y 56 % hombres) tenían una Claridad emocional baja, una Atención emocional desajustada, bien por obtener puntuaciones inferiores o superiores a lo establecido como adecuado (46 % de hombres y 43 % de mujeres), y una Reparación emocional adecuada (63.9 % de hombres y 63.4 % de mujeres). Resulta de sumo interés profundizar en el análisis de tales mecanismos de identificación y gestión emocional incidiendo en el estudio de los factores psicosociales implicados.

El presente estudio no está exento de limitaciones. Una de ellas es la relativa al acceso a la muestra, y es que, precisamente, se ha accedido a ella por medio de instituciones educativas, que a partir de los 16 años no representan a toda la población de ese intervalo de edad, dada la condición de no obligatoriedad para edades superiores. Para la obtención de los resultados se han cuidado las condiciones previas, si bien no se pueden controlar posibles sesgos como los relativos a la deseabilidad social, la influencia del estado anímico o la intención de las personas que lo llevaron a cabo, por lo que su extrapolación debe hacerse con cautela. Otras posibles limitaciones son: la relativa al carácter transversal del estudio que no permite extraer relaciones de influencia y la desigual distribución por tipo de enseñanza en concreto de Formación Profesional de Grado Medio y Superior (8,0 %).

Dado que la relación entre Atención emocional y Fluidez verbal ha resultado positiva, se plantea continuar el estudio de esta relación en edades más tempranas, periodo en el que se están conformando tanto las habilidades lingüísticas como la Inteligencia Emocional, entre otras. Además, como futura línea de investigación se propone analizar sobre qué elementos o variables evolutivas podrían influir en la formación de una buena Inteligencia Emocional y hasta qué edad está en desarrollo.

Conclusiones

Se ha constatado que las habilidades lingüísticas y las emocionales están relacionadas, resultando de sumo interés como predictores del ajuste psicosocial y de los estados emocionales positivos. Y es que el lenguaje desempeña un papel fundamental en la comprensión y en el dominio emocional. De este modo, se abunda en la conveniencia de potenciar la educación emocional en adolescentes en el ámbito educativo, la cual, entre otros mecanismos, se vehicula mediante un profesorado competente a este nivel que ha de ser entrenado de forma específica (Bisquerra y García, 2018; García-Lázaro et al., 2020; Palomera et al., 2017; Perpiñá et al., 2022). Ciertamente, mediante los programas de educación emocional se desarrollan las competencias socioemocionales y se favorece el proceso de construcción de la identidad en adolescentes (Lagos-Vélez et al., 2022; López et al., 2020; Pellicer et al., 2020; Sánchez y García, 2019), así como a través del empleo del lenguaje positivo se elevan los niveles atencionales, memorísticos, motivacionales y creativos (Salvado, 2020), de ahí el interés de seguir potenciando la investigación sobre la relación entre la inteligencia lingüística y las competencias socioemocionales.

5. Referencias bibliográficas

- Antonio-Aguirre, I., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Baixauli-Forteza, I., Roselló-Miranda, B., y Colomer-Diago, C. (2015). Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencia socioemocional. *Revista de Neurología*, 60(Supl.1), 51-56. <https://doi.org/10.33588/rn.60S01.2014564>
- Barbero-Pellicer, I. y Noguer-Calabús, I. (2017). ¿Es la inteligencia emocional una ventaja para la comprensión lingüística? *Revista Complutense de Ciencias Veterinarias*, 11, 66-72. <https://doi.org/10.5209/RCCV.55218>
- Barrientos, E. J., Díaz, I.M., Villegas, J. V., y Sánchez, T.C. (2009). Las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento. *Investigación Educativa*, 13(23), 9-19.
- Barwick, G. S. C., Poyatos, M. C., y Fernández, J. D. M. (2022). Inteligencia emocional y satisfacción con la vida en escolares durante tiempos de pandemia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(31), 57-70.
- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J., y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.017>
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 13-28.
- Brenes, E. (2009). *La agresividad verbal y sus mecanismos de expresión en el español actual*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral en línea: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1041/la-agresividad-verbal-y-susmecanismos-de-expresion-en-el-espanol-actual>
- Caballero, S. R., Sánchez, I. H., Villarreal, R. B., y Rojas, A. M. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(2), 110-121.
- Cañero, M., Mónico, E., y Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Carballeira, M., Marrero, B., y Abrante, D. (2019). Inteligencia emocional y ajuste psicológico en estudiantes: nivel académico y rama de estudios. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ieap>
- Cazalla, L. y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858>
- Cea-Molina, K.I. (2017). *Relación entre la fluidez verbal y las características sociodemográficas de los alumnos de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad del Desarrollo sede Concepción, año 2017*. Doctoral dissertation, Universidad del Desarrollo, Chile. Facultad de Ciencias de la Salud.
- Cedeño-Tuarez, J. G., Miranda-Moreira, K. Y., y Saltos-Intriago, C. (2022). Educación emocional para aprendizajes significativos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 6(10), 33-39.
- Cerón, D., Pérez-Olmos, I. e Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64.
- Cores, E. (2020). Proyecto Musiclan: aptitud musical, fluidez lectora y percepción intercultural de estudiantes universitarios europeos. *Revista de Estudios Socioeducativos: ReSed*, 8, 298-302. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5848>
- Departamento de I+D+i (2007). *PMA, Aptitudes mentales Primarias*. TEA Ediciones.
- Díez, S. y Sánchez, C.E. (2017). Influencia de la Personalidad y la Inteligencia Emocional en los Estilos de Liderazgo. *Revista Empresarial*, 11(3), 22-28.
- Domínguez-Burgués, S. y Bausela-Herreras, E. (2016). Inteligencia emocional y discapacidad auditiva en aulas inclusivas de educación primaria. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 4(1), 29-38.
- Duque, J. L., García, M.G., y Hurtado, A.H. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios Gerenciales*, 33(144), 250-260. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.06.005>
- Espinoza, R. A., Terán, D., Arteaga, E. D. C., Peñaherrera, G. P., y Jordán, E. B. (2017). La Inteligencia Emocional y el Comportamiento de los individuos en las Organizaciones: Caso Almacén Guzmán. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 7(1), 1-18. En línea: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2017/03/guzman.html>
- Fernández, L., Rodríguez, A., y Armada, E. (2015). La inteligencia emocional en estudiantes gallegos de ESO. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (01), 33-38. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.206>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). La Inteligencia y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J., Palomera, R., y Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles.

- Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. Recuperado de: http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/16768/18549?_new
- Feron, F., Hurks, P., Jolles, J., Meijs, C., Schrans, D., y Wassenberg, R. (2010). Developmental Changes in Semantic Verbal Fluency: Analyses of Word Productivity as a Function of Time, Clustering, and Switching. *Child Neuropsychology*, 16(4), 366-387. <https://doi.org/10.1080/09297041003671184>
- Flores, J. C., Castillo-Preciado, R. E., y Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Executive functions development, from childhood to youthhood. *Annals of Psychology*, 30(2), 463-473. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- García-Lázaro, I., Gallardo-López J. A., y López-Noguero, F. (2020). La Inteligencia Emocional y la educación emocional en la escuela: un estado de la cuestión a través del análisis bibliométrico de la producción científica en Scopus (2015-2019). En J. A. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. N. Campos (Eds). *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 220-231). Dykinson.
- Gardner, H. (1995, or. 1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2001, or. 1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barbera, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Godoy, I. A., y Sánchez, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes*, 23(2), 254-267. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>
- Gómez-Ortiz, O., Casas, C., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Ansiedad social en la adolescencia: factores psicoevolutivos y de contexto familiar. *Psicología Conductual*, 24, 29-49.
- Gómez-Romero, M. J., Limonero, J. T., Trallero, J. T., Montes-Hidalgo, J., y Tomás-Sábado, J. (2018). Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 24 (1), 18-23. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.007>
- Hernández, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 3(2), 20-32. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2018.3.2.88>
- Jiménez, M. N. (2020). El apoyo social percibido y la inteligencia emocional en Educación Secundaria. En R. Gamito, J. Martínez y M.T. Vizcarra, *XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica* (417-433). Universidad del País Vasco.
- Lagos-Vélez, G. M., Paredes-Tacuri, V. L., y Poma-Sánchez, F. S. (2022). Evaluación de programas de motivación y educación emocional en Educación Secundaria: mirada analítica a programas internacionales. *Maestro y Sociedad*, 19(1), 145-159.
- López, V., Zagal, E., y Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160. Recuperado a partir de <http://ecad.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508>
- Mallart, J. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de Lengua y Literatura. *Innovación Educativa*, 30, 21-39. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7111>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Oliva, A., Pertegal, M.A., Antolín, L., Reina, M.C., Ríos, M., Hernando, A., y Estévez, R.M. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Otero, C., Martín, E., León, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(12), 275-284.
- Muchiut, Á. F., Vaccaro, P., y Pietto, M. L. (2021). Inteligencia, funciones ejecutivas y rendimiento académico de adolescentes de 13 y 14 años de Resistencia (Chaco, Argentina). *Interdisciplinaria*, 38(3), 83-102.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2017). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Pellicer, L., Méndez, I., y López, A. M. (2020). Autoconcepto e inteligencia emocional en función de la danza para la expresión lingüística, comunicativa y artística. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 8(2), 153-160. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v8i2.140>
- Perpiñá, G., Sidera, F., y Serrat, E. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de Educación*, (395). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2016). Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 99-114. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.008>
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G., y Snow, C. E. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento Educativo*, 58(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4>

- Rosa, G., Riberas, G. Navarro-Segura, L., y Vilar, J. (2015). El *Coaching* como herramienta de trabajo de la competencia emocional en la formación de estudiantes de educación social y trabajo social de la universidad Ramón Llull, España. *Formación Universitaria*, 8, 77-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500009>
- Rosselli, M., Jurado, M., y Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23- 46.
- Salcedo, M. N. y Prez, M. D. (2020). Relación entre inteligencia emocional y habilidades matemáticas en estudiantes de Secundaria. *Mendive. Revista de Educación*, 18(3), 618-628.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the trait meta-mood scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1209. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Salvado, J. J. (2020). Las potencialidades del uso del lenguaje positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 81-103.
- Sánchez, L. y García, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 403-412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, *engagement* y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Suárez, Y. y Wilches, C. (2015). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. *Educación Y Humanismo*, 17(28), 119-132. <https://doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1170>
- Thurstone, L., y Thurstone, T. (1980). *Test de habilidades mentales primarias*. (W. Woyno, y R. Oñoro, Trads.). Manual Moderno.
- Troncoso, X. M., Navarro, M. A., y Missiacos, S. A. (2022). Análisis de experiencias lectoras de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (25), 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.9>