



Universidad de Málaga

Programa de Doctorado en Psicología

**Bienestar, afecto y habilidades socioemocionales en contextos
educativos: su abordaje desde el análisis cuantitativo de
textos basado en diccionarios**

Tesis doctoral por compendio de publicaciones
presentada por Nigel Adrián Manchini Malán
para optar al título de Doctor por la Universidad de Málaga

Directora:

Natalia Ramos Díaz

Tutor:

Juan Luis Luque Vilaseca

Málaga, 2026



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D. Nigel Manchini, estudiante del programa de doctorado en Psicología de la Universidad de Málaga, autor de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada:

“Bienestar, afecto y habilidades socioemocionales en contextos educativos: su abordaje desde el análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios”

Realizada bajo la tutorización de Juan Luis Luque Vilaseca y dirección de Natalia Ramos-Díaz.

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a de de

 Fdo.: Nigel Manchini Doctorando/a	Fdo.: Tutor
Fdo.: Directora de tesis	



D.ª Natalia Ramos-Díaz, Profesora titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Málaga, certifica que D. Nigel Manchini ha efectuado bajo su dirección la tesis doctoral titulada “Bienestar, afecto y habilidades socioemocionales en contextos educativos: su abordaje desde el análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios”.

La investigación responde a los requisitos de una Tesis Doctoral y la metodología adoptada es apropiada a los fines de investigación; las publicaciones que la avalan cumplen con todos los criterios establecidos por la Universidad de Málaga y no han sido utilizadas en tesis anteriores. Por tanto, entiende que reúne los requisitos para optar al Grado de Doctor/a según la legislación vigente y, en consecuencia, autoriza su depósito y posterior presentación y defensa ante el tribunal designado para tal fin.

En _____ a _____ de _____ del 2026

Fdo. _____



D. Juan Luis Luque Vilaseca , Profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Málaga, certifica que D. Nigel Manchini, ha efectuado bajo su tutoría la tesis doctoral titulada “Bienestar, afecto y habilidades socioemocionales en contextos educativos: su abordaje desde el análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios”.

Entendiendo que la investigación responde a los requisitos de una Tesis Doctoral, y que reúne los requisitos para optar al Grado de Doctor/a según la legislación vigente, autoriza su depósito y posterior presentación y defensa ante el tribunal designado para tal fin.

En _____ a _____ de _____ del 2026

Fdo. _____



INFORME DE IDONEIDAD DE LA PRESENTACIÓN POR COMPENDIO DE ARTÍCULOS

La Dra. Natalia Ramos-Díaz, Profesor/a titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Málaga, como directora de la tesis doctoral titulada “Bienestar, afecto y habilidades socioemocionales en contextos educativos: su abordaje desde el análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios” presentada por el doctorando Nigel Manchini, informa de la idoneidad de la presentación por compendio de artículos, dado que cumple con todos los criterios establecidos para ello por la Universidad de Málaga. Los trabajos que la componen, publicados en revistas de calidad y que no han sido utilizados en otras tesis, son los siguientes:

Manchini, N., Trías, D. Jiménez, Ó. y Ramos-Díaz, N. (2025). Bienestar subjetivo de estudiantes y docentes de educación secundaria en Uruguay: satisfacción con la vida, perfiles afectivos y emociones académicas. *Ciencias Psicológicas*, 19(2).

Manchini, N., Jiménez, Ó. y Ramos-Díaz, N. (2025). Teachers soft skills': a scoping review. *Interdisciplinaria*, 42(1).

Manchini, N., Jiménez, Ó. y Ramos-Díaz, N. (2024). Habilidades blandas y técnicas en evaluaciones de estudiantes a docentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 44(15), 112-131.

En _____ a _____ de _____ del 2026



ACEPTACIÓN DE LOS COAUTORES

SOBRE LA PRESENTACIÓN DE LA TESIS POR COMPENDIO DE ARTÍCULOS

La Dra. Natalia Ramos-Díaz, Profesor/a titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Málaga, el Dr. Óliver Jiménez (Universidad de Málaga) y el Dr. Daniel Trías (Universidad Católica del Uruguay), como coautores/as de los artículos que se presentan en la Tesis Doctoral titulada “Bienestar, afecto y habilidades socioemocionales en contextos educativos: su abordaje desde el análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios” presentada por D. Nigel Manchini, aceptan que las siguientes publicaciones formen parte de la citada Tesis y expresan su renuncia a presentar dichos trabajos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Málaga o en cualquier otra universidad.

Manchini, N., Trías, D. Jiménez, Ó. y Ramos-Díaz, N. (2025). Bienestar subjetivo de estudiantes y docentes de educación secundaria en Uruguay: satisfacción con la vida, perfiles afectivos y emociones académicas. *Ciencias Psicológicas*, 19(2).

Manchini, N., Jiménez, Ó. y Ramos-Díaz, N. (2025). Teachers soft skills': a scoping review. *Interdisciplinaria*, 42(1).

Manchini, N., Jiménez, Ó. y Ramos-Díaz, N. (2024). Habilidades blandas y técnicas en evaluaciones de estudiantes a docentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 44(15), 112-131.

En _____ a _____ de _____ del 2026

Fdo. _____

Agradecimientos

Cuando comencé este proceso asumía que *entender y regular* las emociones tenía que ver, sobre todo, con la interioridad y la intimidad de la experiencia. Estaba equivocado: como dijo el científico cognitivo Francisco Varela, *la mente no está en la cabeza*. Tanto el afecto como el pensamiento suceden cuando la persona interactúa con el mundo y la alteridad. No se trata solo de cerrar los ojos, atenderse y regularse, sino de *atendernos*, *entendernos* y *regularnos*. Esta tesis es un humilde ejemplo de eso: es el producto visible de un largo y rico proceso de encuentro, de interlocución y de interacción. Fueron muchas, y de muchas latitudes, las personas que formaron parte de ese encuentro y a las que deseo expresar gratitud.

En Málaga, Natalia Ramos Díaz y Óliver Jiménez me mostraron de qué se trata investigar en psicología; tuvieron un rol central en mi formación académica. Pero hicieron mucho más. Encarnaron la generosidad y la hospitalidad cuando me recibieron en su equipo de investigación, me incluyeron en sus grupos de formación en regulación emocional, me presentaron a sus familias, me mostraron su ciudad, sus costumbres y sus filosofías de vida. Encarnaron la paciencia cuando me acompañaron en las frustraciones de la vida académica, la honestidad cuando hicieron su parte del trabajo de manera diligente, y la apertura cuando me dejaron explorar caminos poco caminados. Gracias. También en Málaga, Juan Luis Luque me abrió las puertas de su laboratorio, siguió mi trabajo y ayudó a darle estructura a un proceso que apenas podía intuir cuando empecé. El equipo de PINEP me recibió con calidez y me ayudó a sentirme menos extranjero. Gracias.

En Montevideo, cuando volví a Uruguay, Daniel Trías me recibió y me mostró cómo investigar en psicología con los pies en el Sur. Pocas personas han tenido tanta

influencia en mi formación. Le daría pudor que listara sus virtudes como educador; alcanza con decir que sostiene la búsqueda genuina de una práctica científica y educativa que tenga sentido a nivel personal, comunitario y social. Muchas gracias. También Cindy Mels, en Montevideo, pensó en mí y tuvo confianza en lo que podía hacer; me dio espacios y me acompañó. Gracias.

En Alemania, María Martínez-Casas me recibió en Eichstätt; en Chile, Francisco Leal me recibió en Iquique y Diego Palacios en Santiago. Se trata de personas admirables que fueron muy generosas conmigo. Aunque su humildad les haga decir otra cosa, espero que sepan que fueron grandes educadores. Gracias.

Todos y todas, en Málaga, en Montevideo, en Iquique, en Santiago, en Eichstätt, me acompañaron en el proceso de conocer y me hicieron ver que también el conocer es un proceso afectivo. Sé que soy, por haber contado con estas personas y tantas otras, un privilegiado.

Esta tesis es resultado de cinco intensos años enfocados al estudio del afecto y el bienestar. Es parte del intento de acercarse a lo que verdaderamente importa: educarnos –formarnos, transformarnos– para vivir bien los años que nos tocaron en suerte. Por eso, le agradezco a mi familia y a todas mis amistades y afectos: estando cerca, hacen evidente qué cosas son importantes.

Índice

Resumen General	9
Capítulo 1 - Introducción.	13
1. El bienestar y las habilidades socioemocionales en contextos educativos.	14
2. El lenguaje emocional.	25
3. Análisis cuantitativo del lenguaje.	29
4. Objetivos y preguntas de investigación.	37
Capítulo 2 - Método y resultados	39
1. Manchini, N., Trías, D. Jiménez, Ó. & Ramos-Díaz, N. (2025). Bienestar subjetivo de estudiantes y docentes de educación secundaria en Uruguay: satisfacción con la vida, perfiles afectivos y emociones académicas. <i>Ciencias Psicológicas</i> , 19(2).	40
2. Manchini, N., Jiménez, Ó. & Ramos-Díaz, N. (2025). Teachers' soft skills: a scoping review. <i>Interdisciplinaria</i> , 42(1).	57
3. Manchini, N., Jiménez, Ó. & Ramos-Díaz, N. (2024). Habilidades blandas y técnicas en evaluaciones de estudiantes a docentes. <i>Revista Iberoamericana de Educación Superior</i> , 44(15).	85
Capítulo 3 - Discusión general	105
1. Desarrollos instrumentales.	108
2. Bienestar subjetivo y emociones en contextos educativos.	111
3. Las <i>soft skills</i> del profesorado: un mapa de la literatura.	114
4. Cualidades del profesorado que hacen a la satisfacción del estudiantado.	115
5. Limitaciones y prospectiva.	117
Capítulo 4 - Conclusión	121
Referencias	126

Anexos	138
Anexo I: Manchini, N., Jiménez, Ó., Ramos-Díaz, N. & Trías, D. (2024). Affect and words: an instrument for the quantitative analysis of emotional vocabulary in open-ended responses. <i>PsyArxiv</i> .	139
Anexo II: Manchini, N. (2023). Emociones en la enseñanza de la filosofía: un estudio exploratorio. <i>Dialektika</i> , 5(14), 43–60.	151
Anexo III: Manchini, N., Mels, C. & Lacruz, N. (2024). Educar en habilidades emocionales en Uruguay. En C. Mels, N. Lacruz & M. Baez (coord.). <i>¿Cómo educar en Habilidades Socioemocionales?</i> (pp.135-143). Universidad Católica del Uruguay.	170

Resumen general

El afecto, el bienestar y las habilidades socioemocionales ocupan un lugar central en el discurso y en la agenda de políticas públicas sobre educación. Por tratarse de temas inherentemente complejos y de abordaje siempre problemático, se hace deseable integrar diversos enfoques metodológicos que permitan tratarlos de forma sistemática. En este sentido, el objetivo transversal de esta tesis ha sido explorar el aporte que el *análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios* –un enfoque orientado a estructurar y analizar estadísticamente datos textuales, como documentos, respuestas abiertas o comentarios en línea– puede realizar al estudio de la experiencia afectiva y las habilidades socioemocionales en contextos educativos hispanohablantes. Para hacerlo, se enfocó en dos problemas específicos: por un lado, integrar el análisis de texto en la evaluación del bienestar y el afecto en contextos educativos; por el otro, utilizar esas técnicas para abordar una variable vinculada a la satisfacción del estudiantado: las habilidades socioemocionales del profesorado.

En el Capítulo 1 se introduce el marco teórico y los problemas específicos del campo educacional que se abordan en esta tesis; se presentan, además, los fundamentos conceptuales, los procedimientos y los recursos del análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios. Finalmente, se explicitan las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.

El Capítulo 2 está formado por los tres artículos que componen esta tesis por compendio de publicaciones. El primero de ellos se orienta a la evaluación del bienestar, el afecto y las emociones en contextos educativos, complementando el uso de escalas tipo-Likert con el análisis de respuestas abiertas. Participaron docentes y estudiantes de educación

media de Uruguay, quienes cumplieron escalas de bienestar subjetivo y, en el caso del estudiantado, respondieron a una pregunta abierta acerca de las emociones que asocian a su experiencia en la institución educativa. La respuesta abierta fue procesada utilizando el *diccionario anotado de vocabulario emocional* (DAVE), un instrumento construido y validado a lo largo de esta investigación, que permite procesarla de manera automatizada y transparente. Se realizaron además análisis descriptivos, factorial confirmatorio, de correlación y de conglomerados. Los resultados sugieren la validez de utilizar las escalas en esta población, y la existencia de cuatro perfiles afectivos: autorrealizado, autodestructivo, alta-afectividad y baja-afectividad. El análisis de las respuestas abiertas sugiere que aunque el estudiantado asocia la institución educativa predominantemente a experiencias desagradables (como ‘estrés’, ‘cansancio’, ‘tristeza’ y ‘ansiedad’), también la asocia con ‘alegría’ y ‘felicidad’. Considerando el perfil afectivo, se identificaron asociaciones distintivas que permiten representar de manera más rica la experiencia: por ejemplo, ‘interés’, ‘motivación’ y ‘curiosidad’ son distintivas del perfil autorrealizado, mientras que ‘decepción’, ‘desagrado’ y ‘soledad’ lo son del autodestructivo. En síntesis, los resultados muestran que los procedimientos utilizados son válidos para su uso en la población estudiada, y permiten obtener *insights* sobre el bienestar en contextos educativos.

Para entender y atender el bienestar en contextos educativos, la evaluación general es solo el primer paso; se hace necesario, subsecuentemente, investigar las variables que convergen con él. Considerando que los antecedentes sugieren que la relación docente-estudiante y la percepción del estudiantado sobre las actitudes y la personalidad del profesorado son variables centrales en la construcción del bienestar, los otros dos artículos se orientan al abordaje de las habilidades socioemocionales o blandas

(*Soft Skills*, *SS*) en contexto educacional, poniendo el foco en las cualidades del profesorado.

El segundo artículo informa sobre una revisión sistemática exploratoria enfocada en *SS* de docentes, realizada con el objetivo de identificar y sintetizar las definiciones, ejemplos, métodos, instrumentos y resultados de la literatura científica. De los estudios incluidos, una proporción significativa no define explícitamente *SS*; cuando lo hacen, enfatizan su naturaleza personal y social y les oponen las *Hard Skills* (*HS*) específicas de la profesión docente (conocimiento de la disciplina, dominio de técnicas de enseñanza). Cinco ejemplos ('comunicación', 'trabajo en equipo', 'pensamiento crítico', 'resolución de problemas' y 'aprendizaje') fueron mencionados en al menos cinco artículos. Se concluye que, aunque existe un parecido de familia entre los ejemplos, la literatura no muestra consenso en las definiciones ni en los enfoques utilizados para abordar las *SS* docentes.

El tercer artículo de esta tesis se apoya en esa revisión para desarrollar un instrumento de análisis textual (un *diccionario de cualidades docentes*) y aplicarlo en una base de datos muy amplia de evaluaciones de estudiantes a docentes de Uruguay, en las cuales el estudiantado califica al profesorado y realiza comentarios. El diccionario desarrollado mostró buenos indicadores de validez: excelente fiabilidad inter-jueces, correlación con instrumentos similares y buen poder predictivo en una muestra independiente. Utilizándolo, se analizó cuantitativa y cualitativamente el vocabulario que acompaña a calificaciones altas y bajas. Los resultados muestran que el lenguaje de los comentarios y la calificación se encuentran consistentemente relacionados, y que las referencias a *SS* predicen mejor la calificación que las referencias a *HS*. A la hora de considerar la calidad de la docencia, el estudiantado parece valorar especialmente cualidades vinculadas a la

actitud y la personalidad del profesorado (por ejemplo, que sea una ‘buena persona’ que no ‘falta’, que se ‘preocupa’ y se muestra ‘dispuesto’). Sin embargo, el análisis cualitativo del vocabulario utilizado sugiere que, en docentes con calificaciones excelentes, las HS no son ignoradas sino que se presuponen: al remarcar sus SS en los comentarios, dan por sentada la posesión de la HS necesarias para llevar a cabo la tarea docente.

El Capítulo 3 contiene una discusión general de los estudios reportados en el capítulo anterior. De forma general, esta tesis muestra que el análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios puede utilizarse como herramienta para el abordaje de fenómenos afectivos en contextos educativos hispanohablantes, permitiendo una mejor comprensión de algunas dinámicas del bienestar en contextos educativos. La tesis realiza un aporte instrumental al validar el uso de dos escalas de bienestar subjetivo en población educativa uruguaya y desarrollar dos diccionarios anotados cuyas propiedades son exploradas. Permitió, además, abordar de manera detallada el bienestar subjetivo en contextos educativos desde un enfoque centrado en la persona (el modelo de los perfiles afectivos) y aproximarse de manera más profunda –mediante el análisis del lenguaje– a la experiencia del estudiantado tanto acerca de su institución como al respecto de las cualidades del profesorado. Se presentan los principales aportes e implicaciones prácticas; también se discuten limitaciones y futuras líneas de investigación.

El Capítulo 4 presenta las conclusiones. El análisis de la experiencia en las instituciones educativas reveló un paisaje afectivo complejo, donde el malestar y el bienestar coexisten y donde las cualidades personales del cuerpo docente ocupan un lugar central. Atender de manera sistemática a las dinámicas internas de ese paisaje permitirá investigar, evaluar e intervenir de manera más específica y contextualizada.

Capítulo 1

Introducción

El análisis del lenguaje para el abordaje de las emociones y las cualidades docentes en contextos educativos.

1. El bienestar y las habilidades socioemocionales en contextos educativos

El foco en lo emocional y lo personal en espacios educativos es parte de un *ethos* epocal con abundantes manifestaciones en la agenda de políticas públicas (Curren et al., 2024; World Health Organization, 2021): la atención al bienestar y a lo afectivo es uno de los rasgos centrales del discurso educativo contemporáneo (Palacios et al., 2023). En este contexto emergen, consecuentemente, diversidad de propuestas que –con distintos enfoques y objetivos– buscan abordar los afectos en el ámbito escolar. Este fenómeno dista de ser simple: discutir el afecto en la educación implica abordar problemas técnicos, pero también filosóficos y ético-políticos (Scheerens et al. 2020). Desde el punto de vista de la evaluación psicológica en contextos educativos, el reconocimiento de esta complejidad inherente hace necesario el desarrollo e integración de una amplia variedad de instrumentos y técnicas de abordaje (Zenteno-Orsorio y Leal-Soto, 2023). En ese marco, esta tesis se centra en la aplicación de un enfoque novedoso a dos problemas interrelacionados entre sí: por un lado, el bienestar en contextos educativos; por el otro, las cualidades del profesorado –especialmente su habilidades socioemocionales o blandas– y su relación con la satisfacción estudiantil.

A continuación se detallan, para cada uno de ellos, los problemas específicos que se abordaron; posteriormente, tras desarrollar los fundamentos conceptuales y procedimentales del *análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios* –el enfoque metodológico que permea todas las investigaciones de esta tesis–, se presentan las preguntas de investigación y objetivos.

1.1 El bienestar y el afecto

La felicidad y el bienestar son fines últimos de la acción humana (Camps, 2019; Fernández-Berrocal y Extremera, 2010). Sin embargo, ya desde el comienzo de la investigación sistemática al respecto, Aristóteles (ca 350 a.C./1985) notó que, aunque haya acuerdo generalizado acerca de su importancia, no lo hay acerca de su definición (por revisiones, Brown & Potter, 2024; Camps, 2019; Ryan & Deci, 2001). En este apartado se presentan algunas tensiones conceptuales relevantes, se posiciona el trabajo realizado a lo largo de la tesis en el espectro de las tradiciones que abordan el bienestar, presentando los modelos utilizados y, finalmente, se desarrollan especificidades del estudio del bienestar en contextos educativos.

Una tensión conceptual relevante (Crisp, 2017; Diener, 1994) es la que se da entre la consideración del bienestar como una experiencia personal frente a su consideración como la posesión “objetiva” de una o varias cualidades –que van desde variables como el estatus socioeconómico o la salud hasta cualidades personales como la moderación o la prudencia–. La tradición de investigación psicológica en la que se enmarca este trabajo entiende al bienestar como una valoración positiva consciente de la experiencia personal, tanto a nivel cognitivo como afectivo (Dávila et al., 2024; Leal-Soto, 2025); en qué medida el bienestar subjetivo se relaciona con las condiciones objetivas (y la percepción subjetiva de esas condiciones) es uno de los objetos de la indagación empírica (Diener, 1994).

Una segunda tensión –cuyas raíces se hunden en discusiones filosóficas de la antigüedad (Crisp, 2017)– se da entre enfoques hedonistas y eudaimonistas (Ryan & Deci, 2001). El hedonismo, que enfatiza el placer, la satisfacción y las experiencias emocionales, tiene antecedentes sistemáticos tan tempranos como Aristipo de Cirene y Epicuro, en los

siglos V y IV a.C. (Molina-Alonso, 2017); contemporáneamente, el enfoque se mantiene como una de las alternativas dominantes tanto en la filosofía (Crisp, 2017; Moore, 2019) como en la psicología del bienestar (Diener, 1994; Kahneman et al., 1999; Gallup, 2024). Aunque las distintas versiones del hedonismo articuladas a lo largo de los siglos reconocen la importancia del conocimiento, la amistad, la honestidad, la autonomía y lo que J.S. Mill llamó “placeres superiores” (Crisp, 2017; Molina-Alonso, 2017; Moore, 2019), su foco en la experiencia placentera y la satisfacción se ha contrastado con las posturas eudaimónicas, que afirman que el bienestar implica “más que felicidad” (Leal-Soto, 2025). La obra de Aristóteles (ca 350 a.C./1985), junto con la de autores clásicos más recientes como Erik Erikson o Abraham Maslow, es frecuentemente mencionada como inspiración para los enfoques eudaimonistas contemporáneos (Keyes et al., 2002; Leal-Soto, 2025; Ryan & Deci, 2001; Ryff & Keyes, 1995) que abordan el bienestar poniendo el foco en “el desarrollo personal y los desafíos existenciales” (Keyes et al., 2002, p. 1008) más que en el placer.

La investigación empírica (ej. Keyes et al., 2002), sugiere que los instrumentos que miden bienestar hedónico y eudaimónico, aunque son mutuamente predictivos, miden distintos constructos; más que enfoques contrapuestos, la tradición hedonista y eudaimonista podrían estar investigando dos dimensiones –relacionadas pero empíricamente distintas– del bienestar. Como sugiere Leal-Soto (2025, p. 29), “la satisfacción con la vida y la emocionalidad positiva [...] constituirían algo así como la parte del iceberg que está sobre la superficie, sostenida por la enorme masa que [...] sin ser invisible, no resulta evidente a menos que nos sumerjamos”. Aspectos como la competencia, las relaciones positivas, la autoaceptación, la autonomía, el desarrollo personal, la integración social, el compromiso y el propósito en la vida constituirían la

base para el funcionamiento psicológico positivo del cual “la experiencia vital positivamente valorada y sentida es la consecuencia” (Leal-Soto, 2025, p.29).

Así, en esta tesis se asume a los enfoques hedonistas y eudaimonistas como complementarios; el estudio de la satisfacción y la experiencia afectiva (la “parte visible del iceberg”) llevado a cabo a lo largo del trabajo no solo busca comprender una dimensión importante del bienestar, sino también generar las condiciones para estudios posteriores que integren medidas de bienestar de distintas tradiciones (ej. Manchini & Trías, 2026; Trías et al., 2026).

Este trabajo sigue el modelo de Bienestar Subjetivo (BS), identificado con la figura de Edward Diener (1994); este modelo multidimensional de enfoque hedónico comprende al bienestar como compuesto de tres elementos: Satisfacción con la Vida (SV), Afecto Positivo (AP) y Afecto Negativo (AN). La SV es definida como "una evaluación global de la calidad de vida de una persona de acuerdo con los criterios elegidos por ella misma" (Diener, 1994, p. 69). Aunque esta evaluación puede estar influenciada por factores emocionales, su naturaleza es cognitiva y surge del contraste entre la percepción consciente de las circunstancias de vida y los estándares personales, ya sean estos implícitos o explícitos (Pavot & Diener, 2009).

El componente afectivo del bienestar subjetivo se compone del AP y el AN, que reflejan respectivamente las experiencias emocionales placenteras y displacenteras. Aunque el concepto de "afecto" ha sido definido de maneras diversas (Feldman-Barrett & Bliss-Moreu, 2009; García, 2023), una definición amplia como la propuesta por García (2023) capta el uso del término dentro de los estudios sobre BS: la experiencia consciente de sentimientos derivados de respuestas del sistema nervioso ante estímulos internos y

externos, y –más en general– los sentimientos que se tiende a experimentar cotidianamente y que dan color a la experiencia.

Un aspecto central del afecto es su valencia o tono hedónico, es decir, su cualidad de agradabilidad o desagradabilidad, que puede ser introspectivamente evaluada (Feldman-Barrett & Bliss-Moreu, 2009). En la tradición del BS, desde una perspectiva empírica y teórica (Diener, 1994; Diener et al., 2017), el AP y el AN se presentan como variables independientes, no como extremos opuestos de una misma dimensión; por ejemplo, la investigación extensiva utilizando la escala PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*) coincide en que AP y AN no están negativamente correlacionados (García, 2023). Sin embargo, los datos también sugieren que no son completamente independientes entre sí; con base en esto, García (2023) plantea que la afectividad puede conceptualizarse como un meta-sistema dinámico y adaptativo, en el cual AP y AN operan como subsistemas diferenciados en un nivel básico, pero con interacciones a niveles más elevados.

La operacionalizabilidad del modelo de Diener le ha permitido ofrecer una visión general del bienestar individual y colectivo (Diener et al., 2017; Gallup, 2024). Sin embargo, la simplicidad que constituye su fortaleza también marca sus limitaciones, ya que al reducir el bienestar a sus dimensiones afectivas y a evaluaciones subjetivas de satisfacción, deja fuera otros aspectos fundamentales de la vida buena (Camps, 2019), como los estudiados por los enfoques eudaimónicos (Leal-Soto, 2025; Leal-Soto & Cuadros, 2021).

Uno de los problemas abordados en esta tesis tiene que ver con la forma en que el bienestar es evaluado: la medición del bienestar subjetivo descansa en el autorreporte,

siendo las escalas de autoinforme tipo-Likert el recurso más frecuente, las cuales –aunque son instrumentos muy valiosos– muestran limitaciones tanto en el componente cognitivo como en el afectivo (Krueger & Stone, 2014; Kaplan et al., 2013). Específicamente en el campo de la evaluación del componente afectivo del bienestar, de interés para esta tesis, se reconocen dos limitaciones relevantes. Por un lado, el uso de escalas con listas de adjetivos emocionales (como PANAS, García, 2023) es susceptible a sesgos causados por matices individuales y culturales en la comprensión del vocabulario emocional (Sarli & Justel, 2022; Wierzbicka, 1999). Por el otro, como los términos utilizados en estas escalas no son necesariamente frecuentes ni prototípicos (Delgado et al., 2020; Pérez-Sánchez et al., 2021) y agrupan las puntuaciones de los ítems en un resultado global de afecto positivo y negativo, mediante su uso se pierde la rica complejidad semántica de los términos emocionales (que aportan mucha más información que la valencia). Para abordar este problema, en este trabajo se desarrolla un procedimiento basado en el análisis cuantitativo de textos para abordar el componente afectivo del bienestar desde el propio vocabulario emocional explícito del estudiantado.

El estudio del bienestar ha generado un gran interés en el contexto educacional, tanto como un fin en sí mismo como por su relación con otras variables de interés, como el rendimiento académico (Chuecas et al. 2022; Bird & Markle, 2012), el compromiso escolar (Wong et al., 2024; Cuadros & Leal-Soto, 2024), la experiencia escolar positiva (Leal-Soto et al., 2022), el desgaste ocupacional docente (Dávila et al. 2024), las cualidades del profesorado (Scheerens et al., 2020), el diseño del curso, los recursos disponibles y el clima del aula (Konstantinidis, 2024). En contextos donde indicadores cognitivos de calidad educativa (como el rendimiento académico y los resultados en pruebas estandarizadas) son muy frecuentes, se ha propuesto que las medidas de

bienestar –que “describen una integración de la acción, el pensamiento y las emociones” (Leal-Soto & Cuadros, 2021, p.7)– podrían orientar a los sistemas educativos hacia una práctica centrada en el desarrollo integral de la persona y no en la mera instrucción para su adaptación al mercado laboral (Palacios et al., 2023; Palacios et al., 2025). En palabras de Leal-Soto y Cuadros (2021), “la intención de su implementación como indicadores de calidad educativa es que logren apuntar a una óptima experiencia de construcción del sí mismo” (p.7).

Siguiendo la metáfora de Leal-Soto (2025) antes mencionada, podemos considerar que el bienestar en el contexto educativo es la parte visible del iceberg que deja adivinar una gran masa invisible: la satisfacción y la experiencia emocional positiva pueden funcionar como un indicador muy general del funcionamiento positivo de una determinada comunidad educativa. Como el mismo autor señala, “el bienestar se manifiesta en diferentes ámbitos” (Leal-Soto, 2005, p.47); por ese motivo es habitual que en los estudios se combinen medidas generales de bienestar junto con medidas contextualizadas de bienestar docente (Dávila et al., 2024; Eiroa et al., 2025), bienestar estudiantil (Leal-Soto, 2025), experiencia escolar (Leal-Soto et al., 2022), bienestar en la carrera de formación docente (Manchini & Trías, 2025), o –como se realiza en este trabajo– emociones académicas. Sin dejar de mantenerse en un nivel de integración amplio (“la parte visible del iceberg”), estas medidas permiten abordar la especificidad del funcionamiento psicológico positivo en el contexto educativo. En ese ámbito concreto, factores como el clima de aula, el rendimiento académico, el diseño educativo y la relación con el profesorado tienen un papel central en la construcción de la experiencia positiva (Konstantinidis, 2024). El siguiente apartado se centrará en uno de esos factores que constituyen la masa no visible que sostiene al bienestar en contextos

educativos: las cualidades del cuerpo docente y, particularmente, sus habilidades vinculadas con la regulación de lo emocional y lo social.

1.2 Habilidades blandas

La utilización del vocabulario de las habilidades y competencias en contextos educativos se ha vuelto muy frecuente en las últimas décadas (Scheerens et al., 2020; Touloumakos, 2020). Expresiones como “Competencias Socioemocionales”, “Habilidades Blandas”, “Habilidades No-Cognitivas”, “Habilidades Transversales”, “Habilidades Interdisciplinarias”, “Habilidades Genéricas”, “Habilidades Esenciales”, “Habilidades Profesionales” y “Habilidades del Siglo XXI” son utilizadas con frecuencia, ya sea de manera intercambiable o con matices (Scheerens et al., 2020). En este contexto, términos como “Habilidades socioemocionales” y “Habilidades blandas” o *Soft Skills* (SS), abordados en esta tesis, destacan tanto por su popularidad como por su carácter problemático: aparecen “en una variedad de disciplinas como un tema de moda, pero difuso” (Matteson et al., 2016, p. 71).

Para las instituciones y grupos de investigación que abogan por las intervenciones en SS, estas habilidades parecen explicar la variabilidad en resultados educativos importantes que las medidas tradicionales —como el cociente intelectual o las calificaciones escolares— no logran predecir (Heckman & Kautz, 2012; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2017). Para quienes investigan críticamente el movimiento de las SS, su problematicidad radica tanto en sus limitaciones metodológicas y teóricas (Scheerens et al., 2020), como en su compromiso implícito con una visión conservadora del rol de la escuela en la sociedad, orientada primordialmente al control social y la formación para el mercado laboral (Bonhomme, 2021; Palacios et al., 2023; Scheerens et al., 2020). En este campo de estudio fértil y

controversial, las revisiones de la literatura académica coinciden en el creciente interés en el tema, mostrando la proliferación de investigaciones que se realizan a nivel internacional utilizando el vocabulario de las SS. Sin embargo, esas mismas revisiones suelen destacar serias limitaciones metodológicas y que la alta visibilidad del tema (Matteson et al., 2016) va acompañada de escasez de evidencia rigurosa (Fernandes et al., 2021; Marin-Zapata et al., 2021; Maturro et al., 2019; Neely, 2021; Touloumakos, 2020).

Uno de los principales temas en la literatura de revisión sobre SS es la ausencia de una definición clara. Neely (2021) enfatiza que esto ha sido así desde los inicios del uso del término: un término mal definido pero útil para referirse a cualidades y habilidades humanas que guardan entre sí un parecido de familia. Este problema tiene consecuencias muy concretas en la práctica educativa, por ejemplo para saber exactamente acerca de qué debe tratarse un programa de intervención, o qué ítems debe incluir un instrumento de evaluación. En esa línea, uno de los problemas específicos a los que se enfrenta este trabajo es el de delimitar la categoría SS para poder operacionalizarla. La delimitación de una categoría puede abordarse de maneras muy diversas: entre ellas, enunciar sus condiciones necesarias y suficientes (*decir lo que algo es*), contrastar con otras categorías (*decir lo que algo no es*) y dar ejemplos prototípicos (Gupta, 2021; Rosch, 1978). Considérese, como ejemplo de estos abordajes, los modos de definición de una categoría más familiar a la investigación psicológica: “emoción”. Se puede definir qué es una emoción dando una definición explícita –como, por ejemplo, se realiza en Mayer et al., 2001: “respuesta mental organizada frente a un evento que incluye aspectos fisiológicos, experienciales y cognitivos” (p. 233)–; dando ejemplos de palabras que típicamente se identifican como emociones –Mayer et al. 2001 mencionan “felicidad [happiness]”, “enfado [anger]” y “susto [affraid]”–; o distinguiendo “emoción” de

“sentimiento” (como realiza Camps, 2011) o de “afecto” (como realiza Feldman-Barrett, 2017).

En la literatura sobre SS, como señalan Maturro et al. (2019) y Marin-Zapata et al. (2021), se tiende a utilizar la ejemplificación y el contraste más que la definición explícita. Esto no es necesariamente un problema: entendiendo que las categorías se estructuran en torno a ejemplos prototípicos (Lakoff, 1987), un enfoque viable para abordar este problema de manera empírica sería explorar cuáles son los ejemplos típicamente mencionados. Así, en el Capítulo 2, Artículo II y III, se abordan de manera sistemática los ejemplos de SS mencionados en la literatura científica sobre las habilidades del profesorado y en los comentarios que el estudiantado realiza sobre el profesorado en una plataforma online masiva; en el Anexo III, este mismo procedimiento se aplica a propuestas de docentes para educar en habilidades socioemocionales. Esto no solo permite formar una representación empírica del contenido del término, sino también comparar la representación de las SS en distintos textos y contextos.

Otro tema central en la literatura tiene que ver con la importancia relativa de las SS frente a las Habilidades Técnicas o *Hard Skills* (Scheerens et al. 2020) –que involucran, específicamente en el profesorado, cualidades como el conocimiento disciplinar, la formación académica, la gestión organizacional o el manejo de técnicas de enseñanza-aprendizaje (Jerez et al., 2016)–. Este problema puede abordarse de manera empírica utilizando evaluaciones del estudiantado a sus docentes. Así, en este trabajo se utiliza una base de datos de evaluaciones de estudiantes para explorar la pedagogía intuitiva del estudiantado (Gregory, 2012): sus creencias, valoraciones y percepciones implícitas acerca de una “buena” y “mala” docencia. La presencia de una variable cuantitativa (la calificación de la/el docente) habilita a refinar los análisis, permitiendo

formular preguntas precisas como ¿qué porcentaje de la varianza de la calificación se explica considerando las referencias a SS y HS en los comentarios? ¿Qué referencias a SS son frecuentes en docentes calificados como excelentes?

El abordaje estadístico de datos lingüísticos, aplicado en esta tesis a problemas específicos del área educativa, ilustra la potencia de integrar los enfoques cuantitativo y cualitativo. Por ejemplo, en el Artículo III los resultados de los análisis de regresión y correlación son matizados y especificados mediante la interpretación cualitativa del lenguaje utilizado por el estudiantado; en el Artículo I, el vocabulario emocional es utilizado para profundizar la comprensión de la experiencia del estudiantado de distintos perfiles afectivos (identificados con métodos cuantitativos). Esta posibilidad analítica, que permite combinar la riqueza semántica del lenguaje con la precisión del abordaje estadístico, es una de las principales fortalezas del enfoque del análisis cuantitativo de textos. En las siguientes secciones se desarrollan los conceptos, los procedimientos y recursos que permiten operacionalizar dicho enfoque.

2. El lenguaje emocional

La relación entre la experiencia emocional y la palabra es notablemente compleja. Por un lado, las emociones parecen anteriores al lenguaje y separadas de él: se observan en las etapas pre-lingüísticas del desarrollo y en animales no-humanos (de Waal, 2016; Ekman, 2003; Goodall, 1986); a veces, son representadas como fuerzas ciegas, opuestas a la razón y para las cuales las palabras no alcanzan (Nussbaum, 2008). Por otro lado, muchas veces en contra de nuestro sentido común (Feldman-Barrett, 2020), la evidencia científica más reciente parece poner en duda la universalidad y el carácter primitivo que se ha asociado a la emoción durante décadas (Mayer et al., 2001), sugiriendo que las emociones solo logran volverse tales en cuanto son parte de una red conceptual que incluye lenguaje (Feldman Barrett, 2017; Feldman-Barrett & Bliss-Moreau, 2009; Feldman-Barrett et al., 2007).

La imbricación entre el lenguaje y la emoción, profunda y no-lineal, parece dar sustento a ambas actitudes. Por un lado, tanto el significado de las palabras emocionales (Soriano, 2016) como los modelos cognitivos para representarlas (Lakoff & Johnson, 2012) parecen mostrar una gran convergencia transcultural, relacionada con nuestra condición de seres corporizados y con fenómenos primitivos de la experiencia, como las experiencias de placer y dolor (Feldman-Barrett y Bliss-Moreau, 2009). Por el otro, las palabras utilizadas parecen dar forma a la experiencia emocional tanto a nivel individual (Lindquist, 2021) como a nivel cultural y colectivo (Lakoff, 2014; Ogarkova & Soriano, 2018; Wierzbicka, 1999).

A nivel práctico, esa imbricación tiene consecuencias tanto para la evaluación como para la intervención. Por un lado, permite utilizar las palabras como indicadores de la forma en que la experiencia es atendida. Esto es generalmente referido como el paradigma de

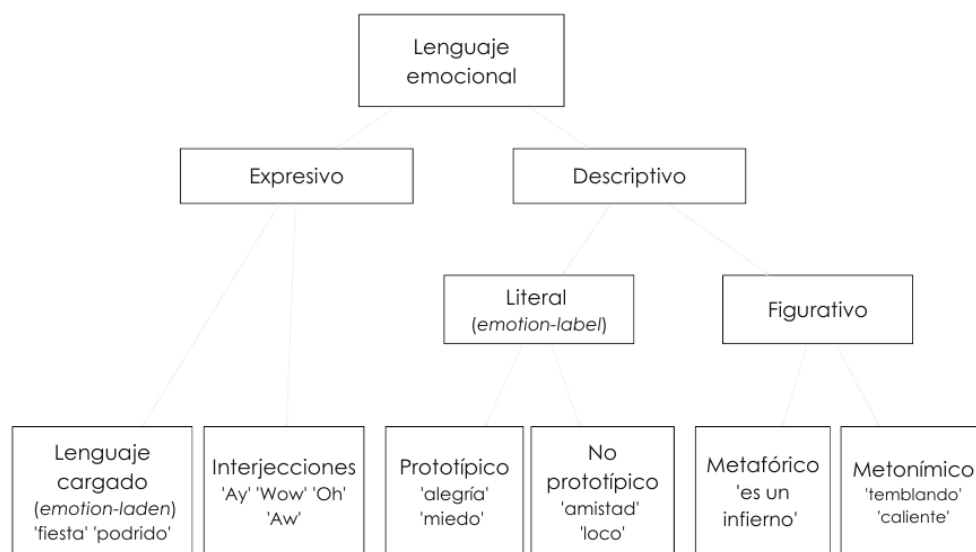
las “palabras como atención” (Boyd & Schwartz, 2021): más que reflejar la experiencia, las palabras reflejan la forma en que la persona atiende a su experiencia. Por ejemplo, se ha documentado consistentemente un mayor uso de pronombres singulares de primera persona (‘yo’, ‘mi’) en personas diagnosticadas con depresión (Edwards & Holtzman, 2017), lo cual es interpretado como un mayor foco en sí mismas (Boyd & Schwartz, 2021).

Por otro lado, considerando la intervención, se ha visto que el lenguaje no solo refleja la forma en la que se atiende a la experiencia; también puede favorecer la atención a algunos aspectos y no otros de la experiencia (Lakoff, 2014). Por ejemplo, se ha documentado que el etiquetado emocional puede dificultar la atención abierta y consciente a las emociones (Lindquist, 2021; Nook et al., 2021). Siendo conscientes de las consecuencias que el tipo de atención prestada a la experiencia emocional tiene para el bienestar (Ramos-Díaz et al., 2012; Ramos-Díaz et al., 2023; Salcido-Cibrián et al., 2021; Salcido-Cibrián et al., 2019), las palabras pueden utilizarse como recurso para realizar intervenciones orientadas al cultivo de habilidades socioemocionales (Dylman et al., 2020; por una discusión, véase el Anexo II).

La experiencia afectiva puede ponerse en palabras de manera diversa. Puede distinguirse (Figura 1), siguiendo a Kövecses (2004), Soriano (2016) y Cochrane (2009), entre lenguaje emocional expresivo –por ejemplo, el uso de interjecciones, como ‘Aw’ o ‘Uh’, o el de palabras con un tono emocional marcado, como ‘entierro’, ‘fusilamiento’, ‘caricia’ o ‘mamá’ (Stadthagen et al., 2017)– y lenguaje emocional descriptivo –por ejemplo, el uso de vocabulario emocional explícito, como por ejemplo ‘tristeza’, ‘enfado’, o el de expresiones figurativas como ‘estoy en ruinas’–.

Figura 1

Tipos de lenguaje emocional



Nota. Elaboración propia a partir de Kövecses (2004, p.6) incluyendo aportes de Soriano (2016) y Cochrane (2009)

La distinción entre estos tipos de lenguaje, sin embargo, no es precisa en todos los casos (Betancourt et al. 2024). Una constatación relevante al respecto es que la categoría “emoción” –como muchas otras– se organiza prototípicamente (Rosch, 1978): existe variabilidad en el grado en que una palabra es un típico ejemplo de la categoría “emoción” (Pérez-Sánchez et al. 2021). Por ejemplo, claramente ‘alegría’ es lenguaje emocional literal y ‘entierro’ no lo es (aunque está emocionalmente cargado y se podría usar en una construcción figurativa); pero, ¿qué pasa con ‘cinismo’, ‘solitario’, ‘atontado’ o ‘desengaño’? Aunque en ciertos contextos estos términos pueden considerarse vocabulario emocional explícito, no se trata de ejemplos típicos de la categoría emoción. En ese sentido, considerar la prototypicalidad permite abordar de manera empírica la dificultad teórica de distinguir vocabulario emocional literal y vocabulario emocionalmente cargado (Haro et al., 2023). Así, más que depender de distinciones filosóficas para distinguir entre lo que es o no es una emoción (Camps, 2011), se pueden

utilizar los métodos de la psicología para explorar si los sujetos puntúan la palabra como un buen ejemplo de la categoría emoción (Pérez-Sánchez et al. 2021), medir sus tiempos de reacción (Haro et al. 2023) o explorar la frecuencia de uso del término en respuestas abiertas donde se pide que se enumeren emociones (como se realiza en el Anexo I de esta tesis para explorar las propiedades del instrumento del primer artículo de esta tesis por compendio de publicaciones).

Cuando una persona usa vocabulario emocional, comunica información explícita e implícita acerca de su experiencia, su cuerpo, su cognición y sobre las potenciales acciones que podría emprender (Cochrane, 2009; Nussbaum, 2008; Soriano, 2016). Dos dimensiones, la *valencia* (vinculada al placer/displacer) y el *arousal* (vinculada a la activación del organismo), han sido consistentemente ligadas al lenguaje emocional (Mohammad, 2018), y son consideradas el núcleo básico del afecto (Feldman-Barrett y Bliss-Moreau, 2009); no son emociones sino “ingredientes” del fenómeno complejo que es la emoción (Feldman-Barret, 2017). Este carácter primitivo de la valencia y el arousal, como se desarrolla en el siguiente apartado, ha permitido desarrollar una multiplicidad de técnicas para abordar fenómenos afectivos a través del lenguaje.

3. Análisis cuantitativo del lenguaje

El *análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios* es un enfoque que permite procesar y analizar estadísticamente el lenguaje natural; más que a una teoría o a un método de investigación concreto, el término se refiere a una familia de técnicas que –desde diversas disciplinas, con distintos fines y gran variedad de recursos– abordan problemas similares utilizando procedimientos análogos. Aunque existe un gran interés en evaluar variables afectivas en contextos educativos, el análisis del lenguaje es un camino poco transitado para alcanzar ese fin, especialmente en países hispanohablantes. Esto no es del todo sorprendente, ya que el análisis manual no resulta práctico (Pennebaker, 2018) y los recursos para la automatización del procesamiento son escasos para idiomas distintos al inglés (Jackson et al. 2022); además, la investigación en español no tiende a concentrarse en contextos educativos sino en otros contextos de aplicación (Osorio et al. 2021).

En esa línea, esta tesis explora cómo algunos recursos metodológicos y conceptuales del análisis psicológico de textos (Kennedy et al. 2022), la minería de textos (Silge y Robinson, 2024) y la lingüística de corpus (Gillings et al. 2024) pueden aplicarse a contextos educativos hispanohablantes para abordar el afecto y las habilidades socioemocionales.

3.1 Procedimientos y flujo de trabajo

La constatación de que el lenguaje puede ser analizado para obtener *insights* sobre la vida afectiva ha redundado en el desarrollo de conceptos, técnicas y herramientas para usarlo como recurso para evaluar la experiencia afectiva y el bienestar (Vine et al., 2020). Este desarrollo se ha dado en diversas áreas del conocimiento: para este trabajo son especialmente relevantes los desarrollos metodológicos del Análisis Psicológico de

Textos (APT) (Boyd, 2017; Kennedy et al. 2022), la psicolingüística (Fraga et al. 2018; Pérez-Sánchez et al., 2021; Stadthagen et al. 2017), la Minería de Textos (MT) (Silge y Robinson, 2024), y los estudios del discurso asistido por análisis de corpus o CADS, por su acrónimo en inglés (Gries, 2016; Mautner, 2019; Nartey & Mwinlaaru, 2019; Rojo, 2018). Estos enfoques se definen no solo por sus procedimientos (los datos que utilizan, los cálculos que realizan, etc.), sino también por sus supuestos, orientaciones y contextos de aplicación: “no hacen simplemente las cosas diferentemente, sino que hacen cosas diferentes” (Gillings et al. 2024, p.1668). A modo de ejemplo, puede considerarse que mientras que en el APT la comprensión de los procesos cognitivos/afectivos del autor/a son centrales, la MT tiende a estar más interesada en la predicción (Boyd, 2017); mientras estos dos enfoques tienden a asumir los supuestos fundamentales de la investigación cuantitativa, CADS tiende a fundamentarse en supuestos constructivistas e interpretativistas, estimulando el análisis crítico y la circulación entre el abordajes cualitativos y cuantitativos (Gillings et al. 2024; Mautner, 2019).

En todos los casos, el procedimiento fundamental implica utilizar un conjunto ordenado de textos, un corpus, para realizar análisis cuantitativos, utilizando la frecuencia de aparición de las palabras como medida fundamental (Gries, 2016). La variedad de textos que pueden componer un corpus es muy amplia, yendo desde ensayos de flujo de conciencia (Vine et al. 2020) a artículos de prensa, posteos en redes sociales (Nartey y Mwinlaaru, 2019) y novelas (Silge y Robinson, 2024).

Aunque el análisis cuantitativo de textos puede realizarse de manera manual –por ejemplo, Kennedy et al. (2022) identifican un análisis manual de artículos del *New York Times*, realizado a finales del siglo XIX, como el primer caso registrado– la inmensa mayoría de los análisis cuantitativos del lenguaje se realizan utilizando herramientas

computacionales. La variedad de enfoques técnicos es muy amplia: entre los más frecuentes (Boyd & Schwartz, 2021) se encuentran los basados en léxicos o diccionarios (listas de palabras anotadas en diversas dimensiones) y los basados en distintas técnicas de IA. Este trabajo utilizará el primer enfoque, ya que su parsimonia e interpretabilidad lo hacen especialmente adecuado para el contexto educativo (Zhou y Ye, 2020) donde la comprensión crítica de los fenómenos es central.

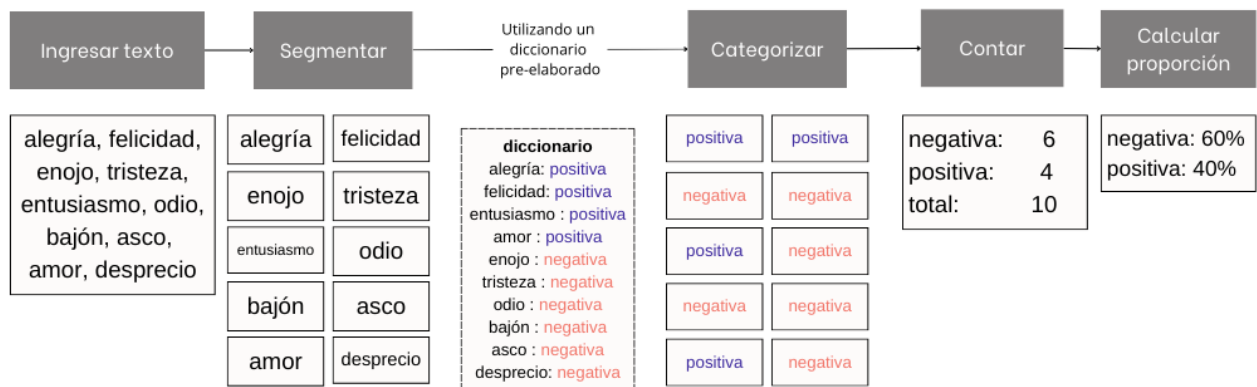
Los enfoques basados en diccionarios toman un modelo de “bolsa de palabras”: realizan análisis del vocabulario sin tomar en cuenta su posición en el enunciado (Boyd, 2017; Boyd et al. 2022). La lógica es muy sencilla e interpretable (Figura 2): en un primer paso, cada texto (por ejemplo, una respuesta abierta, un post en una red social, etc.) se segmenta en unidades menores llamadas *tokens* (usualmente una palabra, pero pueden ser términos más complejos). Posteriormente, se utiliza un diccionario para identificar y categorizar esos *tokens*; un diccionario es sencillamente una larga lista con palabras anotadas según variables de interés, formales (ej. categoría gramatical) o de contenido (ej. referencias a emociones positivas). En el ejemplo de la Figura 2, el diccionario simplemente contiene vocabulario emocional explícito (palabras utilizadas para referirse literalmente a emociones) categorizadas según su valencia. Por último, es posible contar cuántas de las palabras del texto se encuentran dentro de la categoría y a partir de ahí calcular el porcentaje correspondiente a cada categoría. Este proceso se repite en cada una de las filas (es decir, en cada uno de los textos) de la base de datos, generando tantas nuevas variables como valores tenga la categorías (en el ejemplo de la Figura 2, dos variables: *porcentaje de positivas* y *porcentaje de negativas*)¹. Esos resultados cuantitativos pueden integrarse con los análisis estadísticos estándar en psicología como

¹ En algunos casos, los diccionarios puntúan las palabras en variables continuas: por ejemplo, la valencia afectiva de una palabra se representa como un continuo entre 1 o *muy desagradable* y 9 o *muy agradable* (Stadthagen et al. 2017). En esos casos, en vez de proporciones, se utilizan valores de tendencia central (como la media o la mediana).

correlaciones, regresiones, comparaciones de medias, modelos de ecuaciones estructurales, análisis de clusters, etc. (Boyd & Schwartz, 2021).

Figura 2

Lógica de la aplicación básica de un diccionario



3.2 Recursos

Como se puede ver, el elemento fundamental del proceso es el diccionario. Existe una amplia variedad de procedimientos de construcción y adaptación de diccionarios, con sus potencialidades y limitaciones asociadas (Boyd & Schwartz, 2021). Una de las divergencias se relaciona con la cantidad de palabras incluidas; existen diccionarios con menos de 100 términos, como Gonçalves et al. (2013), y otros con más de 14.000, como Stadthagen et al. (2017). El tamaño de cada diccionario debe decidirse considerando los textos trabajados y la pregunta de investigación; por ejemplo, un diccionario como PANAS-t (Gonçalves et al, 2013), de menos de 100 términos redactados como adjetivos emocionales ('enojado', 'feliz', etc.), probablemente ocasione menos errores de atribución que un diccionario como el de Stadthagen et al. (2017), que contiene más de 14.000 términos pertenecientes a diversas categorías gramaticales. Sin embargo, es probable que este logre captar las características afectivas de textos que no incluyen vocabulario emocional explícito, mientras que PANAS-t no lo logre.

Otro punto importante de variación tiene que ver con la anotación de los diccionarios. Los dos enfoques más frecuentemente utilizados son el juicio de expertos (ej. Boyd et al. 2022) y promediar la calificación que un número amplio de participantes no-expertos le asignan a cada palabra (ej. Fraga et al. 2018; Mohammed & Turney, 2013), generalmente utilizando escalas numéricas o un instrumento no verbal llamado *Self Assessment-Manikin* (Redondo et al. 2007; Stadthagen et al. 2017). Dado el consumo de recursos de cualquiera de estos dos enfoques, también son frecuentes la reutilización de otras normas (Pérez-Sánchez et al., 2021; Stadthagen et al. 2017), la traducción (Ramírez-Esparza et al., 2007), la adaptación a partir de escalas (Gonçalves et al. 2013), y la categorización por un único codificador (Nielsen, 2011). A la hora de evaluar la validez y la fiabilidad, son comunes la evaluación del acuerdo inter-jueces (Boyd et al., 2022; Mohammed & Turney, 2013), la correlación con otros diccionarios (Pérez-Sánchez et al., 2021; Ramírez-Esparza et al. 2007), la correlación con otras medidas psicológicas (Boyd, 2017), la distinción entre grupos clínicos/no-clínicos (Ramírez-Esparza et al., 2007) y la distinción entre respuestas en contexto de crisis/no- crisis (Gonçalves et al. 2013).

Entre los diccionarios disponibles para el análisis del afecto en textos en español se encuentran los desarrollados tanto dentro del enfoque del análisis psicológico de textos –por ejemplo, el trabajo clásico de Ramírez-Esparza et al., 2007 y el de Garzón et al., (2020)– como dentro del enfoque de la minería de textos –como el de Díaz et al. (2014) o la traducción al español del diccionario del *National Research Council* de Canadá (Mohammed & Turney, 2013)–. Sin embargo, en ambos enfoques se aducen motivos de practicidad para utilizar traducciones automatizadas –ver, por ejemplo, Pennebaker (2018), por una discusión– lo cual ha llevado a un desarrollo relativamente escaso de

recursos en español, considerando que es la segunda lengua con mayor cantidad de hablantes nativos.

Aunque estudios como los reseñados por Soriano (2016) sugieren que las características del lenguaje de las emociones son relativamente estables en diferentes idiomas y variantes dentro de un mismo idioma, los mismos estudios y otros, como el de Sarli y Justel (2024), hacen evidente que existen diferencias entre culturas que no pueden ser soslayadas. En ese sentido, una fuente muy rica de material son las normas de propiedades subjetivas de las palabras, producidas en el contexto de los estudios psicolingüísticos (ej. Stadthagen et al., 2017; Redondo et al. 2007; Sarli & Justel, 2024), muchas de las cuales pueden encontrarse en el buscador emoFinder (Fraga et al. 2018). Por ejemplo, a lo largo de esta tesis se utilizaron las normas elaboradas por Pérez-Sánchez et al. (2021) para analizar la prototypicalidad del vocabulario emocional, y las de Stadthagen et al., (2017) para puntuar los términos según su valencia.

Por último, dado que el objeto de análisis es el lenguaje, recursos de la lingüística de corpus (Rojo, 2016) pueden resultar muy útiles para el estudio de características formales del lenguaje –como por ejemplo su categoría gramatical– tanto sea para filtrarlos en casos de que no sean de interés, como para estudiarlos como indicadores psicológicos –por ejemplo, considerando la relación entre el uso de pronombres de primera persona y la depresión (Edwards & Holtzman, 2017)–.

Parafraseando a Boyd (2017, p.165), puede afirmarse que si el diccionario es el corazón del procedimiento, el programa en el que se aplica es su cerebro. Para realizar las computaciones necesarias, diversas disciplinas nutren la caja de herramientas del análisis cuantitativo de textos. En el campo del análisis psicológico de textos, el

Linguistic Inquirer and Word Count (LIWC), desarrollado originalmente en la década de 1990 por James Pennebaker (2018), es el más frecuentemente utilizado (Boyd et al. 2022); aunque LIWC es software de pago y está centrado en la lengua inglesa, existe una versión en español –que opera con el diccionario de Ramírez-Esparza et al., (2007)– y uno de sus desarrolladores, Ryan Boyd, ha desarrollado BUTTER (*Basic Unit-Transposable Text Experimentation Resource*), un programa alternativo de código abierto (<https://www.butter.tools/>). En el campo de la lingüística de corpus, el software de pago WordSmith (Scott, 2024) sentó el paradigma para otros como AntConc (Anthony, 2024) o #LancsBox (Brezina y Platt, 2024). Cualquiera de estos programas mencionados tienen la ventaja de utilizar interfaces que facilitan la aplicación de los procedimientos; sin embargo, tanto en el campo de la psicología (Jackson et al., 2022) como en el de la lingüística (Gries, 2016) y el de la minería de textos (Silge & Robinson, 2024), es frecuente utilizar lenguajes de programación como R, para los cuales existen librerías especializadas en utilizar textos como input y realizar funciones de pre-procesamiento y análisis –por ejemplo, *quanteda* (ej. Benoit et al. 2018), *tm* (Feinerer et al., 2008) y *tidytext* (Silge & Robinson, 2024)–. Los diccionarios, normas, programas informáticos y las librerías mencionadas conforman, considerados en su conjunto, un ecosistema de recursos disponibles para la realización de análisis cuantitativo de textos en español (Figura 3).

Figura 3

Recursos para el análisis cuantitativo del lenguaje en español



Aunque su lógica subyacente sea sencilla (o quizás precisamente por ello), este enfoque ha permitido abordar de manera sistemática la experiencia humana, mostrándose útil no solo para entender la personalidad (Chung & Pennebaker, 2018), el bienestar (Vine et al., 2020) y el malestar (Edwards & Holtzman, 2017), sino también para explorar la cognición a nivel básico (Jackson et al., 2022). Se ha demostrado, también, su utilidad a nivel aplicado en el contexto educativo (Zhou y Ye, 2020). Sin embargo, en contextos hispanohablantes su inclusión en sistemas para el abordaje de variables emocionales y vinculadas al bienestar en contextos educativos (Zenteno-Osorio y Leal-Soto, 2023) es aún muy infrecuente.

En síntesis, el lenguaje se relaciona de manera íntima con la experiencia afectiva y existen una serie de procedimientos de análisis cuantitativo de textos cuya aplicación en contextos educativos resulta prometedora. Estas técnicas, naturalmente, pueden integrarse con otros enfoques de investigación: así, el cumplimiento de los objetivos de esta tesis, que se desarrollan en el apartado siguiente, descansa no solo en la aplicación del análisis automatizado de textos sino en su integración con otros enfoques metodológicos.

4. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de este trabajo es el de explorar, mediante estudios concretos, el potencial del análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios para el abordaje del bienestar, el afecto y las habilidades socioemocionales en contextos educativos.

Sus objetivos específicos son:

1. Utilizar un procedimiento de análisis cuantitativo de textos en conjunto con escalas de bienestar subjetivo para explorar el bienestar y los perfiles afectivos en contextos educativos de Uruguay, analizando la relación de estos perfiles con las emociones académicas reportadas en respuestas abiertas.
2. Revisar y sintetizar las definiciones, métodos, instrumentos y principales resultados de la literatura científica sobre habilidades blandas del profesorado, utilizando análisis cuantitativo de textos para explorar los ejemplos prototípicos. Utilizar los resultados de esa síntesis para el desarrollo del instrumento utilizado para cumplir el siguiente objetivo.
3. Aplicar un procedimiento de análisis cuantitativo para analizar el lenguaje utilizado por el estudiantado en sus comentarios al evaluar a docentes, analizando la relación entre el uso de vocabulario vinculado a habilidades blandas y la calificación de ese docente.

Cada uno de los artículos que componen la tesis por compendio de publicaciones abordó uno de esos objetivos. Dada la extensión necesaria para reportar el desarrollo y las propiedades del instrumento del Artículo I, su validación se redactó como artículo independiente (ver Anexo I). En el conjunto de los estudios realizados para cumplir estos objetivos se abordaron las siguiente preguntas, referentes a la experiencia emocional en

contextos educativos, a las habilidades blandas del profesorado percibidas por el estudiantado y a las propiedades de los instrumentos:

- Al respecto de la experiencia emocional en contextos educativos, ¿qué emociones son más frecuentemente asociadas a la experiencia educativa? ¿Qué niveles de bienestar y qué perfiles afectivos pueden describirse? ¿Existen emociones distintivas de estudiantes con diferentes perfiles afectivos?
- Al respecto de las habilidades blandas del profesorado y su percepción por parte del estudiantado, ¿qué definiciones, ejemplos y operacionalizaciones de las habilidades blandas del profesorado se encuentran en la literatura científica? ¿A qué cualidades atiende con mayor frecuencia el estudiantado a la hora de calificar a un docente?
- Desde un punto de vista instrumental, ¿qué propiedades muestran los instrumentos de análisis de textos desarrollados en esta tesis (DAVE, diccionario de cualidades docentes)? ¿Qué indicadores de validez para la población educacional uruguaya muestran las escalas de bienestar subjetivo utilizadas?

El abordaje de estas preguntas y objetivos se realiza a lo largo del Capítulo 2.

Capítulo 2

Método y resultados

Artículo I

Manchini, N., Trías, D., Jiménez, Ó. y Ramos-Díaz, N. (2025). Bienestar subjetivo de estudiantes y docentes de Uruguay: satisfacción con la vida, perfiles afectivos y emociones académicas. *Ciencias Psicológicas*, 19(2).

Aunque el afecto y el bienestar ocupan un lugar central en el discurso educativo, los recursos y la evidencia son todavía escasos. Este trabajo buscó analizar propiedades psicométricas de instrumentos breves, identificar perfiles afectivos y explorar las emociones que el estudiantado asocia a su institución. Participaron docentes ($n = 350$), estudiantes de educación media básica ($n = 357$) y media superior ($n = 375$) de Uruguay, quienes cumplieron escalas de bienestar subjetivo (SWLS y PANAS) y una pregunta abierta procesada mediante análisis automatizado de textos. Los análisis factoriales, de fiabilidad y de correlación sugieren la validez de ambas escalas, mientras que los análisis de conglomerados sugieren la existencia de cuatro perfiles afectivos asimilables al modelo de Norlander et al. (2002): autorrealizado, autodestructivo, alta-afectividad y baja-afectividad. Aunque la institución educativa es asociada predominantemente a experiencias desagradables (como estrés, cansancio, tristeza y ansiedad) también se la asocia con alegría y felicidad. Se identificaron diferencias dependiendo del perfil afectivo: por ejemplo, las asociaciones con interés, motivación y curiosidad son distintivas del perfil autorrealizado, mientras que decepción, desagrado y soledad lo son del autodestructivo. Los resultados sugieren que la conjunción de escalas y análisis de texto permite obtener *insights* sobre el bienestar en contextos educativos.

Bienestar subjetivo de estudiantes y docentes de Uruguay: satisfacción con la vida, perfiles afectivos y emociones académicas

Subjective Well-Being of Students and Teachers in Uruguay: Life Satisfaction, Affective Profiles and Academic Emotions

Bem-estar subjetivo de estudantes e docentes no Uruguai: satisfação com a vida, perfis afetivos e emoções acadêmicas

 Nigel Manchini¹
 Daniel Trías Seferian²
 Óliver Jiménez¹
 Natalia Ramos-Díaz¹

¹ Universidad de Málaga

² Universidad Católica del Uruguay

Recibido: 10/12/2024

Aceptado: 22/05/2025

Correspondencia

Nigel Manchini
nigelmanchini@gmail.com

Cómo citar:

Manchini, N., Trías Seferian, D., Jiménez, O., & Ramos-Díaz, N. (2025). Bienestar subjetivo de estudiantes y docentes de Uruguay: satisfacción con la vida, perfiles afectivos y emociones académicas. *Ciencias Psicológicas*, 19(2), e-4401. <https://doi.org/10.22235/cp.v19i2.4401>

Disponibilidad de datos:

Los datos, códigos analíticos y materiales suplementarios se encuentran disponibles en Open Science Framework (<https://www.doi.org/10.17605/OSF.IO/N4PJ2>).

Financiamiento: Este estudio recibió apoyo económico de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay, a través del proyecto POS_EXT_2021_1_172077.



Resumen: Aunque el afecto y el bienestar ocupan un lugar central en el discurso educativo, los recursos y la evidencia son todavía escasos. Este trabajo buscó analizar propiedades psicométricas de instrumentos breves, identificar perfiles afectivos y explorar las emociones que el estudiantado asocia a su institución. Participaron docentes ($n = 350$), estudiantes de educación media básica ($n = 357$) y media superior ($n = 375$) de Uruguay, quienes cumplieron escalas de bienestar subjetivo (SWLS y PANAS) y una pregunta abierta procesada mediante análisis automatizado de textos. Los análisis factoriales, de fiabilidad y de correlación sugieren la validez de ambas escalas, mientras que los análisis de conglomerados sugieren la existencia de cuatro perfiles afectivos asimilables al modelo de Norlander et al. (2002): autorrealizado, autodestructivo, alta-afectividad y baja-afectividad. Aunque la institución educativa es asociada predominantemente a experiencias desagradables (como estrés, cansancio, tristeza y ansiedad) también se la asocia con alegría y felicidad. Se identificaron diferencias dependiendo del perfil afectivo: por ejemplo, las asociaciones con interés, motivación y curiosidad son distintivas del perfil autorrealizado, mientras que decepción, desagrado y soledad lo son del autodestructivo. Los resultados sugieren que la conjunción de escalas y análisis de texto permite obtener *insights* sobre el bienestar en contextos educativos.

Palabras clave: bienestar; afectividad; enseñanza secundaria; evaluación psicológica; adolescentes

Abstract: Although affect and well-being occupy a central place in educational discourse, resources and evidence are still scarce. This study sought to analyze the psychometric properties of brief instruments, identify affective profiles and explore the emotions that students associate with their institution. The participants were teachers ($n = 350$), middle school students ($n = 357$) and high school students ($n = 375$) from Uruguay, who completed subjective well-being scales (SWLS and PANAS) and an open-ended question processed through automated text analysis. Factor, reliability and correlation analyses suggest the validity of both scales; cluster analysis suggests the existence of four affective profiles similar to Norlander et al.'s (2002) model: self-fulfilling, self-destructive, high-affective and low-affective. Although the educational institution is predominantly associated with unpleasant experiences (such as stress, tiredness, sadness and anxiety), it is also associated with joy and happiness. Differences were identified depending on the affective profile: for example, associations with interest, motivation and curiosity are distinctive of the self-fulfilling profile, while disappointment, displeasure and loneliness are distinctive of the self-destructive profile. The results suggest that the conjunction of scales and text analysis allows for insights into well-being in educational contexts.

Keywords: well-being; affectivity; secondary education; psychological assessment; adolescents

Resumo: Embora o afeto e o bem-estar ocupem um lugar central no discurso educacional, os recursos e as evidências ainda são escassos. Este estudo buscou analisar propriedades psicométricas de instrumentos breves, identificar perfis afetivos e explorar as emoções que os estudantes associam à sua instituição. Participaram docentes ($n = 350$) e estudantes de ensino fundamental 2 ($n = 357$) e ensino médio ($n = 375$) do Uruguai, que responderam a escalas de bem-estar subjetivo (SWLS e PANAS) e a uma pergunta aberta processada por meio de análise de texto automatizada. As análises fatorias, de confiabilidade e de correlação sugerem a validade de ambas as escalas, enquanto as análises de conglomerados indicam a existência de quatro perfis afetivos semelhantes ao modelo de Norlander et al. (2002): autorrealizado, autodestrutivo, alta afetividade e baixa afetividade. Embora a instituição educacional esteja predominantemente associada a experiências desagradáveis (como estresse, cansaço, tristeza e ansiedade), também é associada à alegria e felicidade. Foram identificadas diferenças dependendo do perfil afetivo: por exemplo, as associações com interesse, motivação e curiosidade são características do perfil autorrealizado, enquanto decepção, desagrado e solidão são típicos do perfil autodestrutivo. Os resultados sugerem que a combinação de escalas e análise de texto permite obter insights sobre o bem-estar em contextos educacionais.

Palavras-chave: bem-estar; afetividade; ensino médio; avaliação psicológica; adolescentes

El foco en el bienestar emocional parece ser parte de un *ethos epocal* con profusas manifestaciones tanto en contextos educativos y académicos como en la agenda de políticas públicas (Curren et al., 2024; Palacios-Díaz et al., 2023; Organización Mundial de la Salud & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021; Rivera-Vargas & Oyanedel, 2023). Florecen, consecuentemente, propuestas que —con distintos enfoques y objetivos— buscan abordar los afectos en el ámbito escolar. Esta tendencia, potenciada desde la pandemia del COVID-19 (Anselmi et al., 2024; Carrizo, 2021), dista de ser un fenómeno sencillo de evaluar: discutir el afecto y el bienestar en la educación implica abordar problemas técnicos, pero también filosóficos y ético-políticos (Palacios-Díaz et al., 2023).

En este contexto, parece imprescindible disponer de evidencia y de recursos para atender al bienestar de manera sistemática y no reduccionista, analizar sus dinámicas y proyectar acciones profesionales, institucionales y sociales. Atendiendo esa necesidad, este trabajo analiza el funcionamiento de dos instrumentos breves para evaluar el bienestar de estudiantes y docentes, valida un modelo de perfiles afectivos con foco en la persona y realiza el análisis de respuestas abiertas del estudiantado al respecto de las emociones asociadas a la institución educativa, tendiendo un puente entre los resultados cuantitativos y las palabras utilizadas cotidianamente.

El bienestar subjetivo como operacionalización de la felicidad

En consonancia con la diversidad de campos semánticos asociados a la felicidad, la vida buena y el bienestar, se han propuesto multiplicidad de marcos conceptuales y metodológicos para su abordaje filosófico y empírico (Brown & Potter, 2024). Este trabajo operacionaliza el bienestar desde una concepción hedonista (Ryan & Deci, 2001), poniendo el foco en el placer, la satisfacción y la experiencia afectiva (Crisp, 2017). Por su simplicidad y operacionalizabilidad, este enfoque ha podido dar una imagen general del bienestar a nivel individual y colectivo (Diener et al., 2017; Gallup, 2024; Rowan, 2022). Sin embargo, la parsimonia que le da su potencia también impone sus límites: al reducir el bienestar a su dimensión afectiva y a juicios de satisfacción, estos enfoques no son capaces de ver —y quizás invisibilizan— otras dimensiones relevantes de la vida buena (Ahmed, 2021; Camps, 2019), como la autonomía, la autoaceptación, las relaciones positivas o el propósito de vida (Dávila et al., 2024). Este trabajo, por lo tanto, no aborda la felicidad, sino una operacionalización: el bienestar subjetivo.

Bienestar subjetivo y perfiles afectivos

El modelo propuesto por Diener (1994) identifica tres componentes del bienestar subjetivo (BS): satisfacción con la vida (SV), afecto positivo (AP) y afecto negativo (AN).

La SV, el componente cognitivo, refiere al juicio general que la persona hace sobre su vida: una “evaluación global de la calidad de vida de una persona de acuerdo con los criterios elegidos por ella misma” (Diener, 1994, p. 69). Aunque ese juicio puede verse afectado por aspectos emocionales, no es una medida afectiva, sino el resultado de un proceso cognitivo de comparación entre la percepción consciente que la persona tiene de sus circunstancias de vida y sus propios estándares, explícitos o implícitos (Pavot & Diener, 2008).

El componente afectivo, dado por el AP y el AN, refiere a la experiencia emocional placentera y displacentera. Aunque *afecto* es un término teóricamente problemático (Feldman-Barrett & Bliss-Moreu, 2009), una definición genérica, como la adoptada por García (2023), capta el uso del término en el campo del BS: la experiencia consciente de sentimientos (*feelings*) derivados de respuestas automáticas del sistema nervioso ante estímulos internos y externos, y —más en general— los sentimientos (*feelings*) que se tiende a experimentar cotidianamente y que dan color a la experiencia (García, 2023). Una de las características nucleares del afecto es la valencia o tono hedónico de la experiencia, referida a la cualidad de agradabilidad/desagradabilidad, susceptible a la introspección (Feldman-Barrett & Bliss-Moreu, 2009). Teniendo en cuenta la evidencia de estudios psicométricos y consideraciones teóricas (Diener, 1994; Diener et al., 2017), AP y AN son conceptualizados y evaluados como dos variables independientes (en contraste con, por ejemplo, Feldman-Barrett & Bliss-Moreu, 2009). Los antecedentes (e.g., Caicedo et al., 2018; Flores-Kanter & Medrano, 2016, 2018; Santágelo et al., 2019) son consistentes respecto de que AN y AP no se encuentran fuerte y negativamente relacionados (y, por lo tanto, no se trataría de dos polos de una dimensión), aunque la evidencia sugiere que tampoco serían completamente independientes. En ese sentido, García (2023) ha propuesto que la afectividad constituye un meta-sistema dinámico y adaptativo con AN y AP como dos subsistemas independientes a nivel bajo, pero interrelacionados a nivel alto.

Considerando esta relativa independencia de AP y AN, Norlander et al. (2002) propusieron un modelo (posteriormente llamado *modelo de los perfiles afectivos*) que identifica y nombra cuatro posibles combinaciones de alto/bajo AN y AP (Figura 1): un perfil autorrealizado (SF, *Self-Fulfilling*), un perfil auto-destructivo (SD, *Self-Destructive*), y perfiles de alta y baja afectividad (HA y LA, *High/Low Affective*).

Figura 1
Cuatro perfiles afectivos



Nota. Elaboración propia a partir de García (2023).

Los hallazgos acerca de las características de estos perfiles sugieren consistentemente diferencias en SV y otros indicadores de bienestar, como autonomía, autoaceptación, etc. (García, 2023; Sagone & De Caroli, 2023), así como en variables vinculadas a la educación, como la procrastinación y las calificaciones (Sagone et al., 2023). Si bien en el Río de la Plata existe un claro interés en indagar en estas variables afectivas (Caicedo et al., 2018; Flores-Kanter & Medrano, 2018; Santágelo et al., 2019) y existe abundante literatura sobre perfiles afectivos, producida especialmente en Europa (García, 2023), los estudios sobre este modelo en la región son escasos (cf. Brunet et al., 2024).

El presente estudio: bienestar en contextos educativos

En el contexto de la educación uruguaya, atender variables afectivas es relevante no solo por su relación con la motivación y la autorregulación del aprendizaje (Chiarino et al., 2024; Huertas, 2012) y otras variables académicas de interés (Cunsolo, 2017; Unicef, 2022), sino también porque la situación al respecto dista de ser ideal (Carrizo, 2021; Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineed], 2020, 2023a). Aunque las cifras de bienestar en Uruguay son comparables a las de otros países (Fernández et al., 2024; Gallup, 2024), una preocupante proporción de adolescentes y jóvenes reportan haber intentado (1.2 %) o considerado (3.3 %) autoeliminarse; 14.4 % dice haberse sentido tan triste o desesperado que dejó de hacer sus actividades habituales por dos o más semanas (Unicef, 2022). En este sentido, la prevalencia de conductas de riesgo en esta población parece haber aumentado a lo largo de la última década (Ineed, 2023b; Unicef, 2022). En el caso del cuerpo docente, el 26 % puede considerarse con bajo bienestar cuando se consideran tanto factores positivos (como la motivación y el entusiasmo) como sus síntomas de estrés y *burnout* (Ineed, 2020); lo cual resulta problemático tanto en sí mismo como por sus consecuencias sobre otras variables (Mels et al., 2024). En el contexto latinoamericano (Bravo-Sanzana et al. 2025; Dávila et al., 2024) y uruguayo, donde claramente existe interés en la evaluación del bienestar de docentes (Ineed, 2020; Mels et al., 2024) y adolescentes (García-Álvarez et al., 2020; Ineed, 2023b; Portela, 2021), resulta llamativo que las escalas más frecuentemente utilizadas para evaluar el bienestar hedónico (Fernandes & Araujo, 2018) no se encuentren validadas en contextos educativos. Este estudio se orienta a ese objetivo.

Al poner el foco en los contextos educativos, parece necesario complementar las evaluaciones generales con medidas situadas (Dávila et al., 2024; Fernandes & Araujo, 2018) y producir información que sea relevante y comprensible para los agentes involucrados (Zenteno-Orsorio & Leal-Soto, 2023). En esa línea, este trabajo complementa el análisis de escalas de BS con la exploración de una variable afectiva situada en el contexto educativo —las emociones académicas—, utilizando un enfoque fácilmente interpretable: el análisis automatizado de las palabras utilizadas por el estudiantado en respuestas abiertas.

Las emociones académicas (EA) se definen como aquellas experimentadas por el estudiantado en entornos académicos, tanto las asociadas a los resultados y procesos de aprendizaje (Pekrun et al., 2023) como al vínculo con el profesorado (Lei et al., 2018). Además de su valor intrínseco asociado al bienestar (Stockinger et al., 2025), también se ha documentado su relación con el aprendizaje (Tan et al., 2021), el rendimiento académico (Camacho et al., 2021), la motivación y la autorregulación (Pekrun et al., 2023), entre otras variables de interés.

Aunque se han utilizado otros abordajes, la escala retrospectiva de autorreporte es el tipo de instrumento más frecuentemente utilizado para la evaluación del BS y las EA (Diener et al., 2017; Pekrun, 2016). Dado el carácter subjetivo y consciente del bienestar (Diener, 1994; García, 2023), parece que el sujeto se encontraría en una posición privilegiada para reportarlo (cf., Ahmed, 2021; Ogden & Lo, 2011). Aun aceptando esa premisa, las limitaciones inherentes a la escala tipo Likert hacen deseable complementar este tipo de medida (Ogden & Lo, 2011). Se ha vuelto habitual, en ese sentido, utilizar herramientas computacionales para cuantificar dimensiones afectivas en datos textuales, utilizando el lenguaje como una ventana a la experiencia (Boyd & Schwartz, 2021; Vine et al., 2020). Este enfoque ha sido utilizado en educación (Papamitsiou & Economides, 2014; Zhou & Ye, 2020) y en el estudio del bienestar (García et al., 2019; García & Sikström, 2023). Sin embargo, su implementación en entornos educativos hispanohablantes ha sido limitada (Manchini, Jiménez et al., 2024).

En este contexto, este estudio se propone analizar el BS y las EA en docentes y estudiantes uruguayos de educación secundaria. Concretamente se propone: (1) analizar las propiedades psicométricas de dos escalas de BS con docentes y estudiantes uruguayos de educación secundaria, (2) identificar perfiles afectivos de estudiantes y docentes, y (3) explorar las EA que los adolescentes asocian al liceo considerando los distintos perfiles afectivos.

Método

Participantes

La muestra se conformó por 357 estudiantes de educación media básica (EMB; $M_{\text{edad}} = 13.6$, $DE = 0.76$; 54.6 % mujeres), 375 estudiantes de educación media superior (EMS; $M_{\text{edad}} = 16.5$, $DE = 0.78$; 61 % mujeres), y 350 docentes ($M_{\text{edad}} = 36.3$, $DE = 12.4$; 76.2 % mujeres) de Uruguay. Los estudiantes

pertenecían a instituciones públicas del departamento de Colonia. El 95.3 % de los docentes se desempeñaba en educación pública en múltiples instituciones y niveles. Considerando la diversidad de centros y niveles en los que se desempeña el cuerpo docente en el contexto uruguayo, y la consecuente diversidad de asociaciones emocionales, en esta muestra no se exploraron las emociones académicas. El muestreo intencional se basó en la accesibilidad a las instituciones y la disponibilidad de los participantes para formar parte del estudio.

Instrumentos

Satisfaction with Life Scale (SWLS). Esta escala unidimensional mide la satisfacción con la vida (SV) incluyendo cinco ítems que presentan afirmaciones con la cual debe expresarse el acuerdo/desacuerdo (ej., *Estoy satisfecho/a con mi vida*). La puntuación de cada ítem varía del 1 al 7, siendo la puntuación total mínima de 5 y la máxima de 35. La versión original fue publicada por Diener et al. (1985) y se ha usado en un amplio rango de edades y poblaciones (Pavot & Diener, 2008). Se utilizó la versión adaptada al español rioplatense por Mikulic et al. (2019), con una fiabilidad de $\alpha = .81$ en su estudio.

Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, versión breve). Esta escala bidimensional está diseñada para medir de forma independiente el afecto negativo (AN) y el afecto positivo (AP). La versión original en inglés (Watson et al., 1988) fue adaptada y validada para la variante rioplatense del español (Medrano et al., 2015). La versión breve (Flores-Kanter & Medrano, 2018) está compuesta por 10 ítems presentados como adjetivos que describen emociones (AN: *afligido, culpable, asustado, nervioso, temeroso*; AP: *interesado, entusiasmado, inspirado, decidido, activo*), que se puntúan de acuerdo a la frecuencia en que el sujeto se siente así, en una escala Likert de 5 puntos. Se optó por la versión breve debido a su comprobada validez en contextos educativos y su eficiencia para estudios de gran tamaño muestral (Flores-Kanter & Medrano, 2018). En investigaciones previas la fiabilidad de las subescalas en población rioplatense varía entre $\alpha = .75$ a $\alpha = .85$ (Flores-Kanter & Medrano, 2018; Santángelo et al., 2019).

Una pregunta abierta sobre emociones académicas (EA), redactada en español rioplatense: *Pensando en el último semestre, ¿qué emociones y estados de ánimo asociás específicamente al liceo? Enumerá al menos seis, separando con comas. Escribí el máximo que puedas*. Se utiliza para recoger vocabulario emocional relacionado a la institución educativa; por los motivos antes señalados, esta pregunta sólo se incluyó en el caso del estudiantado.

Procedimiento

Los participantes fueron invitados mediante medios institucionales (correo electrónico, grupos internos, plataformas educativas, invitación en aulas y afiches) y redes sociales (para el caso de docentes) a responder un cuestionario online autoadministrado, utilizando sus propios dispositivos. Todos dieron su consentimiento informado, en el caso de los menores de edad, también se solicitó a la institución y a adultos responsables. El contacto con el estudiantado estuvo mediado por la institución, y en ningún caso se recolectaron datos que permitieran la identificación de sujetos. A cambio de su participación, las instituciones obtuvieron un reporte general sobre el bienestar de su estudiantado. Los procedimientos y protocolos fueron aprobados por el Comité de Ética de la Universidad de Málaga, número de registro 152-2022-H.

Análisis de datos

Los datos fueron explorados mediante estadísticos descriptivos, métodos gráficos y la prueba Kolmogorov-Smirnov (*K-S*). Considerando estas exploraciones, se utilizaron pruebas no-paramétricas y estimadores robustos. Para evaluar las propiedades psicométricas de las escalas, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para cada muestra, utilizando los modelos validados por Mikulic et al. (2019) y Flores-Kanter y Medrano (2018). Considerando la naturaleza ordinal de los datos, su distribución no normal (Li, 2016; Tarka, 2017) y los antecedentes de Caicedo et al. (2018), Santángelo et al. (2019) y Melo et al. (2023), se utilizó el estimador DWLS (Diagonally Weighted Least Squares) en su variante robusta WLSMV (Weighted Least Squares Means and Variance adjusted), con CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), y SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) como medidas de ajuste (Rosseel, 2012). La interpretación se hizo siguiendo los criterios propuestos por Hu y Bentler (1999): RMSEA y SRMR < .08 aceptable, < .05

excelente; CFI y TLI > .90 aceptable, > .95 excelente. Se calcularon los coeficientes alpha de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω) y se determinaron las correlaciones entre las escalas (ρ de Spearman).

Para determinar los perfiles afectivos, se realizó un análisis de conglomerados no jerárquico (*k-means*) con $k = 4$, siguiendo el modelo propuesto originalmente por Norlander et al. (2002) y las consideraciones metodológicas de García y MacDonald (2023). Para examinar la validez de los perfiles, se exploró la convergencia con un método simple pero empírica y teóricamente robusto —*median-splits*— (García & MacDonald, 2023), comparando la homogeneidad intra-grupo mediante el valor de WSS (Within-Cluster Sum of Squared Errors). Se realizaron pruebas Kruskal-Wallis para determinar la existencia de diferencias entre los perfiles en AP, AN y SV consistentes con la literatura y la teoría, utilizando η^2 como medida del tamaño del efecto (Tomczak & Tomczak, 2014) y con comparaciones por pares realizadas utilizando el test de Dunn con corrección Bonferroni (Ogle et al., 2023).

Los análisis precedentes fueron realizados para todas las muestras (EMB, EMS y docentes), mientras que los que se describen a continuación fueron realizados únicamente con las muestras de EMB y EMS, para las que se disponía de una pregunta abierta referente a EA. Para analizar la relación entre las EA y las variables de BS, se procesaron las respuestas abiertas desde un enfoque basado en diccionarios (Boyd & Schwartz, 2021). Para el preprocesamiento se utilizaron los procedimientos de Silge y Robinson (2016). Para eliminar palabras de categorías gramaticales no deseadas —conjunciones, artículos, pronombres, etc.— se utilizaron los inventarios para Uruguay de CORPES XXI (Real Academia Española, s.f.) y la lista de *stopwords* en español de Feinerer et al. (2008). Se utilizó el *Diccionario Anotado de Vocabulario Emocional* (DAVE) (Manchini, Jiménez et al., 2024) para computar la proporción de palabras con valencia *positiva*, *negativa* y *neutra-ambivalente*. Como el estudiantado únicamente contestó utilizando vocabulario emocional explícito, la proporción de positivas/negativas/neutras-ambivalentes se encuentra directamente relacionada; en aras de la simplicidad, se utilizó únicamente la proporción de negativas para calcular la correlación con SV, AN y AP. El vocabulario distintivo de cada uno de los perfiles de estudiantes se exploró utilizando el estadístico Term Frequency - Inverse Document Frequency (TF-IDF) (Silge & Robinson, 2016) y se representó gráficamente mediante nubes de palabras. Estos análisis se realizaron utilizando los procedimientos desarrollados en R (R Core Team, 2021) por Revelle (2022), Rosseel (2012), Silge y Robinson (2016) y Wickham et al. (2019).

Resultados

Como se observa en la Tabla 1, las escalas mostraron valores aceptables de α y ω , y un ajuste excelente de SV para las tres muestras, similar a lo reportado por Mikulic et al. (2019), Ruiz et al. (2019) y Melo et al. (2023). En el caso de PANAS, el ajuste del modelo es excelente para docentes y aceptable para estudiantes de EMS y EMB.

El análisis de correlación mostró una relación débil pero significativa y positiva ($\rho = .11$, $p = .033$) entre AN y AP en la muestra de EMB. No fue significativa en la muestra de estudiantes de EMS ($\rho = .01$, $p = .9$) ni en la de docentes ($\rho = .09$, $p = .08$). La correlación con SV fue positiva y moderada para AP en la muestra de docentes ($\rho = .3$, $p < .001$), de estudiantes de EMS ($\rho = .36$, $p < .001$) y de EMB ($\rho = .31$, $p < .001$); mientras que fue negativa y moderada para AN en la muestra de docentes ($\rho = -.41$, $p < .001$), estudiantes de EMS ($\rho = -.34$, $p < .001$) y de estudiantes de EMB ($\rho = -.26$, $p < .001$).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos y propiedades psicométricas de las escalas

Muestra	Escala	M	DE	K-S	α	ω	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Docentes (n = 350)	SWLS	24.6	6.21	<.001	.88	.89	0.995	0.990	.039	.017
	PANAS	AP	17.5	4.36	.03	.89	0.99	0.96	.046	.047
		AN	11.6	4.47	<.001	.82				
EMS (n = 375)	SWLS	22.2	6.20	.17	.81	.83	1.00	1.00	.00	.015
	PANAS	AP	14.7	4.35	.02	.83	0.95	0.93	.06	.05
		AN	13.3	4.77	.002	.80				
EMB (n = 357)	SWLS	23.7	6.87	.002	.84	.85	1.00	1.00	.000	.012
	PANAS	AP	14.9	4.59	.13	.80	0.93	0.91	.06	.06
		AN	11.5	4.44	<.001	.79				

En las tres muestras (Tabla 2), el análisis de *cluster* produjo perfiles asimilables al modelo propuesto (García, 2023). Para explorar estos perfiles y su relación con el método *split-medians* — utilizar la mediana como punto de corte (García & MacDonald, 2023)—, se realizó una matriz de confusión entre ambos enfoques, se hicieron exploraciones gráficas y se calculó el porcentaje de acuerdo. Los resultados cuantitativos y la exploración gráfica sugieren que los perfiles producidos por uno y otro método son equivalentes, con un alto porcentaje de acuerdo (78 % en EMB, 88.5 % en EMS y 78 % en docentes); el cálculo de la WSS para ambos métodos sugiere que los perfiles generados con *k-means* son más homogéneos, tanto para la muestra de EMB ($WSS_{k-means} = 4657.3$, $WSS_{median-split} = 5168.7$) como para la de EMS ($WSS_{k-means} = 4737.1$, $WSS_{median-split} = 5015.7$) y de docentes ($WSS_{k-means} = 4141.9$, $WSS_{median-split} = 4446.4$).

Tabla 2
Estadísticas descriptivas de los perfiles afectivos y comparación por pares en SV

Perfil	Variable	EMB				EMS				Docentes			
		n (%Mu)	M	Md	DE	n (%Mu)	M	Md	DE	n (%Mu)	M	Md	DE
SF	SV ^{2, 3, 4}	127	26.5	27	5.4	131	25.6	25	5.2	109	27.8	29	4.9
	AP	(47%)	18.4	18	2.7	(52%)	18.2	18	2.5	(67%)	20.5	20	2.5
	AN		9.1	9	2.2		10.5	11	2.3		8.5	9	1.8
SD	SV ^{1, 3, 4}	69	19.9	19	7.8	92	18.5	19	5.5	40	17.4	18	5.5
	AP	(64%)	12.8	13	2.4	(70%)	11.5	12	2.4	(93%)	13.3	13	3.1
	AN		16	16	2.9		17.1	16	2.9		18.6	19.0	2.7
HA	SV ^{1, 2}	51	23.7	26	6.7	67	21.7	22	5.5	104	24.2	25	5.5
	AP	(65%)	19.4	18	2.5	(73%)	17.8	18	2.4	(81%)	20.1	20	2.4
	AN		17.3	16	3.3		19	18	2.9		14.9	15	2.6
LA	SV ^{1, 2}	110	23.1	24	6.6	85	21.4	22	6.3	97	24.5	25	5.9
	AP	(52%)	10.4	11	2.6	(54%)	10.4	10	2.5	(74%)	12.9	13	2.3
	AN		8.6	9	2.3		9.1	9	2.4		8.6	8	2.6

Notas. SF: Self-Fulfilling (autorrealizado); SD: Self-Destructive (autodestructivo); HA: High-Affective (alta afectividad); LA: Low-Affective (baja afectividad). ¹ Diferencia significativa con SF ($p < .05$ en test de Dunn, corr. Bonferroni). ² Diferencia significativa con SD. ³ Diferencia significativa con HA. ⁴ Diferencia significativa con LA ($p < .05$ en test de Dunn, corr. Bonferroni). % Mu: Porcentaje de Mujeres.

Al respecto de las diferencias en AN y AP según perfil afectivo, la prueba Kruskal-Wallis indicó la existencia de diferencias significativas en el puntaje de AP entre los perfiles en la muestra de EMB ($\chi^2(gf=3) = 269.25$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.75$), EMS ($\chi^2(gf=3) = 279.22$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.74$) y docentes ($\chi^2(gf=3) = 242.36$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.69$). Los resultados de AN para EMB ($\chi^2(gf=3) = 235.49$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.66$), EMS ($\chi^2(gf=3) = 277.43$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.74$) y docentes ($\chi^2(gf=3) = 253.12$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.72$) también fueron significativos.

Los resultados sugieren la existencia de diferencias significativas en el puntaje en SV entre los perfiles para EMB ($\chi^2(gf=3) = 39.12$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.1$), EMS ($\chi^2(gf=3) = 73.77$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.19$) y docentes ($\chi^2(gf=3) = 75.36$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.21$). En todas las muestras, los resultados de la comparación por pares (Tabla 2) sugieren la existencia de diferencias significativas en SV entre todos los perfiles excepto entre LA y HA.

Tras el preprocesamiento, el DAVE fue capaz de identificar 2906 (91 %) de las 3201 palabras escritas por el estudiantado en relación a su institución educativa, 1291 en la muestra de EMB y 1615 en la de EMS. Se exploraron manualmente las palabras no captadas (295), confirmando que en general se trata de casos en los que el estudiantado narró motivos de sus asociaciones (“liceo”, “deberes”, “compañeros”, etc.), adverbios (“no”, “muy”), y, en algunos casos, errores de ortografía no captados por el DAVE (“felis”, “juzgación”, “triztesa”, “alegradusimo”, “afrijido”) o términos no considerados como vocabulario emocional (“sueño”). Estos resultados son relevantes para considerar el ruido inherente al abordaje cuantitativo de textos (Boyd & Schwartz, 2021). Sin embargo, como se muestra en la Tabla 3, en ambas muestras una proporción reducida de familias léxicas da cuenta de una proporción muy amplia de las palabras utilizadas por el estudiantado, lo que sugiere que estos casos tendrían una influencia mínima.

Tabla 3

Emociones académicas más frecuentemente reportadas

EMB			EMS		
EA	n	% (cum.)	EA	N	% (cum.)
felicidad	181	14	Estrés	194	12
estrés	117	23	Felicidad	104	18
tristeza	103	31	cansancio	92	24
nervios	83	37	ansiedad	91	30
enojo	82	43	Alegría	85	35
emoción	80	50	Tristeza	80	40
alegría	72	55	frustración	66	44
aburrimiento	61	60	aburrimiento	64	48
cansancio	47	64	Enojo	64	52
ansiedad	36	67	Nervios	56	55
preocupación	28	69	Emoción	43	58
miedo	22	71	preocupación	35	60
entusiasmo	19	72	Angustia	28	62
frustración	19	74	diversión	24	64
angustia	14	75	Miedo	24	65

Nota. EA: Emociones Académicas reportadas, normalizadas con DAVE. *n*: estudiantes que reportan. % (cum.): porcentaje acumulativo de la totalidad de las palabras captadas.

Es de notar que la proporción representada por las 15 palabras más frecuentes es menor en la muestra de EMS, lo cual sugiere el uso de un vocabulario más amplio. Se aprecia que en ambas muestras es mayor la proporción de EA con polaridad negativa: en el caso de EMB, el 53.1 % son negativas, el 8.1 % neutras-ambivalentes y el 38.8 % positivas, mientras que en el de EMS el 65.8 % son negativas, el 5.7 % neutras-ambivalentes y el 28.3 % positivas.

El análisis correlacional sugiere que la proporción de términos negativos se correlaciona significativamente con AN, AP y SV, tanto para EMS como para EMB. En EMS, la proporción de negativas mostró correlaciones positivas con AN ($\rho = .211, p < .001$) y negativas con AP ($\rho = -.238, p < .001$) y SV ($\rho = -.257, p < .001$). La muestra de EMB mostró resultados similares: la proporción de negativas correlacionó positivamente con AN ($\rho = .212, p < .001$) y negativamente con AP ($\rho = -.220, p < .001$) y SV ($\rho = -.288, p < .001$).

El análisis del vocabulario distintivo sugiere la existencia de asociaciones afectivas específicas de cada uno de los perfiles (Figura 2). Las palabras con mayor TF-IDF (valores exactos entre paréntesis) para cada uno de los perfiles fueron:

- Perfil SF: para la muestra de EMS, “interés” (.029), “motivación” (.026), “tranquilidad” (.021) y “empatía” (.018); para la de EMB, “curiosidad” (.016), “contento” (.010), “creatividad” (.010) y “satisfacción” (.010).
- Perfil SD: para la muestra de EMS, “soledad” (.034), “desesperación” (.021), “presión” (.019) y “confusión” (.017); para la de EMB, “decepción” (.020), “desagrado” (.020), “desinterés” (.020) y “mal” (.020).
- Perfil LA: para la muestra de EMS, “fiaca” (.039), “agobio” (.019), “orgullo” (.013), “pereza” (.013); para la de EMB, “tranquilidad” (.018), “presión” (.014), “soledad” (.014) y “bien” (.012).
- Perfil HA: para la muestra de EMS, “impotencia” (.027), “desorientación” (.022), “presión” (.019) y “agotamiento” (.017); para la de EMB, “confusión” (.028), “inseguridad” (.021), “interés” (.021) y “pereza” (.021).

Figura 2
Emociones académicas distintivas de cada perfil afectivo en muestra de EMB (izq.) y EMS (der.)



Nota. El tamaño indica el valor de TF-IDF; el color, la polaridad en el DAVE: negativa (rojo), positiva (azul) o neutra-ambivalente (verde).

Discusión

Este trabajo tuvo por objetivos analizar, en el contexto educativo uruguayo, las propiedades de dos instrumentos que evalúan BS, identificar perfiles afectivos y explorar las EA del estudiantado. Aunque mayor evidencia es deseable, los resultados generales sugieren que SWLS y PANAS son instrumentos válidos para evaluar el BS, y que su uso en conjunción con el modelo de los perfiles afectivos y el análisis de respuestas abiertas permite representar razonablemente las tendencias y experiencias afectivas en ámbitos académicos.

Propiedades psicométricas de las escalas

SWLS mostró excelentes propiedades en todas las muestras, equivalentes a las halladas con población rioplatense (Mikulic et al. 2019) y de otras regiones (Pavot & Diener, 2008). Las correlaciones entre esta escala y PANAS, significativas pero moderadas, son consistentes con la literatura (Pavot & Diener, 2008). En el caso de PANAS, los indicadores de fiabilidad fueron aceptables, y el AFC —con el modelo ortogonal originalmente propuesto por Watson et al. (1998)— mostró excelentes medidas de ajuste para docentes y medidas aceptables para estudiantes. Coincidentemente con antecedentes en el Río de la Plata (Caicedo et al., 2018; Flores-Kanter & Medrano, 2018; Santágelo et al., 2019) y otras regiones (García, 2023), los resultados indican que la versión breve de PANAS puede ser un instrumento útil para la evaluación independiente del AN y el AP. Los indicadores sugieren un funcionamiento menos óptimo en la muestra de estudiantes más jóvenes; en muestras compuestas mayormente por estudiantes jóvenes, puede ser deseable utilizar otras versiones de PANAS (Brunet et al., 2024) o, en caso de usar esta versión, interpretar sus resultados con cautela. Por otra parte, evidencia la necesidad de considerar aspectos del desarrollo del BS a lo largo del ciclo vital.

La inconsistencia de la correlación entre AP y AN (no significativa en docentes y EMS, significativa y positiva en estudiantes de EMB) son coherentes con los estudios previos que señalan que AP y AN podrían no ser completamente independientes (ej., Caicedo et al., 2018). Desde una perspectiva más general, estos resultados son consistentes con la propuesta de que, en tanto AP y AN forman parte de un meta-sistema adaptativo dinámico, es deseable combinar aproximaciones orientadas a las variables con abordajes orientados a las personas, como el del modelo de los perfiles afectivos (García, 2023; Schütz et al., 2013).

Perfiles afectivos

Las propiedades intrínsecas de la escala PANAS —la dispersión de las puntuaciones totales y la ausencia de correlación entre subescalas— tienen como corolario la potencialidad de identificar cuatro perfiles. Los resultados de las exploraciones gráficas, el análisis cuantitativo y el análisis de lenguaje sugieren que ese modelo, propuesto por Norlander et al. (2002), es un modo razonable de representar las tendencias y experiencias afectivas de estudiantes y docentes de educación secundaria, poniendo el foco en la persona.

Para identificar los perfiles, el análisis de conglomerados resultó más adecuado que el método de *median-splits*, tanto por motivos de consistencia teórica, ya que pone el foco en el parecido entre sujetos y no en medidas de tendencia central de la variable, como por motivos empíricos, ya que mostró

mayor homogeneidad intra-grupo. Sin embargo, los altos porcentajes de acuerdo (equivalentes a los reportados por García et al., 2015) sugieren que el método de *median-splits* no debe descartarse por ser menos fiable (García & MacDonald, 2023). A su vez, esta convergencia también hace más fiable la asimilación de los conglomerados obtenidos con *k-means* al modelo de los cuatro perfiles afectivos.

Predeciblemente, se observan diferencias significativas en SV entre los perfiles SF y SD; sin embargo, en ninguna de las muestras se encontraron diferencias entre los perfiles LA y HA. Estos perfiles mostraron puntuaciones significativamente mayores de SV que el perfil SD, pero inferiores que el perfil SF. Aunque consistentes con la tendencia de los perfiles SF, HA y LA a tener alta SV (García, 2023), estos resultados difieren con los de García y MacDonald (2023) en EE. UU., quienes encontraron diferencias entre HA y LA, pero no entre SF y HA. Considerando el carácter cognitivo y reflexivo de la SV, parece razonable hipotetizar que estas diferencias puedan deberse a diferencias culturales acerca de qué experiencias afectivas son típicamente consideradas compatibles con una vida satisfactoria. Así como EE. UU. acepta y valida rasgos asociados al perfil HA (García & MacDonald, 2023), es plausible que una cultura como la uruguaya —que es estereotipada como “mesurada y tranquila” (Pais, 2019), “familiar”, “quejosa”, “nostálgica”, “perezosa” y “tradicionalista” (Pérez, 2007)— esté más dispuesta que la norteamericana a relativizar el valor de la experiencia positiva y juzgar como satisfactoria una vida de baja afectividad.

La menor proporción observada de participantes mujeres en los perfiles SF y LA es consistente con antecedentes (Adrianson, 2023; García et al., 2015; Sagone et al., 2023). Sin embargo, como señalan García y MacDonald (2023), lo más plausible es que la afectividad no se relacione con el género *per se*, sino más bien con la forma en que las diferencias individuales, por ejemplo, la personalidad, son codificadas según el género de la persona. Teniendo presente la relevancia de los estereotipos de género en la construcción de la identidad particularmente en el plano de la afectividad (Manchini & Martínez, 2025), se considera necesario realizar estudios que atiendan con detalle esta variable, investigando no solo las diversas maneras de desplegar una identidad masculina o femenina, sino también las identidades de personas no-binarias, trans, queer, *inter alia*.

Emociones académicas

Antecedentes como los de García et al. (2016) y García y Sikström (2023) sugieren la posibilidad de incluir medidas de lenguaje en la discusión sobre perfiles afectivos, particularmente utilizando textos generados específicamente en relación con el fenómeno psicológico de interés. Los resultados de este trabajo muestran que este enfoque es fructífero: no solo se encontró un uso distintivo del vocabulario (García et al., 2016), consistente con la teoría (García, 2023), sino que ese vocabulario ilustra de manera cualitativa qué experiencia tiene el estudiantado de cada perfil.

En términos cuantitativos, los resultados son consistentes con los antecedentes (ej., Wong et al., 2024; Zalazar-Jaime et al., 2022) en sugerir que el BS se relaciona con las EA, o más precisamente en este caso, con la polarización positiva/negativa del reporte del estudiantado (la proporción de EA con valencia negativa). Aunque predecible, este no deja de ser un hallazgo relevante para la práctica: al pensar el bienestar en el contexto educativo de manera situada, junto a los factores sociopolíticos y específicos de la institución, deben considerarse los factores relacionados con la persona (Dávila et al., 2024).

Considerando que el vocabulario emocional comunica información diversa acerca de la experiencia (Cochrane, 2009; Soriano, 2016), el reporte se puede utilizar como ventana a diferentes formas de experimentar la institución educativa. Por ejemplo, el estudiantado del perfil SD se distinguen por reportar con mayor frecuencia emociones desagradables; pero, más allá de la valencia, palabras como *soledad*, *desinterés*, *desmotivación*, *decepción*, *presión* y *desesperación* indican una experiencia de repulsión (vs. atracción), de debilidad e incertidumbre (vs. potencia y predictibilidad) y de desconexión (vs. conexión) social (Cochrane, 2009). En contraste, los estudiantes del perfil SF se distinguen por reportar emociones de valencia positiva que indican atracción (como *curiosidad*, *motivación*, *interés* y *entusiasmo*), potencia (*orgullo*, *responsabilidad*, *creatividad*), predictibilidad (*tranquilidad*, *satisfacción*, *contento*) y conexión social (*empatía*, *amistad*, *acompañada*, *amor*). Como es teóricamente esperable (García, 2023), los resultados de los perfiles LA y HA son variados; sin embargo, resalta que, en ambas muestras, el vocabulario distintivo del perfil HA parece apuntar a una experiencia de debilidad e incertidumbre (*confusión*, *inseguridad*, *impotencia*, *susto*, *miedo*).

En general, estos resultados sugieren que la combinación de escalas breves con preguntas abiertas es una forma válida y eficiente de obtener información situada sobre el bienestar en espacios educativos. Su integración en sistemas que evalúen de manera recurrente variables psicoeducacionales (ej., Zenteno-Osorio & Leal-Soto, 2023), permitiría a las instituciones disponer de retroalimentación relevante acerca de su funcionamiento. Monitorear de manera responsable y comprender las dinámicas del bienestar favorece el desarrollo de acciones informadas y focalizadas, a nivel personal, institucional y sociopolítico (Dávila et al., 2024). Por ejemplo, las intervenciones orientadas a abordar las estrategias de regulación emocional a nivel personal (Body et al., 2016; Salcido-Cibrián et al., 2019; Schmitz, 2024; Stockinger et al., 2025) pueden realizarse de manera más dirigida si se considera la variedad de perfiles afectivos: es esperable que las personas se beneficien de distintos tipos de prácticas y recursos según su perfil.

A nivel institucional, la utilización del propio vocabulario emocional del estudiantado permite obtener información acerca del componente cognitivo de la experiencia académica, yendo más allá del afecto positivo y negativo (Soriano, 2016). Por ejemplo, las referencias a experiencias de ansiedad, estrés y cansancio no solo comunican una experiencia negativa, sino que también sugieren que la institución educativa es percibida como un entorno poco atrayente, que genera sensaciones de impotencia, falta de control y desconexión con otras personas. Esto puede usarse como guía para implementar intervenciones educativas —tanto dentro como fuera del aula (Manchini, Mels et al., 2024)—, así como para propiciar el desarrollo de intervenciones áulicas e institucionales que atiendan específicamente a las emociones académicas identificadas. Por último, a nivel sociopolítico resulta de particular importancia contar con recursos que permitan representar las emociones del estudiantado desde sus propias palabras para evitar que se realice una representación sesgada en función de intereses ajenos a los de los sujetos de la educación (Palacios-Díaz et al., 2023). Por ejemplo, en Uruguay ese sesgo se ha documentado en proyectos de educación emocional impulsados desde sectores conservadores (Palacios-Díaz et al., en prensa).

El bienestar y la experiencia emocional se encuentran en el núcleo del proyecto de educar; las herramientas y los modelos propuestos, aunque limitados y perfectibles, permiten prestarles atención de manera rigurosa.

Limitaciones y prospectiva

Además de las limitaciones inherentes a los métodos utilizados, este estudio tiene una serie de limitaciones específicas. En primer lugar, el diseño transversal no permite estudiar el desarrollo del bienestar a lo largo de la adolescencia ni establecer relaciones de causalidad relevantes (por ejemplo, entre el BS y las EA). Igualmente, el carácter intencional de la muestra hace cuestionable la generalización de estos resultados. En ese sentido, sería recomendable avanzar hacia estudios longitudinales con muestras representativas. En segundo lugar, para confirmar con mayor profundidad la validez de las escalas sería deseable poder contar con medidas adicionales (por ejemplo, de bienestar eudaimónico o de salud mental, que permitieran evaluar la validez convergente y divergente); también sería deseable analizar la fiabilidad test-retest. En tercer lugar, aunque este estudio incluye docentes y estudiantes, el diseño no permite abordar preguntas interesantes acerca de las interacciones entre estos grupos (por ejemplo, si el BS del profesorado influye en el BS o las EA del estudiantado). Por último, también es de notar que muchas de estas variables podrían tener relaciones interesantes con los datos que las propias instituciones producen y registran sobre sus estudiantes (calificaciones, asiduidad, participación en actividades, sociogramas, datos sociodemográficos, etc.). Es necesario vincular esas medidas si se pretende avanzar en modelos que den cuenta del bienestar en contextos educativos y diseñar intervenciones para promoverlo activamente, especialmente en un tramo del sistema educativo con grandes dificultades para retener a sus estudiantes.

Conclusiones

En un contexto donde el bienestar ocupa un lugar cada vez más central, este trabajo aporta evidencia y recursos de evaluación que permiten avanzar en investigación y orientar acciones sistemáticas para promoverlo entre estudiantes y docentes. Además de validar escalas frecuentemente utilizadas, integró un modelo de perfiles afectivos con foco en la persona y técnicas de análisis cuantitativo de lenguaje, permitiendo una visión contextualizada de la experiencia afectiva en el entorno educativo. Tanto los cuestionarios como el lenguaje abren una ventana a la experiencia en contextos

educativos, lo que habilita una comprensión más cabal de sus dinámicas. Disponer de evidencia y herramientas para atender el bienestar permite abordar desde nuevas perspectivas algunos de los desafíos perennes de la educación, como la permanencia, la motivación y las relaciones docente-estudiante. Permite a las instituciones educativas, también, acercarse de manera sistemática al más general de los objetivos: el buen vivir.

Referencias

- Adrianson, L. (2023). Affective profiles, health, and well-being in Indonesia. En D. García (Ed.), *The affective profiles model* (pp. 175-190). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24220-5_2
- Ahmed, S. (2021). *La promesa de la felicidad*. Caja negra.
- Anselmi, A., Cracco, C., Estradé, A., Solmi, M., & Correll, C. U. (2024). Impactos de la pandemia de COVID-19 sobre el bienestar y la salud mental de adultos uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e-4059. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.4059>
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O., & Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la inteligencia emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(87), 47-59.
- Boyd, R., & 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>
- Bravo-Sanzana, M., Casas, F., Rodríguez-Rivas, M. E., Oriol, X., Varela, J. J., Miranda, R., & Terán-Mendoza, O. (2025). Instruments for measuring hedonic and eudaimonic well-being of adolescents in the Latin American school contexts: A systematic review. *Child Indicators Research*, 18(3), 955-1000. <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10231-z>
- Brown, J. L. D., & Potter, S. (2024). Integrating the philosophy and psychology of well-being: An opinionated overview. *Journal of Happiness Studies*, 25(5). <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00763-6>
- Brunet, N., Tórtora, G., Suñol, N., & Fernández-Berrocal, P. (2024). Evaluación de la aplicación del Positive and Negative Affect Schedule (PANAS-N) para adolescentes uruguayos en contextos de vulnerabilidad social. En V. Ortuño (moderador), *Simposio de desarrollo y adaptación de instrumentos de evaluación psicológica en el Uruguay*. VI Simposio de Investigación en Psicología, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Caicedo, E., Michelini, Y., Belaus, A., Mola, D. J., Godoy, J. C., & Reyna, C. (2018). Further considerations regarding PANAS: Contributions from four studies with different Argentinean samples. *Suma Psicológica*, 25(2), 133-145. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.5>
- Camacho, J., Slep, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1051-1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Camps, V. (2019). *La búsqueda de la felicidad*. Arpa.
- Carrizo L. (2021). *Salud mental en Uruguay en época de COVID 19. Informe de Estado de Situación*, (4). Academia Nacional de Ciencias del Uruguay. <https://anciu.org.uy/risep/serie-estados-de-situacion-risep.html>
- Chiarino, N., Curione, K., & Huertas Martinez, J. A. (2024). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e-3770. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3770>
- Cochrane, T. (2009). Eight dimensions for the emotions. *Social Science Information*, 48(3), 379-420. <https://doi.org/10.1177/0539018409106198>
- Crisp, R. (2017). Well-Being. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/well-being>
- Cunsolo, S. (2017). Subjective wellbeing during adolescence: a literature review on key factors relating to adolescents' subjective wellbeing and education outcomes. *Studi Sulla Formazione*, 20(1), 81-94. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20941
- Curren, R., Boniwell, I., Ryan, R. M., Oades, L., Brighouse, H., Unterhalter, E., Kristjánsson, K., De Ruyter, D., Macleod, C., Morris, I., & White, M. (2024). Finding consensus on well-being in education. *Theory and Research in Education*, 22(2), 117-157. <https://doi.org/10.1177/14778785241259852>

- Dávila, J. R., Huertas, J. A., & Leal-Soto, F. (2024). Estructura psicológica del bienestar docente: justificación de un modelo situado. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- Diener, E. (1994). Bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3(8), 67-113.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology*, 58(2), 87-104. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>
- Feinerer, I., Hornik, K., & Meyer, D. (2008). Text mining infrastructure in R. *Journal of Statistical Software*, 25(5), 1-54. <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i05>
- Feldman-Barrett, L., & Bliss-Moreau, E. (2009). Affect as a psychological primitive. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 167-218. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00404-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00404-8)
- Fernandes, R., & Araujo, N. (2018). Bienestar subjetivo de niños/as y adolescentes: revisión integradora. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 249-260. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1689>
- Fernández, M. E., Castelluccio, L., Sanjurjo, I., & Daset, L. (2024). Adolescent and parental risk perception of alcohol and marijuana use and well-being of adolescents in Uruguay. En M. Florence, W. Vanderplasschen, M. Yu, J. De Maeyer & S. Savahl (Eds.), *Handbook of Addiction, Recovery and Quality of Life. International Handbooks of Quality-of-Life* (pp. 435-446). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-65873-0_30
- Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2016). El afecto y sus dimensiones: Contrastes de modelos ortogonales y oblicuos mediante análisis factorial confirmatorio de la escala PANAS. *LIBERABIT*, 22(2), 173-184. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n2.05>
- Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2018). Comparación de dos versiones reducidas de la Escala PANAS: Análisis factoriales en una muestra argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 49(4), 37-46. <https://doi.org/10.21865/ridep49.4.03>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Situación de bienestar psicosocial y salud mental en adolescentes y jóvenes en Uruguay*. https://bibliotecaunicef.uy/documentos/267_Situacion%20de%20bienestar%20psicosocial%20salud%20mental%20adolescentes%20Uruguay.pdf
- Gallup. (2024). *Gallup Global Emotions Report 2024*.
- García, D. (2023). The story of the affective profiles model: Theory, Concepts, Measurement, and Methodology. En: D. García (Ed.), *The affective profiles Model* (pp. 3-23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24220-5_1
- García, D., & MacDonald, S. (2023). The (mis)measurement of the affective profiles model: Should I split or should I cluster? En D. García (Ed.), *The affective profiles model* (pp. 25-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24220-5_2
- García, D., & Sikström, S. (2023). Innovative methods for affectivity profiling: Quantitative semantics. En D. García (Ed.), *The affective profiles model* (pp. 89-104). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24220-5_4
- García, D., Kjell, O. N. E., & Sikström, S. (2019). A collective picture of what makes people happy: Words representing social relationships, not money, are recurrent with the word 'happiness' in online newspapers. En P. Benson, B. Dalmaso, & I. Stefan (Eds.), *The psychology of social networking Vol. 2: Identity and relationships in online communities* (pp. 4-16). De Gruyter Open Poland. <https://doi.org/10.1515/9783110473858-003>
- García, D., Kjell, O. N. E., Sikström, S., & Archer, T. (2016). Using language and affective profiles to investigate differences between individuals. *Clinical and Experimental Psychology*, 2(2), 123. <https://doi.org/10.4172/2471-2701.1000123>
- Garcia, D., MacDonald, S., & Archer, T. (2015). Two different approaches to the affective profiles model: Median splits (variable-oriented) and cluster analysis (person-oriented). *PeerJ*, 3, e1380. <https://doi.org/10.7717/peerj.1380>
- García-Álvarez, D., Hernández, J., Espinosa, J., & Soler, M. (2020). Validación de la escala de bienestar psicológico para jóvenes de Casullo en adolescentes montevideanos. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 15(5), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4487296>

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huertas, J. A. (2012). Los efectos de los afectos en la motivación y la autorregulación. *Ciencias Psicológicas*, 6(1), 45-55. <https://doi.org/10.22235/cp.v6i1.62>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). *Estudio de salud ocupacional docente*.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022*.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023b). *Aristas 2022: Informe de Resultados de Educación Media*.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Li, C. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavioral Research Methods* 48, 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Manchini, N., & Martínez, M. (2025). "Basta que me enamores –o que me mandes flores": género, experiencia y emociones en el corpus del pop-rock en español. *Archiv für Textmusikforschung*, 9(1), 1-21. https://doi.org/10.15203/ATeM_2025_1.7
- Manchini, N., Jiménez, O., Ramos-Díaz, N., & Trías, D. (2024). *Affect and words: An instrument for the quantitative analysis of emotional vocabulary in open-ended responses*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tmnnxw>
- Manchini, N., Mels, C., & Lacruz, N. (2024). Educar en habilidades emocionales en Uruguay. En C. Mels, M. Báez & N. Lacruz (Coords.), *¿Cómo educar en habilidades socioemocionales?* (pp. 135-143). Universidad Católica del Uruguay.
- Medrano, L., Flores, P., Trógolo, M., Curarello, A., & 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.
- Melo, G., Dias, C. L., Ramos, I. A., Brandão, M., & Winckler, C. (2023). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale in Brazilian Para athletes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(2), 133-145. <https://doi.org/10.6018/cpd.530191>
- Mels, C., De Lema, S., & Irigoyen, M. (2024). *Bienestar docente en Uruguay: una exploración desde la perspectiva de docentes de educación primaria y media*. Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Universidad Católica del Uruguay, Administración Nacional de Educación Pública.
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Caballero, R. Y. (2019). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS): Estudio de las propiedades psicométricas en adultos de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología de la UBA*, 27, 395-402.
- Norlander, T., Bood, S.-Å., & Archer, T. (2002). Performance during stress: Affective personality, age, and regularity of physical exercise. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 495-508. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.495>
- Ogden, J., & Lo, J. (2011). How meaningful are data from Likert scales? An evaluation of how ratings are made and the role of the response shift in the socially disadvantaged. *Journal of Health Psychology*, 17(3), 350-361. <https://doi.org/10.1177/1359105311417192>
- Ogle, D., Doll, J., Wheeler, A., & Dinno, A. (2023). *FSA: Simple Fisheries Stock Assessment Methods*. R package version 0.9.5 [Software]. <https://CRAN.R-project.org/package=FSA>
- Organización Mundial de la Salud & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Investing in our future: A comprehensive agenda for the health and well-being of children and adolescents*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/350239/9789240037793-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pais, A. (2019, 13 de febrero). ¿Es cierto que los uruguayos son "todos buenos" (y qué tienen que ver los argentinos con ese estereotipo)? *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-47148158>
- Palacios-Díaz, D., Dufraix, I., Sisto, V., & Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 53(1). <https://doi.org/10.1590/1980531410053>

- Palacios-Díaz, D., Manchini, N., & Báez, T. (en prensa). Legislar las emociones: Análisis discursivo de proyectos de ley sobre educación emocional en Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*.
- Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2014). Learning analytics and educational data mining in practice: A systematic literature review of empirical evidence. *Educational Technology y Society*, 17(4), 49-64.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Pekrun, R. (2016). Using self-report to assess emotions in education. *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, 43-54. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_4
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., Van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O., & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(1), 145-178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>
- Pérez, P. (2007). Identidades, actitudes y estereotipos nacionales y supranacionales en una muestra uruguaya. *Ciencias Psicológicas*, 1(1), 81-102. <https://doi.org/10.22235/cp.v0i1.574>
- Portela, M. (2021). Estudio preliminar de las propiedades psicométricas de la escala de funcionamiento psicológico positivo para una muestra de adolescentes uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 15(1), e-2396. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2396>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing* [Software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>.
- Real Academia Española. (s.f.). *Corpus del Español del siglo XXI (CORPES)*. Recuperado el 23 de junio de 2024, de <https://www.rae.es/corpes/>
- Revelle, W. (2022). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (R package version 2.2.9) [Software]. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Rivera-Vargas, P., & Oyanedel, J. C. (2023). Subjective well-being in online and mixed educational settings. *Frontiers in Psychology*, 14, 1152373. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152373>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rowan, A. N. (2022). World happiness report 2022. *WellBeing News*, 4(3), 2.
- Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., Flórez, C. L., Odriozola-González, P., Tovar, D., López-González, S., & Baeza-Martín, R. (2019). Validity of the Satisfaction with Life Scale in Colombia and factorial equivalence with Spanish data. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(2), 58-65. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n2.1>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Sagone, E., & De Caroli, M. (2023). Affectivity and well-being in Italian samples of adolescents and young adults. En D. García (Ed.), *The affective profiles model* (pp. 191-205). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24220-5_11
- Sagone, E., De Caroli, M., & Indiana, M. (2023). Differences in procrastination, well-being, and average grades in exams among Italian university students with different affective profiles. En D. García (Ed.), *The affective profiles model* (pp. 207-224). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24220-5_12
- Salcido-Cibrián, L. J., Ramos, N. S., Jiménez, Ó., & Blanca, M. J. (2019). Mindfulness to regulate emotions: The Mindfulness and Emotional Intelligence Program (PINEP) and its adaptation to a virtual learning platform. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 36, 176-180. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.07.003>
- Santángelo, P. R., Brandariz, R., Cremonte, M., & Conde, K. (2019). Nuevas evidencias de las propiedades psicométricas del PANAS en población estudiantil argentina. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(5), 752-760. <https://doi.org/10.24205/03276716.2019.1118>
- Schmitz, B. (2024). What teachers can do to enhance students' well-being: Discussion. *Learning and Instruction*, 94, 101980. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101980>

- Schütz, E., Sailer, U., Al Nima, A., Rosenberg, P., Andersson Arntén, A.-C., Archer, T., & García, D. (2013). The affective profiles in the USA: Happiness, depression, life satisfaction, and happiness-increasing strategies. *PeerJ*, 1, e156. <https://doi.org/10.7717/peerj.156>
- Silge, J., & Robinson, D. (2016). tidytext: Text mining and analysis using tidy data principles in R. *Journal of Open Source Software*, 1(3). <https://doi.org/10.21105/joss.00037>.
- Soriano, C. (2016). El lenguaje de las emociones. En M. C. Horno Chéliz, I. Ibarretxe Antuñano & J. L. Mendívil Giró (Eds.), *Panorama actual de la ciencia del lenguaje* (pp. 243-259). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Stockinger, K., Dresel, M., Marsh, H., & Pekrun, R. (2025). *Strategies for Regulating Achievement Emotions: Conceptualization and Relations with University Students' Emotions, Well-Being, and Health*. PsyArXiv. https://doi.org/10.31234/osf.io/egm2p_v2
- Tan, J., Mao, J., Jiang, 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189678>
- Tarka, P. (2017). The comparison of estimation methods on the parameter estimates and fit indices in SEM model under 7-point Likert scale. *Archives of Data Science*, 2(1). <https://doi.org/10.5445/KSP/1000058749/10>
- Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited: An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 21(1), 19-25.
- Vine, V., Boyd, R. L., & Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, 11(1), 4525. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063>
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L., François, R., Grolemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T., Miller, E., Bache, S., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D., Spinu, V., ... Yutani, H. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686.
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48-75. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- Zalazar-Jaime, M. F., Moretti, L. S., & Medrano, L. A. (2022). Contribution of academic satisfaction judgments to subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 13, 772346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.772346>
- Zenteno-Osorio, S., & Leal-Soto, F. (2023). Transfer of an information system and monitoring of psychological well-being in educational contexts: A collaborative experience between a research center and schools in the Tarapacá region - Chile. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270120>
- Zhou, J., & Ye, J. (2020). Sentiment analysis in education research: a review of journal publications. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1252-1264. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1826985>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

N. M. ha contribuido en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14; D. T. S. en 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14; O. J. en 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14; N. R. D. en 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14.

Editora científica responsable: Dra. Cecilia Cracco.

Artículo II

Manchini, N., Jiménez, Ó. y Ramos-Díaz, N. (2025). Teachers soft skills': a scoping review. *Interdisciplinaria*, 42(1).

Teachers' Soft Skills (SS) appears as a promising but problematic research area, being conceptual and methodological dispersion one of the main difficulties. A Scoping Review was conducted with the objective of identify quantitative literature focused on teachers' SS, and synthesize the definitions, examples, methods and instruments used to approach them, as well as their main results. Online databases and reference searching were used to identify publications. Three coders select the studies based on prefixed criteria. The data-chart form used captures definitions, examples, design, sample size, instruments, results, as well as other relevant data. Synthesis was carried out using descriptive statistics, content analysis and text mining techniques. 19 studies published between 2012 and 2021 meet the inclusion criteria. A significant portion did not provide an explicit definition of SS; when they do, they emphasize their “personal” and “social” nature and oppose them to Hard Skills. Of the 51 different examples provided, only five (communication, teamwork, critical thinking, problem-solving and learning) were present in at least 5 articles. The vast majority used observational cross-sectional design, with sample sizes ranging from 13 to 1366 subjects. The use of ad hoc instruments is more frequent than the use of standardized or adapted instruments. Results showed promising correlations and outcomes of interventions; however, methodological limitations impose prudence in the interpretation. The literature shows no consensus on definitions and approaches to teachers' SS. Future research faces the challenge to explicitly define them and develop standardized methods to measure them and assess their impact.

Teachers' Soft Skills: a scoping review

Habilidades blandas en docentes: una revisión sistemática exploratoria

Nigel Manchini¹, Óliver Jiménez² y Natalia Ramos-Díaz³

¹Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0002-1221-9259>

E-mail: nigelmanchini@uma.es

²Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0003-0314-8396>

E-mail: oliverjjimenez@uma.es

³Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0003-4269-8948>

E-mail: nsramos@uma.es

Este estudio fue parcialmente financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Uruguay, bajo el proyecto POS_EXT_2021_1_172077.

Facultad de Psicología, Universidad de Málaga.
Málaga, España.

Abstract

Teachers' Soft Skills (SS) appears as a promising but problematic research area, being conceptual and methodological dispersion one of the main difficulties. A Scoping Review was conducted with the objective of identify quantitative literature focused on teachers' SS, and synthesize the definitions, examples, methods and instruments used to approach them, as well as their main results. Online databases and reference searching were used to identify publications. Three coders select the studies based on prefixed criteria. The data-chart form used captures *definitions, examples, design, sample size, instruments, results*, as well as other relevant data. Synthesis was carried out using descriptive statistics, content analysis and text mining techniques. 19 studies published between 2012 and 2021 meet the inclusion criteria. A significant portion did not provide an explicit definition of SS; when they do, they emphasize their “personal” and “social” nature and oppose them to Hard Skills. Of the 51 different examples provided, only five (communication, teamwork, critical thinking, problem-solving and learning) were present in at least 5 articles. The vast majority used observational cross-sectional design, with sample sizes ranging from 13 to 1366 subjects. The use of *ad hoc* instruments is more frequent than the use of standardized or adapted instruments. Results showed promising correlations and outcomes of interventions; however, methodological limitations impose prudence in the interpretation. The literature shows no consensus on definitions and approaches to teachers' SS. Future research faces the challenge to explicitly define them and develop standardized methods to measure them and assess their impact.

Keywords: soft skills, teachers, scoping review, education, methods in School Psychology

Resumen

Las habilidades blandas o *Soft Skills* (SS) docentes conforman un área de investigación a la vez prometedora y problemática, en la que la dispersión conceptual y metodológica es una de las principales dificultades. La historia del concepto muestra que este problema ha acompañado al término *Soft Skills* desde sus comienzos: si bien resulta comunicacionalmente útil, se resiste a la definición explícita.

Se realizó una revisión sistemática exploratoria (*Scoping Review*) con el objetivo de identificar literatura cuantitativa enfocada en SS de docentes, y sintetizar las definiciones, ejemplos, métodos e instrumentos utilizados para abordarlos, así como sus principales resultados.

El estudio fue prerregistrado y se siguieron los lineamientos de PRISMA-ScR y el *Joanna Briggs Institute*. Se utilizaron bases de datos en línea (Scopus, WoS, PsycInfo, PsyArticles, ERIC, MedLine y Psychology Database) y búsqueda de referencias para identificar publicaciones relevantes. Tres codificadores seleccionaron los estudios en base a criterios prefijados. El formulario de extracción de datos utilizado (*data chart*) captura definiciones, ejemplos, diseño, tamaño de la muestra, instrumentos y resultados, así como otros datos referentes a la calidad de la publicación y el uso del término. La síntesis se llevó a cabo con el uso de técnicas de estadística descriptiva, análisis de contenido y minería de textos.

De los 518 artículos identificados, 19 estudios publicados entre 2012 y 2021 cumplen los criterios de inclusión. Al respecto de la conceptualización, la literatura centrada en la docencia muestra una característica identificada en la literatura sobre SS en otras áreas: una proporción significativa de los estudios no proporciona una definición explícita. Cuando lo hacen, enfatizan su naturaleza personal y social y las oponen a las Habilidades Duras o *Hard Skills* (HS), específicas de la profesión docente (conocimiento de la disciplina, dominio de técnicas de enseñanza). De los 51 ejemplos diferentes proporcionados, solo cinco (Comunicación, Trabajo en equipo, Pensamiento crítico, Resolución de Problemas y Aprendizaje) fueron mencionados en al menos cinco artículos. La gran mayoría utilizó un diseño transversal observacional, con tamaños de muestra que oscilaron entre 13 y 1366 sujetos. El uso de instrumentos *ad hoc* es más frecuente que el uso de instrumentos estandarizados o adaptados. Los resultados mostraron correlaciones prometedoras y resultados positivos en las intervenciones; sin embargo, las limitaciones metodológicas imponen prudencia en la interpretación de dichos resultados.

A nivel general, se concluye que la literatura no muestra consenso ni en las definiciones ni en los enfoques metodológicos utilizados para abordar las Habilidades Blandas o *Soft Skills* (SS) de los docentes. En algunos casos, pareciera que el uso del término se debiera a motivos comunicacionales –hacer visible la investigación– o institucionales –cuando el vocabulario de las

SS es estimulado por las autoridades—, más que a motivos científicos. Aunque se observa un parecido de familia entre los ejemplos, la divergencia es significativa, y el término *skills*, es usado de forma muy amplia y se utiliza para referirse a habilidades, pero también a rasgos de personalidad, actitudes y valores. Aunque a veces se utiliza como sinónimo de habilidades socioemocionales, pareciera que SS es un concepto más abarcador, que incluye cualidades primordialmente cognitivas, como el pensamiento crítico o la capacidad de aprender a lo largo de la vida. El escaso número de publicaciones y la baja convergencia en marcos conceptuales y metodológicos sugiere que el campo de estudio no se encuentra maduro. La investigación futura enfrenta el desafío de definir explícitamente y desarrollar métodos estandarizados para medir y evaluar el impacto de este conjunto de cualidades docentes.

Palabras clave: habilidades blandas, docentes, educación, *scoping review*, métodos en Psicología Educacional

Introduction

Since antiquity, philosophers emphasized the importance of equilibrium and harmony between tensions such as the cognitive and the affective, or the character and the knowledge (e.g. Aristotle, 2014; Plato, 2007). This applies especially to the educational arena, where teachers were supposed to incarnate the virtues they intend to cultivate in the youth (Hadot, 1995; Nussbaum, 2003). Nowadays, this equilibrium has not been reached in the educational theory and practice, traditionally biased towards cognitive and academic measures (Biesta, 2014; Gardner, 1994). However, at least in the research on teaching, an overview of the literature clearly shows that this bias is not justified: purely cognitive and technical measures (such as Intellectual Quotient [IQ] and knowledge) are necessary but not sufficient to explain the variability in teachers' performance (Bardach & Klassen, 2020; Hattie, 2009).

Disperse skills

Given this situation, the last decades have seen many attempts to approach the role of emotions, personal traits, and know-how in education (e.g., Laudadio, 2012; Mérida-López & Extremera, 2017; Oliveira et al., 2021; Puertas et al., 2020). Topics such as teamwork, personality, communication and social-emotional competences (among many others) have gained increasing attention of academia, institutions and even popular media (for an overview, see Scheerens et al., 2020).

Particularly, the multidisciplinary field of *skills* has been conceptually fertile in creating umbrella terms (Touloumakos, 2020). Expressions such as “Social-Emotional Skills”, “Soft Skills”, “Non-cognitive Skills”, “Transversal Skills”, “Cross-curricular Skills”, “Generic Skills”, “Essential Skills”, “Professional Skills”, “Generic Skills” and, “21st Century Skills” are frequently used –interchangeably or with nuances– in educational contexts (Scheerens et al.,

2020).

A characteristic of these terms is their dispersion. The context of usage of these terms, inside and outside academia, is very ample: politics, education, business, psychology, human resources, economics, and more. Conceptually, multiple and often incompatible definitions coexist with discourses that use some of these expressions without definition (Hurrell et al., 2013; Marin-Zapata et al., 2021). Also, an analysis of Google Trends shows the existence of geographic differences in the popularity of terms (Google Trends, 2021). For example, the term “Life Skills” is more popular than “Soft Skills” in the USA, but the opposite is true for other countries such as Spain or Malaysia.

Soft skills

In this context, the term “Soft Skills” (SS) stands out because of both its popularity and problematicity: it appears “in a variety of disciplines as a trendy, but fuzzy, topic” (Matteson et al., 2016, p. 71). From one perspective, these skills seem to explain variability in important outcomes that traditional measures –as IQ and school grades– fail to predict (Balcar, 2014; Heckman & Kautz, 2012; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017). From the opposite perspective, the SS movement is criticized not only because of their many methodological and theoretical problems (Scheerens et al., 2020), but also because its assumptions about the role of school in society and the teacher-student interaction (Manrique, 2023) tend to be oversimplistic and aligned with a neoliberal worldview (Bonhomme, 2021; Scheerens et al., 2020). However, despite its critics, many reviews of academic literature agree in the growing interest in the topic; despite its apologists, those same reviews tend to highlight the scarcity of rigorous evidence (Fernandes et al., 2021; Marin-Zapata et al., 2021; Maturro et al., 2019; Mishra & Sahoo, 2022; Neely, 2021; Touloumakos, 2020).

Origin of the term

As one of the main topics in Soft Skills' literature is its resistance to definition, it is convenient to succinctly trace the origins of the term “Soft Skills”. Following Neely (2021), it emerges in the USA military context to refer to activities such as paperwork, cooking and driving, in opposition to activities that involve machines and specific expertise. The first publication including the term could be traced to a 1957 newspaper article, and the first known systematic definitional attempt occurred in 1972 at a conference organized by the U.S. Continental Army Command (CONARC). Paradoxically, the conclusion of this conference was that “no distinction should be made between Hard Skills and Soft Skills” (CONARC, 1972, cited in Parlamis & Monnot, 2019).

Neely (2021) emphasizes that since the beginning it was a poorly defined term; however, it was apparently useful to refer to poorly understood human qualities and skills. As one of the

CONARC's conferencist said (Whitmore, 1972, II-7, in Neely, 2021): “Those job functions about which we know a good deal are Hard Skills and those about which we know very little are Soft Skills”.

Teachers' Soft Skills

Studying teachers' SS with rigor implies to have a systematic approach to the precedent studies definitions, methods and findings. While there are reviews of conceptualization in other areas of knowledge (Marin-Zapata et al., 2021), and general reviews in special education teachers' SS (Fernandes et al., 2021) there is not a scoping review of teachers' SS. Considering this, a review of Teachers' Soft Skills literature was conducted with focus on the definitions, methods and results.

The goal of defining a term could be achieved in very different ways (Gupta, 2021; Macagno & Walton, 2014; Quine, 2002). As Maturro et al. (2019) note, Soft Skills' literature tends to use three kinds of strategies: giving an explicit definition, giving examples, and comparing Soft and Hard Skills. Consistently, both the explicit definition and the examples provided by the authors were considered in this review.

Methods

Design, objectives and transparency. A Scoping systematic review was conducted, following the PRISMA-ScR and Joanna Briggs Institute guidelines (Peters et al., 2015; Tricco et al., 2018). The review protocol was pre-registered in Open Science Framework (OSF, <https://osf.io/m6rcb>) on September 30, 2021. The objectives of this Scoping Review (Munn et al., 2018) were:

- Identify quantitative literature focused on teachers' SS published in journals indexed in SJR and/or JCR.
- Synthesize the provided definitions and examples of SS, the methods and instruments used to approach them, and the main results obtained.
- Identify methodological trends and limitations in the current evidence about teachers' SS.

Search

The literature search was carried out in Scopus, Web of Science, PsycInfo, PsyArticles, ERIC, MedLine, and Psychology Database. The search strategy included the terms “soft skills” and “teacher*” in Title, Abstract, and/or Keywords. The search was performed in September, 2021, and was limited to academic journal articles published in any time before September 1, 2021, in English or Spanish. 493 articles were found and considered for eligibility; the references of articles included after full-text screening were checked to identify possibly

relevant articles, obtaining 25 new potentially eligible articles.

Study selection

After the completion of the searching process, the results were combined in a single sheet, and duplicated studies were eliminated. Based on the abstract, keywords, and title, potentially relevant studies were selected by two independent coders, with a third reviewer participating in case of disagreement. After that, the full texts were read and a final selection was made. The inter-rater reliability was excellent ($k = 0.932$, percentage of agreement = 99.173 %).

Table 1 synthesizes the inclusion and exclusion criteria. To be included, the articles should be focused on a quality described by the authors as SS, with teachers or pre-service teachers (PST) as population. We only include quantitative or mixed studies published in journals indexed in JCR and/or SJR, and written in English or Spanish.

Table 1
Inclusion and exclusion criteria

Aspects considered	Inclusion criteria	Exclusion criteria
Population	Teachers or pre-service teachers (PST)	Other populations (students, engineers, nurses, etc.)
Design	Quantitative or mixed studies	Qualitative studies; theoretical articles.
Focus	Focused on SS	Focus on other constructs or only laterally focused on SS
Source	Journals in JCR and/or SJR	Conference proceedings, books, journals non-indexed in JCR or SJR, other media.
Language	Spanish, English	Other languages

Data extraction, analysis and synthesis

To extract the data, a data-chart form was developed *a priori* by three reviewers, and it was iteratively updated during the extraction process. It captures the relevant information for the purpose of this study: definitions and examples of SS, methodological design, sample size, instruments, and results, as well as authors' names, journal, JCR and SJR quartile, and where the term SS is used (title, abstract, keywords).

To synthesize the extracted data, the methods of recent reviews with similar approaches (Fernandes et al., 2021; Marin-Zapata et al., 2021) were adapted, as well as general guidelines

(Peters et al., 2015; Tricco et al., 2018). Text mining and content analysis procedures were used.

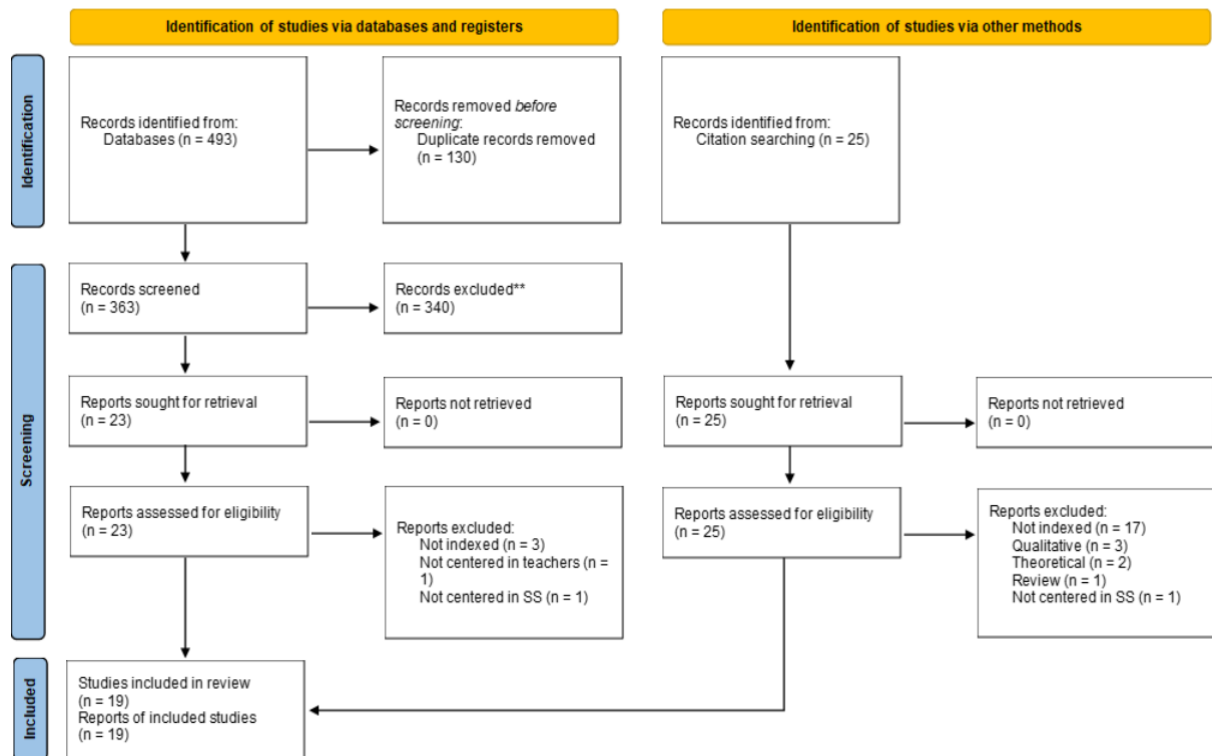
In the case of *definitions*, content analysis was performed on the complete definitions, and fragments were selected to create synthesized definitions; in a more quantitative approach, word frequency was explored and all the statements where the most frequent term was used were extracted and narratively synthesized. To synthesize *examples of SS*, the extracted data was pre-processed (lowercase and tokenize), creating a list that comprises all the expressions used by authors (those computations were performed using the approach proposed by Silge & Robinson, 2016). Those expressions were manually coded to reduce linguistic variation, and then the frequency was analyzed. *The methodological design* was synthesized considering broad categories (quantitative/mixed, observational/experimental). *Instruments* were categorized as “Standardized” (an already existent measure, created and validated independently of the study), “Modified” (an adaptation of a Standardized instrument) and “Ad Hoc” (assessment tools created for the study). *Findings* are presented as a narrative synthesis, as the variability in the studies does not allow carrying out a meta-analysis.

Results

Search results

The search strategy produced 493 results, and another 25 potentially relevant studies were found through references' searching. 143 were duplicates (130 automatically removed + 13 identified and excluded during screening). 340 articles were excluded via the screening of title and abstracts; the main motives of exclusion were that the articles were not focused on teachers, don't contain quantitative measures, were only laterally focused on SS, or were not focused on SS at all. From the 23 remaining articles, 4 were excluded after reviewing the full text and checking the indexation of the journal in JCR and SJR. From the studies founded in citation research, 24 were excluded, mainly because of non-indexation of the journals, type of research or focus. Finally, 19 articles were included for data extraction and synthesis (see Figure 1). The included articles were Abd Hamid et al. (2012), AlHouli & Al.Khayatt (2020), Elisa et al. (2020), Gendron (2017), Gero & Mano-Israeli (2020), Hadiyanto et al. (2017), Hamilton (2018), Harun & Salamuddin (2013), Hendriana (2017), Iglesia-Pradas et al. (2015), Kniaz & Chukhno (2021), Noah & Aziz (2020), Rabaglietti et al. (2021), Skura & Świdarska (2021), Suprianto et al., (2018), Susilawati, Aznam, Paidi & Irwanto (2021), Susilawati, Aznam, Paidi & Ngadimin (2020), Tang (2020) and Vuorinen et al. (2021).

Figure 1
PRISMA flow diagram



Country, year, publication, and locus of the term

The totality of the studies was published in the last 10 years, ranging from 2012 to 2021. The majority of the studies were produced in Indonesia (Elisa et al., 2020; Hadiyanto et al. 2017; Hendriana, 2017; Suprianto et al., 2018; Susilawati et al., 2020; Susilawati et al., 2021) and Malaysia (Abd Hamid et al., 2012; Harun & Salamuddin, 2013; Noah & Aziz, 2020). Other countries of origin of the studies are the USA (Hamilton, 2018), Ukraine (Kniaz & Chukhno, 2021), Thailand (Tang, 2020), Spain (Iglesias-Pradas et al, 2015), Poland (Skura & Świdarska, 2021), Kuwait (AlHouli & Al-Khayatt, 2020), Italy (Rabaglietti et al. 2021), Israel (Gero & Mano-Israeli, 2020), France (Gendron, 2017) and Finland (Vuorinen et al., 2021).

Referring to the journal Quartile in SJR and/or JCR, the majority of the articles were published in Quartile 4 journals (AlHouli & Al-Khayatt, 2020; Elisa et al., 2020; Gendron, 2017; Hamilton, 2018; Noah & Aziz, 2020; Suprianto et al., 2018; Susilawati et al., 2020) and Quartile 2 (Abd Hamid et al., 2012; Hadiyanto et al. 2017; Gero & Mano-Israeli, 2020; Rabaglietti et al. 2021; Tang, 2020; Vuorinen et al., 2021); 4 articles were published in Quartile 3 (Harun & Salamuddin, 2013; Hendriana, 2017; Kniaz & Chukhno, 2021; Susilawati et al., 2021), and 2 articles in Quartile 1 journals (Iglesias-Pradas et al., 2015; Skura & Świdarska, 2021).

Of the articles, 10 use the term both in abstract and title; five use the term in the abstract but not in the title and four only use the term in keywords.

Methods

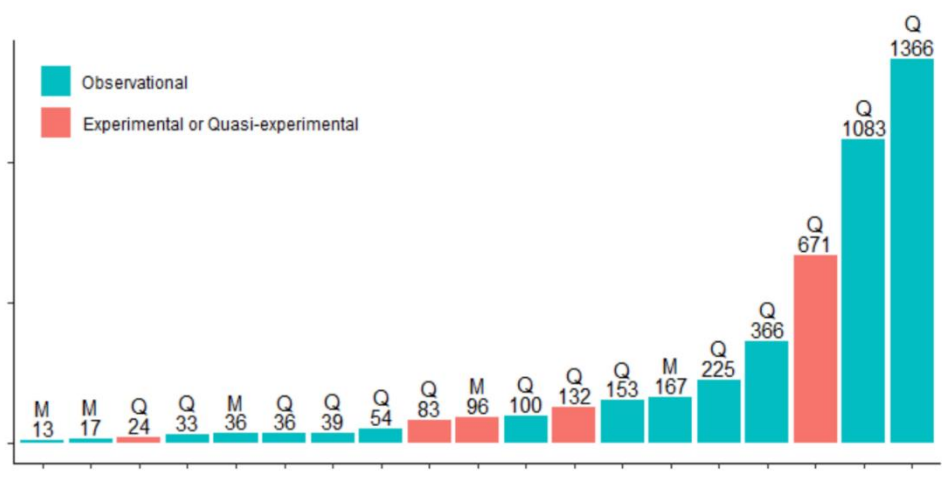
Sample size

The studies include a total of 4694 subjects. 10 studies use samples of in-service teachers (total $n = 2422$), while nine use pre-service teachers samples (total $n = 2272$).

Design

Most of the studies use an observational, cross-sectional design ($n = 14$), while five use experimental or quasi-experimental design (Figure 2). In the latter category, one was a classic RCT (Vuorinen et al., 2021), one was an experimental research action (Gendron, 2017) and three were quasi-experiments without randomized assignation of participants (Harun & Salamuddin, 2013; Susilawati et al., 2021) or a control group (Suprianto et al., 2018). 14 studies were purely quantitative, while five complemented the measurement with some qualitative data. The most typical qualitative approach was an open-ended questionnaire or face-to-face interview with a subset of the sample, analyzed via content analysis.

Figure 2
Sample sizes (y) and design of the studies



Note: Q: Quantitative design. M: Mixed design.

Instruments

Eleven studies use instruments created *ad hoc* for the study, six use standardized instruments, and two use an adaptation of a standardized instrument. The standardized and adapted instruments used could be consulted in table 2.

Table 2
Standardized and adapted instruments

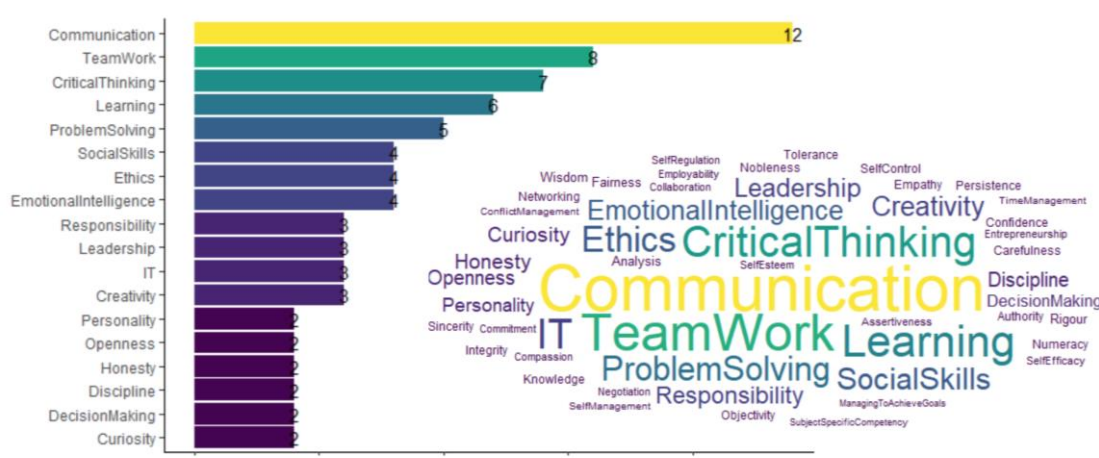
Article	Standardized or adapted instrument	Construct measured
Iglesias-Pradas et al. (2015)	- Evalsoft Scale.	Commitment. Teamwork
Rabbaglietti et al. (2021)	- The Perceived Stress Scale. - 10-item scale of General Self-Efficacy.	Perceived Stress. Self-efficacy.
Vuorinen et al. (2021)	- Santa Clara Brief Compassion Scale. - Strength Usage Scale. - Strengths Knowledge Scale (adapted version). - Supportive Organization Climate Scale. - Work and Meaning Inventory.	Compassion. Strengths Knowledge and use. Supportive Organization Climate. Work and Meaning.
Skura & Świdarska (2021)	- Two-dimension Emotional Intelligence Inventory (DINEMO) - Social Competences Questionnaire (KKS)	Emotional Intelligence. Social Competences.
Susilawati et al. (2021)	- Measuring and Assessing of Soft Skills (adapted version).	Soft Skills.
Noah & Aziz (2020)	- Adapted scale, combining items from Hadiyanto (2011), Orji (2013), and Ismail et al. (2017).	Soft Skills.
Harun & Salamuddin (2013)	Life Effectiveness Questionnaire (adapted version).	Teamwork. Leadership skills. Confidence. Time management.
Gendron (2017)	- Trait Emotional Intelligence Questionnaire. - The Emotion Regulation Profile-Revised. - Mindful Attention Awareness Scale. - Acceptance and Action Questionnaire 2. - Depression, Anxiety, Stress Scale. - Academic Motivation Scale. - Generalized Self-efficacy Scale.	Trait Emotional Intelligence. Emotion Regulation. Trait Mindfulness. Experiential avoidance and Immobility. Acceptance and Action. Depression. Anxiety. Stress. Academic Motivation. Self-efficacy.

Soft Skills' Examples

A total of 87 different examples of SS were extracted and codified to reduce linguistic variability: e.g., expressions such as “cooperation skills”, “willingness to cooperate” and “cooperative work” were coded as “Cooperation”. After this procedure, 51 different examples remain, from which 18 were mentioned in at least two articles (Figure 3). In descendant order,

these 18 examples are: Communication, Team Work, Critical Thinking, Learning, Problem-Solving, Emotional Intelligence, Ethics, Social Skills, Creativity, Information Technologies Skills, Leadership, Responsibility, Curiosity, Decision Making, Discipline, Honesty, Openness and Personality. The remaining examples, mentioned only one time, were: Analysis, Assertiveness, Authority, Carefulness, Collaboration, Commitment, Compassion, Confidence, Conflict Management, Empathy, Employability, Entrepreneurship, Fairness, Integrity, Knowledge, Managing to achieve goals, Negotiation, Networking, Nobleness, Numeracy, Objectivity, Persistence, Rigour (sic), Self-control, Self-efficacy, Self-esteem, Self-management, Self-regulation, Sincerity, Subject-specific competency, Time management, Tolerance, and Wisdom.

Figure 3
Examples of Soft Skills



Note: Bar plot of examples mentioned at least twice (left); Word cloud of all examples mentioned.

Soft Skills' definitions

Similar to the findings of Marin-Zapata et al., (2021) about SS in business literature, only a fraction of the studies explicitly defines SS. In this case, 11 articles provide a definition. It should be noted that, in this subset, the term appears both in title and abstract in 10 cases, and only in abstract in one case; no one of the only-keyword articles provides a definition.

After reading in detail each of the extracted definitions, a synthesized version was extracted. The eleven synthetic definitions could be seen in Table 3.

Table 3
Definitions of Teachers' Soft Skills

Article	Synthesized definition
Susilawati et al. (2021)	“Soft skills are defined as inter- and intrapersonal skills that are essential for preservice science teachers to interact with others, and for their own personal development in the teaching profession.”
Noah & Aziz (2020)	“Soft skills comprise of the students’ “people skills”, which are not explicitly taught as an independent subject but are much needed for relational and personal advancement.”
AlHouli & Al-Khayatt (2020)	“Soft skills are non-technical, non-academic competencies that support performance in academic and career settings or specific social contexts.”
Gero & Mano-Israeli (2020)	“Soft skills are defined as a collection of interpersonal and social qualifications that permit the individual to function well in society and to achieve his/her objectives.”
Tang (2020)	“Soft skills are personal traits that enhance a lecturer's interactions, job performance, and career viewpoints.”
Hadiyanto et al. (2017)	“Soft skills are defined as the personal attributes and values that ought to be acquired during university education, irrespective of the students’ disciplines.”
Kniaz & Chukhno (2021)	“Hard skills are discipline-specific skills that are necessary to perform essential work duties, while soft skills define one’s approach to work and life-related problems.”
Suprianto et al. (2018)	“Hard skills is the ability to apply concepts, methods, and evaluations to improve the skills of learners. While soft skills include the ability to communicate, work together in teams, leadership and problem-solving skills.”
Elisa et al. (2020)	“Hard skill is the ability to adjust concepts, methods, and evaluations to improve students’ skills; while soft skills include the ability to communicate, work together in teams, leadership and problem solving”
Susilawati et al. (2020)	“Soft skills are skills that are closely related to intrapersonal abilities.”
Hendriana (2017)	“Based on the process of learning, (...) affective behaviour or also known as mathematical disposition, is the soft skill of mathematics. (...) Teachers’ hard skills in this study include their professional and pedagogical competence, while the soft skills cover their social capability and personality.”

To have a quantitative approach of the main terms and “themes” in the definitions, word frequency was explored using text mining techniques (Silge & Robinson, 2016). A term was considered frequent according to its presence in different studies, regardless of its absolute frequency. The most frequent terms were “personal”, “solving”, “social”, “learning” and “hard”. The statements that contain those words were extracted and synthesized. The word “Personal” is used to describe the nature of SS –e.g. as “personal traits” (Tang, 2020) or “personal attributes” (Hadiyanto et al, 2017)– but also to specify the goal of these skills –e.g. “personal development” (Susilawati et al., 2021) and “personal advancement” (Noah & Aziz, 2020)–. It is also used by Kniaz & Chukhno (2021) to refer to a subset of SS (different from social and methodological skills). “Social” is used mainly in the context of exemplification, except in the case of Gero & Mano-Israeli (2020) where the term is used to explain the nature of SS (“social qualifications”). “Learning” and “Solving” are used in the context of exemplification. “Hard” is used to oppose Hard and Soft Skills.

Studies' findings

The reviewed literature can be grouped in three clusters: those studying the relationships of SS with other variables, those approaching perceptions about SS, and those developing and exploring the effectiveness of interventions. Table 4 synthesizes the findings and the main characteristics of the studies.

Soft Skills' relationships with other variables

Iglesias-Pradas et al. (2015) assess relationships between interactions in an online learning context and teamwork and commitment levels. Contrary to the authors' expectations, no relationships were found between variables; however, caution is recommended due to the small sample size.

Rabbaglietti et al. (2021) found that General Self-Efficacy (GSE) mediates the relationship between Perceived Stress (PS) and Difficulties with Distance Learning (DDL) during the pandemics.

Skura & Świdorska (2021) assess the relationship between difficulties in working with students with special educational needs and the teachers' Emotional Intelligence (EI) and Social Competences (SC). Significant differences were found between teachers with lower, medium and higher difficulties working with students with intellectual disabilities and mental illnesses, but not regarding the work with autism spectrum disorders, physical disabilities, hearing or visual impairments. Also that the level of difficulty reported was related with the type of school (mainstream, integrative, special school).

Abd Hamid et al. (2012) develop an instrument and test a model of teacher effectiveness, considering both cognitive ability (IT skills, co-curricular activities and assessment skills) and

personality (attitudes towards teaching, passion to help young individuals undergo growth, professional ethics and discipline, and understanding of personal relevance of education to individuals). They found that personality is a predictor of teacher effectiveness only when combined with cognitive ability.

Elisa et al. (2020) research the relation between internship scores (measured via school documentation) and SS (measured via questionnaire), finding a very weak but significant correlation.

Hendriana (2017) used self- and other-report (observer and headmaster of school) to evaluate Hard and Soft Skills in mathematic teachers, finding a significant and strong correlation between HS and SS.

Perceptions about SS importance, level and need of development and teaching strategies

Noah & Aziz (2020) investigate the perceived development of SS using quantitative and qualitative assessment tools, finding that pre-service teachers perceived their critical thinking, entrepreneurship and moral skills sufficiently developed by their program.

Hadiyanto et al. (2017) carried out a descriptive study, showing an average development of all the skills assessed (communication, numeracy, IT, learning how to learn, problem solving, teamwork, and subject-specific competencies) in pre-service English teachers.

Kniaz & Chukno (2021) investigate pre-service teachers' perceptions about their SS and the possible gap between their expectations and the work of university's teachers in developing them. The findings reveal that while in general pre-service teachers assess their Soft Skills' development as intermediate and high, important skills for the teaching profession (such as generating new ideas, dealing with negative emotions and time management) are the least developed ones, and that a significant percentage (around 40-50 %) considered that their teachers paid insufficient attention to SS.

Table 4
Main characteristics and findings of studies

Study	Country	Sample	Variables	Intervention	Findings
Vuorinen et al. (2021)	Finland	96 teachers	Compassion; Character Strengths; Supportive Organization Climate; Meaning of work	Positive psychology based intervention in compassion and character strengths (63-hour)	The intervention group made statistically significant progress between the pre- and the post-measurement in Sense of Compassion, Strength identification, Usage of strengths, Meaning of work and Supportive climate.
Susilawati et al. (2021)	Indonesia	83 PST	Soft Skills	Instruction based on socio- scientific issues, including role-playing and debate (six sessions)	Control and experimental group showed statistically significant differences in the punctuation of a SS scale after the intervention.
Harun & Salamuddin (2013)	Malaysia	671 PST	Teamwork; Leadership skills; Confidence; Time management.	Outdoor education program (five days and four nights)	Significant differences between control and experimental group in teamwork, leadership, confidence and time management.
Suprianto et al. (2018)	Indonesia	24 PST	Hard/Soft skills	Physics module based on guided inquiry (one semester)	Significant differences in pre- and post- punctuation in an ad hoc evaluation of Soft and Hard Skills, with very large effect sizes.
Gendron (2017)	France	132 PST	See table 2	Acceptance and Commitment Training (six workshops)	Positive and significant changes in PST regarding Emotion Regulation, Empathy, Anxiety and Stress.
Abd Hamid et al. (2012)	Malaysia	1366 teachers	Teacher effectiveness; Cognitive ability; Personality	No intervention	Cognitive ability is a predictor of teacher effectiveness. Personality is a predictor only when combined with cognitive ability.
Hendriana (2017)	Indonesia	17 teachers	Hard/Soft skills	No intervention	Mathematics teachers' hard and soft skills correlate with each other. HS are lower than SS.
Elisa et al. (2020)	Indonesia	36 PST	Soft skills; Apprenticeship	No intervention	Apprenticeship has a positive but small contribution to students' SS. Very weak correlation between SS and internship score.

Iglesias-Pradas et al. (2015)	Spain	39 teachers	Interactions in a virtual education system; Teamwork; Commitment	No intervention	No relation between interactions of any kind in the Learning Management System and teamwork competency or commitment levels.
Skura & Świdarska (2021)	Poland	225 teachers	Social competence; Emotional Intelligence (EI); Difficulties working with Special Educational Needs students (DSEN)	No intervention	Teachers with higher EI experienced fewer DSEN. Considering social competence, significant differences were found in working with students with intellectual disability and mental illness.
Rabaglietti et al. (2021)	Italy	366 teachers	Perceived Stress (PS); General Self-Efficacy (GSE); Difficulties in organizing Distance Learning (DDL)	No intervention	Positive relationships between PS and DDL, and negative relationships between PS and GSE and between DDL and GSE. GSE partially mediated the relationship between DDL and PS.
Susilawati et al. (2020)	Indonesia	100 teachers	SS needed in science learning; Preferred strategies to develop SS; Difficulties to integrate SS.	No intervention	Teachers identify critical thinking, teamwork, creativity, communication and problem solving as the most important SS in science learning. Integrate SS in the learning process, social activities and a modeling approach were the preferred strategies.
Hamilton (2018)	USA	33 teachers	Emotional Intelligence (EI, Bar-On model)	No intervention	The importance placed on each of EI factors was nearly evenly distributed. Flexibility was the most valued skill for stress management, problem-solving for decision-making, relationship building for interpersonal skills and emotional self-awareness for self-perception.
Noah & Aziz (2020)	Malaysia	36 PST	Soft skills	No intervention	The respondents perceived the teacher education program to sufficiently develop their SS.
AlHouli & Al-Khayatt (2020)	Kuwait	1083 PST	Perceived need of SS; Preferred approaches to acquire SS	No intervention	PST had medium–high levels of need for SS, being employability, self-control and study the most needed. Independent courses, integration with college

					courses, and training workshops were the preferred approaches.
Kniaz & Chukhno (2021)	Ukraine	153 PST	Soft skills	No intervention	Listening, tolerance, and studying autonomously are assessed by PST as the most developed SS, and generating new ideas and managing time as the least ones. The PST feels that teachers pay insufficient attention to SS.
Gero & Mano-Israeli (2020)	Israel	44 students, 13 teachers	Technical skills; Soft Skills	No intervention	There is a significant gap (medium effect size) in favor of the teachers regarding the importance assigned to SS.
Tang (2020)	Thailand	163 students 8 teachers	Soft skills	No intervention	Teamwork and lifelong learning were considered the most important skills, except for the tourism program, where critical thinking and problem-solving skills were considered the most important.
Hadiyanto et al. (2017)	Indonesia	54 PST	Soft skills	No intervention	There is an average level of development of all the skills assessed (communication, numeracy, IT, learning how to learn, problem-solving, teamwork, and subject-specific competencies).

AlHouli and Al-Khayatt (2020) research the SS needs perceived by pre-service teachers, finding that there is a medium-high need of development in employability, self-control, study, problem-solving, and social skills, and that the preferred approaches were dedicated independent courses and integration with other courses.

Tang (2020) assesses the SS needed by teachers, showing that teamwork and lifelong learning were considered the most important skills, except for the tourism program, where critical thinking and problem-solving skills were considered the most important.

Gero and Mano-Israeli (2020) compared the importance assigned to SS by students and teachers, finding that teachers assign significantly more importance to SS than their students.

Hamilton (2018) research the importance that teachers place on five aspects of Emotional Intelligence (stress-management, self-perception, self-expression, interpersonal skills and decision-making) and the skills associated with them, showing that stress-management is considered as the most important aspect, followed by Self-expression and Self-perception.

Susilawati et al. (2020) investigate teachers' perceptions of SS in Science Learning, finding that while teachers agree on the importance of SS, the main contribution of these skills is controversial, being promoting academic achievement and the development of personal attributes the main contributions identified. Critical Thinking, Teamwork, Creativity, Communication and Problem Solving were considered specially important in Science Learning; integration in the learning process and activities in the community were the most accepted strategies to develop them, while poor knowledge about SS and the lack of teaching materials were the main difficulties identified.

Interventions to develop Soft Skills

Vuorinen et al. (2021) investigate the outcomes of a compassion training with early childhood teachers from Finland, finding statistically significant differences between pre- and post- measurement in Sense of Compassion, Strength identification, Usage of strengths, Meaning of work and Supportive climate, with moderate to large effect sizes.

Susilawati et al. (2021) run a quasi-experiment to assess the difference between regular instruction and socio-scientific issues based instruction in the development of SS, finding statistically significant differences in the punctuation of a SS scale after the intervention.

Harun and Salamuddin (2013) research the contribution of outdoor education to the development of SS in pre-service teachers, finding statistically significant differences between the experimental and control group in all the measured skills (teamwork, leadership ability, confidence and time management).

Suprianto et al. (2018) develop a basic physics practice module based on guided inquiry, validate it by experts, and test its effectiveness in a quasi-experiment; the intervention was successful, with significant differences in pre- and post- punctuation and very large effect size. However, the results must be taken with caution, given the absence of control group, randomization and deficiencies in the report.

Gendron (2017) test the effectiveness of an educational adaptation of Acceptance and Commitment Therapy, finding significant differences between experimental and control group in Emotion Regulation, and significant pre-post differences in empathy. Also, the study found – paradoxically– significant differences in anxiety and stress, with a higher mean after the training. This is interpreted by the author as a result of improved self-knowledge and ability to “evaluate their resources and not to be afraid to look the reality” (Gendron, 2017, p.58).

Discussion

Virtually every review about Soft Skills points out the conceptual variability and the methodological limitations of the existing literature (e.g. Fernandes et al., 2021; Marin-Zapata et al., 2021, Scheerens et al., 2020; Touloumakos, 2020). This is not the exception. As the subsequent sections will make explicit, the quality of the evidence provided by the studies is generally low; also, as a field, the diversity of approaches did not allow carrying out a quantitative synthesis and getting to the highest level of evidence.

Using the term “Soft Skills”

Regarding the quantity of studies, this review confirms the findings of Fernandes et al., (2021) with Special Education Teachers: quality publications in Teachers' SS are scarce. Also, the studies are very recent –only three articles were published previous to 2017– and very dispersed in geography.

It is worth noticing that 42 % of the reviewed articles use the term without providing a definition; while this proportion is lower than 89 % observed in business literature by Marin-Zapata et al. (2021), it is still high. This lack of definitions could be caused by an assumption of tacit understanding. The famous quote of Saint Augustine (1999, p.165) could be applied to SS: *“If no one asks me, I know: if I wish to explain it to one that asks, I do not know”*. However, it should be noted that the articles that skip defining SS tend to use the term only in the abstract or keywords. It is possible that in many cases the commitment with the term is only instrumental; for example, to provide visibility to the article. An interesting example in this line could be Iglesias-Pradas et al. (2015), who only used the term in keywords and one time in the text, discussing if the skills studied could even be considered Soft.

This brings into consideration the complex dynamics of scientific terminology and the influence of external factors (Kuhn, 2006). Independent of its own conceptual merits, the use of the term “Soft Skills” in the Teachers' literature could be influenced by external factors, such as its “trendiness” in the business world, or the use of this vocabulary by international organizations or national governments. One finding of this review that could be interpreted in this line is the high prevalence of Malaysian studies: as Nikitina and Furuoka (2012) stated, the studies on the topic increased since 2006, when the government used this term (in English) in its official recommendations to Higher Education Institutions.

Definitions and examples

The amount and diversity of examples show that the term “skill” is used in a very ample and polysemous fashion, including skills in the restricted sense of “know-how”, but also attitudes, traits, qualities, values and predispositions, *inter alia* (see Touloumakos, 2020, for a discussion on the expansion of the “skill” meaning). It also shows that while social and

emotional skills are a fundamental part of the SS extension, some qualities involving cold cognition (such as critical thinking, problem solving, IT and learning) are also central in this umbrella term, suggesting that its use as equivalent to “social-emotional skills” is problematic (Scheerens et al., 2020).

The literature reviewed here is in agreement with the one reviewed by Marin-Zapata et al. (2021), Scheerens et al. (2020), and theoretical approximations (e.g. Matteson et al., 2016) about the personal nature of SS. While both the inter and intrapersonal aspects are considered, the former are emphasized both explicit and implicitly. The focus on the work/academic performance, and the use of definition by negation (with expressions such as “non-technical”, “non-academic”, “irrespective of disciplines”) are also shared qualities. However, even if the definitional strategy of negation is common, the concrete Hard Skills seem to be specific –at least in some articles– to the teaching profession (e.g., “pedagogical competence”, “apply concepts, methods, and evaluations”, “specific knowledge according to their discipline”)

Studying Teachers' Soft Skills

The research methods of these articles shows many limitations. At field level, there is scarce consensus about definitions and methodological paradigms. At study level, there is highly frequent use of small and purposive samples (e.g., Iglesias-Pradas et al., 2015, Noah & Aziz, 2020), self-report instruments (created *ad hoc* in many cases) and cross-sectional design. In the experimental or quasi-experimental approaches, there are important limitations that exclude the inference of causality, except in the case of Vuorinen et al. (2021). Consequently, the evidence level should be considered low, and results should be interpreted with caution (Costin & Faulkner, 2015).

SS seem to be negatively related to PS, DDL (Rabbaglietti et al., 2021), and difficulties working with *special educational needs* students (Skura & Świderska, 2021). In the other hand, SS were positively related with Hard Skills (Hendriana, 2017) and –combined with cognitive ability– teacher effectiveness (Abd Hamid et al., 2012). These findings could be expected, given the prior literature on SS and related variables as Emotional Intelligence (Fernandes et al., 2021; Mérida-López y Extremera, 2017; Oliveira et al., 2021; Puertas et al., 2020; Scheerens et al., 2020). However, it should be emphasized that most of these studies are centered in the individual teacher skills without taking into account the teaching context –as critics of the SS movement stated (Scheerens et al., 2020)–. Moreover, the single study that considered the context (the school type) suggests that it is a relevant variable (Skura & Świderska, 2021).

Eight articles focus on perceptions about the importance of SS and their development in teacher education programs. While the importance of SS is generally recognized and pre-service teachers tend to have a positive evaluation of their own SS (Hadiyanto et al., 2017; Kniaz & Chukno, 2021), there are differences in opinion about the relative importance of concrete

aspects of SS to the teacher profession (Hamilton, 2018; Tang, 2020), the contribution they make (Susilawati et al., 2020) and in the evaluation of the teacher education programs regarding SS (AlHouli & Al-Khayatt, 2020; Kniaz & Chukno, 2021; Noah & Aziz, 2020). Factors such as knowledge area (Tang, 2020) and role (teacher and students; Gero & Mano-Israeli, 2020) seem to be important to understand these differences of opinion.

Finally, five studies evaluate interventions on SS (Gendron, 2017; Harun & Salamuddin, 2013; Suprianto et al. 2018; Susilawati et al. 2021; Vuorinen et al., 2021). Those interventions could be centered in a particular variable (as Vuorinen et al., 2021, centered in compassion), or a set of SS (Gendron, 2017; Harun & Salamuddin, 2013; Suprianto et al., 2018; Susilawati et al., 2021). It seems that very different interventions could improve SS, ranging from socio-scientific issues based instruction (Susilawati et al., 2021), outdoor education (Harun & Salamuddin, 2013) and guided inquiry modules (Suprianto et al., 2018), to compassion training (Vuorinen et al., 2021) or a training adapted from acceptance and commitment therapy (Gendron, 2017).

Conclusion

This paper reports the first Scoping Review (to our knowledge) on Teachers' Soft Skills quantitative literature. From 518 articles obtained via databases and references' searching, 19 studies were selected, analyzed and narratively synthesized.

While there is no consensus neither in the definition and examples of Teachers' Soft Skills there are highly prevalent examples (such as communication and critical thinking) and some common features in the definitions: SS refer to personal attributes related to job/academic performance and are opposed to more technical and domain specific attributes (Hard Skills).

Soft Skills seem to be negatively related to stress, difficulties working with technology and with students with special educational needs and positively related to Hard Skills and teacher effectiveness. Referring to the importance and development of SS, while there is a superficial agreement in the importance of SS, there are contradictory points of view about what is the contribution of SS, the relative importance of individual skills, the actual/required level of development and the best ways to intervene. In this regard, studies researching intervention found that very different approaches can be effective to develop SS in teachers.

While these findings are interesting, they should be interpreted with extreme caution, as there are many methodological limitations. For future research in Teacher' SS, it is recommendable to provide an explicit definition of the SS model, use validated instruments – preferably integrating other measures to complement self-report questionnaires–, use bigger and randomly selected samples in observational studies and carry out Randomized Control Trials to rigorously assess the effectiveness of intervention protocols.

Limitations and prospective

This review has some limitations that should be considered.

First of all, it focuses on the term “Soft Skills”, but there are other terms with a partial overlap. “Teachers' SS literature” could be understood in two different ways: literature that uses the SS vocabulary, or literature focused on concrete variables that could be grouped as SS. This study only reviews the literature in the former sense. Future reviews should address the literature focused on concrete variables that could be grouped as SS; this study could be used as an implement to select constructs to approach.

Should be noted that –as this review shows– the field of Teachers' Soft Skills is not very well established, and that a relevant part of it is produced in the Global South. In this context it is possible that relevant pieces of research were published in other languages than English or Spanish, or in not-indexed or even controversial journals (as is the case of some of the interesting work of K.N. Tang; e.g. Tang, Chan & Vetriveilmany, 2015; Tang, Yie & Shahid; Tang, Yunus & Hashim, 2015).

References

References marked with * are included in the review

- *Abd Hamid, S. R., Syed Hassan, S. S., & Ismail, N. H. (2012). Teaching Quality and Performance Among Experienced Teachers in Malaysia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.2>
- *AlHouli A. I. & Al-Khayatt A. K. A. (2020). Assessing the soft skills needs of teacher education students. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 416-431. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.83.416.431>
- Aristotle (2014). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bardach, L. & Klassen, R. M. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. *Educational Research Review*, 30, 100312–. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100312>
- Balcar, J. (2014). Soft skills and their wage returns: overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives*, 14(1), 3-15. <https://doi.org/10.2478/revecp-2014-0001>
- Biesta, G. (2014). Measuring what we Value or Valuing what we Measure? Globalization, Accountability and the Question of Educational Purpose. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51, 46-57. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.5>
- Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 85-100. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>

- Costin, C. & Faulkner, O. (2015). *Assessing the Strength of Evidence in the Education Sector*. Building Evidence in Education. https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/BE2_Guidance_Note_ASE.pdf
- *Elisa, Mutiara, K., Hamid, A., Syukri, M., Mazlina, H., & Musdar. (2020). The contribution of Internship toward soft skill competencies of pre-service teachers. *Journal of Physics. Conference Series*, 1460(1), 12115. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1460/1/012115>
- Fernandes, P., Jardim, J., & Lopes, M. (2021). The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from the Literature. *Education Sciences*, 11(3), 125. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- Gardner, H. (1994). *Las estructuras de la mente: teoría de las Inteligencias Múltiples*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- *Gendron, B. (2017). Emotional capital: the set of emotional competencies as professional and vocational skills in emotional works and jobs. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 44–61. <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17433>
- *Gero, A. & Mano-Israeli (2020). Importance of technical and soft skills: Electronics students' and teachers' perspectives. *Global Journal of Engineering Education*, 22(1), 13-19. https://www.researchgate.net/publication/339439953_Importance_of_technical_and_soft_skills_Electronics_students_and_teachers_perspectives
- Google Trends (2021). Comparison of popularity between “soft skills”, “life skills”, “non-cognitive skills” and “social-emotional skills” search terms from 1/1/2004 to 10/1/2021. <https://trends.google.es/trends/explore?cat=74&date=2004-01-01%202021-01-10&q=Soft%20skills,life%20skills,non-cognitive%20skills,social%20emotional%20skills>
- Gupta, A. (2021). Definitions. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/definitions/>.
- *Hadiyanto, Mukminin, A., Failosofah, Arif, N., Fajaryani, N., & Habibi, A. (2017). In Search of Quality Student Teachers in a Digital Era: Reframing the Practices of Soft Skills in Teacher Education. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3), 71-78. <https://repository.unja.ac.id/3094/>
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life*. Great Britain: Blackwell.
- *Hamilton, D. (2018). Examining Perception of Emotional Intelligence in Online Professors. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 27(1), 63-81. <https://www.learntechlib.org/p/178515/>
- *Harun, M. T. & Salamuddin, N. (2013). Applying elements of outdoor education in teacher education innovation. *Asian Social Science*, 9(16), 15-21. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n16p15>

- *Hendriana, H. (2017). Teachers' hard and soft skills in innovative teaching of mathematics. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 15(2), 145-150. [http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.15,%20No.2%20\(2017\)/09-Hendriana-H.pdf](http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.15,%20No.2%20(2017)/09-Hendriana-H.pdf)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Heckman, J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hurrell, S. A., Scholarios D., & Thompson P. (2013). More than a 'humpty dumpty' term: Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34(1), 161-182. <https://doi.org/10.1177/0143831X12444934>
- *Iglesias-Pradas, S., Ruiz-de-Azcárate, C., & Agudo-Peregrina, A. F. (2015). Assessing the suitability of student interactions from Moodle data logs as predictors of cross-curricular competencies. *Computers in Human Behavior*, 47, 81–89. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.065>
- *Kniaz, H. & Chukhno, O. (2021) English Trainee Teachers' Perspective on Soft Skills Development in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7, 229-233. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3905661>
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas del Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 29(1), 79-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18026124005>
- Marín-Zapata, Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2021). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Mérida-López, S. & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Macagno, F. & Walton, D. (2014). *Emotive Language in Argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- Manrique, H. (2023). Teacher-student interaction. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 40(2), 23-40. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.2>
- Maturro, G., Raschetti, F. & Fontán, C. (2019). A Systematic Mapping Study on Soft Skills in Software Engineering. *Journal of Universal Computer Science*, 25(1), 16-24. https://doi.org/10.3217/jucs-025-01-0016_1

- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. *Portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 71-88. <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>.
- Mishra, S. & Sahoo, M. (2022). Motivation to transfer soft skills training: a systematic literature review. *Management Research Review*, 45(10), 1296-1322. <https://doi.org/10.1108/MRR-03-2021-0225>
- Munn, Z., Peters, M., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology* 18, 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Neely, K. (2021, July, 26-29). *A Provisional History of the Idea of "Soft" vs. "Hard" Skills in Engineering Education*. American Society for Engineering Education 2021 Annual Conference. <https://peer.asee.org/a-provisional-history-of-the-idea-of-soft-vs-hard-skills-in-engineering-education.pdf>
- *Noah, J. B. & Aziz, A. B. A. (2020). A Case Study on the Development of Soft Skills among TESL Graduates in a University. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4610-4617. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081029>
- Nikitina, L. & Furuoka, F. (2012). Sharp focus on soft skills: a case study of Malaysian university students' educational expectations. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(3), 207–224. <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9119-4>
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success. [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Oliveira S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Parlami, J. & Monnot, M. (2019). Getting to the CORE: Putting an end to the term "Soft Skills". *Journal of Management Inquiry*, 20(2), 225-227. <https://doi.org/10.1177/1056492618818023>
- Peters, M., Godfrey, C., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Soares, C. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 141-146. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050>
- Plato (2007). *La República*. Buenos Aires: Gradifco.

- Puertas, P., Zurita, F., Chacon, R., Castro, M., Ramirez, I., & Gonzalez, G. (2020). Emotional intelligence in the educational field: a meta-analysis. *Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901>
- Quine, W. O. (2002). *Desde un punto de vista lógico*. Barcelona: Paidós.
- *Rabaglietti, E., Lattke, L. S., Tesauri, B., Settanni, M., & De Lorenzo, A. (2021). A Balancing Act During Covid-19: Teachers' Self-Efficacy, Perception of Stress in the Distance Learning Experience. *Frontiers in Psychology*, 12, 644108–644108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644108>
- Saint Augustine. (1999). *Confessions*. Michigan: Rapid Grand.
- Scheerens, J., 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>
- Silge, J. & Robinson, D. (2016). tidytext: Text Mining and Analysis Using Tidy Data Principles in R. *Journal of Open Source Software*, 1(3). <https://doi.org/10.21105/joss.00037>.
- *Skura, M. & Świdarska, J. (2021). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177>
- *Suprianto, Kholida, S. I., Andi, H. J., & Mahardika, I. K. (2018). The Effectiveness of Basic Physics Experiment Module Based on Guided Inquiry Model in Improving Hard Skills and Soft Skills of Prospective Physics Teachers. *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia*, 14(2), 52–59. <https://doi.org/10.15294/jpfi.v14i2.11579>
- *Susilawati, Aznam, N., Paidi & Irwanto I. (2021). Socio-Scientific Issues as a Vehicle to Promote Soft Skills and Environmental Awareness. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 161–174. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.161>
- *Susilawati, Aznam, N., Paidi, & Ngadimin. (2020). Teachers' perspectives toward soft skills in science learning. *Journal of Physics. Conference Series*, 1460(1), 12111. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1460/1/012111>
- *Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41, 22-27. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.01.002>
- Tang, K., Chan, C. & Vetriveilmany, U. D. (2015). Critical Issues of Soft Skills Development in Teaching Professional Training: Educators' Perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 205, 128–133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.039>
- Tang, K., Yie, C. S., & Shahid, S. A. M. (2015). Quality Teaching: Relationship to Soft Skills Acquisition. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 191, 1934–1937. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.649>

- Tang, K., Yunus, H. M., & Hashim, N. H. (2015). Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers' Perspectives. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 186, 835–840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.204>
- Touloumakos, A. K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Frontiers in Psychology*, 11, 2207. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S., Godfrey, C. M., Macdonald, M. T., Langlois, E. V., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, Ö., Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169, 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- *Vuorinen, K., Pessi, A. B., & Uusitalo, L. (2021). Nourishing Compassion in Finnish Kindergarten Head Teachers: How Character Strength Training Influences Teachers' Other-Oriented Behavior. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 163–176. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01058-0>

Received: November 16, 2022

Accepted: July 6, 2023

Artículo III

Manchini, N., Jiménez, Ó. y Ramos-Díaz, N. (2024). Habilidades blandas y técnicas en evaluaciones de estudiantes a docentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 44(15), 112-131.

¿Qué importancia asigna el estudiantado a las “habilidades blandas” o soft skills y a las “habilidades técnicas” o hard skills cuándo evalúa a sus docentes? Utilizando técnicas de análisis textual en una muestra de calificaciones y comentarios a docentes, se exploró cualitativamente y se contrastaron hipótesis cuantitativas sobre el vocabulario que acompaña a calificaciones altas y bajas. Los resultados muestran que el lenguaje de los comentarios y la calificación se encuentran significativamente relacionados, y que las referencias a soft skills predicen mejor la calificación que las referencias a hard skills; sin embargo, los análisis cualitativos sugieren que, en docentes calificados/as como excelentes, las hard skills no son ignoradas sino presupuestas. Además de su contribución metodológica, este estudio aporta implementos tanto a la discusión acerca de los sesgos en la evaluación docente como a la discusión acerca de qué cualidades del profesorado es deseable cultivar.

Habilidades blandas y técnicas en evaluaciones de estudiantes a docentes

Nigel Manchini, Óliver Jiménez y Natalia Ramos-Díaz

RESUMEN

¿Qué importancia asigna el estudiantado a las “habilidades blandas” o *soft skills* y a las “habilidades técnicas” o *hard skills* cuándo evalúan a sus docentes? Utilizando técnicas de análisis textual en una muestra de calificaciones y comentarios a docentes, se exploró cualitativamente y se contrastaron hipótesis cuantitativas sobre el vocabulario que acompaña a calificaciones altas y bajas. Los resultados muestran que el lenguaje de los comentarios y la calificación se encuentran significativamente relacionados, y que las referencias a *soft skills* predicen mejor la calificación que las referencias a *hard skills*; sin embargo, los análisis cualitativos sugieren que, en docentes calificados/as como excelentes, las *hard skills* no son ignoradas sino presupuestas. Además de su contribución metodológica, este estudio aporta implementos tanto a la discusión acerca de los sesgos en la evaluación docente como a la discusión acerca de qué cualidades del profesorado es deseable cultivar.

Palabras clave: actitudes del profesor, evaluación del profesor, análisis de textos, habilidades sociales, conocimiento profesional, Uruguay.

Nigel Manchini

nigelmanchini@uma.es

Uruguayo-italiano. Magister en Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de La Rioja, España. Docente de Didáctica de la Filosofía, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; investigador pre-doctoral, Universidad de Málaga, España. Temas de investigación: emociones y otros factores personales en educación, análisis cuantitativo del lenguaje y enseñanza de la Filosofía. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1221-9259>.

Óliver Jiménez

oliverjjimenez@uma.es

Español. Doctor en Psicología, Universidad de Málaga (UMA), España; Máster en Terapias contextuales, Universidad de Almería, España. Profesor Interino, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Facultad de Psicología y Logopedia, UMA, España. Temas de investigación: *mindfulness* y gestión emocional en contextos terapéuticos, laborales y educativos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0314-8396>.

Natalia Ramos-Díaz

nsramos@uma.es

Española. Doctora en Psicología, Universidad de Málaga (UMA), España. Profesora titular, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Facultad de Psicología y Logopedia; Directora de Pinep Experience, S.L. Empresa de Base en el Conocimiento, UMA, España. Temas de investigación: gestión emocional consciente, Programa Inteligencia Emocional Plena (PINEP), emociones, meditación, *mindfulness*, acompañamiento emocional y Técnica de Acompañamiento Emocional Compasivo (TAEC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4269-8948>.



Habilidades Interpessoais e Técnicas nas Avaliações Aluno-Professor

RESUMO

Que importância os alunos atribuem às “habilidades interpessoais” ou *soft skills* e às “habilidades técnicas” ou *hard skills* quando avaliam seus professores? Usando técnicas de análise textual em uma amostra de notas e comentários aos professores, hipóteses quantitativas sobre o vocabulário que acompanha as notas altas e baixas foram qualitativamente exploradas e contrastadas. Os resultados mostram que a linguagem dos comentários e a classificação estão significativamente relacionadas, e que as referências a *soft skills* predizem melhor a nota do que as referências a *hard skills*; no entanto, análises qualitativas sugerem que, em professores classificados como excelentes, as *hard skills* não são ignoradas, mas pressupostas. Além de sua contribuição metodológica, este estudo contribui tanto para a discussão sobre vieses na avaliação de professores quanto para a discussão sobre quais qualidades dos professores é desejável cultivar.

Palavras chave: atitudes docentes, avaliação docente, análise de textos, habilidades sociais, conhecimento profissional, Uruguai.

Soft Skills and Technical Skills in Teacher Evaluations Carried out by Students

ABSTRACT

What is the significance of both soft skills and hard skills in teacher evaluations conducted by students? Through the application of textual analysis methods to a set of teacher ratings and comments, the researchers conducted a qualitative examination and tested quantitative hypotheses regarding the language used in high and low ratings. The findings indicate a significant relationship between the language used in the comments and the ratings. It was observed that references to soft skills serve as better indicators of the ratings compared to references to hard skills. However, qualitative analyses suggest that in the case of teachers rated as excellent, hard skills are not overlooked but rather presumed. In addition to its methodological contribution, this study adds to the discourse on biases in teacher evaluation and the essential qualities to be nurtured in teachers.

Key words: teacher attitudes, teacher assessment, textual analysis, social skills, professional knowledge, Uruguay.

Recepción: 03/08/23. **Aprobación:** 22/04/24.



Introducción

Las características del cuerpo docente son condicionantes fundamentales tanto del aprendizaje como del bienestar y el clima escolar (Bardach *et al.*, 2022; Burroughs *et al.*, 2019; Hattie, 2009; Thapa *et al.*, 2013). La *excelencia docente* es un asunto relevante a nivel práctico, sin embargo, es un fenómeno complejo, multidimensional y de definición problemática. Este trabajo aborda una de sus dimensiones: la percepción del estudiantado de las cualidades docentes. Para hacerlo, tuvo por objetivos preparar una base de datos de evaluaciones a docentes, analizarla cuantitativa y cualitativamente, y determinar la relación entre la calificación y la proporción de vocabulario referido a *soft skills* (SS) y *hard skills* (HS), comparando el poder predictivo de ambas categorías.

Cualidades docentes y excelencia

Los trabajos de revisión sobre la excelencia docente —operacionalizada mediante medidas institucionales, de autorreporte y de reporte de estudiantes, superiores, colegas, etcétera— muestran la importancia de considerar una amplia gama de cualidades (Bardach *et al.*, 2022; Bardach y Klassen, 2020; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Kaya y Selvitopu, 2019; Kim *et al.*, 2019; Klassen y Tze, 2014; Roorda *et al.*, 2011; Lei *et al.*, 2017).

Factores cognitivos —como el cociente intelectual, calificaciones académicas o resultados de pruebas estandarizadas— han mostrado una asociación pequeña o nula con la efectividad docente (Bardach y Klassen, 2020; cf. Harris y Rutledge, 2010). Otras medidas, como el conocimiento sobre la materia impartida o la formación docente, han mostrado efectos significativos pero bajos, aunque variables asociadas —como el desarrollo profesional, las posibilidades de actualización en el ejercicio de la profesión— han mostrado una influencia mayor (Hattie, 2009; Sancar *et al.*, 2021).

Metaanálisis recientes sugieren que características como la personalidad y la autoeficacia se relacionan

con variables importantes como la efectividad docente (Kim *et al.*, 2019; Klassen y Tze, 2014), el manejo de clase (Kaya y Selvitopu, 2019) y el *burn-out* (Ziyan *et al.*, 2022). La revisión integrativa de Bardach *et al.* (2022) sugiere que varias características psicológicas (como la autoeficacia, la personalidad, la atención plena, el entusiasmo y la inteligencia emocional, entre otras) se relacionan con la efectividad, la calidad de las relaciones interpersonales y el bienestar docente. La relación docente-estudiante ha demostrado ser importante para resultados cognitivos, afectivos y comportamentales como el éxito académico, el compromiso con la escuela y las emociones académicas (Cornelius-White, 2007; Lei *et al.*, 2017; Roorda *et al.*, 2011).

Habilidades blandas y técnicas

En la discusión educativa reciente, el contraste entre cualidades intelectuales/técnicas y personales/sociales ocupa un lugar central, tanto por su relevancia práctica como por las controversias que genera (Scheerens *et al.*, 2020). Aunque el vocabulario de la discusión sea reciente (Manchini *et al.*, 2022), la tensión no es nueva: puede retrotraerse, al menos, a la distinción de Aristóteles (ca. 350 ANE/2005) entre excelencias o virtudes intelectuales (*dianoéticas*, como el conocimiento y la técnica) y del carácter (*éticas*, como la moderación o la amabilidad). Para abordar este asunto específicamente en docentes, este trabajo se centra en las revisiones sistemáticas de Jerez *et al.* (2016) y Manchini *et al.* (2022).

Jerez *et al.* (2016) encuentra que los 64 atributos identificados en la literatura pueden categorizarse en seis grupos, reunidos a su vez en tres grandes competencias docentes: *genéricas*, *pedagógicas* y *disciplinarias*. Las competencias *genéricas* —subdivididas en características actitudinales, personales y comunicativas— son cualidades transversales con muchos ámbitos de aplicación, como la asertividad, la escucha activa, la inteligencia emocional, la integridad y la responsabilidad. Las competencias *pedagógicas*

—divididas en estrategias de enseñanza/aprendizaje y de planificación/gestión— son específicas del contexto educativo; ejemplos de estas competencias serían dar explicaciones claras, potenciar la autonomía y el pensamiento crítico, la coherencia, actividades/evaluación y la capacidad de preparar, organizar y gestionar el tiempo pedagógico. Las competencias *disciplinares* son las competencias relacionadas con el área disciplinar que se enseña; por ejemplo, el ser experto en el área de conocimiento, la actualización, la experiencia profesional y la capacidad investigadora.

El estudio de Manchini *et al.* (2022) revisa la literatura empírica sobre Habilidades Blandas o *soft skills* (SS) en el campo de la docencia. Mediante análisis de definiciones y ejemplos, el trabajo identifica que el término *soft skills* es usado principalmente para referirse a cualidades personales, actitudinales y sociales; algunos ejemplos serían la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la inteligencia emocional. Se diferencian por su transversalidad, mientras que el término *hard skills* (HS) se refiere a conocimientos y habilidades técnicas, propias de la profesión docente y la disciplina enseñada, como el uso de estrategias pedagógicas y el saber disciplinar.

Considerando estos antecedentes, la multiplicidad de cualidades docentes puede ordenarse jerárquicamente, en niveles crecientes de abstracción:

- En el nivel más bajo se ubican los ejemplos concretos de cualidades docentes: responsabilidad, conocimiento, gestión del tiempo, empatía, puntualidad, etcétera.
- A un nivel medio, esos ejemplos se pueden clasificar en los seis grupos propuestos por Jerez *et al.* (2016): características de actitud, características de personalidad, características de comunicación, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias de planificación-gestión y saber disciplinar.
- En el nivel superior de abstracción se ubican las categorías generales *soft skills* y *hard skills*:

SS engloba a las cualidades personales de la/el docente (*características de actitud, personalidad y comunicación*), mientras que HS comprende a las cualidades profesionales específicas de la docencia (*estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias de planificación-gestión y saber disciplinar*).

Evaluación de estudiantes a docentes

Aunque controvertida, la evaluación realizada por el estudiantado ha demostrado ser una fuente rica para evaluar las cualidades docentes —incluso cuando se trata de juicios globales (Hattie, 2009; Loureiro *et al.*, 2016)— y comprender, a nivel general, qué atributos hacen a la docencia de calidad (Jerez *et al.*, 2016). En las últimas décadas se han popularizado un conjunto de plataformas *online* (ejemplos, RateMyProfessor.com, MisProfesores.com) que permiten calificar y realizar comentarios anónimamente a docentes de distintos niveles educativos. Aunque es posible que esta modalidad de evaluación tenga sus propias dificultades —por ejemplo, dificultad para identificar evaluaciones falsas o realizadas con poca seriedad (Davison y Price, 2009)—, su funcionamiento parece ser equivalente a las evaluaciones docentes tradicionales (Brown *et al.*, 2009; Colardaci y Kornfield, 2007) y mostrar un poder predictivo no despreciable (Rosen, 2018; Sonntag *et al.*, 2009; Timmerman, 2008; Kindred y Mohammed, 2005). Por otro lado, también ha mostrado compartir con la evaluación docente tradicional la presencia constatable de sesgos de género, raciales y de atraktividad física (Arceo y Campos, 2019; Kreitzer y Sweet-Cushman, 2022; Murray *et al.*, 2020; Reid, 2010; Stuber *et al.*, 2009).

Estos antecedentes muestran que debe cuestionarse la validez de estas evaluaciones como indicador “objetivo” de la excelencia docente. Sin embargo, también sugieren que es posible utilizar las evaluaciones para investigar los sesgos y valoraciones del estudiantado. Como plantea Gregory (2012), el análisis del lenguaje puede utilizarse para comprender la “pedagogía intuitiva” o *folk pedagogy* del estudiantado



—sus creencias, valoraciones y percepciones implícitas acerca de una “buena” y “mala” docencia—. Concretamente, desde el enfoque de las palabras como atención (Boyd y Schwartz, 2021), el vocabulario puede utilizarse como un indicador de aquello a lo que las personas atienden. Independientemente de su conexión con indicadores externos de excelencia docente, entender la perspectiva del estudiantado se considera un bien en sí mismo —por ejemplo, para comprender mejor las dinámicas de la relación docente-estudiante (Quin, 2017; Split *et al.*, 2011).

En síntesis, parece posible analizar la relación entre la calificación de un docente y el lenguaje utilizado por el estudiantado en sus comentarios, obteniendo información cuantitativa y cualitativa sobre qué cualidades del docente son atendidas por el estudiantado.

Objetivos e hipótesis

Considerando todo lo comentado, este estudio se propuso abordar el vocabulario utilizado en MisProfesores.com Uruguay (<https://uruguay.misprofesores.com>), siendo —según nuestro conocimiento— el primer estudio que realiza un análisis sistemático de evaluaciones públicas *online* en español variante rioplatense. Se puso el foco en el vocabulario referente a *SS* (características personales, actitudinales y comunicacionales) y *HS* (estrategias de enseñanza-aprendizaje, de gestión-planificación y saber disciplinar). Los objetivos e hipótesis se pre-registraron en enero de 2022 (www.doi.org/10.17605/OSF.IO/SJH7N).

Los objetivos fueron:

- Preparar una base de datos de evaluaciones públicas *online* a docentes.
- Analizar cuantitativa y cualitativamente el vocabulario utilizado en comentarios, creando y validando un diccionario para categorizarlo considerando la distinción *SS/HS*.
- Analizar la relación entre la calificación y la proporción de vocabulario referido a *SS/*

HS, considerando el poder predictivo de cada categoría.

Las hipótesis pre-registradas fueron:

- H1. El diccionario mostrará propiedades aceptables (acuerdo interjueces, capacidad de captar el vocabulario frecuente, correlación alta con otros diccionarios, poder predictivo sobre la calificación).
- H2. Se encontrarán correlaciones significativas y moderadas entre la calificación y la proporción de términos referentes a *SS*.
- H3. El modelo de regresión lineal basado en las categorías del diccionario mostrará índices aceptables de bondad de ajuste.

Además del contraste de estas hipótesis, se reporta una serie de análisis cualitativos exploratorios que permiten interpretar con mayor profundidad los resultados cuantitativos.

Método Diseño

Se utilizó un diseño mixto, de análisis automatizado de texto con un enfoque *top-down* basado en diccionarios (Boyd y Schwartz, 2021; Boyd, 2017; Kennedy, 2021). El estudio fue pre-registrado en enero de 2022. El registro, los datos anonimizados, los materiales y los códigos se encuentran disponibles en www.osf.io/ymzp2.

Muestra

La muestra se compone de 3 946 docentes (con un total de 12 935 comentarios), de los cuales la mayoría trabaja en educación universitaria o equivalente ($n = 3262$), con una proporción menor perteneciente a educación secundaria ($n = 549$) y educación técnica ($n = 135$). Aunque corresponden a 193 instituciones distintas, el 53.6 % de los/as docentes pertenecen a las cinco instituciones más frecuentes: Facultad de

Derecho (Universidad de la República (UdelaR), $n = 730$, 18.5 %), Instituto de Profesores Artigas (Consejo de Formación en Educación, $n = 544$, 13.8 %), Facultad de Ingeniería (UdelaR, $n = 438$, 11.1 %), Facultad de Psicología (UdelaR, $n = 285$, 7.2 %) e Instituto Tecnológico Superior (Dirección General de Educación Técnico-Profesional, $n = 117.3$ %). Para cada docente se dispone de los siguientes datos: calificación, comentarios, institución, nivel educativo (universitario, secundario, entre otros) y área de conocimiento (Ciencias Sociales, Educación, Salud, etcétera). De la totalidad de la muestra, 281 casos se descartaron por no tener ningún término del diccionario, restando una muestra de $n = 3665$. Considerando que la puntuación se computa con base en la proporción de términos en cada categoría en los comentarios, para calcular el coeficiente de correlación y crear los modelos de regresión se seleccionan aquellos sujetos que en sus comentarios tienen al menos cuatro términos presentes en el diccionario ($n = 2367$).

Procedimiento

Los datos se descargaron en enero de 2022 y fueron procesados en R (R Core Team; RStudio Team, 2022), utilizando los principios de Wickham *et al.* (2019) y Silge y Robinson (2016), y un enfoque de conteo de palabras o *word-count* (Boyd, 2017; Boyd y Schwartz, 2021; Pennebaker, 2018; Ramírez-Esparza *et al.*, 2007; Tausczik y Pennebaker, 2010; Zhou y Ye, 2020). Se empleó un “diccionario de comentarios”, elaborado *ad hoc*, donde cada término (una palabra o un conjunto de ellas) se encuentra categorizado considerando a qué tipo de cualidad se refiere y su valencia (positiva/negativa). Por ejemplo, el

término “no sabe nada” se refiere al *saber disciplinar* y tiene valencia negativa. Para cada sujeto se calcula la proporción de términos pertenecientes a cada categoría en sus comentarios, es decir, si un sujeto tiene una puntuación de 0.17 en términos positivos referentes a la actitud y personalidad, significa que el 17 % de los términos captados por el diccionario en sus comentarios pertenecen a esa categoría y tienen una valencia positiva.

Instrumento

El diccionario de comentarios cuenta con 2 287 términos, incluyendo unigramas (por ejemplo, “explica”, “sabe”) y n-gramas de hasta seis palabras (por ejemplo, “sabe mucho”, “buena persona”, “no se entiende nada”), anotados según su valencia (“positiva”, “ambivalente”, “negativa”) y el tipo de cualidad a la que refieren. Como se ve en la tabla 1, se utilizó un modelo que considera dos categorías de alto nivel –“*soft skills*”, “*hard skills*”– cuatro categorías de nivel básico –“actitud-personalidad”, “comunicación”, “pedagógico-organizacional”, “saber disciplinar”– y una categoría de “calificadores”, términos que expresan una valoración general pero no son asimilables a ninguna de las categorías anteriormente mencionadas. Los términos fueron seleccionados manualmente (en cinco fases iterativas) de la lista de palabras y n-gramas con frecuencia > 2 en los comentarios. Con base en Jerez *et al.* (2016) y Manchini *et al.* (2022) se elaboró una guía de codificación que fue aplicada por dos codificadores independientes, con un tercer codificador resolviendo los desacuerdos mediante consulta a la guía y eliminando las palabras en caso de ambigüedad. El diccionario y una descripción detallada de su elaboración puede verse en www.osf.io/ymzp2.



Tabla 1. Categorías del diccionario

Categoría básica	Categoría alto nivel	Descripción	Ejemplos
Actitud-personalidad	<i>Soft skills</i>	Características actitudinales y de personalidad	<i>falta, buena_persona, buena_onda, muy_exigente, responsable, soberbia, amable, comprometida.</i>
Comunicación	<i>Soft skills</i>	Competencia comunicativa	<i>transmite, no_se_le_entende, escucha, contesta, sabe_transmitir, explica_bien, entendes.</i>
Pedagógico-organizacional	<i>Hard skills</i>	Competencias de enseñanza-aprendizaje y de planificación-gestión	<i>didáctica, entretenidas, práctico, dinámicas, lee, aburrida, no_enseña, calificación, sabe_enseñar, dicta.</i>
Saber disciplinar	<i>Hard skills</i>	Conocimiento específico de la disciplina enseñada	<i>sabe, sabe_mucho, conocimiento, conocimientos, sabe_muchísimo, sabe_nada, profesión, conoce, sabe_pero, sabe_pila</i>
Calificador		Términos con valencia pero que no refieren a una cualidad concreta	<i>excelente, recomendable, desastre, mala, genio, crack, horrible, gusto, lamentable, capo</i>

Fuente: elaboración propia.

El coeficiente Kappa de Fleiss (k) indica una excelente fiabilidad interjueces ($k = 0.92$, $p < 0.001$), con valores de Kappa oscilando entre 0.90 y 0.96 para todas las categorías. La valencia del diccionario muestra una correlación muy alta ($\rho = 0.82$, $p < 0.001$) con la valencia del diccionario Stadthagen-Gonzalez *et al.* (2017). El diccionario tiene una correlación alta ($\rho = 0.63$, $p < .001$) con la puntuación media de cada palabra (la media de la calificación de todos los sujetos donde esa palabra aparece). Se calculó la correlación entre la calificación y la proporción de calificadores positivos ($r = 0.37$, $p < 0.001$) y negativos ($r = -0.29$, $p < 0.001$) para una pequeña muestra ($n = 214$) de docentes argentinos/as (donde se utiliza la misma variante del español), extraída de MisProfesores.com Argentina (<https://argentina.misprofesores.com/>). Tomados en conjunto, estos datos sugieren la validez del diccionario.

Análisis

Se calculó la correlación (r) entre la calificación y la proporción de cada término en cada categoría; la interpretación del tamaño del efecto se hizo siguiendo a Funder y Ozer (2019) y Hemphill (2003). Se realizaron regresiones lineales múltiples considerando el conjunto de las variables y a cada una

independientemente; siguiendo a Ozili (2023), valores de R^2 entre 0.1 y 0.5 se consideran aceptables (en el contexto de las ciencias sociales) si todas las variables explicativas del modelo son estadísticamente significativas.

Para abordar cualitativamente el vocabulario se utilizaron técnicas de minería de textos (Silge y Robinson, 2016). Se calculó, para cada término, la frecuencia, la media (M) y la desviación estándar (DE) de la calificación de los sujetos donde el término aparece, utilizándose M como indicador de la valencia de ese término, y la DE como indicador de la ambigüedad de esa valencia. Para explorar el vocabulario distintivo de docentes con calificación alta (centil > 0.66) y baja (centil < 0.33), se calculó el estadístico TF-IDF (*Term Frequency - Inverse Document Frequency*) (Qaiser y Ali, 2018; Silge y Robinson, 2016), que permite identificar palabras especialmente relevantes para un conjunto de textos (en este caso, los comentarios de docentes con alta/baja calificación). Para determinar la co-ocurrencia de los distintos términos con calificadores, se calculó el coeficiente de correlación Φ (ϕ_i), equivalente al coeficiente r de Pearson para variables binarias (Silge y Robinson, 2016). Dado el carácter exploratorio de estos análisis cualitativos, no se reporta la significatividad estadística (p -valor), siguiendo a Murray *et al.* (2020).

Resultados Descriptivos

Después de la aplicación del diccionario, se conservan los datos de 3 665 sujetos que tienen entre 1 y 51 ($M = 7.05$, $DE = 6.12$) términos captados por el diccionario; para los análisis cuantitativos se

seleccionan sujetos con al menos cuatro términos ($n = 2367$). La tabla 2 sintetiza los estadísticos descriptivos para cada una de las variables. Se observa que en todos los casos el vocabulario positivo es más frecuente que el negativo.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

<i>Categoría básica</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Sujetos con mención</i>	<i>M</i> (<i>n</i> = 3665)	<i>DE</i> (<i>n</i> = 3665)	<i>M</i> (<i>n</i> = 2367)	<i>DE</i> (<i>n</i> = 2367)
Calificación			6.91	2.30	6.79	2.20
Calificadores positivos	4 265	2 101	0.20	0.27	0.17	0.17
Calificadores negativos	3 001	1 462	0.11	0.19	0.12	0.15
Calificadores ambivalentes	100	94	0.01	0.04	0.00	0.03
Actitud-personalidad positivo	4 306	2 055	0.17	0.22	0.17	0.16
Actitud-personalidad negativo	3 056	1 451	0.11	0.19	0.11	0.15
Actitud-personalidad ambivalente	1 009	760	0.04	0.11	0.04	0.07
Comunicación positivo	1 121	831	0.04	0.11	0.04	0.08
Comunicación negativo	982	717	0.04	0.10	0.04	0.08
Comunicación ambivalente	747	611	0.03	0.09	0.03	0.07
Pedagógico-organizacional positivo	2 384	1 412	0.05	0.12	0.06	0.09
Pedagógico-organizacional negativo	1 364	1 070	0.08	0.15	0.09	0.11
Pedagógico-organizacional ambivalente	1 599	913	0.05	0.13	0.05	0.09
Saber disciplinar positivo	873	671	0.03	0.10	0.03	0.07
Saber disciplinar negativo	189	168	0.01	0.05	0.01	0.04
Saber disciplinar ambivalente	858	658	0.03	0.08	0.03	0.07
ss positivo	5 427	2 886	0.21	0.25	0.21	0.18
ss negativo	4 038	2 168	0.14	0.21	0.15	0.17
hs positivo	3 257	2 083	0.12	0.18	0.12	0.13
hs negativo	1 553	1 081	0.06	0.14	0.06	0.10

Nota: frecuencia: total de términos en cada categoría; sujetos con mención: total de sujetos con al menos un término en la categoría; *M*: Media; *DE*: Desviación Estándar. Fuente: elaboración propia.



Correlación con la calificación

Como se ve en la tabla 3, todas las variables tuvieron correlaciones estadísticamente significativas con la calificación, con un tamaño del efecto oscilando entre la correlación muy débil del *saber disciplinar* ($r =$

0.06) y la correlación fuerte de los *calificadores positivos* ($r = 0.50$). Exceptuando el caso de los calificadores (donde la correlación es virtualmente equivalente), en todas las variables la correlación es más fuerte para el vocabulario negativo que para el positivo.

Tabla 3. Correlaciones con la calificación ($n = 2\,367$)

Variable	r	p	95 % CI	
Calificador negativo	-0.49	<0.001	-0.52	-0.46
Calificador positivo	0.50	<0.001	0.47	0.53
Actitud-personalidad negativo	-0.41	<0.001	-0.44	-0.37
Actitud-personalidad positivo	0.36	<0.001	0.33	0.40
Comunicación negativo	-0.25	<0.001	-0.29	-0.21
Comunicación positivo	0.13	<0.001	0.09	0.17
Pedagógico-organizacional negativo	-0.28	<0.001	-0.31	-0.24
Pedagógico-organizacional positivo	0.20	<0.001	0.16	0.24
Saber disciplinar negativo	-0.17	<0.001	-0.20	-0.13
Saber disciplinar positivo	0.06	0.004	0.02	0.10
SS negativo	-0.47	<0.001	-0.50	-0.44
SS positivo	0.39	<0.001	0.35	0.42
HS negativo	-0.32	<0.001	-0.35	-0.28
HS positivo	0.21	<0.001	0.17	0.25

Fuente: elaboración propia.

Regresiones lineales múltiples

Se realizaron regresiones lineales múltiples para evaluar qué porcentaje de la varianza se explica considerando separadamente las categorías de alto y de bajo nivel. Como se observa en la tabla 4, el conjunto de todas las variables (Calificadores, SS y HS) puede explicar un 48 % de la varianza en la calificación; contemplar únicamente el uso de calificadores ya tiene la capacidad de explicar el 36 % de la varianza. Dentro de las cualidades docentes, el

modelo que estudia solo SS tiene un mejor ajuste (explicando el 27 % de la varianza) que el que considera HS (que explica el 12.7 %). Contempladas aisladamente, las referencias a la *actitud-personalidad* explican el 23 %, la competencia *pedagógico-organizacional* un 11 %, la *comunicación* el 8 % y el *saber disciplinar* un 3 % de la varianza. Cabe mencionar que en estas últimas dos variables no se alcanza el nivel mínimo de varianza explicada (0.1) para considerar que el modelo es aceptable (Ozili, 2023).

Tabla 4. Regresión lineal múltiple

Modelo	R^2 (ajust.)	F	df	p	Variables	β	t	p
Soft skills	0.272	442.4	2364	<0.001	ss negativo	-4.98	12.72	<0.001
					ss positivo	2.99	-19.88	<0.001
Hard skills	0.127	173.6	2364	<0.001	hs negativo	-6.48	8.64	<0.001
					hs positivo	2.83	-15.16	<0.001
Actitud-personalidad	0.229	353.3	2364	<0.001	A-P negativo	-4.94	-17.38	<0.001
					A-P positivo	3.62	14.05	<0.001
Comunicación	0.078	100.8	2364	<0.001	Com. negativo	-7.17	-12.61	<0.001
					Com. positivo	3.34	6.29	<0.001
Pedagógico-organizacional	0.11	146	2364	<0.001	P-O negativo	-6.36	-13.56	<0.001
					P-O positivo	3.54	9.04	<0.001
Saber disciplinar	0.031	38.55	2364	<0.001	SD negativo	-9.74	-8.29	<0.001
					SD positivo	1.70	2.74	0.006
Calificadores	0.362	674.7	2364	<0.001	Cal. negativo	-5.34	-20.54	<0.001
					Cal. positivo	4.67	21.12	<0.001
Soft Skills, Hard Skills y Calificadores	0.482	368.7	2360	<0.001	Cal. negativo	-4.16	-13.96	<0.001
					Cal.positivo	3.02	11.13	<0.001
					ss negativo	-3.13	-11.03	<0.001
					ss positivo	1.59	5.94	<0.001
					hs negativo	-3.50	-9.00	<0.001
					hs positivo	1.05	3.21	0.001

Fuente: elaboración propia.

Análisis cualitativo

Para abordar de manera cualitativa el vocabulario utilizado, se calculó para cada palabra la calificación media (M) de los/as docentes en cuyos comentarios aparecía esa palabra y su desviación estándar (DE). De esa manera, podemos utilizar M como una medida *bottom-up* de la valencia, y DE como un indicador de la ambigüedad de esa valencia; para simplificar la interpretación, los valores de la DE se estandarizaron (calculando los valores z), y se consideraron

términos poco ambiguos aquellos con una DE estandarizada < -0.2 .

En la figura 1 puede verse el vocabulario más frecuentemente utilizado y su calificación media. Como se observa, las referencias a las explicaciones, el conocimiento, el saber y la actitud ante la enseñanza son las más frecuentes (figura 1, izquierda). Sin embargo, aunque algunas de estas palabras tienen una valencia bastante polarizada, todas tienen un nivel de ambigüedad importante. Cuando seleccionamos



La figura 2 sintetiza información relevante para

entender cualitativamente la variedad del vocabulario utilizado dentro de cada una de las categorías. Se aprecia que las referencias a la *actitud-personalidad* y la competencia *pedagógico-organizacional* tienden a mostrar una mayor cantidad de matices, mientras que las referencias a las características de *comunicación* y el *saber disciplinar* tienden a presentarse como variaciones de algunas fórmulas comunes (respectivamente “explica”/“se entiende” y “sabe”/“conoce”).

Left Chart: Adjectives and Average Rating

Adjective	Calificación Media (approx.)	Número de Menciones (approx.)
explica	7.5	450
sabe	7.5	430
falta	7.0	280
claras	7.0	270
sabe_mucho	7.0	200
conocimiento	7.0	190
enseña	7.0	190
preocup	7.0	180
preguntas	7.0	180
habla	7.0	170
pregunta	7.0	160
buena_persona	7.0	140
dispuesto	7.0	130
conocimientos	7.0	130
abundias	7.0	120
dispuesta	7.0	120
didáctica	7.0	110
accesible	7.0	110
experiencia	7.0	110
buena_onda	7.0	100
tarde	7.0	100
exigente	7.0	90
muy_exigente	7.0	90
responsable	7.0	90
es_exigente	7.0	90

Right Chart: Adjectives and Average Rating

Adjective	Calificación Media (approx.)	Número de Menciones (approx.)
excelente_persona	8.0	80
pesón	8.0	45
amenas	8.0	42
confuso	8.0	40
gran_persona	8.0	38
levadera	8.0	35
dinámica	8.0	35
brillante	8.0	35
humor	8.0	35
dedicado	8.0	30
se_aprende_mucho	8.0	28
cómico	8.0	28
entendible	8.0	28
simpático	8.0	28
subjetiva	8.0	28
buen_humor	8.0	28
amena	8.0	28
maltrata	8.0	28
no_se entiende_nada	8.0	28
de_memoria	8.0	28
no_prepara	8.0	28
exoneración	8.0	28
desagradable	8.0	28
bastante_exigente	8.0	28
no_responde	8.0	28

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Términos frecuentes por categoría



Nota: el tamaño indica la frecuencia del término en la categoría; la intensidad del color indica la calificación media del término (mayor intensidad, menor calificación).

Fuente: elaboración propia.

Para explorar con más precisión qué términos distinguen a docentes de mayor y menor puntuación (pertenecientes al tercio superior e inferior en cuanto a puntuación) se calculó el estadístico TF-IDF. Los términos con mayor TF-IDF para el grupo de docentes con calificación baja fueron “no la recomiendo” (TF-IDF = 0.00033), “confusa” (TF-IDF = 0.00013), “irrespetuosa” (TF-IDF = 0.00011), “habla mal” (TF-IDF = 0.00009) y “mínimo” (TF-IDF = 0.00009). Para los/as docentes con mayor calificación los términos fueron “amamos” (TF-IDF = 0.00012), “admirable” (TF-IDF = 0.000082), “útiles” (TF-IDF = 0.000082), “apasionado” (TF-IDF = 0.000073) y “empática”

(TF-IDF = 0.000065). Debe considerarse que en todos los casos estos términos son poco frecuentes por lo cual hay que interpretarlos con cautela.

Para tener una aproximación desde los propios textos se calculó el coeficiente Φ , que expresa la correlación entre dos variables binarias (en este caso, la presencia o ausencia de un término en los comentarios), y se seleccionaron los términos que mayor correlación tienen con los diez calificadores más frecuentes, positivos (como “excelente”, “recomendable”, “genia”) y negativos (por ejemplo, “desastre”, “lamentable”, “no la recomiendo”).

Tabla 5. Términos correlacionados con calificadores positivos (izquierda) y negativos (derecha)

Término	Φ	Término	Φ
accesibles	0.16	mala_persona	0.16
claras	0.15	tarde	0.14
accesible	0.13	maltrata	0.13
se_aprende_mucho	0.11	densas	0.13
placer	0.11	vergüenza	0.12
se_aprende	0.11	pregunta	0.12
humano	0.11	pésima	0.12
dispuesto	0.11	anécdotas	0.12
pregunta	0.11	favoritos	0.12
motivación	0.10	soberbia	0.11
sabe_mucho	0.09	confusa	0.11
te_explica	0.09	interesada	0.11
dispuesta	0.09	pesadas	0.11
salvas	0.09	no_respeto	0.10
entendibles	0.09	exoneré	0.10

Fuente: elaboración propia.



Discusión

Cumpliendo los objetivos planteados, este estudio preparó una base de datos de evaluaciones a docentes y la analizó con un enfoque de conteo de palabras utilizando un diccionario *ad hoc*. Los resultados obtenidos sugieren que el análisis de datos textuales es un método viable para abordar la perspectiva de los/as estudiantes acerca de la docencia de calidad. El poder predictivo y la presencia de correlaciones de fuerza considerable (Funder y Ozer, 2019; Hemphill, 2003) indica que los efectos son lo suficientemente robustos como para ser captados, incluso utilizando un enfoque simplificador como el de contar palabras ignorando su contexto (Boyd y Schwartz, 2021).

El diccionario muestra propiedades aceptables (fiabilidad interjueces, correlaciones con otros diccionarios y poder predictivo de la calificación en la muestra uruguaya y una muestra argentina), consistentemente con la hipótesis 1; su disponibilidad pública allana el terreno para utilizar y refinar este instrumento en futuros estudios en la variante rioplatense del español. En línea con la hipótesis 2, las referencias a *SS* mostraron correlaciones significativas con la calificación, con una fuerza moderada ($r = 0.39$) en el vocabulario positivo y moderada-fuerte ($r = -0.47$) en el vocabulario negativo. El modelo de regresión lineal múltiple contemplando las categorías del diccionario muestra una bondad de ajuste aceptable, explicando el 48 % de la varianza de la calificación, consistentemente con la hipótesis 3.

En coincidencia con trabajos anteriores (Jerez *et al.*, 2016; Murray *et al.*, 2020), los resultados sugieren que las *SS* son más atendidas que las *HS* por el estudiantado a la hora de calificar a sus docentes: las referencias a *SS* (R^2 ajust. = 0.27) muestran un poder predictivo considerablemente mayor que las referencias a *HS* (R^2 ajust. = 0.13).

Estos resultados generales toman matices interesantes e informativos cuando se les contempla con mayor detalle a la luz de los resultados cualitativos. En las siguientes secciones la discusión se organiza

en torno a las categorías de bajo nivel (*calificadores*, *saber disciplinar*, competencia *pedagógico-organizacional*, características de *actitud-personalidad* y de *comunicación*).

Vocabulario positivo/negativo y calificadores

Los calificadores, predeciblemente, muestran una relación fuerte con la calificación. Sus resultados, fácilmente interpretables, pueden tomarse como referencia para interpretar sustantivamente los tamaños de efecto, complementariamente a guías más generales (Funder y Ozer, 2019). Por ejemplo, una correlación como la de los términos positivos asociados con la actitud y personalidad ($r = 0.36$) sería tradicionalmente considerada como moderada (Hemphill, 2003); sin embargo, esa relación luce fuerte a la vista de que términos tan claramente asociados con la calificación como “no la recomiendo”, “desastre”, “lamentable” y “horrible” (calificadores negativos) tienen una correlación de $r = -0.49$.

Al respecto de la valencia, se constata una tendencia consistente: aunque el uso de vocabulario positivo es más frecuente que el negativo (tabla 2, figura 1), los términos negativos muestran una mayor fuerza de correlación y poder predictivo (tablas 3 y 4).

Saber disciplinar

El caso del vocabulario asociado al conocimiento es especialmente interesante: el vocabulario positivo tiene una relación muy baja con la calificación ($r = 0.06$, $p = 0.004$, 95 % CI (*Confidence Interval*) [0.02, 0.1]), mientras que el negativo muestra una relación baja pero no despreciable ($r = -0.17$, $p < 0.001$, 95 % CI [-0.20, -0.13]). Que se diga que un docente “no sabe” sugiere que no es excelente; que se diga que “sabe mucho” no alcanza para afirmar la excelencia. Igualmente, se observa que aunque los términos vinculados al saber y el conocimiento se encuentran entre los más frecuentes (figura 1; fenómeno explicado en parte por la poca variabilidad en el vocabulario al respecto, figura 2), muchos de ellos son ambiguos

en cuanto a su valencia: aparecen en docentes con diversas calificaciones.

En concordancia con lo que sugieren otros enfoques (Bardach y Klassen, 2020; Hattie, 2009), estos datos parecen consistentes con la afirmación de que la posesión del conocimiento es una condición necesaria, pero no suficiente, para la excelencia. En ese sentido, la baja frecuencia y el escaso poder predictivo de términos vinculados al *saber disciplinar* (tablas 2, 3 y 4), junto a su presencia entre los términos más frecuentes puede interpretarse de la siguiente manera: el saber docente es aceptado implícitamente y solo se lo atiende cuando parece fallar. Cuando se califica excelentemente a un/a docente y se dice que es “excelente persona”, tiene “pasión” y sus clases son “amenas” (figura 1), probablemente se está dando por supuesto que, además, tiene un conocimiento disciplinar suficiente. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Murray *et al.* (2020), según los cuales las evaluaciones positivas tienden a enfatizar atributos personales, mientras que las negativas tienden a enfatizar atributos profesionales.

Competencia pedagógico-organizacional

Las competencias vinculadas con la enseñanza, el aprendizaje y la gestión de lo educativo, representan la segunda categoría con mayor correlación y poder predictivo sobre la calificación. Estos datos van en línea con la literatura que sugiere que variables vinculadas al saber enseñar (como la experiencia, el desarrollo profesional, la certificación como profesor/a y el conocimiento pedagógico específico) y las decisiones pedagógicas concretas, como el tiempo dedicado a tareas de aprendizaje en relación con el tiempo utilizado para otras tareas (pasaje de lista, tareas administrativas, preparación de clima de aula, etcétera), tienen efectos consistentes en el aprendizaje y la efectividad percibida (Burroughs, 2019; Bruns y Luque, 2014; Hattie, 2009). También la literatura centrada en el reporte del estudiantado sugiere que las competencias pedagógicas son centrales en

la percepción del personal docente como excelente (Jerez *et al.*, 2016).

En términos cualitativos, el vocabulario más frecuente se refiere a tópicos esperables dentro de la categoría: si las clases son “claras” o no, si son “dinámicas” o “aburridas” y si el/la docente “enseña” bien. Particularmente interesantes son las referencias a “pregunta” y “preguntas”: se encuentran entre los más frecuentes dentro de la categoría (figura 2) y dentro de los términos con mayor correlación tanto con los calificadores negativos como positivos (tabla 5). En conjunto con las frecuentes referencias a la “exigencia” (en la categoría “actitud-personalidad”, figura 2), y la referencia con valencia negativa a la “subjetividad” (figura 1), estos resultados enfatizan el lugar central que tiene la evaluación en la perspectiva de los/as estudiantes. Esta constatación es consistente con los hallazgos de Azab *et al.* (2016) en su estudio a gran escala de RateMyProfessor.com (plataforma en inglés equivalente a MisProfesores.com) donde palabras como “*exams*”, “*questions*”, “*hard*”, “*answer*” y “*tricky*” formaron parte de uno de los tópicos principales; igualmente, los análisis de Murray *et al.* (2020) muestran que las etiquetas de “*test heavy*” y “*tough grader*” se relacionan con evaluaciones negativas.

Características de comunicación

Comparativamente, las características de *comunicación* se encuentran en tercer lugar tanto al respecto de la frecuencia como en sus correlaciones con la calificación. Aunque parecería que estas cualidades —centrales en la profesión docente— deberían tener correlaciones mayores, el razonamiento aplicado al saber disciplinar probablemente puede transferirse a estas cualidades. Es probable que en muchos casos la centralidad de la comunicación se deje implícita o se sugiera en términos que fueron categorizados como de *actitud-personalidad* (como “accesible” o “dispuesta”). En este sentido, es conveniente enfatizar la provisionalidad de imponer categorías discretas a un fenómeno que implica la interacción compleja de



múltiples cualidades humanas y condiciones contextuales (Jerez *et al.*, 2016).

A un nivel mayor de detalle, si se toma el vocabulario utilizado por el estudiantado en las evaluaciones como un indicador de sus creencias implícitas sobre el fenómeno educativo —su “pedagogía implícita” (Gregory, 2012)—, se puede inferir que prepondera una visión del rol docente frontal, como transmisor de conocimiento y emisor de mensajes. La alta frecuencia de términos vinculados a “entender”, “transmitir” y “ser claro/a” enfatiza un tipo de comunicación más unidireccional frente a términos como “escucha”, “responde”, “contesta” y “entendió” que implican mayor interacción docente-estudiante.

Actitud y personalidad

Al igual que estudios anteriores (Azab *et al.*, 2016; Gregory, 2012; Murray *et al.*, 2020), los resultados sugieren que las referencias al aspecto personal, afectivo y actitudinal están claramente vinculadas a la calificación. En este caso, las referencias a la actitud personalidad son, después de los calificadores, las que mayor correlación y poder predictivo presentan. Aunque este resultado enfatiza el bien establecido rol de lo personal y actitudinal en los juicios de excelencia docente (Jerez *et al.*, 2016), es importante considerar la influencia de los sesgos de género constatados en MisProfesores.com por Arceo *et al.* (2019): siendo las referencias personales más frecuentes en las docentes, esta es una población feminizada (Bruns y Luque, 2014).

Es interesante notar que incluso en esta variable —la más personal— son frecuentes las menciones a actitudes que se manifiestan directamente en la tarea docente (“falta”, “preocupa”, “exigente”, “no ayuda”) y la relación docente-estudiante (“soberbio”, “respeto”, “arrogante”, “valora”, “comprensiva”).

Limitaciones

Existen varias limitaciones que deben enfatizarse. En

términos metodológicos, el diseño observacional no permite la inferencia de causalidad, y las características peculiares de la muestra (evaluaciones públicas *online* a docentes uruguayos) no habilita la generalización a otros contextos de evaluación. Igualmente, hay que considerar que, aunque el diccionario mostró buenas propiedades, fue elaborado *ad hoc* en el contexto de este proyecto; su utilización en otros textos, la exploración de sus propiedades y su subsecuente perfeccionamiento son altamente deseables.

A nivel teórico, se debe tener presente que este estudio se basa en el robusto, pero limitado, enfoque de las *palabras como atención*: “las palabras reflejan la atención y nada más” (Boyd, 2017; Boyd y Schwartz, 2021). Por ejemplo, la frecuencia, correlación y poder predictivo de los términos vinculados a la personalidad y la actitud no implica necesariamente que estos sean factores relevantes para ser excelente como docente; indica solamente que al reflexionar y escribir comentarios, el foco atencional del estudiantado está puesto en estas cualidades.

A un nivel más práctico, la relación entre la evaluación de estudiantes y otros indicadores de calidad docente dista de ser lineal. Tanto la noción de “excelencia docente” como las categorías utilizadas son teóricamente problemáticas: representan más un modelo simplificado para abordar empíricamente intuiciones comunes que conceptos definidos de manera clara, precisa o ideológicamente neutra (Jerez *et al.*, 2016; Manchini *et al.*, 2022; Scheerens *et al.*, 2020). Este tipo de investigación permite tener observaciones más detalladas para profundizar en la discusión, no para zanjarla.

Prospectiva

Uno de los aportes de este estudio es la creación de la base de datos anonimizada y el diccionario. En esta investigación se eligió maximizar la interpretabilidad pre-registrando hipótesis, utilizando un enfoque transparente (*word-count*) y análisis sencillos. Sería deseable la exploración de otras hipótesis y/o la

utilización de técnicas más refinadas a nivel cualitativo (por ejemplo, codificación manual de comentarios aleatorios) y cuantitativo (por ejemplo, topic-modeling, *Meaning Extraction Method* (MEM), análisis de conglomerados, *Structural Equation Modelling* (SEM)). Desde el punto de vista instrumental, la ampliación (y depurado) del diccionario —tanto mediante el agregado/eliminación de términos como mediante la creación de nuevas categorías— permitirá aumentar su utilidad. También sería conveniente explorar y abordar la ambigüedad dentro de cada categoría: por ejemplo, distinguiendo aspectos de la categoría *pedagógico-organizacional* que podrían considerarse *SS*.

Conceptualmente, la base de datos permite la contrastación de hipótesis relacionadas a sesgos de género, nivel y área de estudios. La comparación con otras medidas de excelencia —por ejemplo, autorreporte, indicadores institucionales, número de publicaciones, etcétera— permitiría evaluar la validez del reporte de estudiantes.

Conclusión

Este estudio abordó la forma en que las diversas cualidades docentes son atendidas y comentadas por los/as estudiantes en una muestra amplia de evaluaciones públicas *online*. Los resultados sugieren que el análisis de los comentarios en relación con la calificación es un método viable para hacerlo. Además de aportar información relevante para entender este fenómeno en Uruguay y la comparación con otras muestras, las propiedades aceptables del diccionario sugieren que la herramienta puede reutilizarse y perfeccionarse.

El uso del vocabulario en los comentarios tiene relaciones significativas con la calificación y, aunque el empleo de términos positivos es más frecuente, el vocabulario negativo muestra relaciones más fuertes. Aunque todas las variables se relacionan con la calificación de los/as docente, las referencias a cualidades personales, actitudinales y comunicacionales (Habilidades Blandas o *SS*) la predicen mejor que las

competencias profesionales y disciplinares (Habilidades Duras o *HS*). Sin embargo, las frecuencias, las diferencias entre el vocabulario positivo/negativo al referirse al saber disciplinar y los términos específicos utilizados al hablar de cualidades personales sugieren que las cualidades profesionales no son subvaloradas, sino que son asumidas implícitamente.

Es pertinente para concluir, explicitar la relevancia de este estudio. Desde la perspectiva de la investigación en educación, es de notar la escasez de estudios que utilicen plataformas de evaluación *online* en lengua española —con notables excepciones, como Arceo y Campos, 2019—; en ese sentido, este trabajo espera estimular la realización de estudios análogos a los que se vienen realizando desde más de una década en lengua inglesa (Brown *et al.*, 2009; Colardaci y Kornfield, 2007; Gregory, 2012; Sonntag *et al.*, 2009; Timmerman, 2008).

Desde el punto de vista de la evaluación docente, este trabajo coincide con esos antecedentes anglófonos en mostrar que las evaluaciones estudiantiles se encuentran sesgadas —en este caso, a favor de determinadas personalidades, actitudes y formas comunicativas—. La evaluación de los/as estudiantes es relevante, pero debe ser solo uno de los varios indicadores para evaluar las cualidades profesionales de los/as docentes.

Finalmente, en un contexto histórico de transformación de la formación en educación (por ejemplo: ANEP, 2023), estos hallazgos son relevantes para discutir las cualidades que hacen excelente a un/a docente y que, por tanto, es deseable cultivar. Este estudio sugiere que los/as estudiantes —coincidentalmente con la investigación en efectividad docente (Bardach *et al.*, 2022)— asignan un valor muy importante a las *SS* de sus docentes; ¿cómo pueden cultivarse estas cualidades de manera sistemática? Aunque diversos enfoques han sido evaluados (como: Body *et al.*, 2016; Vourinen *et al.*, 2021), el campo de las *SS* docentes aún se encuentra —conceptual y metodológicamente— en sus inicios (Manchini *et al.*,



2022). Crear ambientes educativos que estimulen las *SS* docentes es un reto contemporáneo que se muestra incluso más desafiante al considerar la necesidad de que el desarrollo de las *soft skills* se dé de manera complementaria al desarrollo de las *hard skills*.

La percepción de un/a docente como un excelente profesional depende, en gran medida, de su forma

de ser, actuar y relacionarse. Sin embargo, la percepción de esas cualidades personales se da en un contexto que presupone cualidades profesionales. Más que de una u otra cualidad aislada, la percepción de la excelencia docente parece depender de la integración de lo técnico y lo humano. ■

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2023), *Marco Curricular de la formación de grado de los educadores*, Montevideo, ANEP.
- Arceo, Eva y Raymundo Campos (2019), “Gender stereotypes: The case of MisProfesores.com in Mexico”, *Economics of Education Review*, núm. 72, pp. 55-65, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.007>.
- Aristóteles (2005), *Ética a Nicómaco*, Madrid, Alianza.
- Azab, Mohamud, Rada Mihalcea y Jacob Abernethy (2016), “Analysing RateMyProfessors evaluations across institutions, disciplines, and cultures: The tell-tale signs of a good professor”, en E. Spiro y Y.-Y. Ahn (eds.), *Social informatics*, vol. 10046, pp. 438-453, DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-47880-7_27.
- Bardach, Lisa y Robert Klassen (2020), “Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers’ cognitive abilities and teacher effectiveness”, *Educational Research Review*, núm. 30, pp. 100312, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100312>.
- Bardach, Lisa, Robert M. Klassen y Nancy E. Perry (2022), “Teachers’ Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers’ Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review”, *Educational Psychology Review*, núm. 34, pp. 259-300, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>.
- Body, Lawrence, Natalia Ramos, Olivia Recondo y Manuel Pelegrina (2016), “Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 87, pp. 47-59.
- Burroughs, Nathan, Jacqueline Gardner, Youngjun Lee, Siwen Guo, Israel Touitou, Kimberly Jansen y William Schmidt (2019), “A Review of the Literature on Teacher Effectiveness and Student Outcomes”, *IEA Research for Education, Teaching for Excellence and Equity*, pp. 7-14. Cham, Springer, DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_2.
- Boyd, Ryan (2017), “Psychological text analysis in the digital humanities”, en S. Hai-Jew (ed.), *Data Analytics in Digital Humanities*, Nueva York, Springer International Publishing, pp. 161-189, DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-54499-1_7.
- Boyd, Ryan y Andrew Schwartz (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*, núm. 40, pp. 1-21, DOI: <https://doi.org/10.1177/0261927x20967028>.
- Brown, Michael, Michelle Baillie y Schwandel Fraser (2009), "Rating Ratemyprofessors.com: A Comparison of Online and Official Student Evaluations of Teaching", *College Teaching*, núm. 57, pp. 89-92, DOI: <https://doi.org/10.3200/CTCH.57.2.89-92>.
- Bruns, Barbara y Javier Luque (2014), *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington, Banco Mundial.
- Coladarci, Theodore y Irv Kornfield (2007), "RateMyProfessors.com versus formal in-class student evaluations of teaching", *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, vol. 12, núm. 6, pp. 1-16, DOI: <https://doi.org/10.7275/26ke-yz55>.
- Cornelius-White, Jeffrey (2007), "Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, núm. 77, pp. 113-143, DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298563>.
- Davison, Elizabeth y Jamie Price (2009), "How do we rate? An evaluation of online student evaluations", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, núm. 34, pp. 51-65, DOI: <http://doi.org/10.1080/02602930801895695>.
- Funder, David y Daniel Ozer (2019), "Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense", *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, núm. 2, pp. 156-168, DOI: <http://doi.org/10.1177/2515245919847202>.
- Gregory, Karen (2012), "How undergraduates perceive their professors: a corpus analysis of Rate My Professor", *Journal of Educational Technology Systems*, núm. 40, pp. 169-193, DOI: <https://doi.org/10.2190/ET.40.2g>.
- Harris, Douglas y Stacey Rutledge (2010), "Models and Predictors of Teacher Effectiveness: A Comparison of Research About Teaching and Other Occupations", *Teachers College Record*, núm. 112, pp. 914-960, DOI: <https://doi.org/10.1177/016146811011200304>.
- Hattie, John (2009), *Visible learning*, New York, Routledge.
- Hemphill, James (2003), "Interpreting the magnitudes of correlation coefficients", *American Psychologist*, núm. 58, pp. 78-79, DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.78>.
- Jerez, Oscar, Cesar Orsini y Beatriz Hasbún (2016), "Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática", *Estudios Pedagógicos*, núm. 42, pp. 483-506, DOI: <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>.
- Kaya, Metin y Abdullah Selvitopu (2019), "A meta-analysis of the effects of some factors on teachers' classroom management skills", *International Journal of Contemporary Educational Research*, núm. 6, pp. 409-425, DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.621313>.
- Kennedy, Brendan, Ashwini Ashokkumar, Ryan Boyd y Morteza Dehghani (2021), "Text analysis for psychology: Methods, principles, and practices", en M. Dehghani y R. Boyd (Eds.), *The Handbook of Language Analysis in Psychology*, Nueva York, Guilford, pp. 3-62.
- Kim, Lisa, Verena Jörg y Robert Klassen (2019), "A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout", *Educational Psychology Review*, núm. 31, pp. 163-195, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>.
- Kindred, Jeannette y Shaheed Mohammed (2005), "He Will Crush You like an Academic Ninja!": Exploring Teacher Ratings on Ratemyprofessors.com", *Journal of Computer-Mediated Communication*, núm. 10, pp. 314-322, DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00257.x>.
- Klassen, Robert y Virginia Tze (2014), "Teachers' Self-Efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-Analysis", *Educational research review*, núm. 12, pp. 59-76, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>.
- Kreitzer, Rebecca y Jennie Sweet-Cushman (2022), "Evaluating Student Evaluations of Teaching: a Review of Measurement and Equity Bias in SETs and Recommendations for Ethical Reform", *Journal of Academic Ethics*, núm. 20, pp. 73-84, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09400-w>.
- Lei, Hao, Yunhuo Cui y Ming Chiu (2017), "The Relationship between Teacher Support and Students'



- Academic Emotions: A Meta-Analysis”, *Frontiers in Psychology*, núm. 8, pp. 1-12, DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>.
- Loureiro, Silvana, Marina Míguez y Ximena Otegui (2016), “Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm 7, pp. 55-67, DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2576>.
- Manchini, Nigel, Óliver Jiménez y Natalia Ramos (2022, Agosto 8), “Teachers’ Soft Skills: a Scoping Review”, *PsyArxiv*, DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/trjub>.
- Murray Dakota, Clara Boothby, Huimeng Zhao, Vanessa Minik, Nicolás Bérubé, Vincent Larivière y Cassidy Surimoto (2020), “Exploring the personal and professional factors associated with student evaluations of tenure-track faculty”, *PLoS ONE*, núm. 15, pp. e0233515, DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233515>.
- Ozili, Peterson (2023), “The acceptable R-square in empirical modelling for social science research”, *MPRA*, <<https://mpra.ub.uni-muenchen.de/116496/>> [Consulta: marzo de 2023].
- Pennebaker, James (2018) “Telling Stories: Analyzing Text to Understand Personality, Social behavior, and Narratives”, *Microsoft Research Talks*, Washington, <<https://www.youtube.com/watch?v=e25YKwSKOo4>> [Consulta: marzo de 2023].
- Qaiser, Shahzad y Ramsha Ali (2018) “Text Mining: Use of TF-IDF to Examine the Relevance of Words to Documents”, *International Journal of Computer Applications*, núm. 181, pp. 25-29, DOI: <https://doi.org/10.5120/ijca2018917395>.
- Quin, Daniel (2017), “Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review”, *Review of Educational Research*, núm. 87, pp. 345-387, DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>.
- R Core Team (2022), *R: A language and environment for statistical computing*, Viena, R Foundation for Statistical Computing, <<https://www.R-project.org/>> [Consulta: diciembre de 2022].
- Ramírez-Esparza, Nairán, James Pennebaker, Florencia García y Raquel Suría (2007), “La psicología del uso de las palabras: un programa de computadora que analiza textos en español”, *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 24, núm. 1, pp. 85-99, DOI: <http://hdl.handle.net/10045/25918>.
- Reid, Lánder (2010), “The role of perceived race and gender in the evaluation of college teaching on RateMyProfessors.Com”, *Journal of Diversity in Higher Education*, núm. 3, pp. 137-152, DOI: <https://doi.org/10.1037/a0019865>.
- Roorda, Deborah, Helma Koomen, Jantine Spilt y Frans Oort (2011), “The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach”, *Review of Educational Research*, núm. 81, pp. 493-529, DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>.
- Rosen, Andrew (2018), “Correlations, trends and potential biases among publicly accessible web-based student evaluations of teaching: a large-scale study of RateMyProfessors.com data”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, núm. 43, pp. 31-44, DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1276155>.
- RStudio Team (2022), *RStudio: Integrated Development for R*, Mass, Rstudio, <<http://www.rstudio.com>>.
- Sancar, Raziye, Deniz Atal y Deniz Deryakulu (2021), “A new framework for teachers’ professional development”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 101, pp. 103305, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>.
- Scheerens, Jaap, Greetje van der Werf y Hester de Boer (2020), *Soft Skills in Education: Putting the evidence in perspective*, Nueva York, Springer International Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54787-5>.
- Silge, Julia y David Robinson (2016), “tidytext: Text Mining and Analysis Using Tidy Data Principles in R”, *Journal of Open Source Software*, núm. 1, pp. 37-38, DOI: <http://doi.org/10.21105/joss.00037>.
- Sonntag, Michael, Jonathan Bassett y Timothy Snyder (2009), “An empirical test of the validity of student

- evaluations of teaching made on RateMyProfessors.com”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, núm. 34, pp. 499-504, DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930802079463>.
- Spilt, Jantine, Helma Koomen y Jochem Thijs (2011), “Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships”, *Educational Psychology Review*, núm. 23, pp. 457-477, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>.
- Stuber, Jennie, Amanda Watson, Adam Carle y Kristin Staggs (2009), “Gender expectations and on-line evaluations of teaching: evidence from RateMyProfessors.com”, *Teaching in Higher Education*, núm. 14, pp. 387-399, DOI: <https://doi.org/10.1080/13562510903050137>.
- Stadthagen-Gonzalez, Hans, Constance Imbault, Miguel Pérez Sánchez y Marc Brysbaert (2017), “Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words”, *Behavior Research Methods*, núm. 49, pp. 111-123, DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0700-2>.
- Tausczik, Yla y James Pennebaker (2010), “The Psychological Meaning of Words: LIWC and Computerized Text Analysis Methods”, *Journal of Language and Social Psychology*, núm. 29, pp. 24-54, DOI: <https://doi.org/10.1177/0261927X09351676>.
- Thapa, Amrit, Jonathan Cohen, Shawn Guffey y Ann Higgins-D'Alessandro (2013), “A Review of School Climate Research”, *Review of Educational Research*, núm. 83, pp. 357-385, DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Timmerman, Thomas (2008), “On the Validity of RateMyProfessors.com”, *Journal of Education for Business*, núm. 84, pp. 55-61, DOI: <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.1.55-61>.
- Vuorinen, Kaisa, Anna Pessi y Lotta Uusitalo (2021), “Nourishing Compassion in Finnish Kindergarten Head Teachers: How Character Strength Training Influences Teachers’ Other-Oriented Behavior”, *Early Childhood Education Journal*, núm. 49, pp. 163-176, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01058-0>.
- Wickham, Hadley, Mara Averick, Jennifer Bryan y Yutani Hiroaki (2019), “Welcome to the tidyverse”, *Journal of Open Source Software*, núm. 4, pp. 1-4, DOI: <https://doi.org/10.21105/joss.01686>.
- Zhou, Jin y Jun-min Ye (2020), “Sentiment analysis in education research: a review of journal publications”, *Interactive Learning Environments*, núm. 31, pp. 1-13, DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1826985>.
- Ziyan Liu, Li Yingnan, Zhu Wenying, He Yuanping y Li Dongbin (2022), “A Meta-Analysis of Teachers’ Job Burnout and Big Five Personality Traits”, *Frontiers in Education*, núm. 7, pp. e822659, DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.822659>.

Cómo citar este artículo:

Manchini, Nigel, Óliver Jiménez y Natalia Ramos-Díaz (2024), “Habilidades blandas y técnicas en evaluaciones de estudiantes a docentes”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XV, núm. 44, pp. 112-131, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1894>.

Capítulo 3

Discusión general

El objetivo general de esta tesis ha sido explorar, mediante estudios empíricos concretos, el potencial del *análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios* para el abordaje del bienestar, el afecto y las habilidades socioemocionales en contextos educativos. El cumplimiento de este objetivo general implicó, inicialmente, una revisión acerca de los problemas sustantivos que se abordaron y de las distintas tradiciones y recursos de análisis cuantitativo del lenguaje (Capítulo 1). De esa revisión emergió que aunque el bienestar y las emociones son centrales en el discurso educativo contemporáneo, y aunque el enfoque del análisis cuantitativo del lenguaje es prometedor y se encuentran disponibles técnicas y recursos, en contextos hispanohablantes son escasos los trabajos que abordan los problemas específicamente educativos desde este enfoque. Considerando esta necesidad, los trabajos empíricos que componen esta tesis realizaron aportes concretos al respecto, abordando preguntas específicas en contextos educativos y produciendo recursos que facilitan el desarrollo de más investigaciones en el futuro.

Así, en el Artículo I, junto con la validación de escalas de Bienestar Subjetivo (Diener et al. 2017) y un modelo de perfiles afectivos (García, 2023), se utilizaron técnicas de análisis cuantitativo del lenguaje para obtener información sobre la experiencia emocional en la institución educativa. Además de los resultados cuantitativos, el análisis del vocabulario permitió obtener una aproximación cualitativa a la experiencia del estudiantado: por un lado, permitiendo describir las emociones que se asocian a la institución educativa en las propias palabras del estudiantado; por el otro, permitiendo explorar el vocabulario distintivo de cada uno de los perfiles afectivos.

Los Artículos II y III del Capítulo 2 se centraron en el estudio de las cualidades del cuerpo docente, poniendo el foco en variables que se han visto relacionadas con la satisfacción del estudiantado con su centro educativo y con el profesorado (Jerez et al.,

2016; Lei et al. 2018; Schmitz, 2024): las cualidades personales, de actitud y comunicacionales de los docentes, referidas con términos paraguas como habilidades socioemocionales o blandas (*Soft Skills*, SS). Así, en el Artículo II se realizó una revisión sistemática exploratoria con el objetivo de identificar y sintetizar literatura cuantitativa enfocada en SS docentes, sistematizando la variedad de definiciones, ejemplos, métodos e instrumentos utilizados para abordarlos, así como sus principales resultados. Teniendo en cuenta la información aportada por ese estudio y siguiendo el paradigma de antecedentes como el de Gregory (2012) y Arceo y Campos (2019), en el Artículo III se creó una base de datos de evaluaciones de estudiantes a docentes, la cual fue explorada con un instrumento de análisis textual creado y validado para el caso, aportando información cuantitativa acerca de qué importancia relativa tienen las habilidades blandas frente a las habilidades técnicas, e información cualitativa al respecto de cuáles son las cualidades docentes más frecuentemente atendidas por el estudiantado.

En su conjunto, estos trabajos permitieron obtener *insights* al respecto del bienestar y las habilidades socioemocionales en contextos educativos, mostrando a su vez la potencia de complementar los métodos cuantitativos habituales –como las escalas de autorreporte y la calificación numérica– con técnicas de análisis de textos. En este sentido, esta tesis realiza algunos aportes concretos que serán sintetizados y discutidos con mayor detalle en las siguientes subsecciones. En primer lugar, realiza un aporte instrumental, desarrollando dos diccionarios anotados para el análisis cuantitativo de textos, y validando dos escalas de bienestar subjetivo para contextos educativos uruguayos. En segundo lugar, permite describir de manera detallada el bienestar subjetivo en contextos educativos (en este caso, en Uruguay), pasando de un enfoque centrado en variables a un enfoque centrado en la persona (el modelo de los perfiles afectivos) e integrando técnicas de análisis de lenguaje que permiten una comprensión más profunda y sustantiva. En

tercer lugar, aporta información relevante y actualizada acerca de las características de la investigación sobre habilidades blandas en docentes, mostrando su heterogeneidad, dispersión conceptual y baja calidad. En cuarto lugar, aporta información cuantitativa y cualitativa acerca de la forma en que las cualidades del profesorado vinculadas a lo socioemocional son atendidas por el estudiantado. Estos aportes se desarrollan a continuación.

1. Desarrollos instrumentales

Desde el punto de vista instrumental, esta tesis produjo una serie de recursos que podrán reutilizarse en futuros trabajos.

En concreto, el Artículo I mostró la validez del uso de *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) (Mikulic et al. 2019; Diener et al. 1985) y la versión breve del *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) (Watson et al., 1988) en contextos educativos en Uruguay. SWLS es una escala unidimensional que mide la Satisfacción con la Vida, el componente cognitivo del Bienestar Subjetivo. PANAS es una escala bidimensional diseñada para evaluar independientemente el Afecto Negativo (AN) y el Afecto Positivo (AP), cuya versión breve fue recientemente adaptada y validada para el español rioplatense (Flores-Kanter & Medrano, 2018). Ambas se encuentran entre las escalas más utilizadas dentro del enfoque hedonista (Diener et al. 2017). Sus propiedades psicométricas, con indicadores de aceptables a excelentes –y consistentes con los valores mostrados en otras poblaciones–, sugieren que se trata de instrumentos válidos, lo cual habilita a la realización de estudios desde este enfoque en población educativa en Uruguay.

Siguiendo la conceptualización desarrollada en la Introducción, puede afirmarse que los 15 ítems que integran estas dos escalas permiten obtener una señal muy general acerca del aspecto más general del bienestar (su dimensión hedónica). Su integración en evaluaciones recurrentes tanto a nivel nacional (ej. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020; 2025) como a nivel institucional (ej. Zenteno-Osorio y Leal-Soto, 2023) permitirá no solo la obtención de información relevante y accionable a nivel local, sino también la integración de datos de Uruguay a discusiones y síntesis internacionales (Diener et al., 2017; García, 2023). El estudio del Bienestar Subjetivo con SWLS y PANAS, sin embargo, debe necesariamente ser complementado con otros enfoques que trasciendan el autorreporte con escalas tipo-Likert, y que pongan el foco de la investigación tanto en los componentes situados del bienestar como en las dinámicas psicoeducativas que aportan a la construcción del bienestar. A esa tarea se orientan los desarrollos instrumentales que se discuten a continuación.

En el Artículo I y los Anexos I, II y III se reporta el desarrollo, validación y uso de un *diccionario anotado de vocabulario emocional* (DAVE), desarrollado en esta tesis. La versión final del DAVE incluye 1.041 familias léxicas categorizadas según su valencia (“positiva”, “neutra-ambivalente”, “negativa”), correspondientes a 3.051 lemas y 18.934 formas derivadas (palabras), incluyendo vocabulario emocional prototípico pero también poco prototípico, así como palabras poco frecuentes y regionalismos. El DAVE mostró una buena capacidad de captar el vocabulario usado por las personas participantes, un nivel aceptable de fiabilidad entre jueces y correlaciones muy fuertes con otros instrumentos similares; además, mostró la capacidad de diferenciar respuestas obtenidas en el contexto de la crisis del COVID-19; por último, se encontraron correlaciones moderadas entre el bienestar subjetivo y la proporción de palabras de

valencia negativa utilizadas para describir la propia experiencia emocional en una respuesta abierta.

Elaborado utilizando los principales recursos disponibles al momento de su realización (Pérez-Sánchez et al. 2021; Ramírez-Esparza et al. 2007, Rojo, 2016; Stadthagen et al. 2017) el DAVE es un instrumento de gran potencial, susceptible de ser utilizado en conjunción con una amplia variedad de enfoques metodológicos, como se discutirá posteriormente. Esa flexibilidad también aplica a una de las tensiones del análisis cuantitativo del lenguaje: cuáles son los compromisos teóricos al respecto de la relación lenguaje-experiencia que deben hacerse para utilizar un procedimiento. Así, por ejemplo, en el Artículo I, en Manchini y Trías (2026) y en Trías et al. (2026) se utiliza el DAVE operando con los supuestos del paradigma cuantitativo del análisis psicológico de textos (Boyd, 2017), en la cual se entiende que las palabras reflejan la forma en que los sujetos atienden a su experiencia (Boyd & Schwartz, 2021), mientras que otros trabajos –como Manchini & Martínez (2025) y Palacios et al. (2025)– utilizan el DAVE desde un paradigma constructivista según el cual el lenguaje es a la vez reflejo y molde de la experiencia puesta en palabras (Mautner, 2019; Palacios, 2020).

Por último, tomando como base la información obtenida de manera sistemática en el Artículo II y la revisión sistemática de Jerez et al. (2016), se elaboró un diccionario de comentarios que permite analizar las respuestas abiertas en comentarios que estudiantes hacen en evaluaciones sobre sus docentes. El instrumento cuenta con 2.287 términos, incluyendo unigramas (por ejemplo, “sabe”) y n-gramas de hasta seis palabras (por ejemplo, “no se entiende nada”), anotados según su valencia y el tipo de cualidad a la que se refieren, considerando dos categorías de alto nivel –*Soft Skills, Hard Skills*–, cuatro categorías de nivel básico –*actitud-personalidad, comunicación, competencia*

pedagógico-organizacional, saber disciplinar– y una categoría de *calificadores* –términos que expresan valoración pero no son asimilables a ninguna de las categorías, por ejemplo “excelente”–. El instrumento mostró buenos indicadores de validez: una excelente fiabilidad interjueces; correlación fuerte con la valencia de otro diccionario (Stadthagen-Gonzalez et al., 2017) y correlación con la puntuación media de cada palabra (la media de la calificación de todos los sujetos donde esa palabra aparece); además, el modelo de regresión lineal utilizando el diccionario fue capaz de explicar un 48.2% de la varianza en la calificación que el estudiantado ponía a sus docentes.

En conjunto, los cuatro instrumentos desarrollados y/o validados permiten tener un acercamiento eficiente y riguroso a la experiencia del bienestar en el contexto educativo. Junto con estos aportes instrumentales, esta tesis realizó una serie de aportes concretos al conocimiento sobre el bienestar en contextos educativos y sobre un elemento fundamental en su consecución –las cualidades del profesorado– que se desarrollan en los párrafos siguientes.

2. Bienestar subjetivo y emociones en contextos educativos

El trabajo desarrollado en el Artículo I muestra de manera concreta cómo es posible articular el análisis automatizado de textos con escalas tipo-Likert para obtener una mirada más compleja de las dinámicas afectivas en contextos educativos.

Utilizando el DAVE para procesar una pregunta abierta, fue posible obtener una visión general acerca de qué emociones son asociadas por el estudiantado a su experiencia educativa. Utilizar las propias palabras del estudiantado permite interpretar de manera más profunda la experiencia, yendo más allá de la valencia. Además de su característica

de agradabilidad y desagradabilidad, la experiencia emocional tiene múltiples componentes y dimensiones que permiten realizar inferencias (Cochrane, 2009; Feldman-Barrett, 2017; Soriano, 2016). Por ejemplo, siguiendo el trabajo de Soriano (2016), puede identificarse un componente fisiológico (¿cómo está el cuerpo de la persona?), un componente motivacional (¿a qué tipo de acciones se sentirá impelida la persona?), un componente cognitivo (¿cómo evalúa la persona su situación?); también puede inferirse si la persona se siente en dominio de la situación o dominada por ella, o si se encuentra orientada al pasado o al futuro (Cochrane, 2009).

En ese sentido, el análisis del léxico permite modelar más adecuadamente las cogniciones, las motivaciones y las reacciones fisiológicas que cabe esperar del estudiantado que reporta sentirse de determinada manera. Así, por ejemplo, las muy frecuentes referencias al estrés, el cansancio y la ansiedad no solo indican que el estudiantado tiene una experiencia de valencia negativa, sino que también indican una comprensión de la institución como un lugar demandante, poco seguro y potencialmente dañino. Así, considerando la relevancia de la experiencia positiva en la escuela (Camacho et al., 2021; Cuadros & Leal-Soto, 2024), estos hallazgos habilitan a los/as profesionales de la educación a intervenir e indagar de manera más orientada y adaptada a las necesidades específicas que se infieren de su reporte de la experiencia emocional.

La visión general aportada por el enfoque basado en el lenguaje vuelve más interpretable la representación que se obtiene acerca del bienestar utilizando escalas como SWLS y PANAS. Sin embargo la visión más rica se obtiene cuando se contemplan de manera conjunta los datos basados en escalas y los datos basados en lenguaje. Así, utilizando un enfoque centrado en la persona —el modelo de los cuatro perfiles afectivos—

se pudo explorar el vocabulario de cada uno de los perfiles afectivos identificados por Norlander et al (2002): autorrealizado, autodestructivo, alta-afectividad y baja-afectividad (García, 2023). El uso distintivo del vocabulario ilustra de manera cualitativa las variedades de la experiencia del estudiantado en su institución educativa. Así, por ejemplo, el estudiantado de perfil autodestructivo, además de reportar con mayor frecuencia emociones desagradables, también se distingue por utilizar palabras como *soledad*, *desinterés*, *desmotivación*, *decepción*, *presión* y *desesperación*.

La interpretación de ese vocabulario permite comprender con mayor profundidad la experiencia de ese estudiantado: una de repulsión (vs. atracción), de debilidad e incertidumbre (vs. potencia y predictibilidad) y de desconexión social (vs. conexión) (Cochrane, 2009). En contraste, el estudiantado de perfil autorrealizado, se distingue por reportar emociones de valencia positiva que indican atracción (como *curiosidad*, *motivación*, *interés* y *entusiasmo*), potencia (*orgullo*, *responsabilidad*, *creatividad*), predictibilidad (*tranquilidad*, *satisfacción*, *contento*) y conexión social (*empatía*, *amistad*, *acompañada/o*, *amor*).

Estos resultados permiten formarse una representación que –incluso con sus limitaciones y su perfectibilidad– profundiza la comprensión de las dinámicas afectivas en los contextos educativos. El enfoque utilizado para cuantificar las respuestas abiertas del estudiantado permite, por un lado, dialogar fluidamente con la literatura cuantitativa –por ejemplo, acerca de la experiencia escolar (Leal-Soto et al., 2022), el bienestar estudiantil (Leal-Soto, 2025; Manchini & Trías, 2025), el bienestar docente (Dávila et al., 2024; Eiroa et al., 2025), la inteligencia emocional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal & Extremera, 2016; Llamas-Díaz et al., 2022) o el mindfulness (Body et al. 2016; Salcido-Cibrián et al., 2019; Ramos-Díaz et al.

2012). Por otro lado, permite la circulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, facilitando los diseños descriptivos mixtos como los utilizados en Palacios et al. (2025) y Trías et al. (2026).

3. Las *Soft Skills* del profesorado: un mapa de la literatura

Si el Artículo I se centró en utilizar el lenguaje para comprender la experiencia emocional del estudiantado uruguayo en relación con su institución, el Artículo III lo utiliza para analizar qué cualidades del profesorado atiende al evaluarlo –poniendo énfasis en las habilidades vinculadas con las emociones y las relaciones humanas–. Esa tarea hizo necesario contar con un diccionario que permitiera codificar el vocabulario de manera sistemática; para su desarrollo, se requería de un sistema de categorización de las cualidades específicas de la profesión docente. Como se señaló en la introducción, una de las grandes dificultades en el campo de las habilidades blandas y socioemocionales es el uso disperso y poco preciso del vocabulario. En ese sentido, para mapear no solo los resultados sino también los modos de definir y ejemplificar las habilidades socioemocionales de docentes, el Artículo II realizó una revisión sistemática exploratoria, siguiendo las recomendaciones de PRISMA-ScR y el Joanna Briggs Institute, con el objetivo de identificar literatura enfocada en SS de docentes, y sintetizar las definiciones, ejemplos, métodos e instrumentos utilizados para abordarlos, así como sus principales resultados. Los criterios de inclusión fueron cumplidos por 19 estudios publicados entre 2012 y 2021.

Al respecto de la conceptualización, se halló que una proporción amplia de la literatura centrada en la docencia no proporcionaba una definición explícita de SS sino que más bien, junto con referencias generales a su naturaleza personal y social, se ejemplifica y

se las opone a las habilidades técnicas o *Hard Skills* (HS) específicas de la profesión docente (como el conocimiento de la disciplina y el dominio de técnicas de enseñanza). De los 51 ejemplos diferentes identificados, solo cinco (*Comunicación, Trabajo en equipo, Pensamiento crítico, Resolución de Problemas y Aprendizaje*) fueron mencionados en al menos cinco artículos. El uso de diseños transversales, las muestras pequeñas e intencionales, y el uso de instrumentos ad hoc, así como la dispersión conceptual, imponen una gran prudencia a la hora de sacar conclusiones a partir de la investigación existente. Aunque se observa un parecido de familia (Rosch, 1978) entre los ejemplos, suficiente para poder llevar a cabo la categorización, se concluye que la literatura es de escasa calidad y no muestra consenso ni en las definiciones ni en los enfoques metodológicos.

4. Cualidades del profesorado que hacen a la satisfacción del estudiantado

En este contexto, para la elaboración del instrumento que se utilizó en el Artículo III, resultaron de mayor utilidad la compilación de ejemplos de SS y HS que las definiciones propiamente dichas: términos como “habilidades socioemocionales” y “habilidades blandas” parecen ser útiles sobre todo como términos paraguas de alto nivel que agrupan a una serie heterogénea de cualidades que comparten entre sí un parecido de familia. Así, en la elaboración del diccionario, las categorías SS y HS fueron complementadas con cuatro categorías de nivel más bajo tomadas de la revisión sistemática de Jerez et al., (2016) acerca de los atributos de la docencia de calidad: saber disciplinar, competencia pedagógica y organizacional, competencia comunicacional, y cualidades de actitud y personalidad. Ese instrumento se utilizó en una base de datos de grandes dimensiones (3.946 docentes calificados, con un total de 12.935 comentarios); los

resultados obtenidos sugieren que se trata de un método viable para abordar la perspectiva del estudiantado acerca de la docencia de calidad.

En general, el lenguaje de los comentarios muestra un buen poder predictivo sobre la calificación, prediciendo el 48% de la varianza. Las referencias a la actitud, la personalidad y las cualidades comunicativas (SS), muestran un poder predictivo de la calificación considerablemente mayor que las referencias a HS (competencia pedagógica, organizacional y saber disciplinar). Al respecto de la valencia, se constata que el vocabulario negativo, aunque menos frecuente, muestra una mayor fuerza de correlación y poder predictivo que el positivo. Estos resultados generales se vuelven más informativos en la medida en que se pone el foco en los resultados de las categorías de nivel más bajo (características de actitud y la personalidad; competencia comunicativa; competencia pedagógica-organizacional; saber disciplinar) y se atiende cualitativamente al lenguaje concreto utilizado por el estudiantado.

En ese sentido, el caso del vocabulario asociado al saber disciplinar es particularmente interesante: el vocabulario positivo tiene una relación muy baja con la calificación, mientras que el negativo muestra una relación baja pero no despreciable. Que se diga que un docente “no sabe” sugiere que no es excelente; que se diga que “sabe mucho” no alcanza para afirmar la excelencia. Además, se observa que los términos vinculados al saber y el conocimiento se encuentran entre los más frecuentes. En ese sentido, su escaso poder predictivo junto a su presencia entre los términos más frecuentes sugiere que el saber docente es aceptado implícitamente y solo se lo atiende cuando parece faltar. Cuando se califica excelentemente a un/a docente y se dice que es “excelente persona”, tiene “pasión” y sus clases son “amenas”, probablemente se está dando por supuesto que, además, tiene un conocimiento disciplinar suficiente (Murray et al., 2020).

Al igual que estudios anteriores llevados a cabo en inglés (Azab et al., 2016; Gregory, 2012; Murray et al., 2020), los resultados sugieren que las referencias personales, afectivas y actitudinales se vinculan directamente a la calificación: en este estudio, las referencias a la actitud y la personalidad son las que mayor correlación y poder predictivo presentan. Sin embargo, es interesante notar que incluso en esta variable tan personal son muy frecuentes las menciones a actitudes directamente vinculadas a la tarea docente (“falta”, “preocupa”, “exigente”, “no ayuda”) y la relación docente-estudiante (“soberbio”, “respeto”, “arrogante”, “valora”, “comprensiva”).

En su conjunto con otros resultados, oportunamente reportados y discutidos en el Artículo III, estos hallazgos sugieren que las cualidades vinculadas con la actitud, la personalidad y el afecto son centrales para la percepción de un/a docente como excelente pero que, sin embargo, esas cualidades se interpretan en un trasfondo específicamente educativo.

5. Limitaciones y prospectiva

Cada uno de los estudios reportados presenta sus limitaciones, oportunamente discutidas, pero también pueden señalarse algunas comunes. En términos metodológicos, los diseños observacionales y transversales empleados no permiten establecer relaciones causales ni estudiar procesos de cambio. Además, las muestras utilizadas —ya sea por su carácter intencional, su contexto particular (evaluaciones públicas online a docentes uruguayos) o su foco en ciertas bases de datos— limitan la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos. Desde el punto de vista instrumental, aunque se emplearon herramientas con buenas propiedades

psicométricas, incluir medidas complementarias hubiera permitido una validación más sólida (por ejemplo, explorando la validez convergente y la fiabilidad *test-retest*). Asimismo, los análisis no contemplan la posible articulación entre grupos (docentes y estudiantes), ni integran datos institucionales que podrían enriquecer las interpretaciones. Estas limitaciones matizan el alcance de estos hallazgos y, lejos de clausurar la discusión, invitan a la realización de futuras investigaciones. Así, es una posible prospectiva realizar estudios que tiendan a la superación de las limitaciones discutidas; por ejemplo, replicando estos trabajos con otras muestras y en otros contextos, con medidas repetidas, y complementarlas con otros análisis que vuelvan más sólida la evidencia obtenida y permitan entender sus matices y dinámicas.

Esta deseable combinación con otros análisis lleva a una segunda línea de trabajo prospectivo. En los trabajos que componen esta tesis se apuntó a combinar el análisis cuantitativo del lenguaje con otros métodos; particularmente, los tres trabajos que la componen integran estas técnicas en diseños de revisión (Artículo II) y cuantitativos (Artículos I y III, Anexo I). Así, otra línea de trabajo involucra la integración de estas técnicas con otros diseños de investigación.

En esta línea, durante la realización de esta tesis se llevaron a cabo otras investigaciones² que complementan a los artículos principales y aportan evidencia sobre la viabilidad de dicha integración. Así, en el campo de la investigación educativa aplicada, el trabajo realizado en Manchini, Mels y Lacruz (2024) (Anexo III) utiliza el DAVE para el análisis de un corpus de propuestas para educar en habilidades socioemocionales; el estudio llevado a cabo en Manchini (2023) (Anexo II) lo utiliza en conjunto con el abordaje cualitativo para la exploración de estrategias para la abordaje

² Se anexan aquellas en las que el autor de la tesis es primer autor y que se focalizan en el bienestar y el afecto en contextos educativos (Manchini, 2023; Manchini et al., 2024). Además de estos trabajos, también se anexa el pre-print del artículo de validación del DAVE.

del vocabulario emocional en contextos de aula. Los estudios reportados en Trías et al. (2026) y Manchini y Trías (2026) combinan cuestionarios, análisis cuantitativo de lenguaje y análisis cualitativos para entender la experiencia emocional del profesorado en formación, considerando su perfil de bienestar y de autorregulación docente. En el campo de los estudios sobre políticas públicas de educación emocional, el estudio de Palacios, Manchini y Báez (2025) muestra cómo el análisis cuantitativo basado en diccionarios puede aplicarse en conjunto con técnicas de análisis del discurso. Por último, en el trabajo llevado a cabo en Manchini y Martínez (2025) muestra cómo el DAVE puede combinarse con los métodos de la lingüística de corpus para analizar sesgos y estereotipos de género en productos culturales. Aunque la discusión de estos estudios excede los objetivos de este trabajo, su realización demuestra tanto la utilidad de los instrumentos desarrollados como la viabilidad de integrarlos en diseños mixtos.

La variedad de trabajos discutidos y presentados dan cuenta de las limitaciones y las potencias de abordar el bienestar, el afecto y las habilidades socioemocionales en contextos educativos desde el análisis cuantitativo de textos. Solo el uso continuado y la integración efectiva de este enfoque en sistemas más amplios permitirá evaluar de manera precisa el alcance de su utilidad.

Capítulo 4

Conclusiones

Para dar cumplimiento a su objetivo general, esta tesis exploró el potencial del análisis cuantitativo de textos basado en diccionarios para abordar dimensiones del bienestar, el afecto y las habilidades socioemocionales o blandas (*Soft Skills, SS*) en contextos educativos. Mediante tres estudios empíricos interconectados, mostró cómo la integración de técnicas de análisis del lenguaje con métodos tradicionales (como escalas tipo-Likert o valoraciones globales de la calidad de la docencia) permite capturar matices de la experiencia afectiva en contextos educativos. Sus aportes centrales, además de los desarrollos instrumentales, incluyen la descripción detallada del bienestar subjetivo en instituciones uruguayas, la identificación de limitaciones conceptuales y metodológicas en la investigación sobre SS docentes y la obtención de evidencia robusta sobre la importancia de estas cualidades en la percepción estudiantil.

Los hallazgos arrojan luz sobre preguntas relevantes desde un punto de vista teórico y práctico. Respecto a la experiencia emocional del estudiantado, el análisis de respuestas abiertas reveló un paisaje afectivo donde emociones como el estrés, el cansancio y la ansiedad son frecuentes aunque coexistan con experiencias de alegría y motivación. La aplicabilidad del modelo de perfiles afectivos en Uruguay sugiere que este enfoque centrado en la persona puede contribuir a profundizar la comprensión de las dinámicas internas del bienestar en contextos educativos, permitiendo abordar de manera más específica y focalizada ese paisaje afectivo. El análisis de comentarios en evaluaciones de estudiantes a docentes evidenció que las cualidades actitudinales y de personalidad docente son centrales en la experiencia del estudiantado; al respecto, la revisión sobre habilidades blandas docentes expuso una literatura conceptualmente dispersa y metodológicamente limitada. En su conjunto, estos hallazgos hacen deseable la realización de más investigaciones que aborden las cualidades del profesorado y su relación con el bienestar del estudiantado.

Desde una perspectiva instrumental, esta investigación ha desarrollado recursos que facilitan esos futuros avances. El desarrollo del DAVE –un diccionario anotado de vocabulario emocional en español–, junto con el diccionario de cualidades docentes capaz de categorizar el vocabulario del estudiantado en comentarios abiertos, ofrecen herramientas para el análisis automatizado de textos en múltiples contextos hispanohablantes. Su integración con escalas (como las validadas SWLS y PANAS) demuestra cómo el abordaje integrado enriquece la interpretación de fenómenos complejos como el bienestar subjetivo o la percepción de la calidad docente. En ese sentido, este trabajo muestra la deseabilidad de utilizar diseños que integren las escalas y el análisis de lenguaje, no solamente para trabajos académicos sino también en sistemas de evaluación periódica del bienestar en las comunidades educativas (Zenteno-Osorio & Leal-Soto, 2023).

En ese sentido, las implicaciones prácticas de los desarrollos instrumentales son directas. Además de sus potenciales usos para investigación, los instrumentos desarrollados y validados permitirán a las instituciones educativas diagnosticar su clima emocional de manera eficiente. Como se señala en el Capítulo 2, Artículo I, y en el Anexo I, a lo largo del desarrollo de estos instrumentos, las instituciones participantes recibieron *feedback* acerca del bienestar en sus instituciones; dichas instancias fueron valoradas de manera positiva por los equipos docentes y de gestión, aportando así primeras evidencias preliminares de su utilidad para las instituciones. Además, de manera prospectiva, se prevé que el uso sostenido en el tiempo de estos instrumentos en sistemas de evaluación y transferencia (Zenteno-Osorio & Leal-Soto, 2023) pueda facilitar la evaluación de programas de intervención, cambios institucionales o sistemas de apoyo personalizado.

Además de esos usos diagnósticos de los resultados instrumentales, los hallazgos sustantivos tienen implicaciones concretas.

La asociación de la institución educativa con emociones de valencia negativa como la ansiedad, el estrés y el cansancio son preocupantes y exigen atención tanto a nivel institucional como de política educativa, especialmente cuando se considera el impacto negativo que estas emociones académicas pueden tener en las trayectorias y logros de aprendizaje (Bardach et al., 2022; Camacho et al., 2021; Tan et al., 2021). Las evidencias de diferencias en la experiencia educativa que emergen del análisis de perfiles afectivos sugiere que las intervenciones orientadas a atender el afecto y el bienestar en contextos educativos (Bird & Markle, 2012; Chuecas et al., 2022) pueden ser más productivas si están adaptadas a las características del estudiantado: por ejemplo, a la hora de seleccionar el tipo de prácticas a realizar en un programa de intervención (ej. Ramos-Díaz et al. 2012), se puede considerar que estudiantes del perfil de baja-afectividad probablemente no se beneficien del mismo tipo de intervención que estudiantes del perfil de alta-afectividad.

Para la formación docente, la evidencia sobre la relevancia de la actitud y la personalidad en la evaluación estudiantil invita a profundizar tanto en la reflexión como en la acción al respecto de la forma en que el profesorado se presenta frente a sus estudiantes. En ese sentido, parece relevante facilitar la realización de programas que estimulen el desarrollo de habilidades asociadas a lo emocional, tanto en la formación inicial como en su formación continua. A ese respecto, el Artículo II muestra que la evidencia al respecto de las habilidades blandas docentes es de calidad cuestionable; por eso, más que intervenir a este nivel tan general, puede resultar conveniente intervenir en constructos menos genéricos como el de Inteligencia Emocional, que cuentan tanto con una tradición científica más rigurosa (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005;

Fernández-Berrocal & Extremera, 2010; 2016) como con programas de intervención evaluados en población docente (Body et al. 2016; Salcido-Cibrián et al., 2019; Ramos-Díaz et al. 2012).

Los estudios desarrollados a lo largo de esta tesis permiten comprender con mayor detalle algunas de las dinámicas del bienestar en contextos educativos; también ofrecen recursos para utilizar las palabras para futuras evaluaciones, y posibles caminos para pensar en intervenciones. Resta, entonces, atender aquello a lo que las palabras señalan.

Referencias

- Anthony, L. (2024). *AntConc* (Version 4.3.1) [Computer software]. Waseda University.
<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Arceo, E., & Campos, R. (2019). Gender stereotypes: The case of MisProfesores.com in Mexico. *Economics of Education Review*, 72, 55–65.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.007>
- Azab, M., Mihalcea, R., & Abernethy, J. (2016). Analysing RateMyProfessors evaluations across institutions, disciplines, and cultures: The tell-tale signs of a good professor. En E. Spiro & Y.-Y. Ahn (Eds.), *Social informatics* (pp. 438–453). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47880-7_27
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34, 259–300.
<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Benoit, K., Watanabe, K., Wang, H., Nulty, P., Obeng, A., Müller, S., & Matsuo, A. (2018). quanteda: An R package for the quantitative analysis of textual data. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 774.
<https://doi.org/10.21105/joss.00774>
- Betancourt, Á.-A., Guasch, M., & Ferré, P. (2024). What distinguishes emotion-label words from emotion-laden words? The characterization of affective meaning from a multi-componential conception of emotions. *Frontiers in Psychology*, 15, 1308421. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1308421>
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O., & Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(87), 47–59.
- Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 85–100.
<https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>
- Boyd, R. (2017). Psychological text analysis in the digital humanities. In S. Hai-Jew (Ed.), *Data Analytics in Digital Humanities* (pp. 161–189). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54499-1_7

- Boyd, R. L., Ashokkumar, A., Seraj, S., & Pennebaker, J. W. (2022). *The development and psychometric properties of LIWC-22*. Austin: University of Texas at Austin. <https://www.liwc.app>
- Boyd, R. & 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>
- Brezina, V. & Platt, W. (2024). LancsBox X (5.0) [Software]. Universidad de Lancaster. www.lancsbox.lancaster.ac.uk
- Brown, J. L. D., & Potter, S. (2024). Integrating the philosophy and psychology of well-being: An opinionated overview. *Journal of Happiness Studies*, 25(50). <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00763-6>
- Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61–66. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x>
- Camacho, J., Slemp, G.R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H. & Oades, L. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1051-1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Camps, V. (2019). *La búsqueda de la felicidad*. Arpa.
- Chuecas, M. J., Alfaro, J., Benavente, M., & Ditzel, L. (2022). A systematic narrative review of subjective well-being promotion intervention programmes in the school setting. *Review of Education*, 10, e3345. <https://doi.org/10.1002/rev3.3345>
- Chung, C. K., & Pennebaker, J. W. (2018). What do we know when we LIWC a person? Text analysis as an assessment tool for traits, personal concerns and life stories. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *The SAGE handbook of personality and individual differences: The science of personality and individual differences* (pp. 341–360). Sage Reference. <https://doi.org/10.4135/9781526451163.n16>
- Cochrane, T. (2009). Eight dimensions for the emotions. *Social Science Information*, 48(3), 379-420.

- Curren, R., Boniwell, I., Ryan, R. M., Oades, L., Brighouse, H., Unterhalter, E., Kristjánsson, K., De Ruyter, D., Macleod, C., Morris, I., & White, M. (2024). Finding consensus on well-being in education. *Theory and Research in Education*, 22(2), 117-157.
<https://doi.org/10.1177/14778785241259852>
- Cuadros, O.E. & Leal-Soto, F. (2024). Compromiso con la clase: antecedentes socioemocionales y cognitivos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.ccas>
- Crisp, R. (2017) *Well-Being*. En Edward N. Zalta (ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy.
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/well-being>
- de Waal, F. (2016). *¿Tenemos suficiente inteligencia para entender la inteligencia de los animales?* Tusquets.
- Dávila, J., Huertas, J. A. & Leal-Soto, F. (2024). Estructura psicológica del bienestar docente: justificación de un modelo situado. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- Delgado, A. R., Prieto, G., & Burin, D. I. (2020). Agreement on emotion labels' frequency in eight Spanish linguistic areas. *PLoS One*, 15(8), e0237722.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237722>
- Díaz, I., Suárez, S., & Sidorov, G. (2014). Creación y evaluación de un diccionario marcado con emociones y ponderado para el español. *Onomázein*, 29, 31–46.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3(8), 67-113.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology*, 58(2), 87-104.
<https://doi.org/10.1037/cap0000063>
- Dylman, A. S., Blomqvist, E., & Champoux-Larsson, M. F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681–694. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>

- Edwards, T., & Holtzman, N. S. (2017). A meta-analysis of correlations between depression and first-person singular pronoun use. *Journal of Research in Personality*, 68, 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.02.005>
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Holt.
- Eiroa, C. E., Trias, D., Manchini, N., & Ronqui, V. (2025). Evaluación de la autorregulación docente: Validación y perfiles en formación inicial. *Páginas de Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.22235/pe.v18i2.4529>
- Extremuera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Feinerer, I., Hornik, K., & Meyer, D. (2008). Text Mining Infrastructure in R. *Journal of Statistical Software*, 25(5), 1–54. <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i05>
- Feldman Barrett, L. (2020). *Seven and a Half Lessons About the Brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Feldman-Barrett, L. (2017). *How emotions are made*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Feldman-Barrett, L., & Bliss-Moreau, E. (2009). Affect as a Psychological Primitive. *Advances in experimental social psychology*, 41, 167–218. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00404-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00404-8)
- Feldman-Barrett, L., Lindquist, K. A., & Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 327–332.
- Fernandes, P., Jardim, J., & Lopes, M. (2021). The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from the Literature. *Education Sciences*, 11(3), 125. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2010). Más Aristóteles y menos Prozac. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 40-51.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2018). Comparación de dos versiones reducidas de la Escala PANAS: Análisis factoriales en una muestra argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 49(4), 37-46. <https://doi.org/10.21865/ridep49.4.03>

- Fraga, I., Guasch, M., Haro, J., Padrón, I., & Ferré, P. (2018). EmoFinder: The meeting point for Spanish emotional words. *Behavior Research Methods*, 50(1), 84-93. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-1006-3>
- Gallup (2024). *Gallup Global Emotions Report 2024*. Gallup.
- García, D. (2023). The story of the affective profiles model: Theory, Concepts, Measurement, and Methodology. En: García, D. (Ed), *The affective profiles Model* (pp. 3–24). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24220-5_2
- Garzón, D. C., Barreto, I., & Medina, I. F. (2020). Validación de un diccionario de LIWC para identificar emociones intergrupales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 149-159. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.15>
- Gillings, M., Learmonth, M., & Mautner, G. (2024). Taking the Road Less Travelled: How Corpus-Assisted Discourse Studies Can Enrich Qualitative Explorations of Large Textual Datasets. *British Journal of Management*. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12816>
- Gregory, K. (2012). How undergraduates perceive their professors: A corpus analysis of Rate My Professor. *Journal of Educational Technology Systems*, 40, 169-193. <https://doi.org/10.2190/ET.40.2g>
- Gries, S. (2016). *Quantitative corpus linguistics with R. A practical introduction*. Routledge.
- Goodall, J. (1986). *En la senda del hombre: Vida y costumbres de los chimpancés*. Salvat.
- Gupta, A. (2021). *Definitions*. In E. Zalta (Ed.) The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/definitions/>.
- Heckman, J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2025). *Aristas 2023: Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *Estudio de salud ocupacional docente*. INEE.
- Jackson, J. C., Watts, J., List, J. M., Puryear, C., Drabble, R., & Lindquist, K. A. (2022). From Text to Thought: How Analyzing Language Can Advance Psychological Science. *Perspectives on psychological science*, 17(3), 805–826. <https://doi.org/10.1177/17456916211004899>

- Jerez, O., Orsini, C., & Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42, 483-506. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Kaplan, S., Dalal, R. S., & Luchman, J. N. (2013). Measurement of emotions. En *Research methods in occupational health psychology: measurement, design, and data analysis* (pp. 61–75). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095249>
- Kennedy, B., Ashokkumar, A., Boyd, R., & Dehghani, M. (2022). Text analysis for psychology: Methods, principles, and practices. In M. Dehghani & R. Boyd (Eds.), *The Handbook of Language Analysis in Psychology*. Nueva York: Guilford Press.
- Kövecses, Z. (2004). *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge University Press.
- Krueger, A. B., & Stone, A. A. (2014). Psychology and economics. Progress in measuring subjective well-being. *Science*, 346(6205), 42–43. <https://doi.org/10.1126/science.1256392>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Konstantinidis, A. (2024). An integrative review of the literature on factors influencing student well-being in the learning environment. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100384. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100384>
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2012). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2014). *Don't Think of an Elephant!* Chelsea Green.
- Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94, 925–938. <https://doi.org/10.1002/jad.12075>

- Leal-Soto, F. (2025). Consideraciones sobre bienestar (psicológico) estudiantil. En F. Leal-Soto & C. Pulido Iparraguirre (Eds.), *Construir el bienestar: Aproximaciones diversas desde las Ciencias Sociales* (pp. 27–67). Ediciones Universidad de Tarapacá.
http://sb.uta.cl/libros/Leal-Soto_Pulido_Construir_el_bienestar.pdf
- Leal-Soto, F., & Cuadros, O. (2021). Revisión del concepto de calidad educativa y modelos de bienestar desde una perspectiva psicológica. *Pensamiento Psicológico*, 19(1). <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.rcce>
- Leal-Soto, F., Cuadros, O., Ortiz-Iñíguez, N., & Zenteno-Osorio, S. (2022). Desarrollo y evidencia de validez de constructo de un instrumento para evaluar experiencia escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 63(2), 147–162. <https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.11>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Lindquist, K. A. (2021). Language and Emotion: Introduction to the Special Issue. *Affective Science*, 2, 91-98. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00049-7>
- Manchini, N. (2023). Emociones en la enseñanza de la filosofía: un estudio exploratorio sobre la diversidad de autores, temas y estrategias. *Dialektika*, 5(14), 43–60. <https://doi.org/10.51528/dk.vol5.id111>
- Manchini, N., Jiménez, Ó. & Ramos-Díaz, N. (2025). Teachers' soft skills: a scoping review. *Interdisciplinaria*, 42(1).
- Manchini, N., Jiménez, Ó. & Ramos-Díaz, N. (2024). Habilidades blandas y técnicas en evaluaciones de estudiantes a docentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 44(15), 112–131.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1894>
- Manchini, N. & Martínez, M. (2025). “Basta que me enamores o que me mandes flores”: género, experiencia y emociones en el corpus del pop-rock en español. *Archiv für Textmusikforschung*, 9(1), 1–25.
https://doi.org/10.15203/ATeM_2025_1.7
- Manchini, N., Mels, C. & Lacruz, N. (2024). Educar en habilidades emocionales en Uruguay. En C. Mels, N. Lacruz & M. Baez (coord.). *¿Cómo educar en Habilidades Socioemocionales?* (pp.135-143). Universidad Católica del Uruguay.

- Manchini, N., Trías, D. Jiménez, Ó. & Ramos-Díaz, N. (2025). Bienestar subjetivo de estudiantes y docentes de educación secundaria en Uruguay: satisfacción con la vida, perfiles afectivos y emociones académicas. *Ciencias Psicológicas*, 19(2), e-4401.
<https://doi.org/10.22235/cp.v19i2.4401>
- Manchini, N. & Trías, D. (2026). *Las variedades del bienestar en futuros/as docentes*. En Ortuño, V. E., *Actas III Jornada de Investigación Estudiantil en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Marin-Zapata, S.I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2021). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science* 16, 969–1000.
<https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Mautner, G. (2019). A research note on corpora and discourse: Points to ponder in research design. *Journal of Corpora and Discourse Studies*, 2, 2–13.
<https://doi.org/10.18573/jcads.32>
- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). “Soft Skills”: A Phrase in Search of Meaning. *Libraries and the Academy*, 16(1), 71-88.
<https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232–242.
- Maturro, G., Raschetti, F. & Fontán, C. (2019). A Systematic Mapping Study on Soft Skills in Software Engineering. *Journal of Universal Computer Science*, 25(1), 16-24. <https://doi.org/10.3217/jucs-025-01-0016>
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Caballero, R. Y. (2019). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS): Estudio de las propiedades psicométricas en adultos de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología de la UBA*, 27, 395-402.
- Molina-Alonso, P. (2017). Una revisión del pensamiento cirenaico: Rasgos generales del hedonismo antiguo. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 34(1), 247–254. <https://doi.org/10.5209/ASHF.55661>
- Moore, A. (2019). *Hedonism*. En Edward N. Zalta (ed), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/hedonism>
- Murray, D., Boothby, C., Zhao, H., Minik, V., Bérubé, N., Larivière, V., & Surimoto, C. (2020). Exploring the personal and professional factors associated with

- student evaluations of tenure-track faculty. *PLoS One*, 15(6), e0233515.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233515>
- Neely, K. (2021, Julio, 26-29). A Provisional History of the Idea of “Soft” vs. ”Hard” Skills in Engineering Education. *American Society for Engineering Education 2021 Annual Conference*.
<https://peer.asee.org/a-provisional-history-of-the-idea-of-soft-vs-hard-skills-in-engineering-education.pdf>
- Nook, E. C., Satpute, A. B., & Ochsner, K. N. (2021). Emotion naming impedes both cognitive reappraisal and mindful acceptance strategies of emotion regulation. *Affective Science*, 2(3), 187–198.
<https://doi.org/10.1007/s42761-021-00036-y>
- Norlander, T., Bood, S.-Å., & Archer, T. (2002). Performance during stress: Affective personality, age, and regularity of physical exercise. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 495-508.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.495>
- Nussbaum, M. C. (2008). Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones. *Ediciones Paidós*.
- Ogarkova, A., & Soriano, C. (2018). Metaphorical and literal profiling in the study of emotions. *Metaphor and Symbol*, 33(1), 19–35.
<https://doi.org/10.1080/10926488.2018.1407993>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). *Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success*. OCDE.
- Osorio, S., Peña-Pérez, A., & Espinoza-Valdez, A. (2021). Systematic literature review of sentiment analysis in the Spanish language. *Data Technologies and Applications*, 55(4), 461-479. <https://doi.org/10.1108/DTA-09-2020-0200>
- Palacios Díaz, D. (2020). Norman Fairclough y el análisis crítico del discurso: Armas para una lingüística materialista. *Pensamiento al Margen. Revista Digital de Ideas Políticas*, 12, 103–116.
- Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V., & Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de pesquisa*, 53(1). <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Palacios, D., Manchini, N., & Báez, T. (2025). Legislar las emociones: Análisis discursivo de proyectos de ley sobre educación emocional en Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(83).
<https://doi.org/10.14507/epaa.33.9097>

- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Pennebaker, J. W. (2018). *Telling stories: Analyzing text to understand personality, social behavior, and narratives* [Video]. Microsoft Research. <https://www.microsoft.com/en-us/research/video/telling-stories/>
- Pérez-Sánchez, M. Á., Stadthagen-Gonzalez, H., Guasch, M., Hinojosa, J. A., Fraga, I., Marín, J., & Ferré, P. (2021). EmoPro - Emotional prototypicality for 1286 Spanish words: Relationships with affective and psycholinguistic variables. *Behavior Research Methods*, 53(5), 1857–1875. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01519-9>
- Ramos-Díaz, N., Recondo, O., & Enríquez, H. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena: Mindfulness para regular nuestras emociones*. Editorial Kairós.
- Ramos-Díaz, N., Jiménez, Ó., Habicheyn, S., Roca, Á., Rivas, F., Resurrección, D., & de Troya, M. (2023). Un estudio piloto de intervención breve basada en Mindfulness para gestionar las emociones en pacientes con psoriasis. *Anales de Psicología*, 39(1), 1–9. <https://doi.org/10.6018/analesps.483061>
- Ramírez-Esparza, N., Pennebaker, J. W., García, F., & Suría, R. (2007). La psicología del uso de las palabras: un programa de computadora que analiza textos en español. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 85-99.
- Redondo, J., Fraga, I., Padrón, I., & Comesaña, M. (2007). The Spanish adaptation of ANEW (Affective Norms for English Words). *Behavior Research Methods*, 39, 600–605. <https://doi.org/10.3758/bf03193031>
- Rojo, G. (2016). Citius, maius, melius: del CREA al CORPES XXI. En J. Kabatek (Ed.), *Lingüística de corpus y lingüística histórica iberorrománica* (pp. 197-212). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110462357-010>
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27–48). Erlbaum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

- Salcido-Cibrián, L., Jiménez-Jiménez, Óliver, Ramos Dias, N., & Sánchez-Cabada, M. E. (2021). Intervención en duelo y mindfulness. *Diversitas*, 17(1).
<https://doi.org/10.15332/22563067.6537>
- Salcido-Cibrián, L. J., Ramos, N. S., Jiménez, Ó., & Blanca, M. J. (2019). Mindfulness to regulate emotions: The Mindfulness and Emotional Intelligence Program (PINEP) and its adaptation to a virtual learning platform. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 36, 176–180.
<https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.07.003>
- Sarli, L., & Justel, N. (2022). Emotional words in Spanish: Adaptation and cross-cultural differences for the affective norms for English words (ANEW) on a sample of Argentinian adults. *Behavior Research Methods*, 54(4), 1595-1610. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01682-7>
- Scheerens, J., 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>
- Schmitz, B. (2024). What teachers can do to enhance students' well-being: Discussion. *Learning and Instruction*, 94, 101980.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101980>
- Scott, M. (2024). *WordSmith Tools* (Version 9, 64-bit) [Software]. Stroud: Lexical Analysis Software.
- Soriano, C. (2016). El lenguaje de las emociones. En M. C. Horno Chéliz, I. Ibarretxe Antuñano & J.L. Mendivil Giró (Eds.). *Panorama actual de la ciencia del lenguaje* (pp. 243-259). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Silge, J. & Robinson, D. (2024). *Text Mining with R*. Bookdown.
<https://www.tidytextmining.com>
- Stadthagen, H., Imbault, C., Pérez-Sánchez, M.A., & Brysbaert, M. (2017). Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words. *Behavior Research Methods*, 49, 111-123. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0700-2>
- Tan, J., Mao, J., Jiang, 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.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18189678>
- Trías, G. D., Acuña, E. A., Eiroa, C., Leal-Soto, F., Manchini, N., & Perdomo, A. M. (2026). *Evaluación de la autorregulación docente en estudiantes de*

- magisterio en sus prácticas pre-profesionales* (Informe final publicable de proyecto). Agencia Nacional de Investigación e Innovación.
- Touloumakos, A. K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Frontiers in Psychology*, 11. 2207.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207>
- Vine, V., Boyd, R. L., & Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, 11(1), 4525. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063>
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge University Press.
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48–75. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- World Health Organization (2021). *Investing in our future: A comprehensive agenda for the health and well-being of children and adolescents*. Organización Mundial de la Salud [World Health Organization].
- Zenteno-Osorio, S., & Leal-Soto, F. (2023). Transfer of an Information System and Monitoring of Psychological Well-being in Educational Contexts: A Collaborative Experience between a research center and schools in the Tarapacá region – Chile. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-22.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270120>
- Zhou, J., & Ye, J. (2020). Sentiment analysis in education research: a review of journal publications. *Interactive Learning Environments* 3, 1252-1264.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1826985>

Anexos

Manchini, N., Jiménez, Ó., Ramos-Díaz, N. & Trías, D. (2025). Affect and Words: An Instrument for the Quantitative Analysis of Emotional Vocabulary in Open-ended Responses. *PsyArxiv*.

In a context where emotions play a central role in discussions on psychology and education, the availability of various techniques and resources to assess emotional experience becomes essential. Quantitative language analysis provides a window to emotional experiences, rarely used in Spanish-speaking contexts. This study develops and cross-culturally validates an annotated dictionary of explicit emotional vocabulary, a tool for analyzing affective variables from texts and open-ended responses. A systematic protocol and expert judgment were used to select and annotate 1,041 lexical families (3,051 lemmas and 18,934 words), and pre-registered hypotheses about the validity of the instrument were tested. Participants, adolescents from Uruguay (n = 1,208, 59% female, age M = 14.4) and Spain (n = 596, 41% female, age M = 15.7), completed Subjective Well-Being (SWB) scales and wrote about their emotional experiences in an open-ended response. The dictionary showed convergence with other instruments and acceptable inter-rater reliability. When applied to open-ended responses, it captured a substantial proportion of the words written by participants and showed significant correlations with SWB in both the Uruguayan and Spanish samples. These results suggest that quantitative analysis of open-ended responses allows the exploration of well-being, and that this freely available instrument is a valid resource for doing so, serving as a complement to quantitative and qualitative approaches for research or intervention purposes.

Afectos y palabras: un Instrumento para el Análisis Cuantitativo del Vocabulario Emocional en Respuestas Abiertas.

Affect and Words: An Instrument for the Quantitative Analysis of Emotional Vocabulary in Open-ended Responses.

Pre-print (PsyArxiv)

Nigel Manchini

Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0002-1221-9259>

Óliver Jiménez

Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0003-0314-8396>

Natalia Ramos Díaz

Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0003-4269-8948>

Daniel Trías

Universidad Católica del Uruguay. <https://orcid.org/0000-0003-1274-9134>

Resumen

En un contexto donde lo emocional ocupa un lugar central en las discusiones sobre psicología y educación, la disposición de variedad de técnicas y recursos para evaluar la experiencia emocional se vuelve fundamental. El análisis cuantitativo del lenguaje proporciona una vía de acceso a las experiencias emocionales, poco utilizada en contextos hispanohablantes. Este estudio desarrolla y valida transculturalmente un diccionario anotado de vocabulario emocional explícito, una herramienta que permite analizar variables afectivas a partir de textos y respuestas abiertas. Se empleó un protocolo sistemático y el juicio de expertos para seleccionar y anotar 1.041 familias léxicas (3.051 lemas y 18.934 palabras), y se contrastaron hipótesis pre-registradas sobre la validez del instrumento. Participaron adolescentes de Uruguay ($n = 1.208$, 59% mujeres, edad $M = 14,4$) y España ($n = 596$, 41% mujeres, edad $M = 15,7$), quienes completaron escalas de Bienestar Subjetivo (BS) y escribieron sobre sus experiencias emocionales en una respuesta abierta. El diccionario mostró convergencia con otros instrumentos y una fiabilidad inter-jueces aceptable. Cuando se aplicó a las respuestas abiertas, capturó una proporción sustancial de las palabras escritas y mostró correlaciones significativas con el BS tanto en la muestra uruguaya como en la española. Estos resultados sugieren que el análisis cuantitativo de respuestas abiertas permite explorar el bienestar, y que este instrumento –de libre acceso– es un recurso válido para hacerlo, sirviendo como un complemento a enfoques cuantitativos y cualitativos con fines investigativos o de intervención.

Palabras clave: Evaluación; Lenguaje; Emoción; Psicología Educacional; Análisis automatizado de texto

Abstract

In a context where emotions play a central role in discussions on psychology and education, the availability of various techniques and resources to assess emotional experience becomes essential. Quantitative language analysis provides a window to emotional experiences, rarely used in Spanish-speaking contexts. This study develops and cross-culturally validates an annotated dictionary of explicit emotional vocabulary, a tool for analyzing affective variables from texts and open-ended responses. A systematic protocol and expert judgment were used to select and annotate 1,041 lexical families (3,051 lemmas and 18,934 words), and pre-recorded hypotheses about the validity of the instrument were tested. Participants, adolescents from Uruguay ($n = 1,208$, 59% female, age $M = 14.4$) and Spain ($n = 596$, 41% female, age $M = 15.7$), completed Subjective Well-Being (SWB) scales and wrote about their emotional experiences in an open-ended response. The dictionary showed convergence with other instruments and acceptable inter-rater reliability. When applied to open-ended responses, it captured a substantial proportion of the words written by participants and showed significant correlations with SWB in both the Uruguayan and Spanish samples. These results suggest that quantitative analysis of open-ended responses allows the exploration of well-being, and that this freely available instrument is a valid resource for doing so, serving as a complement to quantitative and qualitative approaches for research or intervention purposes.

Keywords: Evaluation; Language; Emotion; Educational psychology; Automatic text analysis

Affect and Words: An Instrument for the Quantitative Analysis of Emotional Vocabulary in Open-ended Responses.

Language's affective qualities allow it to serve as a "window" into individual and collective emotional life, which has led to the development of techniques for quantitatively studying it (Jackson et al., 2022; Kennedy et al., 2021; Lindquist, 2021; Vine et al., 2020). Despite the interest in the evaluation of emotional experience in different psychological and educational contexts —Alfaro et al. 2016; Leal-Soto et al., 2023; Lipina, 2023; Michelini & Godoy, 2022; Poblete-Christie et al. 2019— and the availability of technologies that facilitate language analysis for this purpose, its use is still infrequent in Spanish-speaking countries (Osorio et al., 2021). As a consequence, in Spanish, there is a relative scarcity of open and valid resources aimed at approaching affect via language analysis in applied contexts, such as the educational, where the importance of emotional variables is both consensual and problematic (Palacios-Díaz et al. 2023; Ros-Morente et al. 2023). Considering this, this article reports on the development of an instrument aimed at research and evaluation, its validation with a large sample of adolescents from two countries, and the resources to use it.

Language as a Window to Affective Experience

Words can express and shape emotional experience through, at least, three mechanisms (Cochrane, 2009; Soriano, 2016): the use of emotion-label words, i.e., explicit or literal emotional vocabulary ("I was sad"); the use of emotion-laden words, i.e., affectively charged language ("I experienced unfortunate events"); and the use of metaphors (e.g., "I have a knot in my chest"). While this work focuses on explicit emotional vocabulary, it should be noted that the distinction between these categories is not precise. There is no defined set of conditions that allows one to distinguish between an emotion and something that is not, as the category emotion is organized prototypically (Pérez-Sánchez et al., 2021; Haro et al., 2023): the degree to which a word is a typical example of the category is variable.

When a person uses emotional vocabulary, they communicate diverse information about their physiological, cognitive, expressive and motivational states (Soriano, 2016). Two dimensions of affect, valence (linked to pleasure/displeasure) and arousal (linked to organism activation), have been consistently and stably associated with explicit emotional vocabulary (Feldman-Barrett & Bliss-Moreau, 2009). In Spanish, the use of emotional vocabulary appears to be virtually equivalent across different cultures and linguistic areas (Delgado et al., 2020; Soriano, 2016), although some differences should be considered (Delgado et al., 2023; Sarli & Justel, 2022).

This consistency allows emotional vocabulary to be used as an indicator of the affective qualities of a text and, indirectly, of the underlying experience (Boyd, 2017). For example, if an evaluative text contains many words with negative valence, it can be inferred that the affective experience of the person who wrote the evaluation is mostly of negative valence. However, it is important to establish a nuance: rather than the experience itself, language analysis captures the way the experience is attended to when reflecting on it (Boyd & Schwartz, 2021).

Dictionaries for Quantitative Analysis

Annotated lexicons for quantitative analysis of language (usually called dictionaries) have been developed in Spanish in at least three areas of study: in psychology—e.g., in psychological text analysis (Ramirez-Esparza, 2007) and psycholinguistics (Fraga et al., 2018); in computer science and data analysis—e.g., in sentiment analysis (Osorio et al., 2021); and in linguistics—e.g., in corpus linguistics and lexicometry (García-Marcos, 2022; Mautner, 2019; Rojo, 2016; Real Academia Española [RAE], n.d.).

Consistently with the diversity of areas of development and application, there is a wide variety of objectives, procedures, and validity criteria for the development of dictionaries (Boyd & Schwartz, 2021). One of the divergences relates to the number of words that should be included; for example, considering valence, there are instruments with fewer than 100 terms, like Gonçalves et al. (2013), and others with more than 14,000, like Stadthagen et al. (2017). Another point of variation concerns the procedure for annotation. The most frequently used approaches are expert judgment (Boyd et al., 2022) and averaging the ratings that participants assign to each word (see Fraga et al., 2018; Mohammed & Turney, 2013), generally using numerical scales or a non-verbal instrument called the Self-Assessment Manikin (Stadthagen et al., 2017). Given the difficulties and resource consumption of either of these approaches, the

reuse of other norms (Pérez-Sánchez et al., 2021), translation (Ramírez-Esparza, 2007; Sarli y Justel, 2022), adaptation from Likert-type scales (Gonçalves et al., 2013), and categorization by a single coder (Nielsen, 2011) are also common. Some of the common procedures to validate them are: correlation with psychological measures —both linguistics and self-report (e.g. Ramírez-Esparza, 2007)—; inter-rater reliability (e.g. Mohammed & Turney, 2013), correlation with existing norms (e.g. Pérez-Sánchez, 2021) and the ability to distinguish moments where negative affect is expected, such as during crisis (e.g. Gonçalves et al., 2013).

Although there is a rich body of affective norms in Spanish (see Fraga et al., 2016), instruments aimed at the psychological analysis of texts are scarce —with the notable exception of LIWC-2007 (Ramírez-Esparza et al., 2007), which, besides its dependence on proprietary software, has relatively few terms in categories associated with explicit emotional vocabulary. In this sense, it is considered necessary to have a broad open emotional vocabulary dictionary adapted for the assessment of affective variables in diverse contexts, especially in education.

This work, particularly, focuses on instruments that can be used with the *bag of words* approach developed in psychology by James Pennebaker and its colleagues (Boyd et al., 2022; Ramírez-Esparza et al., 2007) to quantify linguistic (e.g. word category) or content (e.g. references to positive emotions) variables in texts. The logic is simple and interpretable: for each text unit (a book, a response, etc.), the percentage of words that belong to each category is calculated, using a dictionary that pairs a set of words with one or more categories. For example, in responses where emotions words are listed —like those analyzed in Bazhydai et al. (2019), Bisquerra & Fillela (2018), Ros-Morente et al. (2023) or in this work— the percentage of words that belong to any given category (e.g. "Positive Emotion") is calculated. Although there are more refined approaches available (Boyd & Schwartz, 2021), the parsimony of this dictionary-based approach makes it suitable for various applied contexts where interpretability is valued, such as psychotherapy or education (Boyd, 2017; Zhou & Ye, 2020).

Objectives and Hypotheses

This instrumental study combines approaches, techniques and resources from psychological text analysis (Boyd, 2017) psycholinguistics (e.g., Pérez-Sánchez et al., 2021; Stadthagen et al., 2017), corpus linguistics (e.g., RAE, n.d.; Mautner, 2019; Rojo, 2016), and text mining (e.g., Silge & Robinson, 2024) to create an Annotated Dictionary of Emotional Vocabulary (DAVE, by the acronym of its name in Spanish "Diccionario Anotado de Vocabulario Emocional"), whose validity was empirically assessed in a sample of students from Uruguay and Spain. Specifically, the objectives were a) to develop a comprehensive lexicon encompassing the majority of words used to explicitly express emotional experience; b) to obtain, through expert judgment, annotations of polarity (i.e., categorical valence values); c) to determine its validity indicators (inter-rater agreement, correlation with existing dictionaries and with standardized self-report measures of well-being, ability to differentiate responses from crisis contexts); and d) to describe the explicit emotional vocabulary frequently used, considering cultural differences and its relationship with prototypicality.

Specifically, nine hypotheses were tested: concerning the development, it was expected that DAVE would show acceptable inter-rater reliability (H1) and that polarity scores will show high correlations with the scores of other dictionaries (H2). In the analysis of participants' responses, it was hypothesized that DAVE would capture a very high proportion (>75%) of the vocabulary used by participants (H3), that scores assigned with DAVE would have moderate correlations with scores assigned with other dictionaries (H4) and self-report measures of Subjective Well-Being (H5), and that vocabulary used during a crisis context (COVID-19) will be significantly more negative than vocabulary used after that event (H6). Concerning the use of emotional vocabulary, it was expected to find that a small number of words (<20) will account for 50% or more of all words used (H7), that a word's prototypicality will be positively related to its frequency (H8) and that some distinctive terms will be identified (H9).

Method

Design

An instrumental study utilizing automated text analysis was performed. Data, pre-registrations, materials, analytical codes and Supplementary Materials (SM) are available on OSF (https://osf.io/7peb4/?view_only=2c36a81f42b740e093a47e017fe1a3c6).

Participants

Participants were high-school students from three centers in Colonia, Uruguay ($n = 1208$, 59% female; age $M = 14.4$ years, $SD = 1.68$, $range = 12-18$) and four centers in Andalusia, Spain ($n = 596$, 41% female, age $M = 15.7$, $SD = 1.41$, $range = 14-22$). Data were collected in 2021-2023 by authorized personnel who distributed an online questionnaire that was voluntarily and anonymously completed by students on their personal devices. Procedures were approved by the Ethics Board of the University of Málaga. Power analysis (estimated $r = .15$, $alpha = .05$ and a $beta = .20$) suggests that a minimum sample of $n = 346$ was satisfactory (Champely, 2020); however, bigger sample sizes were collected considering the pre-registered exclusion from correlational analysis of participants with fewer than four words detected in their open ended answers, and of those student who completed the questionnaire during the COVID-19 crisis.

Instruments

The questionnaire, written in Spanish, included:

- Sociodemographic questions (age, course year, gender).
- An open-ended question about emotional experience. The exact wording of the question was: "Think about your last year. What were the main emotions, feelings and moods you experienced? List at least 6, separated by commas".
- Life Satisfaction Scales: in Uruguay, Satisfaction with Life Scale (Mikulic et al., 2019) was used, and Life Satisfaction Scale for Adolescents (Oliva et al., 2014) was used in Spain. These scales measure the cognitive component of subjective well-being
- Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Flores-Kanter & Medrano, 2018): These scales measure independently the affective components of subjective well-being: Positive and Negative Affect.

For the processing of open-ended responses, LIWC-2007 (Ramírez-Esparza et al., 2007), EmoPro (Pérez-Sánchez et al., 2021), Stadthagen et al. (2017) and the translated version of NRC-VAD (Mohammad, 2018) were used.

Dictionary Development

Word List

The seed word list combined words from EmoPro and LIWC-2007, words indexed by Marina and López (2006), and words identified by Bisquerra and Fillela (2018) and words used by participants in this study; spelling and typing errors were retained, and "expected errors" (confusion of b/v, s/c, etc.) were generated using regular expressions. This first list of 5,640 unique words was manually reviewed, grouping them according to their lexical family (Pérez-Sánchez, 2021); for example, the "ansiedad" (anxiety) family includes words such as "ansiedad," "ansiadad," "anciedad," "ansiedades," "ansiosa," "ansiosidad," and "ansioso". After this process, 4,974 words were associated with 1,055 lexical families. Four expert evaluators reviewed the lexical families, after which six were removed and two were corrected. The remaining 1,047 lexical families were used for annotation, and the 4,941 words associated with them were used to grow the number of words, using the CORPES frequency dictionary (RAE, n.d.; Rojo, 2016) to obtain all the lemmas associated with them (e.g., for the word "amando", the lemma "amar") and, after manually reviewing the lemmas to eliminate potential errors, retrieve all the words annotated in CORPES with that lemma (e.g. "amar", "amé", "amaba", etc.). A total of 18,934 words corresponding to 3,051 lemmas were associated with 1,047 lexical families.

Annotation

Following Boyd et al. (2022) approach, expert judgment was used to annotate the terms by their polarity, i.e., their valence considered categorically (*positive*, *negative*, *neutral-ambivalent*). Based on the findings of Stadthagen et al. (2017) and Pérez-Sánchez et al. (2021) suggesting that differences between the derived forms from a lemma or lexical family are very small or negligible, the annotation was performed on the lexical family level and then generalized to its correspondent derived forms. The coding process was carried out by four expert judges—psychologists working in the field of emotions and education, native speakers of Rioplatense (2) and Andalusian (2) Spanish—. In the first phase, after independently coding 100 words, disagreements were discussed in-depth, and a coding guide was developed. Subsequently, each judge independently categorized all the lexical families; this coding was used to calculate inter-rater reliability (IRR) (McHugh, 2012). Final values were assigned considering a word's valence as “negative” or “positive” if four judges agreed, or if three agreed and the fourth considered it “neutral-ambivalent”. If two or more judges considered it “neutral-ambivalent,” or if there was a polarized disagreement (i.e., “positive” vs. “negative”), a “neutral-ambivalent” valence was assigned.

Analysis

Analyses were performed in R and LIWC-22 following procedures developed by Boyd et al., (2022), Gamer et al., (2019), Kassambara (2023), Revelle (2022) and Silge & Robinson (2024). For each open-ended response, the proportion of words belonging to each category of DAVE and LIWC was calculated, as well as the mean and standard deviation (SD) of valence and arousal scores—in NRC-VAD and Stadthagen et al. (2017)—of each word included in the response. To assess assumptions and scale reliability, descriptive statistics, histograms, Kolmogorov-Smirnov tests, Cronbach's alpha (α) and McDonald's omega (ω) coefficients were calculated (Revelle, 2022). To address inter-rater agreement, the percentage of agreement (in three categories: agreement between all judges, agreement between three judges, and disagreement), Light's kappa coefficient, and Kendall's coefficient of concordance (Gamer et al., 2019) were calculated. Given the ordinal nature and non-normal distribution of some variables, Spearman's rho coefficient was used; strength of correlations was interpreted following Funder and Ozer (2019). To determine and explore differences between samples, TF-IDF statistic was used (Silge & Robinson, 2024).

Results

The descriptive statistics, as α and ω coefficients, can be found in Table 1. The histograms and the results of Kolmogorov-Smirnov tests (with $p < .001$) indicate that the data do not follow a normal distribution (neither in Likert scales nor in language measures), so non-parametric tests were used.

Table 1
Descriptive and reliability statistics

	Uruguay				Spain			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>ω</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>ω</i>
PA	28.2	7.90	.85	.86	30.5	8.21	.87	.88
NA	24.4	8.56	.87	.87	26.9	9.04	.88	.88
SL	23.1	6.76	.84	.85	33.8	9.29	.86	.87
Words	5.2	2.71			5.4	2.12		
Neg	.5	.28			.5	.27		
NeuAmb	.07	.12			.05	.10		
Pos	.43	.28			.45	.27		

Note. PA: Positive Affect Scale (PANAS); NA: Negative Affect Scale (PANAS); SL: Satisfaction with Life (in the Uruguayan sample, SWLS; in the Spanish sample, Life Satisfaction Scale for Adolescents); Words: number of DAVE words written per participant; Neg/NeuAmb/Pos: proportion of written words into the categories negative, neutral-Ambivalent and Positive, respectively.

The agreement in categorization of words among the four judges was 80.5% ($n = 843$), with 5% ($n = 61$) agreement by three judges, and 13.6% disagreement ($n = 143$) between two or more. Considering all the words, the kappa value was acceptable but moderate ($k = .78$, $z = 9.38$; $p < .001$); when neutral-ambivalent

words are excluded, inter-rater agreement is excellent ($k = .91$, $z = 6.69$, $p < .001$). Similarly, Kendall's concordance coefficient showed acceptable values (ICC = .884, 95% CI [.873, .894], $F = 31.5$, $p < 0.001$). Considering McHugh's (2012) discussion, these values indicate acceptable inter-rater reliability.

The correlation between the scores assigned through expert judgment and the valence assigned by Stadthagen et al. (2017) was very strong ($\rho = .85$, $p < .001$), as it was with LIWC-2007 ($\rho = .90$, $p < .001$), EmoPro ($\rho = .84$, $p < .001$), and NRC-VAD ($\rho = .81$, $p < .001$).

Regarding its capacity to capture words, DAVE was able to capture 84.66% ($n = 7912$) of the written words, while 15.66% were not captured (in most cases, function words or words corresponding to answers that misunderstand the prompt, e.g. by describing emotional situations). Strong and significant correlations were found between the scores assigned to each participants' response by DAVE and other dictionaries, as Stadthagen et al. (2017), NRC-VAD, and the EmoPos category of LIWC-2007 (Table 2). The proportion of neutral-ambivalent words was not significantly correlated with any of those instruments.

Table 2

Correlations between DAVE the scores assigned to participant's responses by DAVE and LIWC-2007, NRC-VAD, and Stadthagen et al. (2017)

Variable	Stadthagen et al. Valence		LIWC-2007 EmoPos		NRC-VAD Valence	
	ρ	p	ρ	p	ρ	p
Neg	-.87	<.001	-.60	<.001	-.73	<.001
NeuAmb	.00	.001	-.01	.83	-.03	.20
Pos	.85	<.001	.65	<.001	.76	<.001

Table 3 reports correlations between scores assigned to open-ended responses by DAVE and measures of Subjective Well-Being. As registered, four different sub-samples were analyzed: the subset of participants with at least 4 words captured by DAVE in their response (pre-registered decision), the total sample, the Uruguayan sample, and the Spanish sample.

Table 3

Correlations with Subjective Well-Being

	SL	NA	PA	SL	NA	PA	SL	NA	PA	SL	NA	PA
	>= 4 words sample ($n = 1136$)			Total sample ($n = 1483$)			Uruguayan sample ($n = 887$)			Spanish sample ($n = 596$)		
Neg	-.29	.32	-.26	-.28	.32	-.22	-.29	.38	-.2	-.26	.23	-.27
	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Neu	.07	-.05	.02	.07	-.03	.04	.06	-.03	.05	.08	-.02	.03
Amb	.02	.1	.41	.007	.28	.1	.06	.3	.17	.05	.6	.42
Pos	.27	-.30	.26	.26	-.30	.23	.28	-.35	.21	.24	-.23	.26
	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

Note. Correlation (ρ) and p-value

Satisfaction with Life (SL) was positively related to the proportion of positive words and negatively related to the proportion of negative words; in all cases, the effect size was moderate, with ρ values ranging from .24 to .29. Similar relationships were found with Positive Affect (PA), with slightly smaller effect sizes ranging from .2 to .27. Negative Affect (NA) showed opposite correlations, but the effect size was high for all samples (with ρ values between .3 and .37), except for the Spanish sample, where they were moderate (with ρ values between .23 and .24). The proportion of neutral-ambivalent words only showed significant correlations Satisfaction with Life, with very small effect sizes.

Following Gonçalves et al. (2013), the sensitivity of DAVE to significant events was evaluated by analyzing significant differences in the negative emotional vocabulary used by Uruguayan students at two different times: during the first semester of 2021—a critical period of the COVID-19 pandemic, with virtual school and preventive confinement—and at the end of the second semester of 2021—with in-person classes, very flexible confinement, and a large proportion of the population vaccinated. The mean and median proportion of negative words in the first sample ($n = 310$, $M = .74$, $SD = .27$, $Md = .75$) are substantially higher than in the second sample ($n = 198$, $M = .46$, $SD = .37$, $Md = .5$). Results from the Mann-Whitney U test ($z = -8.27$, $p < .001$, *difference in location* = .295, 95% CI [.25, .33]) suggest that the difference is statistically significant, with a moderate effect size ($r = .375$).

Concerning the frequency and distribution of the words, the results suggest that the use of emotional vocabulary follows a Zipf-like distribution (Boyd, 2017), with a concentration of mentions in the words with the highest rank: concretely, the 10 most frequent lexical families account for 55.7% of all words used, and the 20 most frequent account for 70.1%. To evaluate to which extent frequency is explained by prototypicality (Haro et al., 2023), the correlation between frequency and the prototypicality—assigned using EmoPro (Pérez-Sánchez et al., 2021)—was calculated for lexical families with at least 10 mentions ($n = 86$). The results show a statistically significant relationship with a moderate-to-large effect size ($\rho = .365$, $p = .001$).

The exploration of participants responses using TF-IDF statistic suggests the existence of some differences in lexical choices; the most notable refers to the use of "enfado," frequent in the Spanish (TF-IDF = .03, $n = 106$), but not in the Uruguayan sample (TF-IDF < .00001, $n = 7$), and "enojo," frequent in the Uruguayan (TF-IDF = .04, $n = 223$) but not in the Spanish sample (TF-IDF < .00001, $n = 6$). While other lexical families are distinctive of one sample (e.g. "asco", "ilusión", "decepción" in Spain, and "amistad", "presión", and "agotamiento" in Uruguay), they have TF-IDF < .001 and relatively low absolute frequency ($n < 40$).

Discussion

The final version of DAVE includes 1,041 lexical families corresponding to 3,051 lemmas and 18,934 derived forms, encompassing frequent and infrequent derived forms, regionalisms (Rioplatense and Andalusian), spelling errors, and infrequent words. The validity of this tool was evaluated by testing a series of pre-registered hypotheses, considering its interaction with other instruments and data obtained in a context that facilitates interpretation. This section discusses these hypotheses, highlighting the strengths and limitations of DAVE. Subsequently specific cases of educational use of the tool are discussed, and resources for its application are provided.

Results obtained were consistent with hypotheses, suggesting that DAVE is a valid instrument to approach affective and emotional variables. In that respect, scores of polarity showed an acceptable level of inter-rater reliability (H1). Correlations with similar dictionaries were very high (ranging from $\rho = .6$ to $\rho > .9$), both when directly calculated in the subset of shared words (H2), and when calculating the correlation between scores assigned to participant's response with DAVE and other dictionaries (H4)—in this case, surpassing the hypothesized effect sizes. Considering the diverse cultural backgrounds of the coders and the different methods used to obtain scores (expert judgment, crowdsourcing, and translation) in these instruments, this convergence suggests a certain level of stability in this basic component of emotional vocabulary (Soriano, 2016).

DAVE was able to capture a high proportion (84.3%) of the words used by the participants (H3). However, it is important to qualify this finding considering that the 20 most common lexical families account for 70% of the words used (H8); although DAVE includes many terms, some of these effects might be observed even with a more limited dictionary. While the presence of Zipf-like distributions is usual in language data (Boyd, 2017; Silge & Robinson, 2024), results of H8 are consistent with Haro et al. (2023), suggesting that this vocabulary convergence might be partly explained by prototypicality.

In line with previous findings (Delgado et al., 2020; Delgado et al., 2023), the overall agreement on frequency of emotional vocabulary use in Spanish variants seems to be accompanied with differences in specific terms (H9); results suggest the existence of these differences, particularly evident in lexical

families used to express anger ("enojo" in Uruguay and "enfado" in Spain). These results provide evidence of the relevance of further research, using representative corpora (Rojo, 2016), to identify differences that, in some context, could be impactful (Sarli & Justel, 2022).

It was found that the score assigned using DAVE has significant relationships with Subjective Well-being (H5). The relationship with well-being was also confirmed following the logic of Gonçalves et al. (2013): DAVE shows sensitivity to events whose impact on well-being is known –in this case, the suspension of classes due to the COVID-19 crisis (H6). As in previous studies (Lindquist, 2021; Vine et al. 2020), these results suggest that emotional vocabulary is a relevant source of information for addressing well-being.

Overall, these results support the validity of this instrument and its potential utility for communities interested in emotional vocabulary. DAVE could be openly downloaded from SM and used in any text analysis software, as well as in a web application created, using the framework of Chang et al., (2023), to perform some basic analysis.

It is essential to acknowledge that DAVE has its own specific limitations, in addition to the usual ones of the bag-of-words approach (Boyd, 2017). Some of these include the fact that DAVE is a unigram dictionary that fails to capture compound expressions ("bad mood") and negations ("zero anxiety"), that the lexical families list is not exhaustive, and that the value assignment mechanism relies on the assumption of word-lemma equivalence. It should also be noted that although this work was conducted systematically several stages inevitably involved subjective decisions; only its repeated use in different contexts will allow to determine its potential and limitations for addressing emotional experience.

As a general instrument, DAVE is suitable for a range of applied fields. Its simplest application is as a complement of other instruments in quantitative research on well-being (e.g. Alfaro et al. 2016; Leal-Soto et al., 2023). Considering the interest in the evaluation of emotional vocabulary (Delgado et al. 2020; Delgado et al. 2023), it could be a useful tool to automate rigorous but resource-consuming assessment methods as those of Bazhydai et al. (2019), Bisquerra & Fillela (2018) and Ros-Morente et al. (2023), and also to assist in qualitative research on emotions in concrete educational contexts as Poblete-Christie et al. (2019), Autor et al. (2024) and Autor et al. (2024 in progress). A more direct use is as a tool for exploring emotional experience in concrete settings (Zenteno-Osorio & Leal-Soto, 2023). In that sense, during the process here reported, teachers and administrators from participating institutions received concise and interpretable reports of aspects of well-being in their schools. Along these lines, in Manchini et al. (*in review*), DAVE was used to explore academic emotions, and in Manchini (2023), its use is reported for exploring themes and strategies that teachers believed could be employed to address emotional experience in educational settings. Being a tool focused on emotional vocabulary, DAVE can complement the evaluation of psychoeducational programs focused on emotional intelligence (such as Ramos-Díaz & Salcido-Cibrián, 2017; Ramos, Recondo & Enríquez, 2012).

Conclusion

This paper reports on the development and validation of an Annotated Dictionary of Emotional Vocabulary. In summary, it presents itself as a valuable resource for analyzing emotional experience through language, capturing a substantial proportion of the words written by the sample, exhibiting acceptable inter-rater agreement, showing significant correlations with measures of subjective well-being, and being sensitive to emotionally significant events.

References

- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., & Sirlopú, D. (2016). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos. *Psykhē*, 25(2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842>
- Bazhydai, M., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & 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>
- Bisquerra, R., & 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 S. Hai-Jew (Ed.), *Data Analytics in Digital Humanities* (pp. 161–189). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54499-1_7
- Boyd, R. L., Ashokkumar, A., Seraj, S., & Pennebaker, J. W. (2022). *The development and psychometric properties of LIWC-22*. Austin: University of Texas at Austin. <https://www.liwc.app>
- Boyd, R. & 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>
- Champely, S. (2020). *pwr: Basic Functions for Power Analysis* [Software]. <https://CRAN.R-project.org/package=pwr>
- Chang, W., Cheng, J., Allaire, J., Sievert, C., Schloerke, B., Xie Y., Allen, J., McPherson, J., Dipert, A., & Borges, B. (2023). *shiny: Web Application Framework for R* [Software]. <https://shiny.posit.co/>
- Cochrane, T. (2009). Eight dimensions for the emotions. *Social Science Information*, 48(3), 379-420. <https://doi.org/10.1177/0539018409106198>
- Delgado, A. R., Prieto, G., & Burin, D. I. (2020). Agreement on emotion labels' frequency in eight Spanish linguistic areas. *PLoS One*, 15(8), e0237722. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237722>
- Delgado, A. R., Prieto, G., Pérez-Sánchez, J., Calero, A. D., & Burin, D. I. (2023). Objective measurement of Spanish emotion vocabulary. *International Journal of Psychology*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/ijop.12903>
- Feldman-Barrett, L., & Bliss-Moreau, E. (2009). Affect as a Psychological Primitive. *Advances in experimental social psychology*, 41, 167–218. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00404-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00404-8)
- Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2018). Comparación de dos Versiones Reducidas de la Escala PANAS: Análisis Factoriales en una Muestra Argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 49(4), 37-46.
- Fraga, I., Guasch, M., Haro, J., Padrón, I., & Ferré, P. (2018). EmoFinder: The meeting point for Spanish emotional words. *Behavior Research Methods*, 50(1), 84-93. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-1006-3>
- Funder, D., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156-168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Gamer, M., Lemon, J., Fellows, I., & Singh, P. (2022). *irr: Various Coefficients of Interrater Reliability and Agreement* [Software]. <https://cran.r-project.org/web/packages/irr/irr.pdf>
- García-Marcos, F. (2022). Los inicios de la lexicometría y la lingüística computacional en España: La aportación de Juan Alfredo Bellón Cazabán. *Sabir*, 2, 39-52.
- Gonçalves, P., Benevenuto, F., & Cha, M. (2013). PANAS-t: A Psychometric Scale for Measuring Sentiments on Twitter. *IEEE Systems, Man, and Cybernetics*, 20(20), June. 1–11.
- Haro, J., Calvillo, R., Poch, C., Hinojosa, J. A., & Ferré, P. (2023). Your words went straight to my heart: The role of emotional prototypicality in the recognition of emotion-label words. *Psychological Research*, 87(4), 1075–1084. <https://doi.org/10.1007/s00426-022-01723-6>
- Jackson, J. C., Watts, J., List, J. M., Puryear, C., Drabble, R., & Lindquist, K. A. (2022). From Text to Thought: How Analyzing Language Can Advance Psychological Science. *Perspectives on psychological science*, 17(3), 805–826. <https://doi.org/10.1177/17456916211004899>
- Kassambara, A. (2023). *rstatix: Pipe-Friendly Framework for Basic Statistical Tests* [Software]. <https://rpkgs.datanovia.com/rstatix/>
- Kennedy, B., Ashokkumar, A., Boyd, R., & Dehghani, M. (2021). Text analysis for psychology: Methods, principles, and practices. In M. Dehghani y R. Boyd (Eds.), *The Handbook of Language Analysis in Psychology*. Nueva York: Guilford Press.

- Leal-Soto, F., Morales-Gómez, M.-C., Sepúlveda-Páez, G. & Karmelic-Pavlov, V. (2023). Mental health and psychological well-being: Changes during the COVID 19 pandemic in students at a Chilean college faculty. *Terapia psicológica*, 41(3), 275-299. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082023000300275>
- Lindquist, K. A. (2021). Language and Emotion: Introduction to the Special Issue. *Affective Science*, 2, 91-98. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00049-7>
- Lipina, S. (2023). Effects of the Pandemic on Children and Adolescents' Psycho-Social Development in Latin America. En M. Suárez (Ed.), *The COVID-19 Generation – Children and Youth In and After the Pandemic* (pp. 66-80). Libreria Editrice Vaticana.
- Mautner, G. (2019). A research note on corpora and discourse: Points to ponder in research design. *Journal of Corpora and Discourse Studies*, 2, 1–13. <https://doi.org/10.18573/jcads.32>
- Manchini, N. (2023). Emociones en la enseñanza de la filosofía: Un estudio exploratorio sobre la diversidad de autores, temas y estrategias. *Dialektika* 5(14), 43–60. <https://doi.org/10.51528/dk.vol5.id111>
- McHugh M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276–282.
- Michellini, Y. ., & Godoy, J. C. . (2022). Adaptación Argentina de Dos Escalas de Dificultades en la Regulación Emocional en Adultos Emergentes Universitarios. *Psykhē*, 31(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22585>
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Caballero, R. Y. (2019). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS): Estudio de las Propiedades Psicométricas en Adultos de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología de la UBA*, 27, 395-402.
- Mohammad, S. M. (2018). Obtaining Reliable Human Ratings of Valence, Arousal, and Dominance for 20,000 English Words. En *Proceedings of The Annual Conference of the Association for Computational Linguistics (ACL)*. Melbourne, Australia.
- Nielsen, F. Å. (2011). A new ANEW: Evaluation of a word list for sentiment analysis in microblogs. *Proceedings of the ESWC2011 Workshop on 'Making Sense of Microposts': Big things come in small packages*, 93-98. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1103.2903>
- Osorio, S., Peña-Pérez, A., & Espinoza-Valdez, A. (2021). Systematic literature review of sentiment analysis in the Spanish language. *Data Technologies and Applications*, 55(4), 461-479. <https://doi.org/10.1108/DTA-09-2020-0200>
- Palacios-Díaz, D., Dufraix-Tapia, I., Sisto-Campos, V., & Ramírez Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos De Pesquisa*, 53, e10053. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Pérez-Sánchez, M. Á., Stadthagen-Gonzalez, H., Guasch, M., Hinojosa, J. A., Fraga, I., Marín, J., & Ferré, P. (2021). EmoPro - Emotional prototypicality for 1286 Spanish words: Relationships with affective and psycholinguistic variables. *Behavior research methods*, 53(5), 1857–1875. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01519-9>
- Poblete-Christie, O., López, M., & Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhē*, 28(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Ramírez-Esparza, N., Pennebaker, J. W., García, F., & Suría, R. (2007). La psicología del uso de las palabras: un programa de computadora que analiza textos en español. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 85-99.
- Real Academia Española (n.d.) Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI). Banco de datos (CORPES XXI) [online]. Retrieved from <http://www.rae.es/corpes>
- Redondo, J., Fraga, I., Padrón, I., & Comesaña, M. (2007). The Spanish adaptation of ANEW (Affective Norms for English Words). *Behavior Research Methods*, 39, 600–605. <https://doi.org/10.3758/bf03193031>
- Revelle, W. (2022). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research (R package version 2.2.9) [Software]. Northwestern University. Evanston, Illinois. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Ros-Morente, A., Farré, M., Filella, G., Garcia-Blanc, N., & Gomis, R. (2023). El uso del vocabulario emocional: un análisis a través de distintas etapas educativas. *Estudios Sobre Educación*, 45, 75-96. <https://doi.org/10.15581/004.45.004>
- Rajo, G. (2016). Citius, maius, melius: del CREA al CORPES XXI. In J. Kabatek (Ed.), *Lingüística de corpus y lingüística histórica iberorrománica* (pp. 197-212). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110462357-010>

- Sarli, L., & Justel, N. (2022). Emotional words in Spanish: Adaptation and cross-cultural differences for the affective norms for English words (ANEW) on a sample of Argentinian adults. *Behavior Research Methods*, 54(4), 1595-1610. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01682-7>
- Silge, J. & Robinson, D. (2024). *Text Mining with R*. Bookdown. <https://www.tidytextmining.com>
- 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.
- Stadthagen-Gonzalez, H., Imbault, C., Pérez Sánchez, M. A., & Brysbaert, M. (2017). Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words. *Behavior Research Methods*, 49, 111-123. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0700-2>
- Vine, V., Boyd, R. L., & Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, 11(1), 4525. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>
- Zenteno-Osorio, S., & Leal-Soto, F. (2023). Transferencia de un Sistema de Información y Seguimiento del Bienestar Psicológico en Contextos Educativos: Experiencia de colaboración entre un centro de investigación y escuelas de la región de Tarapacá – Chile. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-27012>
- Zhou, J., & Ye, J. (2020). Sentiment analysis in education research: a review of journal publications. *Interactive Learning Environments*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1826985>

Manchini, N. (2023). Emociones en la enseñanza de la filosofía: un estudio exploratorio. *Dialektika*, 5(14), 43–60.

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.

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 - Instituto de Profesores Artigas, Montevideo, Uruguay

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/embodied 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* (Sca-rantino 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 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 involucren 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

2.1 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 minería 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.

ARTÍCULOS

DIALEKTIKA · 2023, 5 (14): 43 - 60.
ISSN 2707-3386

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%C3%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 Nº 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.

Anexo III

Manchini, N., Mels, C. & Lacruz, N. (2024). Educar en habilidades emocionales en Uruguay. En C. Mels, N. Lacruz y M. Baez (coord.). *¿Cómo educar en Habilidades Socioemocionales?* (pp.135-143). Universidad Católica del Uruguay.

En este capítulo apostamos a describir y analizar las prácticas incluidas en el libro *¿Cómo educar en habilidades socioemocionales?* intentando dar respuesta a preguntas tales como: ¿Qué habilidades socioemocionales (HSE) se abordan en las prácticas propuestas?; ¿Qué emociones son atendidas en el abordaje de las HSE?; ¿Desde qué marcos conceptuales y contextos disciplinares-conceptuales se plantean las prácticas?; ¿Qué características tienen las intervenciones en HSE en Uruguay?

EDUCAR EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN URUGUAY. NIGEL MANCHINI, CINDY MELS, NATALIA LACRUZ

Reflexionar sobre las Habilidades Socioemocionales (HSE) no es una tarea fácil. Emoción es un concepto de difícil definición: los fenómenos que en algún contexto pueden ser categorizados como emociones van desde sensaciones corporales sencillas –“me siento débil”–, hasta complejas combinaciones de pensamientos, actitudes y sentimientos –“me siento indignado/a moralmente”– (Scarantino y De Sousa, 2021). Lo mismo sucede con social, término que engloba, entre otras características, las interacciones con otros individuos, con grupos, con instituciones y con “normas sociales” abstractas (Little et al., 2017).

Por otro lado, habilidades tampoco es un término sencillo. Aunque aún conserva su vinculación original con el saber-hacer, el término ha ido ampliando gradualmente su significado para pasar a designar un amplio conjunto de características personales (rasgos, actitudes y predisposiciones) y es frecuente que se lo utilice de manera más o menos intercambiable con otros términos asociados como el de competencias (Toloumakos, 2020).

Tal como se señala en el primer capítulo de esta publicación, no resulta sorprendente que la categoría HSE sea abierta y acoja dentro de sí una amplia variedad de cualidades humanas y de diversidad de conceptos (entre otros: habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, aprendizaje socioemocional, competencias emocionales, habilidades blandas) con su propia diversidad de modelos, referentes teóricos y abordajes metodológicos (Panizza y Ferrando, 2021). Esto no es necesariamente un problema. No todos los conceptos pueden definirse en términos de condiciones necesarias y suficientes; son muchos los términos paraguas que resultan de utilidad en el terreno de las ciencias sociales -por ejemplo, cognición, funciones ejecutivas, educación especial, teoría crítica o ciencias sociales-. Más que a una debilidad teórica, la existencia de estos términos se explica por la necesidad de pensar en fenómenos que guardan entre sí un parecido de familia (Rosch, 2002) pero que se resisten al establecimiento de límites conceptuales precisos.

No es posible, por lo tanto, partir de definiciones a priori; se hace necesario integrar las voces de las personas e instituciones que –desde la diversidad de su pensamiento y acción– construyen el campo de las HSE. En la práctica educativa, esto es especialmente relevante. Aunque el desarrollo de las diversas dimensiones de la personalidad humana (Vázquez y Escamez, 2010) o el carácter (Fullan y Langworthy, 2013) es un objetivo clásico de la actividad docente, una importante proporción del vocabulario utilizado en el campo de las HSE tiene su origen en una disciplina asociada pero independiente: la psicología. El análisis de la práctica en HSE en el contexto educativo es necesario para diferenciarla de otras prácticas asociadas a la vida mental y afectiva (por ejemplo, la clínica), haciendo precisa la distinción entre educar en HSE y practicar una psicología laica (Scheerens et al., 2020).

La publicación de este libro ofrece un caso de estudio para reflexionar sobre la educación socioemocional en nuestro medio a partir de un conjunto concreto de prácticas. Como aclaramos en el capítulo introductorio de este trabajo, las propuestas recogidas en este volumen son el resultado de un llamado abierto realizado a docentes y actores educativos de todos los niveles educativos obligatorios, y centros de educación no formal, de todos los rincones del Uruguay. Su análisis y lectura crítica permite acercarnos de forma exploratoria a cómo se interviene educativamente en habilidades socioemocionales en nuestro país.

En este capítulo apostamos a describir y analizar a las prácticas incluidas en este libro intentando dar respuesta a preguntas tales como: ¿Qué HSE se abordan en las prácticas propuestas?; ¿Qué emociones son atendidas en el abordaje de las HSE?; ¿Desde qué marcos conceptuales y contextos disciplinares-conceptuales se plantean las prácticas?; ¿Qué características tienen las intervenciones en HSE? (*8)

*8) Para abordar estas preguntas utilizamos el siguiente método. Tras una lectura detallada de los textos, se extrajo manualmente el foco de la actividad, el nivel educativo, el marco conceptual, el contexto disciplinar-conceptual, el uso de términos paraguas, los ejemplos de HSE y las herramientas, recursos, metodologías y estrategias utilizadas. Los análisis se realizaron en RStudio, utilizando técnicas de text mining (Silge y Robinson, 2016).

Es importante notar que el espacio conceptual es muy amplio. Verticalmente, muchos de los ejemplos tienen relaciones de jerarquía entre sí (por ejemplo, la regulación emocional es generalmente considerada uno de los componentes de la Inteligencia Emocional; ella, a su vez, podría ser considerada como un aspecto del autoconocimiento). Horizontalmente, los conceptos van desde rasgos generales –como la responsabilidad, la autonomía o la gratitud– hasta habilidades mentales con un componente cognitivo específico –como la toma de perspectiva, el pensamiento crítico y la metacognición–.

[illegible]

Como se aprecia en la Figura 2, las referencias más frecuentes son a emociones en los textos son de valencia positiva (por ejemplo, bienestar, empatía). No obstante, también es importante señalar la prominencia de la palabra violencia, generalmente asociada a emociones “negativas”, como uno de los problemas más frecuentemente abordados en las prácticas propuestas. Esto muestra que las intervenciones en HSE se focalizan tanto en abordar “emociones problemáticas” o asociadas a malestar como en el cultivo de experiencias humanas vinculadas al bienestar. En ese contexto es importante recordar que la experiencia emocional desagradable no es necesariamente “negativa”: la integración de las emociones en el contexto educativo debe reconocer el potencial de todas las emociones (tanto las agradables como las desagradables) y fomentar su regulación (Fullan y Langworthy, 2013).



¿DESDE DÓNDE NOS PARAMOS AL EDUCAR EN HSE?

La diversidad de contextos también está acompañada de múltiples modelos o enfoques conceptuales. Entre los más utilizados por las prácticas presentadas en esta publicación se destacan: enfoque de Educación Emocional (asociado al trabajo de Rafael Bisquerra); modelo del Social and Emotional Learning (asociado a CASEL); el trabajo en emociones y narraciones

Cabe señalar que si bien las prácticas analizadas responden a una convocatoria de prácticas sobre “Habilidades Socioemocionales”, no todos los autores se comprometen con ese vocabulario. Aunque es el término más utilizado, muchos prefieren ubicarse desde el estímulo de la conciencia y regulación emocional, la inteligencia inter e intrapersonal, las competencias emocionales, las habilidades del siglo XXI, las habilidades transferibles, las habilidades para la convivencia, las habilidades para la vida, la educación de las emociones políticas y la salud emocional. De hecho, muchos trabajos no utilizan ninguna categoría general, sino que se centran específicamente en una habilidad, rasgo o actitud (por ejemplo, la convivencia).

¿QUÉ RECURSOS Y ESTRATEGIAS SE USAN PARA EDUCAR EN HSE?

A la hora de pensar la escalabilidad de las intervenciones, es relevante saber cuáles son los recursos que se utilizan. Existe una variedad muy amplia en las propuestas presentadas: desde programas como Futuros Egresados (que implican varios/as profesionales y dinero para becas) hasta actividades que solo requieren un aula y un/a docente. Es de notar que, salvo excepciones, la mayoría de las intervenciones planteadas utilizan recursos generalmente accesibles: textos, material audiovisual, dispositivos con acceso a internet y un espacio para interactuar. Los recursos más importantes, como varios trabajos señalan, son los humanos: profesionales de la educación formados y sensibilizados, profesionales de la psicología y la intervención social, y comunidades.

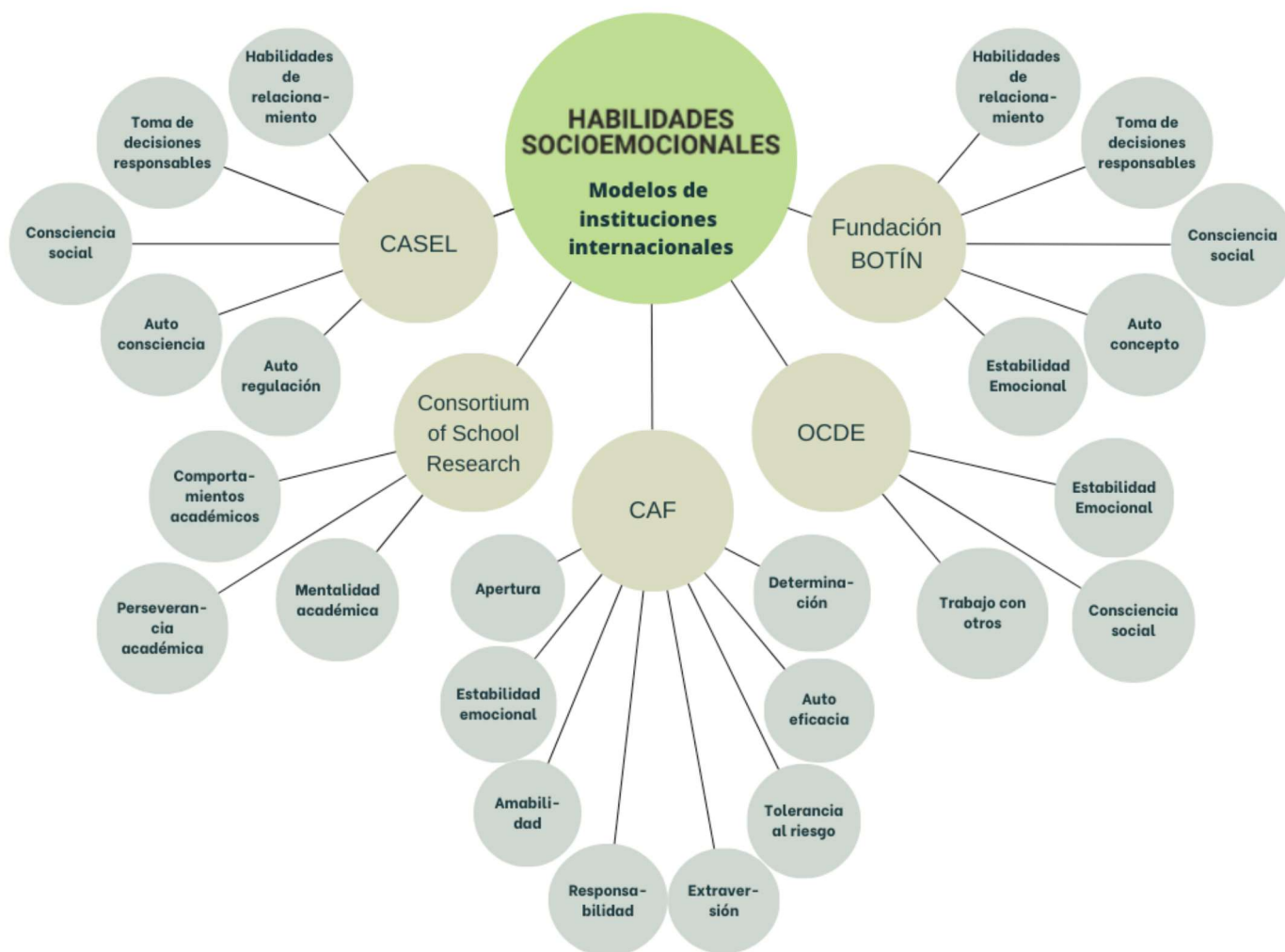
¿Qué es lo que se realiza con esos recursos? La variedad es muy amplia y solo la lectura detallada de las propuestas permite formarse una idea precisa. Pueden señalarse, sin embargo, algunas tendencias generales. El diálogo, la escucha activa, el trabajo en grupos y la reflexión son centrales en todas las propuestas. La lúdica, la creatividad y la expresión ocupan un lugar preponderante en las actividades propuestas, pero también la lectura, la narración y la escritura. Es interesante notar que la mayoría de las actividades combinan las actividades emocionalmente elicitanes (juegos de roles, visualizaciones, técnicas de respiración, lectura/escucha de textos con contenido emocional) con momentos de análisis, discusión y reflexión. En ese sentido, estos casos sugieren que las buenas prácticas al abordar lo emocional superan el dualismo emoción-cognición: no se trata de sentir sin razonar ni razonar sin sentir, sino de pensar sobre la emoción y desde la emoción experimentada (Bächler y Pozo, 2018).

LA EDUCACIÓN DE HSE EN URUGUAY: ¿DÓNDE ESTAMOS? ¿HACIA DÓNDE PODRÍAMOS IR?

La síntesis de las prácticas incluidas en este libro nos permite afirmar que en Uruguay existe un abanico amplio y variopinto de prácticas concretas que abordan las HSE. Aunque el vocabulario utilizado sigue íntimamente relacionado al de la psicología, responden a necesidades específicamente educativas, como el abordaje de la violencia, la mejora del aprendizaje, la formación ciudadana y el desarrollo de competencias transversales. Ocurren en contextos institucionales variados, con poblaciones diversas y enfoques heterogéneos: quien desee intervenir sobre las dimensiones personales y afectivas en el contexto educativo cuenta con multitud de antecedentes; el desafío no es tanto el de crear modos de intervención sino el de sistematizar aquello que ya existe y evaluar posibilidades de contextualización y adaptación a los diversos grupos de población.

La dispersión conceptual con relación a las habilidades socioemocionales plantea diversos desafíos. Sin perder de vista que todo modelo es una simplificación de una realidad compleja, la siguiente figura presenta los modelos más comúnmente utilizados en las prácticas, que han sido propuestos por distintas instituciones internacionales, regionales y nacionales.

Figura 3. Principales modelos de habilidades socioemocionales y sus dimensiones.

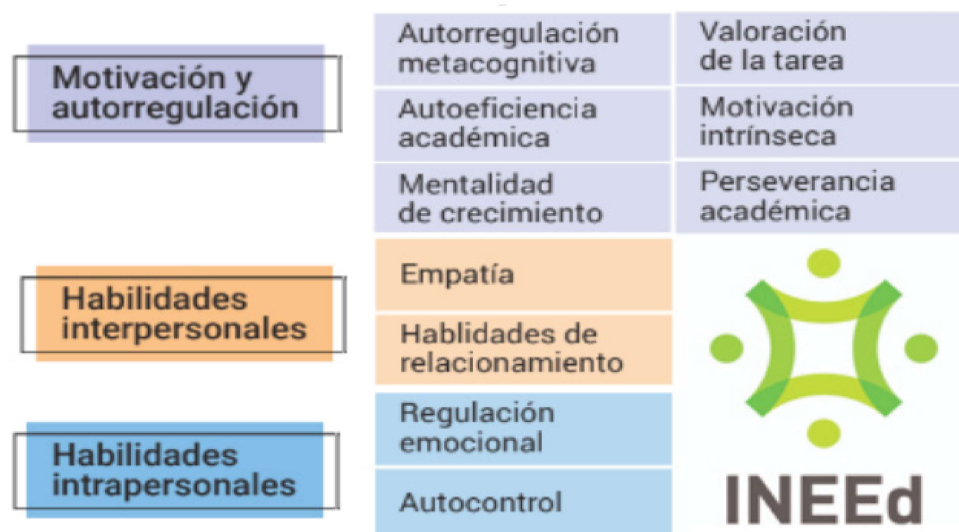


Nota. CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CAF: Corporación Andina de Fomento. OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Fuente: Elaboración propia a partir de INEEd (2018).

Si bien las HSE ocupan un lugar central en la nueva propuesta educativa de la ANEP (2022) que contiene avances en la formulación de definiciones operacionales y progresiones de aprendizaje en relación a la competencia interpersonal, la competencia en relación con los otros y la competencia metacognitiva, a la fecha aún no existe un marco consensuado que permita definir con claridad el campo de la educación socioemocional a nivel país, sirviendo como punto de partida para estructurar la acción pedagógica (Mels, 2023).

Con foco en el contexto educativo, el INEEd (2018) operacionalizó a las HSE en tres dimensiones y 10 subdimensiones (Figura 4). Una ventaja de esta operacionalización, además de su contextualización y de contar con datos recabados por INEEd, es que sus subdimensiones –de reconocido impacto en el aprendizaje y bienestar de los/las estudiantes– fueron seleccionadas considerando su maleabilidad mediante intervención escolar.

Figura 4. Modelo de Habilidades socioemocionales del INEEd.



Fuente: INEEd (2018).

Aunque el modelo propuesto por el INEEd diste de ser perfecto (es importante tener en cuenta que fue desarrollado para guiar la evaluación educativa a gran escala, no la intervención pedagógica) ordena conceptualmente el posible contenido local del término paraguas habilidades socioemocionales. Puede servir como punto de partida para construir un lenguaje común entre docentes y educadores, elaborar marcos conceptuales sólidos, dar orden a la diversidad de prácticas y evaluar su efectividad. El diálogo conceptualmente riguroso y empíricamente informado sobre las HSE es especialmente relevante en este marco de transformación educativa (Mels, 2023).

Por otro lado, acercándonos a los componentes más prácticos del abordaje de las habilidades socioemocionales, se observa en las propuestas incluidas en este libro que, más que en recursos materiales, la educación en HSE descansa en la interacción humana: diálogos, juegos, dinámicas, acompañamiento personalizado, apoyo social, creación colectiva, socialización de producciones individuales, introspección guiada, etc. En ese contexto, parece necesario hacer que el diálogo sobre las HSE sea lo más integrativo posible, incluyendo a profesionales de la educación, la psicología y las ciencias cognitivas, a profesionales de la recreación, la psicopedagogía, el trabajo social, las humanidades y las artes, entre otras disciplinas.

Con relación al ámbito educativo o lugar de procedencia de las prácticas presentadas en esta publicación, el intercambio académico e institucional sobre las HSE debe asumir el desafío de integrar y potenciar aportes de buenas prácticas y lecciones aprendidas de experiencias implementadas tanto en el ámbito de la educación formal como en ámbitos de educación no formal. El desarrollo de HSE en todos los niveles y ámbitos de la educación formal necesita contemplar otros múltiples espacios y procesos educativos desde donde se realizan aportes claves a la educación de grupos de población de diversas edades y variados contextos.

Por último, debemos considerar el desafío actual de crear comunidades y espacios institucionales –presenciales y virtuales– para facilitar una auténtica conversación interdisciplinaria. Esto implica convocar no solamente a las autoridades educativas sino también a las universidades e institutos de formación, a los centros de investigación y a las organizaciones de la sociedad civil para impulsar la innovación y la interdisciplinariedad en un campo en el cuál queda mucho por desarrollar. El acceso a materiales –tanto teóricos como prácticos– y la formación docente en el tema (formación de base, propuestas de actualización y formación continua, etc.) son un desafío que requiere de insumos y esfuerzos coordinados entre todos estos actores. Esperamos que este libro haya sido un aporte en ese sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bächler, R., Pozo, J.I., & Scheuer, N. (2018). ¿Cómo conciben los docentes el rol de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje? Un análisis del componente afectivo de sus creencias. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 733-793.

Boyd, R., & 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.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Collaborative Impact. <http://www.newpedagogies.org/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. INEEEd.

Little, S.G., Swangler, J. y Akin-Little, A. (2017). Defining Social Skills. En: Matson, J. (ed) *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_2

Manchini, N., Jiménez, O. y Ramos, N. (en prensa). Teachers' Soft Skills: a Scoping review of definitions, examples, methods and findings. *Interdisciplinaria*.

Mels, C. (2023). Los docentes como promotores de las habilidades socioemocionales. En I. Achard (Coord.), *Mejorar la enseñanza: fortalecer la formación y el desempeño de los docentes* (pp. 61-73). Universidad Católica del Uruguay. <https://hdl.handle.net/10895/1839>

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós

Panizza, M.E. y Ferrando, F. (2021). *Revisión y sistematización de modelos en habilidades socioemocionales*. Ceibal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pérez-Sánchez, M. Á., Stadthagen-Gonzalez, H., Guasch, M., Hinojosa, J. A., Fraga, I., Marín, J., y Ferré, P. (2021). EmoPro - Emotional prototypicality for 1286 Spanish words: Relationships with affective and psycholinguistic variables. *Behavior Research Methods*, 53(5), 1857-1875. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01519-9>

Rosch, E. (2002). Principles of categorization. In D. J. Levitin (Ed.), *Foundations of cognitive psychology: Core readings* (pp. 251-270). MIT Press.

Scarantino, A., & de Sousa, R. (2021). Emotion. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Edición 2021). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/emotion/>

Scheerens, J., 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>

Silge, J., & Robinson, D. (2016). Tidytext: Text Mining and Analysis Using Tidy Data Principles in R. *Journal of Open Source Software*, 1(3). <http://dx.doi.org/10.21105/joss.00037>.

Touloumakos, A.K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Frontiers in Psychology*, 11, 2207. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207>

Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-17.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & 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.