



El vocabulario emocional de los jóvenes

The Emotional Vocabulary of Young People

Raquel Gomis Cañellas

Universidad de Lérida, España
rgomis95@gmail.com

Núria García Blanc

Universidad de Lérida, España
nuriagarciablanc97@gmail.com

Gemma Filella Guiu

Universidad de Lérida, España
gemma.filella@udl.cat

Agnès Ros Morente

Universidad de Lérida, España
agnes.ros@udl.cat

Fecha de recepción: 18 de enero de 2021.

Fecha de aceptación: 17 de septiembre de 2021.

Resumen

Si entendemos la salud desde una perspectiva global, es decir, no sólo física sino también mental, el bienestar emocional es clave para poder tener un completo estado de salud. La adolescencia es una etapa en la que se producen muchos cambios y las emociones juegan un papel fundamental. Así pues, la educación emocional adquiere gran importancia en este periodo. Para entender las emociones, el primer paso es tener conciencia emocional y, en este sentido, es básico tener un buen vocabulario emocional, ya que poner nombre a las emociones nos hace tener conciencia de ellas. Por este motivo, el siguiente estudio consiste en examinar y hacer un análisis sobre el vocabulario emocional en adolescentes. Para ello se ha contado con una muestra de 431 adolescentes de entre 14 y 18 años, en concreto, 173 alumnos de segundo ciclo de ESO y 258 alumnos de bachillerato. Se ha analizado el vocabulario del alumnado mediante una prueba estandarizada que consiste en escribir en tres minutos el número máximo de emociones posibles. Una vez obtenidos los datos se ha realizado un análisis estadístico, observando así las diferencias significativas entre las diferentes variables del alumnado. Como principales resultados se ha

Cómo citar:

Gomis Canellas, R., García Blanc, N., Filella Guiu, G., y Ros Morente, A. (2022). El vocabulario emocional de los jóvenes. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 99-118. <https://rieed.iberomex/index.php/rieed/article/view/22>

Palabras clave:

educación emocional,
vocabulario emocional,
conciencia emocional,
educación secundaria
obligatoria, bachillerato

obtenido que el número de emociones tanto de ESO como de bachillerato no es muy elevado. Además, hay más cantidad de palabras en las familias emocionales de emociones negativas y la familia en la que más palabras se han escrito es la de tristeza con gran diferencia con respecto a las otras, tanto en ESO como en bachillerato.

Abstract

Understanding health from a global perspective –not only physical but also mental–, emotional well-being is key to achieve a complete state of health. Adolescence is a stage where many changes take place and in which emotions play a fundamental role. Therefore, emotional education acquires great importance in this period. To understand emotions, the first step is to have emotional awareness. In this sense, it becomes essential to have a vast emotional vocabulary because naming emotions makes us aware of them. Hence, this study consists of an analysis of this emotional vocabulary. The sample consists of 431 adolescents, high school students (14 to 18 years old). We analyzed the students' vocabulary using a standardized test that consists of writing in three minutes the maximum number of words that describe emotions. Once we drew the data, we carried out a statistical analysis through the SPSS.20 package, thus observing the significant differences between the different variables of the students. The main results show the number of written emotions is not very high. In addition, there are more words in the negative emotional families, and the sad family is the one with the most words written.

Keywords:

emotional education,
emotional vocabulary,
emotional awareness,
high school

Introducción

Existen suficientes evidencias de que la educación emocional es un pilar fundamental para obtener un aprendizaje integral y completo (Bisquerra, 2011; Carpena, 2015; Bueno, 2017, entre otros). La conciencia emocional es una competencia básica de la educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007), y para adquirir esta competencia es esencial trabajar el vocabulario emocional. Es por ello que esta investigación se ha centrado en el vocabulario emocional.

Las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para compren-

der, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69). Por lo tanto, adquirir unas buenas competencias emocionales es esencial para tener una buena educación emocional, teniendo así mejores probabilidades de éxito. Estas habilidades son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y la competencia por la vida y bienestar. Varios estudios han demostrado que un buen desarrollo de las competencias emocionales ayuda a tener bienestar, por esto es muy importante desarrollarlas en todas las etapas educativas (Ros-Morente *et al.*, 2017).

Las emociones y la supervivencia están ligadas, por lo que, si un aprendizaje se ha asociado con una emoción, el cerebro ve la necesidad de recordarlo para utilizarlo en un futuro (Bueno, 2017). Esto nos indica que los procesos de aprendizaje dependen de los cognitivos y emocionales (García-Retana, 2012). Por tanto, se necesitan los dos para que el aprendizaje sea óptimo. La educación emocional es muy importante para el desarrollo correcto de los niños y niñas, por lo tanto, se debería incluir dentro de todas las etapas educativas. Actualmente las emociones se dejan de trabajar cuanto más elevada sea la etapa educativa, ya que se pone mucho más énfasis en los procesos cognitivos que en los emocionales (García-Retana, 2012). Este hecho debería cambiar puesto que, como hemos explicado anteriormente, sin las emociones no hay aprendizaje (García-Retana, 2012). Además, uno de los objetivos principales de la educación es que el alumnado consiga un bienestar en todos los sentidos, teniendo en cuenta que el bienestar tiene una dimensión personal pero también tiene una social, es necesario que no sólo se centre la educación en la parte individual de la persona (Bisquerra, 2011).

El objetivo principal de este estudio es analizar el vocabulario emocional del alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria (ESO) y de bachillerato para así saber cuántas emociones conocen de cada familia emocional.

Definición y clasificación de las emociones

El estudio de las emociones es una cuestión que ha estado presente durante el transcurso del tiempo. Ya antiguos filósofos hablaban de

las emociones: Platón, en *La República*, nos decía que la mente humana está formada por el razonamiento, el deseo y las partes emotivas; Aristóteles nos exponía que las emociones no se representan como un módulo separado, pero tienen gran importancia en la vida moral, ya que ésta la entiende como la capacidad de sentir las emociones correctas en las circunstancias correctas; Hume colocó las emociones en el centro del propio carácter, y Spinoza nos decía que las emociones marcan la diferencia entre las mejores y las peores vidas (Scarantino y Sousa, 2013). Las emociones son básicas para la supervivencia, ya que son un mecanismo que permite acelerar las respuestas hacia un estímulo dado (Bueno, 2017).

La teoría clásica de las emociones expone que el número de emociones básicas varía de acuerdo con las definiciones provistas por los diversos autores. Aunque existen coincidencias entre las diversas posturas (Eliot y Hiruma, 2019), no hay un consenso claro sobre cuántas emociones existen. El principal problema es lingüístico, ya que es difícil dar nombre a lo que se realiza de forma no consciente (Bueno, 2017). El término de emociones básicas surgió cuando Ekman, Sorenson y Friesen (1969) identificaron con gran precisión, en diferentes fotografías faciales de diferentes culturas, las emociones que retrataban los rostros fotografiados: alegría, sorpresa, miedo, disgusto, ira y tristeza. Sin embargo, hoy se sabe que las expresiones faciales de algunas emociones son diferentes según la cultura en la que se investiguen (Jack, 2013); no obstante, las expresiones físicas de las emociones básicas son iguales entre diferentes culturas y etnias. De todos modos, las emociones no pueden ser discriminadas de forma confiable sólo por factores fisiológicos (Scarantino y Sousa, 2013). Las emociones más complejas, según la teoría básica de las emociones, se ven como una experiencia simultánea de más de una emoción básica (Eliot y Hiruma, 2019). Esto quiere decir que con la combinación de las emociones básicas se genera todo el espectro de emociones. A partir de la teoría de las emociones básicas surgió la teoría de la emoción multidimensional. Esta teoría incluye la idea de las emociones básicas, pero añade diferentes niveles de graduación, así como diferentes clasificaciones (Eliot y Hiruma, 2019). Las emociones pueden diferir de acuerdo con la variación de ciertas dimensiones: intensidad, duración, tipo y rango de los objetos intencionales (Scarantino y Sousa, 2013). Esta teoría nos dice que hay emociones primarias, que serían las básicas, y emociones secundarias (Damansio, 1994, citado en Eliot y Hiruma, 2019) y (Scherer y Wallbott, 1994). Las

emociones primarias y secundarias, según Scherer y Wallbott (1994), pueden sentir las sólo los humanos, ya que los animales sólo pueden sentir las emociones primarias. Además, Damasio (1994, citado en Eliot y Hiruma, 2019) nos expone que todos los humanos pueden experimentar las emociones básicas, ya que éstas son activaciones del sistema nervioso autónomo. En cambio, las secundarias, sólo las viven aquellos humanos que tengan desarrollada completamente la corteza prefrontal del cerebro y que no tengan ninguna lesión en esta área. Por tanto, las emociones secundarias utilizan un mecanismo adicional, menos inmediato, a partir de una interacción de las emociones básicas, añadiendo los recuerdos y la acción mediadora de la corteza prefrontal, pues de esta manera se crea una reacción emocional más compleja.

Actualmente se sabe que el origen de la mayoría de las emociones se encuentra en la parte más primitiva del cerebro (Bueno, 2017; Carpena, 2015). Dentro del cerebro, la parte que genera las emociones son las amígdalas en cada hemisferio (Bueno, 2017). Éstas no son estructuras cerebrales aisladas, ya que forman parte de los núcleos basales, cuya función es el control motor, la generación de emociones, y participan en los procesos de cognición y aprendizaje (Bueno, 2017). Cuando la amígdala pone en marcha el patrón de comportamiento correspondiente a la emoción que ha sentido, pasa la información a la corteza cerebral, a una zona más consciente y reflexiva. Por lo tanto, primero se es consciente de la emoción experimentada y la acción realizada y, a continuación, esta reflexión nos permite reorientar la emoción (Bueno, 2017).

Todo el mundo experimenta emociones y no se requiere comprenderlas para sentir las; sin embargo, sí que hay que comprenderlas para poder hacer esta reconducción y poder así flexibilizar y regular la conducta emocional, hecho esencial para establecer relaciones socioafectivas y para controlar el comportamiento y contribuir a la procuración de bienestar (Carpena, 2015). Las emociones son vitales para hacer una regulación de la vida social (Scarantino y Sousa, 2013). Así, las emociones tienen cambios en tres componentes:

- Fisiológicos: cambios corporales involuntarios.
- Cognitivos: cambios de pensamiento.
- Comportamentales: cambios de conducta.

Por lo tanto, sentir una emoción u otra dependerá de la suma de la biología (ADN), el ambiente y la situación determinada (Filella, 2014).

Varios autores coinciden en dividir las emociones en: positivas y negativas. (Bisquerra, 2000; Bueno, 2017, entre otros). Las emociones positivas son aquellas que nos aportan bienestar y las emociones negativas son aquellas que nos privan de él. Esto, sin embargo, no quiere decir que las emociones positivas sean buenas y las negativas sean malas (Bisquerra, 2019). Todas las emociones son legítimas y es correcto sentir todas. Los comportamientos que surgen a partir de éstas son los que pueden ser valorados como social, moral o éticamente buenos o no (Bisquerra, 2019; Carpena, 2015).

En cuanto a la clasificación de estas emociones, Bisquerra (2015, 2019) expone el modelo comprensivo sobre las emociones y sus características, intitulado *El Universo de las Emociones*, que aporta a la estructura de las emociones según la perspectiva de la educación emocional. Lo que pretende este modelo es la creación de un mapa o cartografía que permita generar relaciones entre las distintas emociones, para que sea más sencillo analizarlas. El objetivo principal de este modelo es servir como herramienta pedagógica para visualizar el mundo de los fenómenos afectivos. Este universo está dividido en diferentes familias emocionales (galaxias de emociones) y cada una de éstas engloba un conjunto de emociones que son similares; a veces pueden parecer sinónimos, pero en realidad cada una tiene diferentes matices (Bisquerra, 2011). Las familias emocionales que se definen en ese trabajo incluyen las siguientes emociones: miedo, ira, tristeza, alegría, amor y felicidad como nodos principales, también se incluyen la sorpresa, el asco, la ansiedad, las emociones sociales y las emociones estáticas.

Teniendo en cuenta esta clasificación, Bisquerra (2013, 2016) distingue, a su vez, dos macro constelaciones:

- Constelación de las emociones negativas: miedo, ira y tristeza.
- Constelación de las emociones positivas: alegría, amor y felicidad.

Para esta investigación, se ha utilizado el modelo del *Universo de las Emociones* para clasificar el vocabulario del alumnado. A continuación, se muestra una tabla donde se muestra la clasificación de las emociones según este modelo.

**Tabla 1. Clasificación de emociones**

Emociones negativas	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etcétera.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, esprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, etcétera.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desánimo, desgana, añoranza, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Emociones positivas	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, escalofrío, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, alegría, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, comida, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, placidez, etcétera.
Emociones ambiguas	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, sorpresa, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
Emociones sociales	Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, rubor, etcétera.
Emociones estéticas	Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza.

Fuente: adaptada de Bisquerra, 2016.

Conciencia y vocabulario emocional

En relación con el vocabulario emocional, es importante mencionar que los hombres y las mujeres procesan las emociones de forma diferente (Spalek *et al.*, 2015). Las mujeres son mejores distinguiendo las emociones del miedo y la tristeza, así como interpretando las expresiones faciales (Etxebarria *et al.*, 2003). Además, con respecto a las enfermedades mentales, las mujeres tienen más trastornos relacionados con la depresión y la ansiedad y los hombres con trastornos antisociales y con adicciones (Eaton *et al.*, 2011). Por tanto, no sería raro encontrar que las mujeres tengan más vocabulario emocional en las familias emocionales de miedo, tristeza y ansiedad. En cuan-

to a la lengua materna, ésta es un factor determinante a la hora de percibir las emociones (Gaminde *et al.*, 2015). La lengua materna se aprende en contextos cercanos y, por lo tanto, emocionalmente significativos, al contrario que las lenguas extranjeras, las cuales normalmente se aprenden en contextos académicos, donde la carga emocional es mucho menor (Ivaz, Costa y Duñabeitia, 2016). Por lo tanto, es frecuente que en la lengua materna se cuente con un mayor vocabulario emocional que en las lenguas extranjeras (Mavrou y Bustos-López, 2018).

En definitiva, la educación emocional es muy importante para tener bienestar y saber actuar ante las diferentes situaciones que se encuentran el día a día. Centrándose en una de las cinco competencias emocionales nombradas anteriormente, la conciencia emocional, que es la primera, tiene un gran valor puesto que, si no se tiene, es imposible identificar lo que se siente, ponerle nombre y, además, no se podrá identificar lo que sienten los demás. Se puede definir conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás (Bisquerra y Pérez, 2007). Dentro de la definición de conciencia se pueden encontrar tres subapartados: toma de conciencia de las propias emociones, comprensión de las emociones de los demás y, finalmente, dar nombre a las emociones, y es aquí donde tiene gran importancia conocer el vocabulario emocional (Bisquerra y Pérez, 2007).

Por este motivo, esta investigación quiere poner énfasis en el vocabulario emocional, para conocer el número de emociones y poder denominar lo que se está sintiendo. De este modo, al identificar las reacciones, tanto fisiológicas como comportamentales propias y de los demás, hace que sean reales y sea más fácil comprender lo que se está sintiendo o lo que está sintiendo otra persona.

Método

Como se ha podido observar, la educación emocional es muy importante para tener bienestar y saber actuar ante las diferentes situaciones que se encuentran en el día a día. Centrándose en una de las cinco competencias emocionales explicadas anteriormente, la conciencia emocional tiene un gran valor ya que, si no se ejercita, es imposible identificar las emociones que se experimentan, denominarlas, e identificar lo que sienten los demás. Por este motivo, esta

investigación busca poner énfasis en el vocabulario emocional para reconocer la capacidad de léxico emocional de los jóvenes estudiantes, y posteriormente comprender su capacidad para nombrar aquello que sienten.

Objetivo. El objetivo principal de este estudio es analizar el vocabulario emocional del alumnado adolescente de segundo ciclo de ESO y de bachillerato. Se quiere conocer la cantidad de vocabulario emocional del alumnado para hacer un análisis descriptivo y saber dónde se tiene que intervenir en un futuro próximo.

La variable dependiente estudiada es la cantidad de vocabulario emocional que el alumnado escribe en cada familia emocional y las variables dependientes en las que se centra el estudio son: sexo, lengua materna y curso escolar.

Población y muestra

La muestra es un subgrupo de la población que se quiere investigar. Ésta debe ser representativa de la población general (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014). Con esta muestra se pretende generalizar los resultados de la población estudiada. La selección de la muestra de esta investigación es no probabilística, debido a que se tiene convenio con la institución donde se ha pasado la prueba.

Este estudio cuenta con una muestra de 431 alumnos: 258 de bachillerato (148 de primero y 110 de segundo) y 173 de ESO (77 de tercero y 96 de cuarto). Los estudiantes provienen de seis clases de segundo ciclo de ESO (tres de tercero y tres de cuarto) y ocho clases de bachillerato (cuatro de primero y cuatro de segundo). Las clases de bachillerato están conformadas por diferentes tipos de modalidades vocacionales: científico, social, humanístico, internacional, artístico plástico y artístico escénico.

De los alumnos de ESO, 47.5% (82) son población masculina y 52.5% (91) es femenina. De ésta, 34.7% (39) tiene como lengua materna el catalán; 31.2% (54) el castellano; 11.6% (20) ambas lenguas, y 22.5% (39) otras lenguas.

En cuanto a bachillerato, la población masculina es de 41.5% (107) y la femenina de 58.5% (151). En cuanto a la lengua materna, 42.2% (109) hablan catalán; 31.8% (82) castellano; 16.3% (42) ambas lenguas, y 9.7% (25) otras lenguas.

En relación con la edad, 0.4% (1) tiene quince años, 39.5% (102) dieciséis años, 46.9% (126) diecisiete años, 12% (31) dieciocho años y 1.2% (3) diecinueve años.

El alumnado procede de un centro educativo de titularidad pública de Cataluña, por lo tanto, la lengua vehicular es el catalán, aunque también se estudie español y una lengua extranjera (inglés, francés o alemán). El entorno es urbano, y está situado en un municipio de unos 100 000 habitantes, aproximadamente.

Hay bastante diversidad en cuanto a la procedencia del alumnado, pues hay quienes nacieron en otros lugares del Estado español y también quienes nacieron fuera del país, principalmente de origen magrebí y sudamericano. Por lo tanto, la lengua materna del alumnado es muy variable. El nivel socioeconómico de las familias es diverso, aunque la gran mayoría es de nivel medio.

Instrumentos

Para conocer el vocabulario emocional del alumnado se realizó una prueba, la cual se inspira en la realizada por Bisquerra y Filella (2018), y que consiste en escribir en tres minutos el número máximo de palabras sobre emociones que conozcan, no solamente las que hayan sentido. Adicionalmente, se preguntaron datos demográficos relevantes: edad, sexo, curso escolar y lengua materna.

Las instrucciones para realizar la prueba son las siguientes:

Ahora os repartiremos $\frac{1}{2}$ folio y no podéis hacer nada hasta que no diga 'YA'. De momento sólo escuchad las instrucciones. En primer lugar, rellenad los datos personales que están anotados en la pizarra. Cuando diga 'ya', pero no antes, comenzad a escribir todas las palabras que conozcáis que sean emociones. Escribid todas las que podáis durante tres minutos. Al haber pasado los tres minutos diré 'Basta' y entonces, parad de escribir y entregad el papel. ¿Alguien tiene alguna duda? Muchas gracias a todos.

Datos para anotar: Iniciales nombre y apellidos, sexo, edad, curso y lengua materna.

Procedimiento de recogida de datos

Primeramente, los datos obtenidos en la prueba se colocaron en una base de datos en formato SPSS 2.0.

Se incluyeron las variables independientes (edad, curso, lengua materna y sexo), el número total de palabras, el número total de emociones y las diferentes familias emocionales con las emociones correspondientes de cada una. De esta manera se puede analizar no sólo cuántas palabras conocen, sino también cuántas pertenecientes a cada familia emocional. Se generó una base de datos para ESO y una base de datos de los estudiantes de bachillerato.

Seguidamente, una vez obtenida la base de datos de las emociones, se ha calculado la media, teniendo en cuenta las variables independientes, y también la media total.

Finalmente, se realizó un análisis varianza (ANOVA), para comparar las medias entre los grupos de variables independientes.

Resultados

A partir del análisis ANOVA, se han podido obtener los siguientes resultados que se han clasificado en segundo ciclo de ESO y bachillerato.

Los resultados obtenidos en la ESO en los que han salido diferencias significativas se muestran en la tabla 2:

En cuanto al sexo, se puede observar que, a pesar de que hay diferencias entre las diferentes medias, las que son significativas son la familia de la ansiedad y la de la felicidad:

- En relación con la ansiedad y teniendo en cuenta la variable independiente del sexo, se observa que existen diferencias significativas en favor del sexo femenino.
- En relación con la felicidad y teniendo en cuenta la variable independiente del sexo, se observa que existen diferencias significativas en favor del sexo femenino.

**Tabla 2. Resultados ESO**

Variable independiente sexo				
		Media	F	Significación
Ansiedad	Masculino	0.47	4.519	.035
	Femenino	0.76		
Felicidad	Masculino	0.54	8.059	.005
	Femenino	0.86		
Variable lengua materna				
		Media	F	Significación
Número de palabras	Catalán	12.02	7.466	.000
	Castellano	10.24		
	Catalán y castellano	9.70		
	Otras	6.56		
Número de emociones	Catalán	9.97	11.969	.000
	Castellano	8.52		
	Catalán y castellano	8.05		
	Otras	6.56		
Tristeza	Catalán	2.52	7.116	.000
	Castellano	2.06		
	Catalán y castellano	2.00		
	Otras	1.59		
Alegría	Catalán	1.32	2.799	.042
	Castellano	1.04		
	Catalán y castellano	0.95		
	Otras	0.92		
Amor	Catalán	1.32	4.814	.003
	Castellano	0.87		
	Catalán y castellano	0.90		
	Otras	0.49		
Felicidad	Catalán	0.92	3.830	.011
	Castellano	0.72		
	Catalán y castellano	0.45		
	Otras	0.49		
Variable independiente curso				
		Media	F	Significación
Número de palabras	Tercero	8.75	25.214	.000
	Cuarto	11.67		
Número de emociones	Tercero	7.48	17.993	.000
	Cuarto	9.36		
Tristeza	Tercero	1.74	18.718	.000
	Cuarto	2.40		
Asco	Tercero	0.66	16.494	.000
	Cuarto	0.34		
Ansiedad	Tercero	0.31	19.672	.000
	Cuarto	0.89		
Amor	Tercero	0.55	19.495	.000
	Cuarto	1.26		
Felicidad	Tercero	0.57	4.745	.031
	Cuarto	0.81		



En cuanto la lengua materna, se puede observar que, a pesar de que hay diferencias entre las diferentes medias, las que son significativas son las del número de palabras, número de emociones, la familia tristeza, la familia alegría, la familia amor y la familia felicidad:

- En relación con el número de palabras totales y teniendo en cuenta la variable independiente del idioma materno, se observa que existen diferencias significativas en favor del catalán.
- En relación con el número de emociones totales y teniendo en cuenta la variable independiente del idioma materno, se observa que existen diferencias significativas en favor del catalán.
- En relación con la tristeza y teniendo en cuenta la variable independiente del idioma materno, se observa que existen diferencias significativas en favor del catalán.
- En relación con la familia emocional alegría y teniendo en cuenta la variable independiente del idioma materno, se observa que existen diferencias significativas en favor del catalán.
- En relación con el amor y teniendo en cuenta la variable independiente del idioma materno, se observa que existen diferencias significativas en favor del catalán.
- En relación con la felicidad y teniendo en cuenta la variable independiente del idioma materno, se observa que existen diferencias significativas a favor del catalán.

Y en cuanto al curso, se puede observar que, a pesar de que hay diferencias entre las diferentes medias, las que son significativas son las del número de palabras, número de emociones, la familia tristeza, la familia asco, la familia ansiedad, la familia amor y la familia felicidad.

- En relación con el número de palabras totales y teniendo en cuenta la variable independiente de curso escolar, se observa que existen diferencias significativas en favor de 4º grado.
- En relación con el número de emociones totales y teniendo en cuenta la variable independiente de curso escolar, se observa que existen diferencias significativas en favor de 4º grado.
- En relación con la tristeza y teniendo en cuenta la variable independiente de curso escolar, se observa que existen diferencias significativas en favor de 4º grado.

- En relación con el asco y teniendo en cuenta la variable independiente de curso escolar, se observa que existen diferencias significativas en favor de 3º grado.
- En relación con la ansiedad y teniendo en cuenta la variable independiente de curso escolar, se observa que existen diferencias significativas en favor de 4º grado.
- En relación con el amor y teniendo en cuenta la variable independiente de curso escolar, se observa que existen diferencias significativas en favor de 4º grado.
- En relación con la felicidad y teniendo en cuenta la variable independiente de curso escolar, se observa que existen diferencias significativas en favor de 4º grado.

También se puede observar que, en la muestra de ESO, la media de palabras escritas totales es de 10.38 y de emociones escritas total es de 8.52. Además, que la familia a la que hay más palabras en promedio (2.10) es la de la tristeza y la familia que hay menos palabras en promedio (0.17) es la de la de sorpresa.

Los resultados obtenidos para el bachillerato se muestran en la tabla 3.

En cuanto al sexo, se puede observar que, a pesar de que hay diferencias entre las diferentes medias, las que son significativas son la de la familia miedo, la familia asco y la familia ansiedad.

- En relación con el miedo y teniendo en cuenta la variable independiente del sexo, se observa que existen diferencias significativas en favor del sexo femenino.
- En relación con el asco y teniendo en cuenta la variable independiente del sexo, se observa que existen diferencias significativas en favor del sexo femenino.
- En relación con la ansiedad y teniendo en cuenta la variable independiente del sexo, se observa que existen diferencias significativas en favor del sexo femenino.

En cuanto al idioma materno, se puede observar que, a pesar de que hay diferencias entre las diferentes medias, no hay diferencias significativas en esta variable.

En cuanto a la edad, se puede observar que, a pesar de que hay diferencias entre las diferentes medias, la que es significativa es la de la familia sorpresa.

- En relación con la familia emocionales sorpresa y teniendo en cuenta la variable independiente de edad, se observa que existen diferencias significativas en favor de los 19 años.

 **Tabla 3. Resultados bachillerato**

Variable independiente sexo				
		Media	F	Significación
Miedo	Masculino	0.48	5.469	.02
	Femenino	0.65		
Asco	Masculino	0.34	7.833	.006
	Femenino	0.54		
Ansiedad	Masculino	0.84	5.923	.16
	Femenino	1.15		
Variable lengua materna				
No hay diferencias significativas				
Variable independiente edad				
		Media	F	Significación
Sorpresa	Quince	0.00	2.466	.046
	Dieciséis	0.12		
	Diecisiete	0.10		
	Dieciocho	0.10		
	Diecinueve	0.67		

También se puede observar que en la muestra de bachillerato la media de palabras escritas totales es de 11.43, y de emociones escritas total es de 9.64. Que la familia en la que hay más palabras en promedio (2.38) es la de la tristeza y la familia en la que hay menos palabras en promedio (0.11) es la de la de sorpresa.

En síntesis, el número de emociones tanto de ESO como de bachillerato no es muy elevado, por lo tanto, es necesario aumentar este vocabulario emocional en ambos ciclos.

Además, hay más cantidad de palabras en las familias emocionales de emociones negativas, y la familia de emociones en la que más palabras se han escrito es la tristeza, con gran diferencia en relación con las otras, tanto en ESO como en bachillerato. Por lo tanto, es necesario aumentar el vocabulario emocional en las otras familias emocionales también.

Discusión y conclusiones

La educación emocional en el aprendizaje es muy importante para que sea significativo (Bueno, 2017). Es por ello que hay que trabajar las diferentes competencias emocionales y así poder desarrollar la inteligencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007). Es por este motivo que este trabajo se ha centrado en una de las competencias emocionales: la conciencia emocional. Uno de los pilares fundamentales de esta competencia es el vocabulario emocional.

El objetivo principal de este estudio fue analizar el vocabulario emocional del alumnado de segundo ciclo de ESO y de bachillerato para saber cuántas emociones conocen los alumnos escolarizados en este momento educativo y evolutivo.

Con este análisis se ha encontrado que el promedio de emociones que ha escrito el alumnado no es muy alto. Aunque hubo una diferencia entre la ESO (8.53 de media) y el bachillerato (9.62 de media), en números netos, el vocabulario emocional no es muy elevado en ambos casos, lo que hace que sea necesario enfatizar este aspecto en la formación de los estudiantes.

También se ha observado que, tanto en la ESO como en el bachillerato, si se tiene en cuenta la variable independiente del sexo, el femenino escribe más palabras en las familias emocionales de ansiedad, lo que concuerda con la literatura, ya que, como se ha explicado, el sexo femenino suele tener más trastornos de ansiedad (Eaton *et al.*, 2011), y simultáneamente conoce más el vocabulario de esta familia de emociones. También se ha obtenido en la ESO que el sexo femenino reporta más palabras dentro de la familia emocional de la felicidad, y en el bachillerato en la del asco y el miedo, resultados que igualmente concuerdan con investigaciones previas que indican que las mujeres son más capaces de distinguir las emociones derivadas del miedo (Etxebarria *et al.*, 2003).

Habría que investigar con más profundidad la causa de esta diferencia de familias emocionales entre ESO y bachillerato para determinar si la causa deriva de una diferencia evolutiva según el ciclo que se esté cursando, o quizá de otros factores de orden sociocultural.

En cuanto a la lengua materna, se ha obtenido una gran diferencia entre la ESO y el bachillerato, ya que en la ESO en el número total de emociones y las familias emocionales de tristeza, alegría, amor y felicidad han obtenido diferencias significativas; en cambio, en el bachillerato no ha habido diferencias significativas en ninguna

de las familias emocionales. Como se ha dicho con anterioridad, la lengua materna es determinante a la hora de aprender las emociones (Gaminde *et al.*, 2015); por lo tanto, tiene sentido que en la ESO la gran mayoría de alumnado que tiene de lengua materna el catalán, obtenga un número más elevado de vocabulario. El hecho de que en bachillerato no se dé, podría deberse a que la gente que hace el bachillerato, en su mayoría, es alumnado con un nivel alto en todas las materias, por tanto, tienen el vocabulario más desarrollado, o bien, cuentan con más años sostenidos de inmersión en la cultura de la lengua catalana.

En cuanto a la ESO, el nivel es más heterogéneo y, por tanto, no tienen el vocabulario tan desarrollado. Sin embargo, para poder hacer esta afirmación habría que hacer otro estudio con una muestra más grande y en diferentes institutos.

En cuanto al curso escolar, en la ESO se encontraron diferencias significativas en el número total de emociones, así como en las familias emocionales de tristeza, asco, ansiedad, amor y felicidad. En cambio, en bachillerato, en la única familia emocional que se ha encontrado diferencias significativas ha sido en la de la sorpresa. Este hecho puede ser debido a que a medida que van pasando los grados escolares el vocabulario se va enriqueciendo, y cuando más se trabaja, más se interioriza.

Hacer un análisis del vocabulario emocional sirve para saber qué carencias y qué fortalezas tiene el alumnado en su léxico emocional y, de este modo, poder aprovechar las fortalezas mejorando así las carencias que pudieran existir. De esta manera se puede trabajar la conciencia emocional, aprendiendo a nombrar aquello que se está sintiendo de forma cada vez más gradual o específica. El hecho de poner nombre a lo que se siente hace que esta emoción se interiorice y se comprenda mejor, ya que, si no se sabe nombrar una cosa, esta cosa no termina de caracterizarse, y entonces no se logra identificar.

En cuanto a las perspectivas de futuro, sería interesante que dentro del currículo escolar y dentro de los planes y programas educativos que se llevan a cabo, se tuviera en cuenta la educación emocional y se llevaran a cabo diferentes actividades, programas, proyectos, etc., sobre las emociones. De este modo, el alumnado saldrá mejor preparado y con mayor competencia para gestionar su bienestar emocional, incluso en la vida adulta. Por este hecho, es muy importante hacer una buena transferencia de las investigaciones que se llevan a cabo sobre educación emocional, así como de los diferen-

tes proyectos, a fin de que las escuelas, institutos u otros centros educativos puedan reproducirlos y ponerlos en práctica.

En conclusión, se puede afirmar que la educación emocional es un pilar fundamental en la educación para lograr un aprendizaje integral. En ese sentido, el saber nombrar las emociones es uno de los muchos factores clave que se necesitan para formar ciudadanos emocionalmente competentes y, de este modo, favorecer la creación de una sociedad con mayor bienestar emocional y salud mental.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2013). *Viajar al universo de las emociones*. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Ponencia-Universo-deemociones-texto-RB.pdf>
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R. (2019). ¿Existen emociones positivas y negativas? En M.Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría* (versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (Coord). (2011). *Educación Emocional Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Carpena, A. (2015). *Com et sents?* Vic: Eumo Editorial.
- Eaton, N., Keyes, K., Krueger, R., Balsis, S., Skodol, A., Markon, K., y Hasin, D. (2011). An Invariant Dimensional Liability Model of Gender Differences in Mental Disorder Prevalence: Evidence From a National Sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 282-288. <https://doi.org/10.1037/a0024780>
- Ekman, P., Sorenson, E. R., y Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, 164(3875), 86-88. <https://doi.org/10.1126/science.164.3875.86>



- Eliot, J., y Hirumi, A. (2019). Emotion theory in education research practice: an interdisciplinary critical literature review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1065–1084. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-09642-3>
- Ettxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (2003). Gender differences in emotions and social behaviour at school age. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161. <https://doi.org/10.1174/021037003321827759>
- Filella, G. (2014). HAPPY 8-12: *Videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals*. Barcelona: Barcanova.
- Gaminde, I., Ettxebarria, A., Aurrekoetxea, G., Garay, U., y Romero, A. (2015). Influencia de la variación diatópica y la lengua materna en la percepción de emociones en la lengua vasca. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 63, 152-172. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v63.50173
- García-Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación* (pp. 170–191). México: McGraw-Hill.
- Ivaz, L., Costa, A., y Duñabeitia, J. (2016). The emotional impact of being myself: Emotions and foreign-language processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 42(3), 489-496. <https://doi.org/10.1037/xlm0000179>
- Jack, R. E. (2013). Culture and facial expressions of emotion. *Visual Cognition*, 21(9-10), 1248-1286. <https://doi.org/10.1080/13506285.2013.835367>
- Mavrou, I., y Bustos-López, F. (2018). Vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 4, 41-60.
- Ros-Morente, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Scarantino, A., y Sousa, R. (2013). Emotion. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/emotion/>
- Scherer, K., y Wallbott, H. (1994). Evidence for Universality and Cultural Variation of Differential Emotion Response Patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 310–328. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.310>
- Spalek, K., Fastenrath, M., Ackermann, S., Auschra, B., Coyne, X., Frey, J., y Milnik, X. A. (2015). Sex-Dependent Dissociation between Emotional

Appraisal and Memory: A Large- Scale Behavioral and fMRI Study. *Journal of Neuroscience*, 35(3), 920-935. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2384-14.2015>

