

El vocabulario emocional y la ira en estudiantes españoles: diferencias por curso y género

Núria Garcia-Blanc ^(1,3) <https://orcid.org/0000-0003-1603-3811>

Albert Joana ⁽²⁾ <https://orcid.org/0000-0002-8663-9045>

Raquel Gomis-Cañellas ⁽¹⁾ <https://orcid.org/0000-0002-8650-1716>

Agnès Ros-Morente ⁽¹⁾ <https://orcid.org/0000-0002-5533-4564>

Gemma Filella-Guiu ⁽¹⁾ <https://orcid.org/0000-0002-0696-296X>

(1) Universitat de Lleida. España

(2) Activa Mútua. España

(3) Correo para la correspondencia: nuria.garcia@udl.cat

Artículo de investigación. Recibido: 11/12/2021. Aceptado: 05/04/2022. Publicación avanzada: 24/05/2022. Publicación: 01/07/2022.

Resumen

INTRODUCCIÓN. La adquisición de vocabulario emocional permite expresar cuidadosamente las emociones y facilita las relaciones interpersonales. La ira es una de las emociones más presentes dentro de nuestra sociedad y que necesita estrategias para no derivar en violencia.

MÉTODO. Este estudio de corte cuasi experimental pretendió conocer las diferencias en la expresión escrita del vocabulario emocional relativo a la familia de la ira en una muestra accidental de 1.219 estudiantes españoles de educación primaria, secundaria y universidad. Asimismo, se estudiaron las diferencias entre los grupos relativos a las variables “curso” y “género” de las diferentes etapas educativas mediante una comparación de medias, un análisis post-hoc para conocer donde se ubicaban dichas diferencias, así como regresiones lineales para conocer la capacidad predictiva de las variables curso y género.

RESULTADOS y DISCUSIÓN. Los resultados mostraron diferencias significativas en el curso para la etapa de primaria, en el curso y género para las de secundaria y universidad, así como interesantes diferencias intragrupos cuyas implicaciones se discuten a nivel evolutivo. Se concluye con la importancia de seguir haciendo hincapié en el vocabulario emocional para poder resolver conflictos y mantener unas relaciones sociales sólidas.

Palabras clave

Vocabulario, Emoción, Educación, Género, Curso.

Referencia recomendada

Garcia-Blanc, N., Joana, A., Gomis-Cañellas, R., Ros-Morente, A., y Filella-Guiu, G. (2022). El vocabulario emocional y la ira en estudiantes españoles: diferencias por curso y género. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15(2), 1–17.

<https://doi.org/10.1344/reire.37530>

© 2022 Los autores. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Títol (català)

El vocabulari emocional i la ira en estudiants espanyols: diferències per curs i gènere

Resum

INTRODUCCIÓ. L'adquisició de vocabulari emocional permet expressar amb cura les emocions i facilita les relacions interpersonals. La ira és una de les emocions més presents dins la nostra societat i que necessita estratègies per no derivar en violència.

MÈTODE. Aquest estudi de tall quasi experimental va pretendre conèixer les diferències en l'expressió escrita del vocabulari emocional relatiu a la família de la ira en una mostra accidental de 1.219 estudiants espanyols d'educació primària, secundària i universitària. Així mateix, es van estudiar les diferències entre els grups relatives a les variables curs i gènere de les diferents etapes educatives mitjançant una comparació de mitjanes, una anàlisi post hoc per conèixer on se situaven aquestes diferències, així com regressions lineals per conèixer la capacitat predictiva de les variables curs i gènere.

RESULTATS i DISCUSSIÓ. Els resultats han mostrat diferències significatives per cursos per a l'etapa de primària, per curs i gènere per a les de secundària i universitària, així com diferències intragrupos interessants les implicacions de les quals es discuteixen a nivell evolutiu. Es conclou amb la importància de continuar posant èmfasi en el vocabulari emocional per poder resoldre conflictes i mantenir unes relacions socials sòlides.

Paraules clau

Vocabulari, Emoció, Educació, Gènere, Curs

Title (English)

The emotional vocabulary and anger in Spanish students: Differences according to year grade and gender

Abstract

INTRODUCTION. The acquisition of emotional vocabulary allows the careful expression of emotions and facilitates interpersonal relationships. Anger is one of the most present emotions in our society and therefore students need strategies to regulate this emotion.

METHOD. This quasi-experimental study aimed to determine the differences in the written expression of the emotional vocabulary related to the anger family in an accidental sample of 1,219 Spanish students of primary, secondary and university education. Likewise, we studied the differences between the groups related to the variables year grade and gender with a comparison of means, a post-hoc analysis to determine where these differences were located, and linear regressions to determine the predictive capacity of the variables year grade and gender.

RESULTS and DISCUSSION. The results showed significant differences between year grades for primary school, year grades and gender for secondary and university, and interesting intragroup differences, the implications of which are discussed at the evolutionary level. The article concludes by stating the importance of continuing to emphasize emotional vocabulary in order to resolve conflicts and maintain solid social relationships.

Keywords

Vocabulary, Emotion, Education, Gender, Grade

1. Introducción

El constructo de vocabulario se define como un conjunto de palabras que se utilizan para comunicar y señala los conocimientos que se poseen sobre una materia en concreto (Bisquerra y Filella, 2018), como, por ejemplo: vocabulario matemático, gramático, emocional, de derecho o de ciencias como la física, la química o la biología (Bisquerra y Filella, 2018). De acuerdo con la teoría constructivista, el vocabulario dota de significado a la realidad y ayuda a construirla. Ya en 1983, Averill consideró las emociones como construcciones sociales complejas. Por lo tanto, si el vocabulario no existe, dicha realidad no se puede construir (Teberosky y Colomer, 2001).

Hasta la fecha, la definición más extendida de vocabulario emocional es la que lo entiende como el conjunto de palabras que permiten nombrar emociones, describirlas con precisión para posteriormente adaptarse al entorno de forma más eficiente contribuyendo al desarrollo de las competencias y la inteligencia emocionales (Bisquerra y Filella, 2018; Dylman et al., 2020). Por todo ello, poseer un vocabulario amplio y variado facilita la adaptación al entorno en los ámbitos cognitivo, social y emocional, y ayuda a interpretar el entorno aumentando el conocimiento sobre éste (Bisquerra y Filella, 2018; Díez, 2003).

Las escasas investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha afirman que la adquisición de un rico vocabulario emocional permite a los individuos comunicar cuidadosamente las emociones experimentadas y, del mismo modo, facilitar las relaciones interpersonales (Cabello et al., 2010), además de potenciar la resolución asertiva de conflictos gracias al mayor grado de conciencia emocional (Altaras et al., 2019; Cervantes y Gaeta, 2017; Herbert et al., 2018; Salavera y Usán, 2017), así como el desarrollo de la empatía (Soldevila et al., 2007). Asimismo, el vocabulario emocional se desarrolla significativamente cada dos años entre los 4 y los 11 años, así como una gran comprensión del vocabulario emocional de los adultos entre los 18 meses y los 6 años (Baron-Cohen et al., 2010; Ridgeway et al., 1985). Por todo ello, se subraya la idoneidad de las edades tempranas para iniciarse en el proceso de adquisición dado que a los 12 años éste tiende a estabilizarse y el ritmo de adquisición se unifica entre países y culturas (Li y Yu, 2015).

Las teorías clásicas apuntan a la universalidad de ciertas emociones llamadas “básicas”, las cuales son reconocidas y expresadas de manera innata por todos los seres humanos (Ekman, 1984) y se caracterizan por ser fenómenos naturales que tienen características físicas y neurológicas compartidas (Tracy y Randles, 2011). En el caso de la ira, la mayoría de los estudios clásicos coinciden en denominarla como una de las emociones básicas (Ekman, 1984; Frijda, 1986; Izard, 1977; Plutchik, 1980; Weiner, 1986) y tiene una expresión facial característica: cejas bajas y encogidas, párpado inferior en tensión, labios tensos y mirada prominente (Chóliz, 1995).

La ira es una emoción negativa puesto que debilita el sistema inmunológico y las emociones como el optimismo y la esperanza (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Se engloba dentro de las emociones primarias y se experimenta ante un bloqueo a la hora de alcanzar una meta o satisfacer una necesidad desencadenándose una reacción de irritación, furia o cólera a causa de sentir vulnerados sus derechos (Izard, 1977). Mientras que el miedo y la tristeza son emociones que “empequeñecen”, la ira se caracteriza por la tendencia de “salir hacia fuera” con ganas de gritar, insultar o golpear (Bisquerra, 2017). De acuerdo con Bisquerra (2017), “la ira hacia afuera” significa expresar la ira con personas que no la han provocado, mientras que “la ira hacia adentro” (Bisquerra, 2017; Ellis, 2013) suprime la emoción para transformarla en irritación con uno mismo. Además, la ira no permite razonar de forma eficaz y esto repercute en la respuesta conductual, la cual puede derivar en comportamientos agresivos (Filella y Oriol, 2011).

La ira es una de las emociones más presentes dentro de nuestra sociedad (Filella y Oriol, 2011) y, como el resto de las emociones, constituye una triple respuesta (Bisquerra, 2000; Damasio, 2000, 2001; Filella, 2014; Gross,

2015; Lang, 1971; Weis y Herbert, 2017): desde el punto de vista fisiológico, puede aumentar la tensión muscular o incrementarse la presión arterial; en el aspecto neurológico, pueden aparecer sobresaltos, la inmovilidad o la respuesta de *fight/flight* (luchar/huir) e incluso desmayos (Vila et al., 2009); en el aspecto conductual, la ira tiene una función de organización social y comunicativa actuando como motor para luchar contra las injusticias sociales (Bizkarra, 2008).

Se ha comprobado que la ira no tiene un patrón plano e idéntico en todas las personas (Rusting y Nolen-Hoeksema, 1998). Tal y como sucede con otras emociones, la ira muestra patrones diferenciados entre géneros, edades y estrategias en su regulación. Algunos estudios muestran que los hombres son más propensos a poner en marcha estrategias de supresión o distracción (Gross y Cassidy, 2019; Fladung y Kiefer, 2016) mientras que las mujeres se decantan por la reevaluación cognitiva o la rumiación (Sanchis-Sanchis et al., 2020). Estudios en edades escolares han reflejado como a menor edad se utilizan estrategias significativamente menos adaptativas (López-Pérez y Pacella, 2021). También se advierte mayor probabilidad de que los niños reaccionen con agresividad física y demuestren un peor manejo de la ira (Rose et al., 2018).

Por otro lado, no todas las fases del desarrollo evolutivo se vinculan con todos los correlatos de la misma manera. En educación primaria aparecen momentos sensibles, como las transiciones académicas, que pueden aumentar los niveles de ansiedad y derivar en violencia (Gómez-Marí y Gómez-Marí, 2021), o el momento evolutivo en que se encuentran que dificulta la habilidad de empatizar con las emociones de los compañeros (Degner y Gruber, 2011). Por otro lado, la adolescencia es una etapa de cambios donde se forja el autoconcepto y la autoestima, y resulta particularmente vulnerable para desarrollar dificultades relacionadas con la regulación emocional (Lawrence et al., 2015). Además, el motivo por el cual acostumbra a aparecer intimidaciones, agresiones o demás formas de violencia en la adolescencia radica en la falta de estrategias, habilidades y competencias para resolver situaciones conflictivas de manera eficaz (Bisquerra, 2014; Filella et al., 2016; Ortega, 2010; Romera et al., 2015).

Muchos de los problemas emocionales que tanto los y las adolescentes como los y las estudiantes universitarios presentan (Westrupp et al., 2020) guardan una estrecha relación con el analfabetismo emocional (Cruz et al., 2013; Goleman, 1985). Por este motivo, el valor comunicativo de la emoción, así como la competencia de identificar qué se está sintiendo, devienen las bases para poder resolver conflictos y mantener unas relaciones sociales sólidas.

En este sentido y por todo lo expuesto, el presente estudio trata de explorar y arrojar luz sobre el bagaje de vocabulario emocional que poseen estudiantes de primaria, secundaria y estudiantes universitarios, centrándose exclusivamente en la familia de la ira, donde se incluyen emociones como la rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación... entre otras (Bisquerra, 2016).

2. Objetivo

El presente estudio se centró en conocer las diferencias de la expresión escrita del vocabulario emocional relativo a la familia de la ira en estudiantes de educación primaria, secundaria y universidad. Asimismo, se investigaron las diferencias entre curso y género relativas a cada etapa. Más concretamente, este estudio de corte cuasi experimental pretendió: i) estudiar la existencia de diferencias significativas entre vocabulario emocional de la familia de ira, el curso y el género en cada etapa educativa; ii) localizar dentro de cada etapa dónde se dan dichas diferencias; iii) conocer el grado en que estas variables explican la variabilidad observada en la variable dependiente, en este caso, el vocabulario emocional de la familia de la ira.

3. Metodología

3.1 Muestra

La muestra de tipo accidental del presente estudio consistió en 1.219 estudiantes españoles que cursan educación primaria, secundaria y grados universitarios. El total de estudiantes de primaria fue de 500, 261 niños y 239 niñas, y sus edades oscilaron entre 6 y 12 años. El total de secundaria ascendió a 320 adolescentes, 164 chicos y 156 chicas, cuyas edades variaron entre los 12 y los 16 años. Por último, la muestra de universitarios fue representada por 399 estudiantes, 89 hombres y 310 mujeres, comprendidos entre los 18 y los 35 años (ver Tabla 1).

Tabla 1

Resumen de la muestra

	n	GÉNERO		EDAD	
		Masculino	Femenino	Media	Desviación estándar
Primaria	500	261	239	8,95	1,69
Secundaria	320	164	156	13,72	1,07
Universidad	399	89	310	20,4	1.214

3.2 Instrumentos

Para conocer el vocabulario emocional de los participantes de la familia de la ira (Bisquerra, 2017) se elaboró un instrumento *ad-hoc* que se implementó a todos los participantes por igual. Éstas fueron sus instrucciones:

En primer lugar, rellenad los datos personales al principio del formulario: nombre, edad, género, curso, lengua materna y centro al que perteneces. Cuando oigáis "YA", pensad en todas las palabras que conozcáis y sean emociones. Escribid todas las que podáis durante 3 minutos. Una vez pasados los tres minutos diré "Basta" y entonces pararéis de escribir y entregaréis el papel. ¿Alguien tiene alguna duda? Muchas gracias a todos.

Dentro de los métodos para estudiar el vocabulario emocional se encuentran los instrumentos de generación espontánea de etiquetas (por ej.: Bajgar et al., 2005), dentro de los cuales se encuentra el escogido para la realización de este estudio. Los motivos por los cuales se decidió aplicar un instrumento de este tipo radican en la posibilidad de realizar comparaciones entre grupos y la gran ventaja que cada participante puede escribir el número de emociones que considera, independientemente de sus condiciones (edad, género, capacidad intelectual, conocimientos previos...) sin que exista un límite tanto inferior como superior que condicione la respuesta de ellos (Vine et al., 2020).

3.3 Procedimiento

Antes de la realización del estudio, se solicitó permiso al Departament de la Generalitat de Catalunya para poder acceder a los centros de educación primaria y secundaria. Además, las familias fueron informadas sobre el

contenido del estudio y su finalidad. Por otra parte, los y las estudiantes universitarios pertenecían a diferentes universidades públicas del estado español. En todos los casos la participación fue totalmente voluntaria.

Para la realización de los análisis de datos, en primer lugar, se categorizaron las emociones recogidas por familias emocionales o galaxias, siguiendo la teoría de Bisquerra (2017). Según esta teoría, las emociones pueden ser clasificadas por galaxias/ familias de emociones. En este caso, la variable dependiente fue la familia emocional de la ira, donde se encuentran palabras como: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, tensión, agitación, irritabilidad, hostilidad, enfado, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, etc.

Una vez la base de datos estuvo creada, se realizó un análisis cuantitativo con el paquete estadístico IBM SPSS 27 y para calcular los tamaños del efecto se utilizó la paquetería estadística G-Power. Para conocer la existencia de diferencias significativas entre cada etapa educativa, curso y género, se realiza una prueba ANOVA para las etapas de educación primaria y educación secundaria. Dado que la muestra universitaria no cumplía con los principios de normalidad y homogeneidad de varianzas, se aplicaron las pertinentes pruebas no paramétricas. Una vez se ha comprobado la existencia de dichas diferencias significativas, se pretende localizar el punto exacto donde éstas se dan mediante un análisis Post-Hoc con corrección de Tukey. En último lugar, para comprobar la capacidad predictora de las variables independientes curso y género sobre el número de palabras escritas de la galaxia ira, se realizaron tres regresiones lineales por pasos, una por cada grupo.

4. Resultados

Para conocer la existencia de diferencias entre los grupos relativos a las variables “curso” y “género” de primaria, se realizó un análisis de varianza (ANOVA, ver Tabla 2); mientras que para la variable “género” los resultados no muestran significación, para la variable “curso” se observan diferencias significativas ($F = 7,775$; $p < 0,001$; $f = 0,13$).

Tabla 2

Comparación de medias (ANOVA) de la etapa de primaria de las dos variables independientes (“género” y “curso”)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	f
Curso	26,042	5	5,208	7,775	0,000	0,13
Género	0,102	2	0,102	0,142	0,706	0,01

* Tamaños del efecto: 0-0,10 pequeño, 0,10-0,25 medio, 0,25 a 0,40 grande.

El análisis post-hoc con corrección de Tukey muestra que las diferencias observadas se encuentran en el grupo de primero de primaria ($M = 0,50$) el cual es significativamente inferior al resto de los grupos: segundo de primaria ($M = 0,92$; $p = 0,038$); tercero de primaria ($M = 0,95$; $p = 0,009$); cuarto de primaria ($M = 1,15$; $p < 0,001$); quinto de primaria ($M = 1,10$; $p < 0,001$); y sexto de primaria ($M = 1,26$; $p < 0,001$).

Para conocer la existencia de diferencias entre los grupos relativos a las variables “curso” y “género” de la etapa de secundaria, se realizó un análisis de varianza (ANOVA, ver Tabla 3). En este caso, los grupos relativos a la variable “género” muestran diferencias significativas entre hombres ($M = 1,39$) y mujeres ($M = 1,87$; $F = 12,532$; $p < 0,001$; $f = 0,23$). Asimismo, para la variable “curso” también se observan diferencias significativas ($F = 3,599$; $p = 0,014$; $f = 0,22$).

Tabla 3*Comparación de medias (ANOVA) de la etapa de secundaria de las dos variables independientes (curso y género)*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Curso	16,157	3	5,386	3,599	0,014
Género	18,540	1	18,540	12,532	<0,001

El análisis post-hoc con corrección de Tukey llevado a cabo para la variable “curso” muestra que las diferencias observadas se encuentran entre los grupos de primero de la E.S.O. ($M = 1,35$) y tercero de la ESO ($M = 1,88$; $p < 0,021$).

En la muestra universitaria, para conocer el efecto del género en el nivel de ira en la muestra universitaria, se realizó un análisis de varianza, donde la variable dependiente fue el nivel de ira (medido a través del número de palabras) y la variable de agrupación fue el género de los sujetos. Dado que la variable “nivel de ira” no cumple el supuesto de normalidad ($K-S = 0,208$; $p < 0,001$), se utilizaron estadísticos no paramétricos (U de Mann Whitney, ver Tabla 4).

En este caso, los grupos relativos a la variable “género” muestran diferencias significativas entre hombres ($M = 1,273$) y mujeres ($M = 1,483$; $U = 11858$; $p = 0,040$; $d = 0,15$).

Tabla 4*Diferencias entre géneros en la etapa universitaria. U de Mann Whitney*

	M (fem, N = 309)	SD	M (masc, N = 89)	SD	U	p	d
Género	1,483	1,214	1,273	1,55	11858	0,040	0,15

Asimismo, para la variable curso (ver Tabla 5) también se observan diferencias significativas ($\chi^2 = 17,554$; $p = 0,002$; $f = 0,25$). Los estadísticos post-hoc muestran que las diferencias observadas en el modelo resultan de las discrepancias entre los cursos 1.º y 2.º ($U = 7137,5$; $p = 0,009$), los cursos 1.º y 3.º ($U = 1489,5$; $p < 0,001$), los cursos 1.º y 4.º ($U = 1701,5$; $p = 0,026$) y los cursos 2.º y 3.º ($U = 4228$; $p = 0,017$).

Para conocer la capacidad predictora de las variables independientes “curso” y “género” sobre el número de palabras escritas de la galaxia “ira”, se realizaron diferentes modelos de regresión lineal múltiple por pasos. Se generaron dos pasos: el primero con la variable “curso” únicamente y, el segundo, añadiendo, además de “curso”, la variable “género”.

Tabla 5*H de Kruskal Wallis de la etapa universitaria para la variable curso*

Curso	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	χ^2	p	f
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
	1,09 (1,12)	1,406 (1,11)	1,852 (1,18)	1,755 (2,06)	1,6 (0,966)	17,554	0,002	0,25

Nota: Tamaños del efecto (f): 0-.10 pequeño, .10-.25 mediano, .25-.40 grande.

Para la muestra de primaria, los resultados muestran que la variable “curso” ejerce una acción predictora de carácter directo sobre la variable “ira” ($R^2 = 0,060$; $\beta = 0,245$; $p < 0,001$; ver Tabla 6). Sin embargo, la adición de la variable “género” al análisis no incrementa de manera significativa la capacidad predictora del modelo.

Tabla 6*Modelo de regresión lineal múltiple para la variable “Ira” etapa de primaria*

	F	R^2	ΔR^2	B	Error estándar	β	p	1- β	f^2
Modelo 1	31,711 (1; 500)	0,060					<0,001		
Curso				0,127	0,023	0,245			
Modelo 2	15.839 (2; 500)	0,060	>0,001				0,001	0,99	0,06
Curso				0,127	0,023	0,245	0,001		
Género				0,012	0,074	0,007	0,866		

Nota: Tamaños del efecto (f^2): 0-0,02 pequeño, 0,02-0,15 mediano, 0,15-0,35 grande. N = 500

El modelo muestra valores adecuados en los indicadores de multicolinealidad ($VIF < 3$, tolerancia $> 0,40$) y los indicadores de generalización son aceptables (Durbin-Watson = 1,750).

Para la muestra de secundaria (ver Tabla 7), los resultados muestran que la variable “curso” ejerce una acción predictiva de carácter directo sobre la variable “ira” ($R^2 = 0,24$; $\beta = 0,156$; $p = 0,005$). En este caso, la adición de la variable “género” al análisis ($R^2 = 0,060$; $\Delta R^2 = 0,054$; $\beta = 0,188$; $p = 0,001$) incrementa de manera significativa la capacidad predictiva del modelo ($R^2 = 0,060$; $1-\beta = 0,98$; $f^2 = 0,06$).

Tabla 7*Modelo de regresión lineal múltiple para la variable "Ira" etapa de secundaria*

	F	R ²	ΔR ²	B	Error estándar	β	p	1- β	f ²
Modelo 1	7,937 (1; 320)	0,024					0,005		
Curso				0,180	0,064	0,156			
Modelo 2	10,043 (2; 320)	0,060	0,036				0,001	0,98	0,06
Curso				0,170	0,063	0,147	0,007		
Género				0,465	0,135	0,188	0,001		

Nota: Tamaños del efecto (f²): 0-0,02 pequeño, 0,02-0,15 mediano, 0,15-0,35 grande. N = 320

El modelo muestra valores adecuados en los indicadores de multicolinealidad (VIF < 3; tolerancia > 0,40) y los indicadores de generalización son aceptables (Durbin-Watson = 1,849).

Para la muestra de universidad (ver Tabla 8), los resultados muestran que la variable "curso" ejerce una acción predictiva de carácter directo sobre la variable "ira" (R² = 0,029; β = 0,219; p = 0,001). Sin embargo, la adición de la variable "género" al análisis no incrementa de manera significativa la capacidad predictiva del modelo.

Tabla 8*Modelo de regresión lineal múltiple para la variable "Ira". Análisis MLR. Etapa universitaria*

	F	R ²	ΔR ²	B	Error estándar	β	p	1- β	f ²
Modelo 1	11,978 (1; 399)	0,029					0,001		
Curso				0,219	0,063	0,171			
Modelo 2	7,046 (2; 399)	0,034	0,005				0,001	0,92	0,04
Curso				0,222	0,063	0,174	0,001		
Género				-0,221	0,153	-0,071	0,150		

Nota: Tamaños del efecto (f²): 0-0,02 pequeño, 0,02-0,15 mediano, 0,15-0,35 grande. * N = 398

El modelo muestra valores adecuados en los indicadores de multicolinealidad ($VIF < 3$; tolerancia $> 0,40$) y los indicadores de generalización son aceptables (Durbin-Watson = 1,948).

5. Discusión

Disponer de un amplio bagaje de vocabulario emocional facilita la adaptación e interpretación del entorno además de mejorar las competencias emocionales de los individuos, especialmente la regulación emocional (Bisquerra y Filella, 2018; Cervantes y Gaeta, 2017; Dingle et al., 2016; van den Bedem et al., 2020).

La ira es una emoción negativa que tuvo una función adaptativa durante la evolución de las especies, aunque en este momento, se entiende como un residuo de nuestro pasado biológico (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Las personas pueden sentir ira en diferente intensidad desde varias veces al día hasta varias veces a la semana, dependiendo de la manera en la que se recuerdan los sucesos. Además, se ha comprobado que sentirse hastiado actúa como predictor del nivel de ira del individuo (Mill et al., 2018).

Trabajar en el desarrollo del vocabulario desde edades tempranas responde a la necesidad satisfacer las demandas sociales y académicas para revertir el impacto que sigue teniendo el analfabetismo emocional en nuestra sociedad (Gallardo Fernández y Saiz Fernández, 2016; Li y Yu, 2015). Se ha comprobado que un 7 % de alumnos de educación infantil y un 20 % de primer ciclo de primaria poseen un vocabulario pobre y escaso (Reilly et al., 2010; Westrupp et al., 2020). Esto los sitúa en una posición de riesgo respecto al desempeño académico, la alfabetización y las competencias emocionales, pudiendo interferir en la salud mental en edades adultas (Law et al., 2009; Schoon et al., 2010).

Precisamente este estudio persigue el objetivo de explorar el bagaje de vocabulario emocional sobre la familia de la ira que tienen diferentes grupos de edad (alumnos de educación primaria, secundaria y universidad), así como encontrar las posibles diferencias por género.

En la etapa de educación primaria, los resultados advierten únicamente diferencias significativas entre cursos, concretamente, entre el primer curso y el resto. Esto se puede explicar debido a la etapa de transición en la cual se encuentran los participantes y por suponer un salto madurativo importante (Gómez-Marí y Gómez-Marí, 2021) donde aparecen retos como la dificultad de concentración, la autonomía, el cambio de metodologías, la adquisición del proceso lectoescritor, así como lidiar con el miedo, ansiedad y nervios. Investigaciones previas han demostrado que este periodo influye en el desarrollo académico del niño (Castro et al., 2015). Además, efectos madurativos como el desarrollo de la teoría de la mente y el efecto del desarrollo de la empatía permiten reconocer las emociones ajenas y aceptar que sus opiniones pueden diferir. Así pues, la empatía actúa como mitigador de la ira y demás comportamientos agresivos debido a que los y las estudiantes con altos niveles de empatía pueden anticiparse emocionalmente a los efectos dañinos que su comportamiento puede tener en los demás (Degner y Gruber, 2011).

A diferencia de la etapa de primaria, en secundaria el género deviene altamente significativo. Desde el punto de vista biológico, este resultado se puede relacionar con las diferencias genéticas y biológicas que aparecen durante esta etapa vital. En este sentido, los chicos reportan mayores niveles de excitación, así como una capacidad menor para la inhibición y el lenguaje (Sanchis-Sanchís et al., 2020). Desde la perspectiva social, se ponen de manifiesto los estereotipos y roles de género que pueden interferir en la expresión emocional de los sujetos (Dylman et al., 2020). A modo de ejemplo, las chicas son más propensas a sentir culpa y vergüenza (Etxeberria, 2011) reproduciendo el rol tradicional de cuidadoras, siendo así más cariñosas y complacientes que los hombres. Por otro lado, el rol tradicional masculino reprime y controla las emociones, encontrando obstáculos en su expresión

(Fivush et al., 2000). En relación con la ira, se espera que las chicas minimicen su expresión para rebajar la tensión de las relaciones interpersonales, mientras que a los chicos se les permite socialmente mostrar emociones externalizantes como la ira o el desprecio, actuando como motor para afrontar los problemas (Chaplin y Aldao, 2013).

Los resultados de la etapa de secundaria también señalan la importancia del momento evolutivo. Se han encontrado diferencias entre cursos, más concretamente, en primer curso (12-13 años) y tercer curso (14-15 años): ambos refieren a momentos clave del desarrollo. En el primer curso de la E.S.O volvemos a encontrarnos con un cambio de etapa educativa con componentes diferenciadores como el abordaje del currículum, rol de los profesores, la toma de decisiones académicas, cambios de ambiente con nuevos profesores y compañeros o la relación con las familias (Rodríguez Montoya, 2019). No obstante, la distinción viene marcada por los cambios a nivel biológico, físico, social y psicológico que se producen a raíz del inicio de la pubertad, así como la formación de la identidad, tal y como se ha mencionado anteriormente (López-Cassá et al., 2018; Nuñez et al., 2021). Esto puede ser explicativo de los resultados ya que los cambios mencionados pueden alterar el equilibrio emocional de los alumnos tendiendo hacia la irritabilidad, la cual provoca la aparición de episodios de ira (Riquelme et al., 2018). De hecho y coincidentemente con nuestros resultados, estudios previos demuestran que el repertorio de estrategias de regulación emocional en los 13 y especialmente en los 15 años es limitado, identificándose como un factor de riesgo y de desarrollar alguna psicopatología (Lougheed y Hollenstein, 2012; Zimmerman e Iwanski, 2014). Por otro lado, algunos estudios han encontrado evidencia de que los alumnos de 14 años tienden a regular sus emociones en mayor medida que sus compañeros de 11 y 17 años (Sullivan et al., 2010; Zeman y Shipman, 1997).

Por otro lado, los resultados que presenta la etapa universitaria reflejan alta variabilidad, pues se tuvieron que aplicar pruebas no paramétricas a causa de la tipología de población. A nivel evolutivo, se conoce como adultez emergente la etapa en la que se encuentran dichos estudiantes. De acuerdo con Zimmermann e Iwanski (2014), este momento vital es relevante a nivel emocional debido a los rápidos cambios que se experimentan, la presencia de nuevos retos y el aumento en la intensidad emocional. Algunos estudios confirman que la expresión de la ira disminuye muy ligeramente mientras que la autoestima aumenta (Galambos et al., 2006). También se han contrastado las dificultades que tienen los adultos emergentes para regular la ira, apareciendo la desregulación emocional como principal estrategia (Zimmermann e Iwanski, 2014). En relación con la edad y de acuerdo con la literatura existente, cabe destacar que esta etapa se caracteriza por una mejora general de las estrategias de regulación emocional respecto a la adolescencia, siendo la adultez mediana, comprendida entre los 18 y 25 años, el mayor periodo de crecimiento (Hagler et al., 2016). Respecto a las diferencias por género encontradas, cabe recordar que las investigaciones previas recogen una mayor puntuación de las mujeres en competencias como la consciencia emocional (Hagler et al., 2016). En relación con las estrategias, las mujeres de esta etapa destacan por la búsqueda de apoyo social y rumiación, mientras que los hombres lo hacen en pasividad, evitación y supresión (John & Gross, 2004; Nolen-Hoeksema y Aldao, 2011; Zimmermann e Iwanski, 2014). Así pues, los resultados obtenidos en este estudio son congruentes con la literatura previa y las regresiones lineales realizadas ayudan a comprender el efecto explicativo y predictivo que puede tener el género y el curso sobre la producción de vocabulario emocional de la familia de la ira (Bisquerra, 2017), aunque debería explorarse en mayor detalle en un futuro para estudiar los efectos de mediación e interacción.

Para finalizar, conviene destacar que el valor comunicativo de la emoción y la competencia de consciencia emocional son las bases que permitirán resolver conflictos y mantener unas relaciones sociales sólidas. De esta manera, los niños y niñas y, posteriormente, adolescentes gozarán de una serie de estrategias emocionales y habilidades (Ortega, 2010) que les permitirán hacer frente a los posibles conflictos que puedan surgir en su vida cotidiana y prevenir que estos desemboquen en comportamientos agresivos. Por este motivo, se ha demostrado

que llevar a cabo intervenciones basadas en competencias emocionales en centros de educación primaria y educación secundaria pueden evitar dichos comportamientos y las consecuencias a largo plazo de fenómenos como el acoso escolar, así como el desarrollo del vocabulario emocional (Díaz-López et al., 2019; González-Cabrera et al., 2021).

Como limitaciones, hay que destacar que este es un estudio que recoge muestras de etapas independientes y sería interesante realizar un seguimiento en la evolución del vocabulario de los mismos sujetos para analizar la mediación de la variable “edad”. Además, para ampliar los resultados y relacionar con las estrategias de regulación emocional, sería interesante incorporar algún instrumento como el CERQ, el cual mide el componente cognitivo de la regulación emocional (Domínguez y Merino, 2015).

Hasta la fecha, pocas habían sido las investigaciones que se centraran en el vocabulario emocional de la ira a nivel específico y observaran la diferencia entre grupos de edad y género. Por ello, sería recomendable que futuras investigaciones abordaran el estudio de otras emociones específicas como el miedo, la tristeza o la alegría y asimismo observar la evaluación a lo largo de las diferentes etapas evolutivas.

Referencias

- Altaras Dimitrijević, A., Starčević, J., y Jolić Marjanović, 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>
- Averill, J. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5743-1>
- 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, art. 109. <https://doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109>
- 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>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Ciss-praxis.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 20–31). Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R. (2017). *Universo de Emociones*. PalauGea.
- Bisquerra, R., y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161–172. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>

- Bizkarra, K. (2008). La rabia y su relación con la frustración y la impotencia. En K. Bizkarra (ed.), *Encrucijada emocional* (pp. 119–230). Desclée de Brouwer.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41–49.
- Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34–49.
<https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Cervantes, M. C., y Gaeta, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221–235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Chaplin, T. M., y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Chóliz, M. (1995). Expresión de las emociones. En E. G., Fernández-Abascal (coord.), *Manual de motivación y emoción* (pp. 473–475). Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cruz, V., Caballero-García, P., y Ruiz-Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393–410. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. En R. D. Lane y L. Nadel (eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion* (pp. 12–23). Oxford University Press.
- Damasio, A. R. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Debate.
- Degner, S., y Gruber, H. (2011). Social and Educational perspectives on empathy. En B. Weber, E. Marsal y T. Dobashi (eds.), *The politics of Empathy* (pp. 101–139). Lit Verlag.
- Díaz Lopez, A., Rubio Hernández, F. J., y Carbonell Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 14(2), 124. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Díez, A. (2003). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I: Actividades para hacer en el aula: textos funcionales y cuentos*. Graó.
- Dingle, G. A., Hodges, J., y Kunde, A. (2016). Tuned in emotion regulation program using music listening: Effectiveness for adolescents in educational settings. *Frontiers in Psychology*, 7, art. 859.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00859>
- Dylman, A. S., Blomqvist, E., y Champoux-Larsson, M. F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681–694. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>
- Domínguez S. A., y Merino C. A. (2015). Una versión breve del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire: Análisis estructural del CERQ-18 en estudiantes universitarios limeños. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(1), 25–36.

- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En K. S. Scherer y P. Ekman (eds.), *Approaches to emotion* (pp. 319–344). Routledge.
- Ellis, A. (2013). *Controle su ira antes de que ella le controle a usted*. Paidós.
- Etxeberria, I. (2011). Las emociones autoconscientes positivas: el orgullo. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones positivas* (pp. 167–180). Pirámide.
- Filella, G. (2014). *Aprender a conviure. Happy 8-12: Videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals*. Barcanova.
- Filella, G., y Oriol, X. (2011). Regulación de la ira para prevenir la violencia. En R. Bisquerra (coord.), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., y Ros-Morente, A. (2016). Evaluation of the Emotional Education program “Happy 8-12” for the assertive resolution of conflicts among peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(40), 582–602. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., y Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent–child emotion narratives. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42(3-4), 233–253. <https://doi.org/10.1023/A:1007091207068>
- Fladung, A., y Kiefer, M. (2016). Keep calm! gender differences in mental rotation performance are modulated by habitual expressive suppression. *Psychological Research*, 80(6), 985–996. <https://doi.org/10.1007/s00426-015-0704-7>
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- 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>
- Galambos, N. L., Barker, E. T., y Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42, 350–365. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.350>
- Goleman, D. (1985). *Emotional Inteligence*. Bantam books.
- Gómez-Marí, I., y Gómez-Marí, P. (2021). Orientaciones pedagógicas: ¿cómo facilitar el proceso de transición del alumnado desde la etapa de educación Infantil a Primaria? Percepciones de familias y profesionales de la educación. *REIDOCREA*, 10(4), 1–14. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66309>
- González-Cabrera, J., Montiel, I., Ortega-Barón, J., Calvete, E., Orue, I., y Machimbarrena, J. M. (2021). Epidemiology of bullying and its impact on health-related quality of life in adolescents: a prospective study. *School Mental Health*, 13, 338–346. <http://10.1007/s12310-021-09421-1>
- 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. T., y Cassidy, J. (2019). Expressive suppression of negative emotions in children and adolescents: Theory, data, and a guide for future research. *Developmental Psychology*, 55(9), 1938–1950. <https://doi.org/10.1037/dev0000722>
- Hagler, M., Grych, J. H., Banyard, V., y Hamby, S. (2016). The Ups and Downs of Self-Regulation: Tracing the Patterns of Regulatory Abilities from Adolescence to Middle Adulthood in a Rural Sample. *Journal of Rural Mental Health*, 40(3-4), 164–179. <https://doi.org/10.1037/rmh0000053>
- Herbert, C., Ethofer, T., Fallgatter, A. J., Walla, P., y Northoff, G. (2018). The Janus Face of Language: Where Are the Emotions in Words and Where Are the Words in Emotions? *Frontiers Psychology*, 9, art. 650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00650>
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2209-0>
- John, O. P., y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, 72, 1301–1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Lang, P. J. (1971). The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behavior modification. En A. E. Bergin y S. L. Garfield (eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (pp. 75–125). Wiley.
- Law J., Rush R., Schoon I., y Parsons S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: literacy, mental health, and employment outcomes. *JSLHR Journal of speech, language, and hearing research*, 52(6), 1401–1416. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0142\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0142))
- Lawrence, K., Campbell, R., y Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology*, 6, art. 761, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00761>
- Li, Y., y Yu, D. (2015). Development of emotion word comprehension in Chinese children from 2 to 13 years old: Relationships with valence and empathy. *PLoS ONE*, 10(12), e0143712. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143712>
- López Cassà, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2017). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57–73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López-Pérez, B., y Pacella, D. (2021). Interpersonal emotion regulation in children: Age, gender, and cross-cultural differences using a serious game. *Emotion*, 21(1), 17–27. <https://doi.org/10.1037/emo0000690>
- Lougheed, J. P., y Hollenstein, T. (2012). A limited repertoire of emotion regulation strategies is associated with internalizing problems in adolescence. *Social Development*, 21, 704–721. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00663.x>
- Mill, A., Kööts-Ausmees, L., Allik, J., y Realo, A. (2018). The role of co-occurring emotions and personality traits in anger expression. *Frontiers in Psychology*, 9, art. 123. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00123>

- 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, 704–708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>
- Nuñez, A., Galeas, G., y Paredes, A. (2021). Estrategias para la adaptación escolar: una visión desde la secundaria. *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 274–282. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.452>
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del “bullying” y la violencia escolar. En R. Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, (pp. 15–25). Alianza Editorial.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., Conway, L., Eadie, P., y Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics*, 126(6), 1530–1537. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-025>
- Ridgeway, D., Waters, E., y Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21(5), 901–908. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.5.901>
- Riquelme, M., Garcia, O. F., y Serra, E. (2018). Desajuste psicosocial en la adolescencia: socialización parental, autoestima y uso de sustancias. *Anales de Psicología*, 34(3), 536–544. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.315201>
- 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>
- Romera, E., Rodríguez, S., y 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. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006850>
- Rose, E., Weinert, S., y Ebert, S. (2018). The roles of receptive and productive language in children’s socioemotional development. *Social Development*, 27(4), 777–792. <https://doi.org/10.1111/sode.12317>
- Rusting, C. L., y Nolen-Hoeksema, S. (1998). Regulating responses to anger: Effects of rumination and distraction on angry mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 790–803. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.790>
- Salavera, C., y Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65–77. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., y Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, art. 946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., y Law, J. (2010). Children’s language ability and psychosocial development: a 29-year follow-up study. *Pediatrics*, 126(1), 73–80. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-3282>

- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47–59. <https://doi.org/10.1174/113564007780191278>
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliewer, W., y Goodman, K. L. (2010). Associations between Sadness and Anger Regulation Coping, Emotional Expression, and Physical and Relational Aggression among Urban Adolescents. *Social development*, 19(1), 30–51. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00531.x>
- Teberosky, A., y Colomer T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Vicens Vives.
- Tracy, J. L., y Randles, D. (2011). Four models of basic emotions: A review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3, 397–405. <https://doi.org/10.1177/1754073911410747>
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., y Rieffe, C. (2020). Emotional competence mediates the relationship between communication problems and reactive externalizing problems in children with and without developmental language disorder: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 1–19. <https://doi.org/10.3390/ijerph17166008>
- Vila, J., Guerra, P., Muñoz, M. A., Perakakis, P., Delgado, L. C., Figueroa, M., y Mohamed, S. (2009). La dinámica del miedo: la cascada defensiva. *Escritos de Psicología*, 3(1), 37–42. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v3i1.13333>
- 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>
- Weis, P. P., y Herbert, C. (2017). Bodily Reactions to Emotional Words Referring to Own versus Other People's Emotions. *Frontiers in Psychology*, 8, art. 1277. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01277>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>
- 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>
- Zimmermann, P., e Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>
- Zeman, J., y Shipman, K. (1997). Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness: The transition from middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 917–924. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.917>