



EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA DIVERSIDAD DE AUTORES, TEMAS Y ESTRATEGIAS

EMOTIONS IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY: AN EXPLORATORY STUDY ON THE DIVERSITY OF AUTHORS, THEMES AND STRATEGIES

Nigel Manchini¹

1 - Universidad de Malaga, Málaga, España

1. Email: nigelmanchini@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1221-9259>

Recibido: 01/09/2023 Aceptado: 21/09/2023

Cómo Citar: Manchini, N. (2023). Emociones en la enseñanza de la filosofía: Un estudio exploratorio sobre la diversidad de autores, temas y estrategias. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 5(14), 43–60. <https://doi.org/10.51528/dk.vol5.id111>

Resumen:

Introducción. La experiencia emocional se ha propuesto como un fenómeno que puede ser tratado en la enseñanza de la filosofía. En este artículo, tras una breve revisión teórica, se establece una distinción conceptual relevante y se reporta un estudio al respecto. **Metodología.** Se utilizó un diseño exploratorio, utilizando una encuesta cualitativa donde docentes de filosofía (n= 45) escribieron respuestas abiertas sobre autores/as, temas y estrategias/metodologías para abordar la experiencia y el vocabulario emocional. Para las estrategias/metodologías las respuestas se codificaron inductivamente, mientras que los/as autores/as y temas se analizaron con categorías pre-estructuradas. **Resultados/Discusión.** La metodología utilizada es útil para explorar la diversidad. Esta es muy amplia en las respuestas sobre autores/as que pueden utilizarse para abordar la experiencia y el vocabulario emocional en el aula (117). Aunque el universo de “temas filosóficos-emocionales” que pueden ser tratados también es diverso, se observa una cierta convergencia en temas típicamente filosóficos, como “felicidad”, “amor”, “miedo”, “libertad”, “angustia”, etc. Al respecto de las metodologías y estrategias, la diversidad es menor, presentándose el diálogo como el recurso central, en conjunto con la lectoescritura, el uso de recursos artísticos y metodologías activas/corporizadas. **Conclusión.** La enseñanza de la filosofía aparece como un territorio fértil para el abordaje de la experiencia emocional; sin embargo, definir su deseabilidad implica tanto más investigación como la discusión filosófica acerca de cuáles son los objetivos de la enseñanza de la filosofía.

Palabras clave: Emoción, Afecto, Filosofía, Enseñanza, Investigación cualitativa.

Abstract:

Introduction. Emotional experience has been proposed as a phenomenon that can be addressed in the practice of teaching philosophy. In this paper, after a brief theoretical review, a relevant conceptual distinction is established, and a study is reported. **Methods.** An exploratory design was used, using a qualitative survey where philosophy teachers (n= 45) wrote open-ended responses about authors, themes, and strategies/methodologies to address experience and emotional vocabulary. For the strategies/methodologies, the answers were coded inductively, while the authors and themes were analyzed with pre-structured categories. **Results/Discussion.** The methodological approach used is useful for exploring diversity. This is very broad in the responses about authors that can be used to address the experience and emotional vocabulary in the classroom (117). Although the variety of “philosophical-emotional themes” that can be treated is also diverse, a certain convergence is observed in typically philosophical themes, such as “happiness”, “love”, “fear”, “freedom”, “anguish”, etc. With respect to methodologies and strategies, diversity is less, presenting dialogue as the central resource, together with literacy, the use of artistic resources and active/embedded methodologies. **Conclusion.** The teaching of philosophy appears as a fertile land for the approach of emotional experience; however, defining its desirability involves both more research and philosophical discussion about the goals of teaching philosophy.

Keywords: Emotion, Affect, Philosophy, Teaching, Qualitative research.

1. INTRODUCCIÓN

Pocos aspectos de la vida mental resultan tan salientes como la experiencia emocional. Consideramos nuestros sentimientos, emociones y estados de ánimo intrínsecamente valiosos a tal grado que tanto el discurso científico como el coloquial los entienden como un componente central del bienestar (Diener, 1994). Son, además, instrumentalmente relevantes: cada vez es más frecuente considerar a las emociones como condiciones necesarias para el pensamiento racional, para la toma de decisiones y para actuar éticamente (Camps, 2011; Damasio, 2008; Nussbaum, 2008).

Considerando la evidencia empírica de que la habilidad de razonar con información emocional se relaciona con diversas variables académicas, que las intervenciones educativas tienden a tener resultados positivos, y que las emociones académicas están vinculadas con el aprendizaje (Durlak et al., 2011; Kotsou et al., 2018; Mayer, Caruso y Salovey, 2016; Sánchez, Extremera y Fernández, 2016; Tan et al. 2021), podría llamar la atención que la experiencia emocional no ocupe un lugar central en el discurso y la práctica educativa. Sin embargo, la aparente marginación de lo afectivo (o su abordaje desde perspectivas reduccionistas) podría interpretarse en términos políticos: al condicionar la forma de relacionarnos con nuestra experiencia corporizada, la institución educativa actúa como una tecnología de dominación, estimulando la construcción de un cierto tipo de subjetividad (Foucault, 2008; Scheerens et al. 2020). El enfoque sobre lo corporal y lo afectivo está íntimamente entrelazado con los objetivos – explícitos e implícitos– de la institución educativa.

En ese contexto, la experiencia emocional debe ser abordada lo más rigurosamente posible, sin obviar las dificultades metodológicas, conceptuales y prácticas que trae aparejadas. En este trabajo nos centraremos en una de las tantas “ventanas” posibles a dicha experiencia: el *vocabulario emocional*, operacionalizado como el conjunto de palabras utilizadas para referirse literalmente a emociones, sentimientos y estados de ánimo. Después de desarrollar algunos aspectos teóricos relevantes y distinguir tres sentidos en los cuales se puede abordar lo emocional en el aula de filosofía, se presenta y discute un estudio donde se exploró, mediante una encuesta cualitativa, la diversidad de autores, temas y metodologías/estrategias didácticas disponibles para abordar el vocabulario emocional en la enseñanza de la filosofía. En la conclusión se realizan consideraciones generales y se explicitan algunas limitaciones.

1.1 ¿De qué hablamos al hablar de emoción?

Parafraseando a San Agustín, podemos decir que sabemos *qué son las emociones* si nadie nos pregunta, pero que si tenemos que explicarlo a alguien que pregunta no lo sabemos. La respuesta más precisa es que no existe consenso científico ni filosófico acerca de la definición de *emoción* (Scarantino y De Sousa, 2021; Widen y Russell, 2010), y que los términos se utilizan de manera vaga y ambigua (Camps, 2011). Sin embargo, dado su interés teórico y práctico, no sorprende que se hayan ensayado diversas estrategias para hablar, investigar e intervenir sobre las emociones. En esta sección detallamos algunas de esas estrategias de conceptualización.

En ocasiones se elige hablar en sentido amplio, sin dar definiciones ni establecer una distinción



clara entre la variopinta colección de términos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, pasión, etc.). Naturalmente, esta estrategia tiene varias limitaciones. Una de ellas es que cada término genérico tiene connotaciones particulares: el lenguaje no es neutral. Por ejemplo, utilizar la expresión *experiencia afectiva* es problemático dada la posible existencia de emociones inconscientes (Nussbaum, 2008); elegir utilizar *pasiones* –del latín *passio*, vinculado al griego πάθος– enfatiza una concepción de la emoción como fenómeno pasivo (Camps, 2011); elegir *emoción* enfatiza el aspecto activo del fenómeno –por estar etimológicamente conectado con el término latino *movere*–, mientras que *sentimiento* –del latín *sentire*– enfatiza su aspecto fenomenológico. Por otro lado, esta estrategia presupone que el/la receptor/a ya tiene una comprensión intuitiva de la referencia del término.

Otra estrategia intenta encontrar “definiciones canónicas” que, por serlo, han de ser más bien vagas. Un ejemplo de este enfoque es el de Mayer et al. (2001, 233) según el cual una emoción es una “respuesta mental organizada frente a un evento que incluye aspectos fisiológicos, experienciales y cognitivos, entre otros”. Algo similar sucede con la definición de la Real Academia Española: “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

Otra posibilidad es intentar proveer una definición específica, como la de Nussbaum (2001, 24): “las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma”, o la de Feldman-Barrett: “representacio-

nes corporizadas que dan forma a la acción del animal y se vuelven la experiencia del animal en el momento siguiente” (Adolph, Mlodinow y Feldman-Barrett, 2019, 1056). La dificultad de este enfoque es la dependencia, quizás excesiva, de un marco teórico particular –el neoestoicismo y el constructivismo, en los ejemplos– pudiendo así generar una distancia indeseable con el uso coloquial de los términos. Este problema es especialmente relevante en educación, donde no se espera que ningún agente involucrado sea experto en emociones.

Un enfoque que salva esta dificultad es el de analizar empíricamente cuándo un término particular (ej. “miedo”, “respeto”, etc.) es considerado por la comunidad de hablantes como una palabra emocional prototípica (Pérez-Sánchez et al., 2021; véase Lakoff, 2016 por una discusión teórica). Según este enfoque, nuestra comprensión se basa en la posesión de ciertos ejemplos prototípicos más que de un conjunto de condiciones necesarias y suficientes que permiten distinguir sistemáticamente entre emociones y no-emociones. Según el estudio de Pérez-Sánchez et al. (2021), palabras como *alegre*, *contento*, *feliz*, *tristeza*, *miedo*, *rabia*, *ira*, *atemorizado*, *euforia*, *desanimado*, *emoción*, *dolido*, *asustado*, *enfadado* y *deprimido* serían prototípicamente emocionales. Este enfoque, de-abajo-hacia-arriba, maximiza la fidelidad al uso ordinario de los términos emocionales, aunque es mucho más limitado en su potencial teórico.

No debe descartarse la posibilidad de que no sea posible contar con una definición que sea teórica y empíricamente fructífera (una definición prescriptiva) y que a la vez dé cuenta del uso ordinario del término (una definición descriptiva)

(Scarantino y De Sousa, 2021). Quizás, “emoción” es un término ambiguo que agrupa un conjunto heterogéneo de experiencias que solo tienen entre sí solo un parecido de familia (Widen y Russell, 2010).

1.2 Vocabulario emocional

La experiencia emocional puede *decirse* de diversas maneras. En esta sección se establecen algunas precisiones acerca de algunas de las formas en que las que la experiencia emocional se traduce en palabras.

Si además de los varios cientos de etiquetas emocionales (“enojo”, “alegría”) y términos con contenido afectivo (“desafortunado”, “mal”), consideramos los usos metafóricos (“vacío”, “con la sangre hirviendo”) y palabras que aunque no se refieren a estados de ánimo tienen un tono emocional claro (“suicidio”, “carcajada”), nos encontramos con una variedad interesante pero desconcertante de manera de referirse a un estado emocional (Cochrane, 2009). Por ejemplo, las 10 bases de datos en español incluidas en *emoFinder* en 2018 registraban 16.375 términos puntuados en distintas dimensiones emocionales (Fraga et al. 2018). Si además de estos usos consideramos que los mismos significantes cambian su significado a lo largo del tiempo (Lomas, 2022) y que la producción literaria tiende a crear neologismos y nuevas expresiones (ej. Koenig, 2022) podríamos considerar que el vocabulario emocional es inabarcable.

Sin embargo, se debe contemplar que el vocabulario generalmente muestra una distribución que tiende a seguir la ley de Zipf: la frecuencia de un término es inversamente proporcional a su rango (Silge y Robinson, 2016). Por lo tanto, es esperable que los textos tiendan a estar abigarrados con las palabras más frecuentes, mientras

que las menos frecuentes vean limitada su aparición a contextos particulares. Complementariamente a esta consideración estadística debe considerarse la distinción realizada por Vine et al. (2020) entre el vocabulario pasivo –las palabras que se reconocen–, y el vocabulario activo –las palabras efectivamente utilizadas, una fracción del vocabulario pasivo–. Aunque el vocabulario disponible para una persona sea virtualmente inabarcable, el conjunto de palabras y expresiones que efectivamente utilizará será un conjunto relativamente limitado.

Este trabajo, especialmente al abordar los “temas emocionales” que pueden abordarse en el aula de filosofía, se centra en la forma más directa de referirse a la experiencia emocional: el vocabulario emocional literal y uso de *etiquetas emocionales*, palabras que primariamente se refieren a un estado de ánimo, emoción o sentimiento –muchas de ellas, metáforas fosilizadas–. ¿Cuán frecuentemente utilizamos este tipo de palabra? Analizando textos de flujo de conciencia (donde los participantes debían escribir sus pensamientos, percepciones y sentimientos sin censura durante 20 minutos), Vine et al. (2020) encontraron que 6.11% de las palabras utilizadas tenían tono emocional, mientras que solo un 0.5% eran etiquetas de emociones; en artículos de blog, esta proporción era aún menor (0.3%).

1.3 Abordaje empírico del vocabulario emocional

Aunque el término *emoción* no tenga una definición precisa, la evidencia sugiere que los/as hablantes pueden utilizar los términos emocionales de manera consistente –incluso entre distintas variantes del español (Delgado, Prieto y Burín, 2020)–, y que ciertas dimensiones básicas de la ex-



perencia afectiva (por ejemplo, su *valencia*, cuánto de agradable o desagradable es) pueden inferirse de las palabras utilizadas para describirla (Fraga et al. 2018; Soriano, 2016).

El análisis del vocabulario emocional activo mediante respuestas abiertas ofrece una ventana a la experiencia emocional, especialmente a la forma en que la persona atiende y reflexiona sobre su experiencia (Boyd, 2017; Boyd y Schwartz, 2021; Vine et al. 2020). El enfoque constructivista, además, enfatiza que la influencia percepción-lenguaje es bidireccional: la posesión de determinado vocabulario también influye en la forma en que el/la sujeto *construye* su experiencia emocional (Brooks et al. 2017; Feldman-Barrett, 2017; Feldman-Barrett et al., 2007). Desde el punto de vista educativo, además, el vocabulario se relaciona con variables de interés, como los hábitos de lectura (Bazhydai et al., 2019; Dylman et al., 2020).

Las consideraciones anteriores sugieren que el vocabulario emocional de un grupo humano *puede* ser estudiado con métodos sistemáticos, y que su comprensión aporta información relevante en el contexto educativo.

1.4 El vocabulario emocional y el aula de filosofía

El Sistema Educativo uruguayo propone –explícitamente– formar personas solidarias, justas, reflexivas e integralmente desarrolladas (Ley 18.437, 2008). Como argumenta Camps (2011), la justicia, la solidaridad y el desarrollo integral como persona solo pueden darse cuando el/la sujeto se conoce y se educa a sí mismo/a, lo cuál implica, entre otras cosas, el gobierno de las emociones. La vida afectiva y la forma en que los/as sujetos la atienden, experimentan y nombran impacta en el bienestar general y en varias áreas particulares de

la vida (Bazhydai et al. 2019; Sánchez et al. 2016; Vine et al. 2020). El vocabulario emocional es una ventana a la experiencia que puede atenderse y evaluarse de manera sistemática. Hablar de las emociones es posible y deseable en el ámbito académico (Durlak et al. 2011; Scheerens et al. 2020).

La práctica y la enseñanza de la filosofía han sido señaladas como un territorio fértil para este fin. El *conocimiento y el cuidado de sí* han sido tareas que la filosofía ha asumido desde la antigüedad; por lo tanto, su historia ofrece una riquísima fuente de textos y prácticas –“tecnologías del yo”– que pueden adaptarse al aula (Foucault, 1994, 2008; Hadot, 1998 Modzelewski, 2007). Además, existen propuestas educativas que se plantean entre sus objetivos la educación de las emociones (ej. Lipman, 1995) y tipificaciones de falacias a la hora de realizar razonamientos prácticos que involucran emociones (Cohen, 2019).

En Uruguay está tendencia se encuentra enraizada. Por ejemplo, en un reciente libro sobre prácticas de educación socioemocional en Uruguay (Mels et al., *en prensa*), aproximadamente un 15% (3 de 19) estaban directamente vinculadas a la filosofía; por otro lado, una consulta a docentes de filosofía mostró que el desarrollo de aspectos afectivos de la personalidad es uno de los principales motivos por los cuales se justifica la presencia de la filosofía en la enseñanza media (Manchini, 2023).

Abordar la experiencia emocional en el aula de filosofía parece *posible*. Conviene, sin embargo, realizar algunas consideraciones acerca de qué significa *abordar la experiencia emocional en el aula de filosofía*, para poder preguntarse con más claridad si es *deseable* hacerlo.

1.5 Tres sentidos de “abordar la experiencia emocional en el aula de filosofía”

Pueden distinguirse al menos tres sentidos en los cuales puede decirse que la experiencia emocional es abordada en el aula de filosofía: el abordaje del clima emocional, el abordaje de la emoción como contenido y el abordaje de habilidades vinculadas a la experiencia emocional. En esta sección se desarrolla esta distinción.

La enseñanza de la filosofía implica, junto con sus contenidos, un clima afectivo. Los textos filosóficos en sí mismos tienen una afectividad implícita (Rosfort y Stanghellini, 2012); pero también el aula –sistema complejo de relaciones– tiene un componente afectivo (Bertoni y Quintela, 2015). De hecho, la creación de un clima comunicacional y afectivo propicio fue una de las dificultades reportadas por un grupo de 99 docentes de filosofía uruguayos/as, cuando los cursos debieron virtualizarse (Manchini, 2020). El componente afectivo –materializado en formas de relacionarse, normas, expectativas, usos del lenguaje y el espacio, etc.– es de gran importancia para explicar la diversidad de conductas y experiencias en el contexto educativo. Contextualiza el aprendizaje de conceptos, pero también *constituye una forma de aprender*: quizás algunos de los aprendizajes más profundos (para bien o para mal) hayan sido silenciosamente inferidos a partir de actitudes y disposiciones corporales (Bertoni y Quintela, 2015; Foucault, 2002). Cuando un/a docente evalúa, reflexiona e interviene sobre este aspecto del aula, se puede afirmar que aborda la experiencia emocional. Llamémosle a este sentido *abordaje del clima emocional*.

En segundo lugar, la experiencia emocional puede tomarse como contenido. Puede abordarse de manera general, por ejemplo clarificando el vocabulario, estableciendo distinciones (ej. emoción/sentimiento), reconociendo puntos de vista contrapuestos (ej. teorías cognitivas y perceptivas) o recorriendo la historia de los conceptos (Modzelewski, 2007; Nussbaum, 2008; Scarantino y De Sousa, 2021). También es posible abordar experiencias emocionales particulares típicamente vinculadas con la filosofía (miedo, serenidad, felicidad, asombro). En otras palabras, desde un enfoque centrado en los contenidos es plenamente viable abordar asuntos que redunden en un mayor conocimiento de los fenómenos y un enriquecimiento del vocabulario para pensar en ellas. Llamémosle a este sentido *abordaje de la emoción como contenido*.

En tercer lugar, es posible abordar la experiencia emocional centrándose en las habilidades y las actitudes que la filosofía pretende cultivar: el pensamiento crítico, las habilidades lingüísticas, el razonamiento lógico y cuidadoso, el autocontrol, la flexibilidad, la responsabilidad, entre varias otras (CES, 2006; García-Moriyón, 1998). Sin necesidad de enfatizar la dimensión afectiva por sobre la cognitiva, la enseñanza de la filosofía puede plantearse como objetivo desarrollar las habilidades lingüísticas y de pensamiento en el área concreta de las emociones. Este enfoque no es contradictorio con el anterior, pero cambia el foco: si antes leíamos los textos esperando adquirir un conocimiento declarativo, ahora lo hacemos como medios para realizar un cambio en el/la sujeto estimulando o desarrollando una cierta habilidad –o incluso una cierta técnica–. Aunque en el contexto educativo parece conveniente utilizar el vocabulario de las habilidades (Scheerer et al., 2020), es



importante señalar que esta perspectiva es consistente con la lectura de la filosofía como práctica y modo de vida (Hadot, 1994; Foucault, 2008; Sellars, 2017). Llamémosle a este sentido *abordaje de habilidades vinculadas a la experiencia emocional*.

Considerando especialmente los dos últimos sentidos, este trabajo indaga la diversidad de autores, temas y estrategias y/o metodologías que pueden utilizarse para abordar las emociones en el aula de filosofía.

1.6 Las prácticas de enseñanza de la filosofía en Uruguay y la encuesta cualitativa como método

Estudios anteriores realizados con docentes uruguayos/as sugieren que, aunque se puede enseñar filosofía de maneras muy diversas, es posible identificar conglomerados de prácticas y estrategias que tienen entre sí un parecido de familia (ej. Aguirre, 2012; Manchini, 2020); además, el énfasis en la presencia de los textos filosóficos (CES, 2006) ofrece también una puerta de entrada a las prácticas concretas.

En ese contexto, se consideró que era posible obtener una aproximación a la diversidad de estrategias y autores que pueden utilizarse para abordar la experiencia emocional, mediante la aplicación de una encuesta cualitativa en una muestra de docentes de filosofía uruguayos/as. Según Jansen (2013) este abordaje no busca conocer la distribución sino la diversidad de una determinada variable en una población. Este tipo de abordaje metodológico no busca generalizar ni predecir “el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y

valores relevantes) dentro de esa población” (Jansen, 2013, 43).

En una encuesta cualitativa típicamente se encuesta mediante preguntas abiertas o cerradas a una muestra de tamaño inferior a 50 sujetos, buscando identificar la diversidad de objetos/temas, dimensiones y categorías relevantes (ya sea como un fin en sí mismo o como fase inicial de una investigación de mayor alcance). Al igual que otras formas de investigación cualitativa, se puede proceder de forma inductiva o deductiva, según si las categorías se construyen a partir de los datos sin procesar o son pre-especificadas (Jansen, 2013).

1.7 Objetivos

En este caso concreto, esta metodología nos permite explorar la amplitud que tiene el universo de autores/as, temas y estrategias/metodologías utilizadas por los/as docentes. La investigación fue guiada por los siguientes objetivos:

- ◆ Crear una base de datos de respuestas referidas al abordaje de la experiencia y el vocabulario emocional en el aula de filosofía.
- ◆ Definir, para esa muestra, la frecuencia con que son mencionados los/as diferentes autores/as, explorando convergencias y divergencias.
- ◆ Definir, para esa muestra, la frecuencia con que distintos términos que son considerados vocabulario emocional son considerados susceptibles de abordaje en el aula de filosofía, explorando convergencias y divergencias.
- ◆ Identificar, para esa muestra, las categorías más habituales de estrategias y metodologías para el abordaje de la experiencia y el vocabulario emocional en el aula de filosofía, explorando convergencias y divergencias.

2. MÉTODO

Diseño.

Estudio exploratorio cualitativo, de encuesta cualitativa y minería de textos.

Muestra

La muestra, intencional de voluntarios, estuvo compuesta por 45 docentes de filosofía uruguayos/as, 31 identificadas como mujeres, 12 como hombres y 2 personas que prefirieron no identificar su género, con una edad media de 42,5 años (Desviación Estándar [DE]=11.4) y una media de 14,9 años de trabajo (DE=9.5). La mayoría tiene título docente (24), pero también hay quienes tienen doble titulación (5), formación de maestría (5), doctorado (3) o formación de grado incompleta (8); se desempeñan en educación media y/o técnica (34), universitaria o terciaria (10) y primaria (1).

Instrumentos

Se creó un cuestionario *ad hoc* con preguntas demográficas y tres preguntas abiertas. En todos los casos, los/as docentes podían extenderse todo lo que desearan, aunque en la presentación se los/as instaba a ser sintéticos y expresar su pensamiento de manera sucinta.

La primera pregunta enumeraba 100 palabras frecuentemente mencionadas para describir la experiencia emocional (algunos ejemplos: "felicidad", "alegría", "estrés", "tristeza", "ansiedad", "cansancio", "enojo", "nervios", "frustración", "miedo", "amistad", "angustia", "alivio", "tranquilidad"). La pregunta

concreta se encontraba redactada de la siguiente manera:

“Los siguientes términos son frecuentemente utilizados para describir emociones y estados de ánimo. ¿Cuáles cree que sería posible y productivo abordar en el aula de Filosofía?”

Las palabras fueron tomadas del siguiente proyecto de investigación: <https://osf.io/7peb4/>

La segunda pregunta solicitaba enumerar autores/as que serían de utilidad para abordar el tópico. La pregunta concreta se encontraba redactada de la siguiente manera:

“Para trabajar sobre emociones y estados de ánimo en el aula de Filosofía ¿qué autores/as trabajaría? Puede incluir autores no estrictamente filosóficos (literatura, psicología, etc.) si le parece pertinente”

La tercera pregunta interrogaba por estrategias y metodologías que serían de utilidad para abordar el tópico. La pregunta concreta se encontraba redactada de la siguiente manera:

“Para educar sobre emociones, sentimientos y estados de ánimo en el aula de Filosofía, ¿qué estrategias o metodologías le parecen más adecuadas?”

El cuestionario fue divulgado por medios institucionales, mediante redes sociales y por correos electrónicos obtenidos por participación en investigaciones anteriores. Fue enviado el 19 de junio de 2022, y fue cerrado cuando se alcanzó un número de respuestas aceptable para una encuesta cualitativa, el 11 de julio de 2022.



Análisis

Para el análisis se siguieron los dos abordajes generales (inductivo y deductivo) propuestos por Jansen (2013).

Para las estrategias/metodologías, las respuestas se codificaron inductivamente, en un proceso de tres etapas iterativas: tras una primera lectura de las respuestas, se realizó una segunda lectura donde se extrajeron los fragmentos que se codificarían. En la segunda fase, se creó una serie de categorías mediante las cuales se codificaron esos fragmentos; el proceso se repitió combinando o separando las categorías cuando fue necesario. En una tercera etapa, se realizó la codificación final de las respuestas considerando esas categorías.

Los/as autores/as y temas se analizaron con mineria de textos utilizando categorías pre-estructuradas. Para el caso de los autores, se consideraron respuestas válidas únicamente los apellidos/nombres de autores/as. Para el caso de los temas, se utilizó un instrumento desarrollado en el marco de un proyecto más amplio (<https://osf.io/8jvpm/>). El mismo consiste en un diccionario anotado de vocabulario emocional, mediante el cual es posible unificar (ej. convertir “ansioso”, “ansiosa” y “ansiedad” en “ansiedad”) y contar el vocabulario.

Para procesar los datos y realizar todos los cálculos se utilizó R y Rstudio (R Core team, 2020; Posit, 2020), siguiendo el enfoque de Silge y Robinson (2016). La codificación se realizó utilizando QualCoder 3.2 (Curtain, 2023).

Siguiendo los principios de la ciencia abierta, los datos, el libro de códigos, el código analítico y los instrumentos pueden encontrarse en Open Science Framework (<https://osf.io/7peb4/>)

3. RESULTADOS

3.1 Autores/as más frecuentemente mencionados/as

En la Figura 1 se representan los resultados al respecto de autores/as que se podrían utilizar para abordar la experiencia emocional. En total se mencionaron 278 autores/as, habiendo 117 autores/as distintos. Solamente 39 tienen más de una mención; de hecho, los 10 autores más mencionados –J.P. Sartre (21), Epicuro (18), S. Freud (14), F. Nietzsche (13), Aristóteles (11), Sócrates (10), E. Fromm (8), B.C. Han (8), Platón (8) y A. Camus (6)– representan el 42% de todas las menciones. En orden de frecuencia (y alfabético en los/as autores/as con misma frecuencia), fueron mencionados/as: Schopenhauer, De Beauvoir, Freire, Galeano, Kant, Savater, Butler, Cortázar, Deleuze, Estoicos, Foucault, Heidegger, Marx, Pascal, Spinoza, Vaz Ferreira, Ahmed, Arendt, Bauman, Budismo, Cortina, Descartes, Gadamer, Goleman, Hume, Lacan, Lao Tse, Pessoa, Sztajnszrajber, Abelardo, Adorno, Barilko, Baró, Bion, Boal, Bukowski, Borges, Le Bretón, Bucay, Cabnal, Cabruja, Camps, Cerletti, Cioran, Diener, Dolina, Durkheim, Epicteto, Fabbri, Feldman-Barrett, Frankl, Fricker, Frigerio, Garcés, García Márquez, Gardner, Ghandi, González, Gramsci, Grandes, Hadot, Harari, Herrera, Hooks, Illouz, Jaspers, Jung, Kafka, Kierkegaard, Kohan, Kundera, Larrosa, Lipman, Lorde, Lyotard, Maia, Martí, Maupassant, Mill, Miranda, Modzelewski, Neri, Núñez, Nussbaum, Ortega y Gasset, Pampliega, Pateman, Peri Rossi, Pizarnik, Preciado, Punset, Rawls, Rebellato, Ribeiro, Rivera Cusicanqui, Rodríguez, Rolnik, Rorty, Rubén Darío, Russell, Sambarino, San Agustín, Séneca, Subcomandante Marcos, Unamuno, Weil, Wolf.

Es importante recordar que el diseño metodológico nos habla sobre la diversidad más que sobre la distribución. Si bien los datos parecen sugerir una tendencia a “autores/as populares”, es

especialmente relevante notar la dispersión de las menciones y la notable variedad de corrientes, estilos, enfoques, disciplinas y épocas históricas implicadas.

Figura 1. Autores/as para trabajar sobre emociones y estados de ánimo en el aula de Filosofía



3.2 Términos emocionales susceptibles de ser abordados

Para responder a la pregunta acerca de qué términos emocionales utilizados por estudiantes podrían ser abordados en el aula de filosofía, los/as docentes respondieron mencionando 331 términos, 79 términos únicos. Es interesante observar

que 24 de ellos tuvieron más de 5 menciones y que los 6 más comunes (felicidad, amor, incertidumbre, libertad, miedo y voluntad) fueron mencionados por al menos 13 docentes. Según vemos en la figura 6, aunque existe una variedad de términos emocionales que podrían tratarse en el aula de filosofía, parece que algunos resultan especialmente viables.

Figura 2. Vocabulario emocional explícito que se considera posible y productivo abordar en el aula de Filosofía.



Nota. Los/as docentes respondieron considerando 100 ejemplos de vocabulario emocional explícito; en las respuestas solo se consideran como válidos los usos de ese vocabulario. Fuente: elaboración propia.

3.3 Estrategias y/o metodologías que se consideran adecuadas

En la Figura 3 se presentan las estrategias y metodologías más mencionadas. Como se observa,

las respuestas combinaban elementos que podrían distinguirse como metodologías, estrategias, recursos concretos y actividades específicas.

Figura 3. Estrategias y metodologías..



Nota. Las categorías se construyeron inductivamente en tres etapas iterativas. Las respuestas, y por lo tanto los códigos, incluyen sin distinción estrategias, actividades, metodologías, recursos, etc.

El diálogo (mencionado 19 veces) es la categoría más frecuente; también hay referencias a metodologías que involucran el diálogo (comunidad de indagación, mencionada 3 veces) y a procesos cognitivos que, en el aula de filosofía, se encuentran estrechamente ligados a él (reflexión y problematización, referidas 4 veces). También son muy frecuentemente nombradas la lectura, tanto de literatura (9) como de textos filosóficos (6), y la escritura (8). Es común la referencia al uso de otros

lenguajes creativos como la música (7), la plástica (5), y el audiovisual (7), ya sea consumiendo como produciendo obra. Un lugar muy especial ocupan las metodologías más corporizadas y activas, como la realización de talleres y actividades vivenciales (9), los análisis de casos (7), los juegos de roles (4), los juegos (3), las actividades grupales (1) y las salidas (1). En la tabla 1 pueden verse ejemplos de fragmentos de respuestas pertenecientes a cada una de las categorías.

Tabla 1. Ejemplos de cada una de las categorías (alfabéticamente).

Categoría	Ejemplos de respuestas
Análisis de casos	“Situaciones de un tercero creadas para pensar juntos”; “Plantear una situación problemática y analizar diversas estrategias de abordaje y soluciones posibles”; “Posibilitar e incentivar la narración de experiencias que integren las emociones como parte del aprendizaje”.
Audiovisual	“Cine foro”; “Un capítulo de alguna serie”; “Abordar los temas con (...) filme que les gusten a ellos y los representen”; “El análisis de recursos audiovisuales”.
Comunidad de indagación	“La metodología de las sesiones de Filosofía para niños”; “Comunidad de indagación”.
Creación y expresión plástica	“Dibujar”; “(...) a través de lo artístico (dibujo, collage) plasmen qué sintieron y cómo lo sintieron”; “Actividades plásticas”; “Ejercicios de creación”.
Diálogo	“Diálogos reflexivos”; “Cafés filosóficos”; “Discusiones, debates e intercambio dialógico”; “Generar diálogo franco acerca de cómo se sienten”; “En principio escuchar a los alumnos”.
Escritura	“Escritura creativa”; “Escribir cartas”; “Escribir sus estados de ánimo”; “El trabajo con narraciones”.
Juegos	“Dinámicas lúdicas”; “Juegos”.
Juegos de roles	“Dramatización”; “Juegos de roles”; “Me dio resultado el juego de situaciones límites”.
Literatura	“Poesía”; “Cuentos”; “Lectura de textos literarios”; “Acercarlos a situaciones que permitan hablar del tema, pero siempre a partir de ese personaje real o ficticio que está contenido en el texto”.
Música	“Letras de canciones”; “Abordar los temas con canciones”; “Música”.
Reflexión y problematización	“Reflexionar”; “Dinámicas de reflexión”; “Preguntar, reflexionar, ejemplificar”; “Problematización”.
Salidas	“Salir afuera”.
Talleres y actividades vivenciales	“Talleres vivenciales”; “Meditación”; “Actividades que nos sean significativas, como el uso del cuerpo”; “Las vivenciales, las que promuevan situaciones donde se trabaje la empatía”; “Modalidad taller, con texto disparador”.
Textos filosóficos	“Textos filosóficos que permitan abordar los temas emocionales que se desee”; “Siempre el texto filosófico”; “También promover que ellos mismos experimenten una lectura”.
Trabajo grupal	“Grupos pequeños en los que haya posibilidades de expresión e intercambio”.



4. DISCUSIÓN

Aunque la emoción difícilmente se pueda definir de manera satisfactoria brindando una serie de condiciones necesarias y suficientes, parece posible hablar de manera consistente y racional acerca de ella, si se toman en cuenta los matices necesarios. El análisis de uno de sus aspectos concretos, el vocabulario emocional, puede considerarse como una “ventana” a la experiencia emocional (Lakoff, 2016; Soriano, 2016; Vine et al., 2020) que la enseñanza de la filosofía puede aprovechar.

Existe una diversidad muy amplia de autores/as que pueden utilizarse como medio para abordar la experiencia y el vocabulario emocional en el aula. La misma puede observarse tanto en la cantidad (117) como en la variedad de los/as autores/as mencionados: desde la antigüedad al siglo XXI, desde filósofos/as tradicionales a escritores de autoayuda, pasando por poetas, novelistas, activistas, psicólogos/as, sociólogos/as, historiadores/as, pedagogos/as, etc. Pareciera existir una tendencia a que ciertos autores/as sean más populares; sin embargo, la metodología empleada solamente nos permite afirmar que existe una diversidad importante.

Algo similar ocurre con las referencias al vocabulario emocional susceptible de ser abordado en el aula de filosofía. Se mencionaron 79 términos distintos, sugiriendo que la variedad es amplia. Sin embargo, a diferencia de los/as autores/as, la tendencia a converger en ciertos términos aparece un poco más definida: pareciera que experiencias humanas como la “felicidad”, “amor”, “voluntad”, “libertad”, “incertidumbre” o “vacío” son prototípicamente abordables desde el aula de filosofía. Contrario a lo que una cierta narrativa sobre la historia de la filosofía podría hacer creer (Camps,

2011) las emociones y la afectividad son temas filosóficos con una tradición muy amplia (Hadot, 1998; Nussbaum, 2008). Cuando pensamos en emociones, pensamos en asuntos profundamente filosóficos; aunque la popularización de términos como “inteligencia emocional” sean recientes, la intelección rigurosa sobre las emociones se remonta a la antigüedad.

Al respecto de las estrategias/metodologías, el diálogo se presenta como la estrategia central, mencionada (de manera directa o indirecta) casi universalmente. Se confirma en esta pregunta la tendencia transdisciplinaria que se intuía en la enumeración de autores/as: junto con las estrategias típicamente filosóficas como el diálogo, la lectoescritura y el análisis, aparecen también recursos artísticos, creativos y lúdicos. En una visión general, resulta interesante observar que las estrategias, los temas y los/as autores mencionados no son radicalmente distintos a los que se esperaría observar en una aula de filosofía que no esté centrada en la experiencia y el vocabulario emocional (Aguirre, 2012; Manchini, 2020). Esto sugiere que, al menos hipotéticamente, el uso de temas, autores/as y estrategias habituales podría ser suficiente para el abordaje de la experiencia y vocabulario emocional. No sería necesario inventar procedimientos innovadores ni convertir a la docencia en una “psicología laica” (Scheerens et al. 2020), sino de utilizar los procedimientos de los que la práctica filosófica ya dispone (Cohen, 2019; Hadot, 1998; Foucault, 2008) con ese objetivo particular.

Limitaciones y prospectiva

Es importante señalar una serie de limitaciones. En primer término, es relevante tener presente

que estos resultados no son generalizables, dado el carácter diseño metodológico.

Igualmente, se deben considerar los sesgos propios de toda investigación cualitativa: aunque se tomaron varios recaudos para hacer transparente el proceso de codificación, este no deja de ser subjetivo. Se hace un llamado al sano escepticismo y a la consulta de los materiales suplementarios publicados en <https://osf.io/8jvpm/>, especialmente el libro de códigos, para conocer qué respondieron concretamente estos/as docentes.

Por último, debe hacerse explícito que, además de estos motivos, la propia diversidad y amplitud de concepciones acerca de qué es la enseñanza de la filosofía y sus fines hace muy dificultosa la generalización. Se debe considerar a esta investigación, dentro de sus estrechos márgenes, como observaciones detalladas que invitan a pensar en otros casos análogos, sin hacerles decir más que lo que dicen.

En ese sentido, se presentan como futuras líneas de investigación la realización de estudios similares con muestras más amplias y variadas. Además, sería deseable triangular los instrumentos de autoinforme con medidas de heteroinforme, análisis documental y observación directa. Igualmente, sería deseable contar con protocolos de intervención lo suficientemente estandarizados como para ser evaluados experimentalmente (García-Moriyón, 1998, 2007) y saber más precisamente en qué medida la filosofía puede ser, efectivamente, una educadora de las pasiones.

4. CONCLUSIÓN

En este trabajo se reportó el desarrollo de una investigación exploratoria basada en la aplicación de una encuesta cualitativa a una muestra de 45

docentes de filosofía uruguayos/as. Sus resultados sugieren que existe una variedad muy amplia de autores/as que pueden ser utilizados para abordar la experiencia y el vocabulario emocional en el aula. También existen multiplicidad de temas que pueden abordarse, habiendo una cierta convergencia en torno a tópicos como “felicidad”, “amor”, “miedo” “libertad”, “vacío”, “incertidumbre”, etc. Igualmente se encuentra una convergencia considerable cuando se observan las estrategias o metodologías sugeridas, siendo el diálogo el principal punto de acuerdo.

En su conjunto, estos resultados sugieren que abordar la experiencia emocional en el aula de filosofía es posible. Definir si es deseable ya no es una cuestión empírica, sino que se trata de una cuestión propiamente filosófica que involucra debatir en profundidad la concepción que se tiene de la profesión docente (Vázquez y Escámez, 2010) y de la enseñanza de la filosofía (García-Moriyón, 1998; Manchini, 2023).



REFERENCIAS

- Adolph, R., Mlodinow, L. y Feldman-Barrett, L. (2019). What is an emotion? *Current Biology*, 29, 1055–1069
- Aguirre, M. (2012). El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 3(18), 65-97. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643891004.pdf>
- American Psychological Association. (s.f.). Dimensional theory of emotion. En *APA dictionary of psychology*. Recuperado el 25 de Junio de 2022 de <https://dictionary.apa.org/dimensional-theory-of-emotion>
- Bazhydai, M., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., y Widen, S. C. (2019). Breadth of Emotion Vocabulary in Early Adolescence. *Imagination, Cognition and Personality*, 38(4), 378–404. <https://doi.org/10.1177/0276236618765403>
- Bertoni, E. y Quintela, M. (2015). La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía. *Intercambios*, 2(1), 21-27.
- Bisquerra, R., y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161–172. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Boyd, R. (2017). Psychological Text Analysis in the Digital Humanities. In: Hai-Jew S. (eds) *Data Analytics in Digital Humanities. Multimedia Systems and Applications*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54499-1_7
- Boyd, R. y Schwartz, H. (2021). Natural language analysis and the psychology of verbal behavior: The past, present, and future states of the field. *Journal of Language and Social Psychology*, 40(1), 1–21. <https://doi.org/10.1177/0261927X20967028>
- Brooks, J. A., Shablack, H., Gendron, M., Satpute, A. B., Parrish, M. H., & Lindquist, K. A. (2017). The role of language in the experience and perception of emotion: a neuroimaging meta-analysis. *Social cognitive and affective neuroscience*, 12(2), 169–183. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw121>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- C.E.S. (2006). *Fundamentación de los programas de Filosofía*. <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/programa%204to%20a%20C3%B1o/filosofia.pdf>
- Cochrane, T. (2009). Eight dimensions for the emotions. *Social Science Information*, 48(3), 379-420.
- Cohen, E. (2019). The epistemology of logic-based therapy. *International Journal of Philosophical Practice* 5(1), 48-61.
- Curtain, C. (2023). *QualCoder 3.2*. Massachusetts: MIT. <https://github.com/ccbogel/QualCoder/releases/tag/3.2>
- Damasio, A. (2008). *El error de Descartes : la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.



- Dylman, A., Blomqvist, E. y Champoux-Larsson, M. (2020) Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681-694.
- Delgado A., Prieto G., Burin D.I (2020) Agreement on emotion labels' frequency in eight Spanish linguistic areas. *PLoS ONE* 15(8). e0237722.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención psicosocial*, 3(8), 67-113.
- Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Feldman-Barrett, L. (2017). *How emotions are made*. Nueva York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Feldman-Barrett, L., Lindquist, K. A., y Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 327-332.
- Fraga, I., Guasch, M., Haro, J. et al. (2018). EmoFinder: The meeting point for Spanish emotional words. *Behav Res* 50, 84-93.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: de la Piqueta
- García-Moriyón, F. (1998). ¿Para qué sirve enseñar filosofía?. *Paideia: Twentieth World Congress of Philosophy*, 18, 28-35.
- García-Moriyón, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía. *Episteme*, 27. 45-58
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?*. México, D.F.: FCE
- Hadot, P. (2013). *La ciudadela interior*. Barcelona: Alpha Decay.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72.
- Koenig, J. (2022, 17 de junio). *Dictionary of obscure sorrows*. <https://www.dictionaryofobscuresorrows.com/>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. y Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion review* 11(2). 151-165.
- Lakoff, G. (2016). Language and Emotion. *Emotion Review*, 8(3), 269-273. <https://doi.org/10.1177/1754073915595097>
- Le Pennec, E. y Slowikowski, K. (2019). ggwordcloud: A Word Cloud Geom for 'ggplot2'. R package version 0.5.0. <https://CRAN.R-project.org/package=ggwordcloud>
- Lei H., Cui, Y. y Chiu M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Front. Psychol.* 8:2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Ley N° 18.437, Ley General de Educación. (2008). Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>



- Lipman, M. (1995). Using Philosophy to educate emotions. *Analytic Teaching*, 15(2), 3-10.
- Lomas, T. (2022, 4 de mayo). The journeys taken by emotion words shape our inner lives. *Psyche*. <https://psyche.co/ideas/the-journeys-taken-by-emotion-words-shape-our-inner-lives>
- Manchini, N. (2020). Cuerpo, presencia y distancia en la enseñanza de la filosofía. *Childhood & Philosophy*, 16. <http://dx.doi.org/10.12957/childphilo.2020.50438>
- Manchini, N. (2023, 14 de agosto). ¿Por qué es importante la filosofía en la enseñanza media? *La diaria*. www.ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2023/8/por-que-es-importante-la-filosofia-en-la-educacion-media/
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mayer, J., Caruso, D., Salovey, P., (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Medrano, L., Flores, P, Trógolo, M. Curarello, A. y González, J. (2015). Adaptación de la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) para la población de Estudiantes Universitarios de Córdoba. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 22-36.
- Mels, C., Lacruz, N. y Báez, M. (en prensa). ¿Cómo educar en habilidades socioemocionales? Prácticas inspiradoras de docentes en Uruguay. *Universidad Católica del Uruguay*.
- Mikulic, I., Crespi, M. y Caballero, R. (2019). Escala de satisfacción con la vida: estudio de las propiedades psicométricas en adultos en Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones UBA* 26, 395-402.
- Modzelewski, H. (2007). Una propuesta de educación de las emociones a partir de la historia de la filosofía. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*. 7, 29-53..
- Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento : la inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós
- Pennebaker, J.W., Boyd, R.L., Jordan, K., y Blackburn, K. (2015). The development and psychometric properties of LIWC2015. Austin: University of Texas at Austin.
- Pérez-Sánchez, M.Á., Stadthagen-Gonzalez, H., Guasch, M., et al. (2021). EmoPro – Emotional prototypicality for 1286 Spanish words: Relationships with affective and psycholinguistic variables. *Behav Res* 53, 1857–1875. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01519-9>
- R Core Team (2020). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Revelle, W. (2022). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.2.5, <https://CRAN.R-project.org/package=psych>.
- Rosfort, R. y Stanghellini, G. (2012) In the Mood for Thought: Feeling and Thinking in Philosophy. *New literary history*, 43, 395-417.
- RStudio Team (2020). RStudio: Integrated Development for R. RStudio, PBC, Boston, MA. URL: <http://www.rstudio.com/>.



- Sánchez, N., Extremera, N., y Fernández, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285.
- Scheerens, van der Werf, G., & de Boer, H. (2020). *Soft Skills in Education: Putting the evidence in perspective*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54787-5>
- Sellars, J. (2017). What is a philosophy as a way of life?. *Parrhesia*, 28, 40-56.
- Silge J. y Robinson, D. (2016). tidytext: Text Mining and Analysis Using Tidy Data Principles in R. *JOSS*, 1(3). <http://dx.doi.org/10.21105/joss.00037>.
- Soriano, C. (2016). El lenguaje de las emociones. En M. C. Horno Chéliz, I. Ibarretxe Antuñano y J.L. Mendivil Giró (Eds.). *Panorama actual de la ciencia del lenguaje* (pp. 243-259). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., y Gao, M. (2021). The Influence of Academic Emotions on Learning Effects: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9678.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Núm. Especial]. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>
- Vine, V., Boyd, R. y Pennebaker, W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, 11, 4525.
- Widen, S. y Russell, J. A. (2010). Descriptive and Prescriptive Definitions of Emotion. *Emotion Review*, 2(4), 377–378.