

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter

Phronesis, meta-emotions, and character education

Dr. Kristján Kristjánsson. Catedrático. University of Birmingham (k.kristjansson@bham.ac.uk).

Resumen:

Pese al reciente interés en la *phrónesis* ('sabiduría práctica') y a la creación de un modelo de cuatro componentes para desentrañar su naturaleza, todavía quedan por resolver algunos interrogantes (filosóficos, psicológicos y educativos) sobre estos últimos, principalmente con el propuesto sobre la «regulación de las emociones». Este artículo plantea cuatro interrogantes pendientes sobre este componente y ofrece una breve descripción de posibles respuestas a partir de los textos de Aristóteles. Sin embargo, dado el método naturalista que empleaba el propio filósofo, según el cual la teorización ética debe actualizarse de forma constante a la luz de los hallazgos empíricos, el artículo sugiere que los textos aristotélicos ya no nos permiten avanzar más y que, para ampliar nuestros conocimientos, tenemos que servirnos de fuentes psicológicas contemporáneas. Por lo tanto, se ha recurrido a la investigación realizada en el último cuarto de siglo sobre las «metaemociones», de gran importancia dado el metaestado

de la *phrónesis* como virtud integradora. Se han identificado algunas de las posibles implicaciones de esta investigación para la comprensión del componente emocional de la *phrónesis*, así como la forma en que puede cultivarse como parte de la educación del carácter.

Descriptor: *phrónesis*, metaemociones, regulación de las emociones, cultivo emocional, educación del carácter.

Abstract:

Despite the recent interest in *phronesis* ('practical wisdom') and the creation of a four-componential model to unpack its nature, various puzzles (philosophical, psychological, and educational) remain about those components, not least the proposed one of «emotion regulation». This paper introduces four remaining puzzles about this component and provides a brief overview of possible responses based on Aristotle's texts. However, given

Fecha de recepción del original: 08-07-2023.

Fecha de aprobación: 30-07-2023.

Cómo citar este artículo: Kristjánsson, K. (2023). *Phrónesis*, metaemociones y educación del carácter [*Phronesis*, meta-emotions, and character education]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 437-456. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

his own naturalistic method, in which ethical theorising must be constantly updated in light of empirical findings, the paper suggests that Aristotle's texts only take us thus far and that we need to draw on contemporary psychological sources for further enlightenment. Therefore, it invokes research from the last quarter of a century about so-called «meta-emotions», of great relevance given the meta-status of

phronesis as an integrative virtue. Some of the possible implications of this research for an understanding of the emotional component of *phronesis* are elicited, as well as how it can be cultivated as part of character education.

Keywords: *phronesis*, meta-emotions, emotion regulation, emotional cultivation, character education.

1. Introducción

El carácter neoaristotélico de la educación de las virtudes ha experimentado recientemente un resurgimiento en Europa y en otros lugares del mundo, bien como una forma de educación en valores/moral (Jubilee Centre, 2022), bien como parte de la educación ciudadana centrada en el desarrollo de virtudes cívicas (Peterson, 2020). Motivado, en parte, por una nueva orientación política internacional hacia un estado de florecimiento humano (*eudaimonia* en el sentido aristotélico) como objetivo último de la educación (Bernal y Naval, 2023), este reciente interés ha llevado a la creación de la European Character and Virtue Association (Asociación Europea de Carácter y Virtudes), con una publicación en proyecto.

En el sistema ético y educativo de Aristóteles, el eje de una vida floreciente, que actualiza las virtudes y representa el buen carácter, es la metavirtud dominante de la *phronesis* ('sabiduría práctica'): una virtud intelectual que guía las virtudes morales y cívicas¹ hacia sus objetivos y que resuelve posibles conflictos entre

ellas al actuar como elemento de integración y arbitraje. En ese sentido, *phronesis* se entiende mejor como excelencia en la toma de decisiones éticas (Kristjánsson y Fowers, 2024). Sin embargo, resulta un tanto misterioso que, en los círculos filosóficos y educativos, hasta hace poco, se hubiera escrito mucho menos sobre *phronesis* como metavirtud que sobre las virtudes primarias subyacentes; o que, hasta 2019, no hubiera existido ninguna conceptualización psicológica de la *phronesis* ni ningún instrumento para medir su eficacia (Darnell *et al.*, 2019). Esta laguna es particularmente notable en la educación, donde las recomendaciones sobre cómo cultivar la *phronesis* en escuelas o universidades han sido escasas (Kristjánsson, 2021). Las explicaciones dadas a este vacío académico van desde la propia reticencia de Aristóteles respecto a su ejercitación hasta el hecho de que *phronesis* es un constructo más complejo que, por ejemplo, una «simple» virtud moral como la gratitud.

En cualquier caso, los últimos tres o cuatro años han sido testigos de un

repentino estallido de interés en la *phrónesis* y en su desarrollo en los ámbitos de la filosofía, la psicología y la educación, y se han creado numerosos constructos parcialmente solapados de *phrónesis* (De Caro *et al.*, 2021; Wright *et al.*, 2021; Fowers *et al.*, 2021; Kristjánsson *et al.*, 2021; Darnell *et al.*, 2022). Este no es espacio para comparaciones y contrastes entre los diferentes constructos. En vez de ello, en este artículo, me centro exclusivamente en el modelo de cuatro componentes de *phrónesis*, al que he contribuido junto con varios compañeros de los ámbitos de la psicología y la educación. Aunque el desarrollo de este modelo se ha convertido ahora en el tema central de un importante libro (Kristjánsson y Fowers, 2024), los interrogantes en torno a la *phrónesis* y la educación de la *phrónesis* están aún lejos de resolverse. Este artículo analiza cuatro de ellos, relacionados con uno de los componentes propuestos de la *phrónesis*: la regulación de las emociones.

En el apartado segundo, explico nuestra reconstrucción neoaristotélica actual del concepto de *phrónesis*, con especial hincapié en su función reguladora de las emociones, y presento los cuatro interrogantes pendientes. Ofrezco una breve descripción de las posibles respuestas a dichas cuestiones con base en los textos de Aristóteles. Sin embargo, debido al método naturalista que practicaba este filósofo, según el cual la teorización ética debe actualizarse constantemente a la luz de los hallazgos empíricos sobre «lo que hacemos y cómo vivimos» (Aristóteles, 1985, p. 290 [1179a20-23]), su-

giero que sus textos ya no nos permiten avanzar más y que, para ampliar nuestros conocimientos, tenemos que recurrir a fuentes psicológicas contemporáneas. Así pues, en el tercer apartado, presento la investigación realizada en el último cuarto de siglo sobre las «metaemociones», de gran relevancia dado el metaestado de la *phrónesis* como virtud integradora. He identificado algunas de sus posibles implicaciones para nuestra comprensión de la función emocional de la *phrónesis*, así como la forma en que puede cultivarse como parte de la educación del carácter.

Por necesidad, este artículo es muy exploratorio y no ofrece respuestas definitivas a todos los interrogantes. Aunque el propósito es, obviamente, mejorar las credenciales de un modelo neoaristotélico de *phrónesis* mediante una comprensión más profunda de la relación entre esta y nuestras vidas emocionales, es preciso destacar que, hasta donde yo sé, este es el primer artículo escrito específicamente sobre *phrónesis* y emociones, al menos en el mundo anglófono². Al tratarse de una primera aproximación a muchos de los interrogantes pendientes, sería demasiado ambicioso esperar que ofreciera respuestas definitivas.

2. Un modelo de *phrónesis* neoaristotélico y su componente emocional

Muchas de las obras recientes antes mencionadas abordan (e intentan hacerlo con tacto) lo que se conoce como «modelo estándar» aristotélico de *phrónesis*

(Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulos 1 y 2). Sabemos, por los textos de Aristóteles sobre *phrónesis* y por las líneas generales de su ética de las virtudes, que el mejor plan de acción, al que se dirige la *phrónesis*, es el que traza el «justo medio» de una virtud individual (da en el blanco como la flecha de un arquero) o encuentra el término medio en su reacción cuando existe un conflicto entre virtudes. También sabemos que la *phrónesis* desempeña varias funciones y que el mejor modo de expresarlo en lenguaje psicológico contemporáneo es decir que el constructo está formado por varios componentes (interrelacionados). Asumo en lo que sigue, en línea con trabajos anteriores (Darnell *et al.*, 2019; Kristjánsson *et al.*, 2021), que son cuatro. La versión de cuatro componentes del «modelo estándar» constituye una hipótesis pragmática. No pretende desenterrar estructuras esenciales de la mente humana. El objetivo es simplemente identificar qué funciones debe desempeñar la *phrónesis* y cómo puede caracterizarse mejor con fines explicativos y, posteriormente, con fines de desarrollo y medición³. Además, los componentes no hacen referencia a capacidades psicomorales que son completamente independientes entre sí y pueden aumentar o disminuir por separado, sino que están interrelacionados, como se explica a continuación (véase más en Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulo 2).

2.1. Componente/función constitutiva

La *phrónesis* implica la capacidad cognitiva discriminatoria para percibir los aspectos que, desde una perspectiva éti-

ca, destacan de una situación y apreciar que exigen tipos de respuestas específicos. En el *phrónimos* ('persona que posee *phrónesis*'), esto se convierte en una excelencia cognitiva con la que, tras observar una característica moral destacada de una situación concreta que requiere una respuesta, podrá sopesar diferentes consideraciones. Así, por ejemplo, verá que se requiere coraje cuando el riesgo para su vida no es abrumador, pero el objeto en juego es extremadamente valioso, u honestidad cuando ha tratado de manera injusta a un amigo. También podríamos referirnos a esta función como «sensibilidad moral» o «percepción moral», con el objeto de vincularla más directamente a la literatura sobre educación/psicología moral estándar.

2.2. Componente/función de regulación emocional

Las personas fomentan su bienestar emocional mediante la *phrónesis* y armonizan sus respuestas emocionales con su percepción de los aspectos éticamente destacados de su situación, su evaluación y su reconocimiento de lo que está en juego en el momento. Esto se debe a que ya han adquirido virtudes habitadas, es decir, han modelado sus emociones de manera que se sienten motivadas a comportarse como lo haría la persona virtuosa; pero también a que, una vez formados estos hábitos y consolidados mediante el entendimiento y la razón, constituyen una sólida base intelectual para ellas. Por ejemplo, un *phrónimos* podría reconocer que su valoración de la situación es problemática y tener una respuesta emocional inapropiada para la situación.

La función reguladora de emociones puede entonces ayudarlo a modular su emoción, por ejemplo, dándole una «charla» interna o haciéndole preguntas sobre lo que ha provocado la respuesta emocional mal modulada. Por este motivo, también podemos referirnos a esta función, en un sentido aristotélico más estándar, como una emoción impregnada de razón. Dado que este componente es el que se trata de manera específica en este artículo, volveré a él más adelante.

2.3. Componente/función de modelo

El trabajo de síntesis de la *phrónesis* actúa junto con el conocimiento global del agente de aquello necesario para tener una vida floreciente: las aspiraciones y los objetivos éticos propios del agente, su conocimiento de lo que cuesta vivir y actuar bien, y su necesidad de ajustarse a las normas que modelan y son modeladas por su conocimiento y experiencia de lo que sucede. Esto equivale a lo que llamamos un modelo de florecimiento. Un «modelo» tiene más similitud con lo que los psicólogos denominan «identidad moral» que con un marco teórico completo de la vida plena. Las personas *phronéticas* poseen un concepto global justificado de la vida plena (*eudaimonia*) y ajustan sus reacciones generales a ese modelo, al que proporcionan fuerza motivacional. Esto no significa que cada persona corriente deba tener la misma comprensión sofisticada del «gran fin» de la vida humana que un filósofo para que se considere poseedora de *phrónesis*. No se trata de un «deporte de élite»: cualquier individuo bien educado puede comprender el modelo de los objetivos de la vida humana que conforma la *phrónesis*. Este

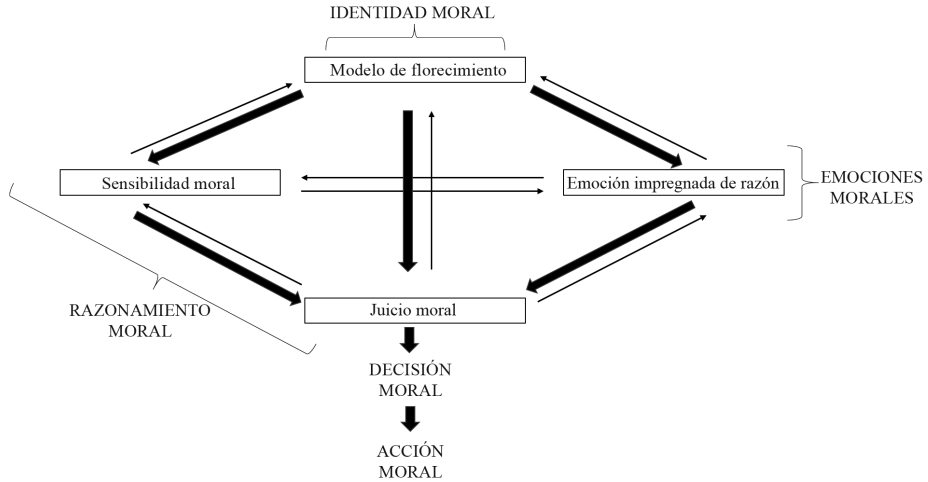
se basa en el punto de vista de la persona sobre la vida como un todo y determina el lugar que ocupan diferentes bondades en el contexto general.

2.4. Componente/función integradora

Supongamos que hemos identificado un problema moral que requiere la intervención de dos virtudes morales en apariencia conflictivas. Supongamos también que hemos impregnado nuestras emociones importantes de sentido común y que no están obstruyendo el proceso de toma de decisiones. Por último, supongamos que tenemos una identidad clara y no autoengañoso de quiénes queremos ser (un modelo de vida plena), y una motivación general para adecuar nuestras reacciones a dicha identidad. Eso deja solo al componente final del constructo de cuatro componentes: el integrador, al que también podemos denominar de función resolutoria o, en línea con la psicología moral estándar, denotarlo como una forma de «razonamiento moral». A través de este componente, un individuo integra diferentes perspectivas sobre virtudes relevantes, mediante un proceso de controles y equilibrios, en especial en circunstancias en las que diferentes consideraciones éticamente destacadas o diferentes tipos de virtudes o valores parecen estar en conflicto y los agentes deben negociar un espacio dilemático.

La Figura 1 ilustra la conceptualización global de la *phrónesis*. Los términos en mayúscula constituyen un intento por expresar los componentes en un lenguaje que sea más familiar para los científicos sociales que los nombres de las cuatro funciones.

FIGURA 1. Modelo neoaristotético de toma de decisiones morales sabias (*phronética*).



Ahora podría escribirse un extenso artículo sobre cada uno de los componentes anteriores y los problemas que presentan (desde el punto de vista filosófico, psicológico y, sobre todo, educativo). Sin embargo, este escrito se centra únicamente en el componente emocional, que sigue siendo problemático en muchos sentidos, tanto en términos de exégesis como de practicidad.

2.5. Los cuatro interrogantes

Aquí se muestra una breve descripción de cuatro interrogantes sobre la relación entre *phronesis* y emociones:

1. ¿Existe realmente un componente de regulación de las emociones inherente a la *phronesis* aristotélica? Y, si lo hay, ¿por qué no dice nada explícitamente sobre esta?
2. ¿Incluye la *phronesis*, en general, una motivación emocional o toda su fuerza motivacional deriva de las virtudes morales que está destinada a sintetizar/integrar?
3. Si existe una motivación emocional distinta vinculada a la *phronesis*, ¿corresponde esta al relato de Aristóteles de un placer único ligado a motivaciones virtuosamente conseguidas? En otras palabras, ¿hay un placer único en la satisfacción de la *phronesis*?
4. ¿Cómo resolvemos el problema de la «motivación emocional misteriosamente perdida» en Aristóteles, es decir, aquella motivación derivada de la virtud que pasa a segundo término tras la decisión *phronética* (por ejemplo, cuando la *phronesis* decide que honestidad está por encima de lealtad? Según Aristóteles, la persona virtuosa consigue armonía emocional sin suprimir emociones, de modo que ¿qué sucede con la motivación «estimuladora de lealtad» original?

Permítaseme ahora profundizar en estos problemas y ofrecer algunas pistas

iniciales sobre su solución a partir de textos aristotélicos. Tal y como veremos, estos no ofrecen respuestas claras y aún queda mucho trabajo por hacer, cosa que abordo en el apartado tres. Para comenzar con el primer interrogante, debe destacarse que Aristóteles no menciona las emociones en ninguno de sus apartados específicos sobre *phrónesis* en *Ética a Nicómano* (1985). Sin embargo, nos recuerda que, para comprender el funcionamiento de la *phrónesis*, «debemos comenzar desde un poco más atrás» (Aristóteles, 1985, p. 168 [1144a12-14]). Es decir, debemos recordar, entre otras cosas, lo que ya se ha dicho sobre las virtudes morales y sobre cómo la *phrónesis* no inicia su andadura si estas no se han instaurado de manera eficaz en la trayectoria de desarrollo del agente. Ahora bien, la mayoría de estas virtudes morales incorporan un claro componente emocional que las motiva. Es más, Aristóteles tiene un relato bien desarrollado de la naturaleza de las emociones y su papel en una vida plena. Explica su ontología, epistemología y posición moral. El espacio solo permite realizar un ensayo resumido de estas características.

Respecto a la cuestión ontológica, aunque Aristóteles no siempre es por entero coherente con ella, cada emoción parece tener un componente perceptivo, cognitivo (pensamiento), sensorial (sentimiento) y conductual (véase Kristjánsson, 2018, capítulo 1). En la teoría de las emociones contemporánea, se suceden los debates sobre cuál de estos cuatro componentes define de manera esencial una emoción. Sin embargo, parece como si Aristóteles los anticipara al argumentar que una emoción necesita una combinación de los

cuatro para salir a la superficie. Respecto a la espinosa cuestión de si las emociones persiguen o crean valor, Aristóteles, desde una perspectiva epistemológica, vuelve a ofrecer una posición conciliadora. Un «racionalismo suave» (Kristjánsson, 2018, capítulo 2) según el cual las emociones registran, en esencia, valores objetivos ya existentes, pero también ayudan a identificarlos de maneras que la razón por sí misma no puede hacer⁴ y, en algunos casos, confieren un valor añadido a objetos y eventos.

Aristóteles es más minucioso y explícito cuando habla sobre la «moralidad» de las emociones. Las tendencias emocionales pueden, no menos que las tendencias de acción, tener una «condición intermedia y mejor [...] propia de la virtud»: una condición en la que las emociones importantes se sienten «en los momentos adecuados, sobre las cosas adecuadas, hacia las personas adecuadas, para el fin adecuado y del modo adecuado» (Aristóteles, 1985, p. 44 [1106b17-35]). Si una emoción importante es «demasiado intensa o débil» para su objeto presente, estaremos en mala situación en relación con ella, pero, si es intermedia, estaremos en «buena situación» (Aristóteles, 1985, p. 41 [1105b26-28]). Experimentar con regularidad emociones de este tipo es la única vía para que una persona pueda ser plenamente virtuosa. Esta teoría se relaciona con el supuesto teleológico aristotélico de homeostasis psicosocial, según el cual las partes del alma humana están preparadas para adecuarse a las diferentes situaciones sociales en las que los individuos se encontrarán, por ejemplo, mediante la adopción de estados de carácter o estados

emocionales intermedios (véase más en Kristjánsson, 2007, capítulo 4). En el caso de la emoción, la medialidad (en el sentido de no ser demasiado intensa ni demasiado débil, demasiado ancha o demasiado estrecha, etc.) se refiere a (a) ocasiones, (b) objetos, (c) personas, (d) motivo (es decir, objetivo) y (e) manera (es decir, grado).

De este texto se deduce que, para conseguir su objetivo integrador, la *phrónesis* debe fomentar una considerable regulación de las emociones; de ahí que se invocara la «función reguladora de las emociones» en el anterior modelo neoaristotélico. Sin embargo, en psicología, «regulación de las emociones» se ha considerado a veces sinónimo de «control emocional» (en concreto, de control cognitivo de emociones no cognitivas incontrolables). Esto ha llevado a algunos psicólogos a interpretarla de forma errónea, como una supresión emocional, o a recurrir a una dicotomía razón-emoción desfasada. Nada más lejos de la realidad, ya que los aristotélicos entienden la regulación en términos de «impregnar de razón» las emociones en lugar de sumprimirlas mediante la razón⁵. No obstante, dado que Aristóteles aborda esta cuestión únicamente en relación con las virtudes/emociones individuales y no tiene a su disposición los constructos generales contemporáneos de «metaemoción» y «esquemas emocionales» que presento en el apartado tercero, el primer interrogante no queda respondido por completo.

Esto nos lleva directamente al segundo interrogante. Según Aristóteles, la *phrónesis* depende, desde la perspectiva del desarrollo y de la lógica, de motivaciones

emocionalmente cargadas que se derivan de las virtudes morales individuales⁶. El problema es que las motivaciones emocionales de las que se alimenta la *phrónesis* a partir de esas virtudes pueden entrar en conflicto (por ejemplo, el dolor empático puede chocar con el placer de la indignación satisfecha cuando un malhechor se lleva su merecido) y las emociones evocadas, ser desproporcionadas para una evaluación holística de la situación. Una de las consecuencias, en tanto que son nuestros principales pilares motivacionales, es que las emociones de los *phrónimos* deben estar en armonía con su juicio racional y con una perspectiva virtuosa global («modelo»), y motivarlos para que se comporten en consonancia. Precisamente por su componente de modelo, la *phrónesis* no versa solo sobre cómo resolver situaciones particularistas complicadas, sino también sobre lo que «promueve el bienestar en general» (Aristóteles, 1985, p. 153 [1140a25-28])⁷. Para la moralidad, igual que para la medicina, «hay una [ciencia] gobernante» (Aristóteles, 1985, p. 159 [1141b22-23]). Una ciencia encapsulada en el fundamento infundado de la ética de las virtudes, en la concepción del florecimiento humano y, a través del componente de modelo, en cómo el agente se identifica con dicha concepción.

Por lo tanto, puede parecer que el componente de modelo contiene la solución al segundo interrogante sobre *phrónesis* y emociones, tanto si es en sí mismo una fuente de motivación moral como si simplemente se alimenta de motivaciones extraídas de las virtudes morales que sintetiza. La respuesta en el modelo presentado arriba es «ambas». La fuente principal de

motivación moral del *phrónimos* continúa derivando de las virtudes morales específicas. Por ejemplo, actúa de forma honesta, ante todo, debido al componente motivacional de la virtud «honestidad». No obstante, esta motivación primaria se ve reforzada y conformada por la motivación de modelo general del agente para ser una persona honesta. Tal motivación *phronética* secundaria se pone más de relieve cuando se produce un conflicto entre virtudes: es decir, cuando tanto la honestidad como la lealtad están motivando a la persona en la misma situación, pero ambas parecen requerir reacciones opuestas. Entonces la motivación secundaria de fondo derivada del componente de modelo se vuelve crucial. Exige coherencia e insta al agente a buscar el justo medio de reacción que mejor concuerde con su sentido de quién es y quién quiere ser como persona.

Aunque esta solución parece ser coherente con el espíritu, cuando no con la letra, del relato de Aristóteles, sigue estando poco desarrollada en términos de psicología. ¿Cuál es la naturaleza exacta de la motivación secundaria? ¿Está relacionada con algún otro tipo de emoción secundaria? ¿Cómo? ¿Y cómo se desarrolla esa diada emoción-motivación a través de los posibles bucles de retroalimentación que se derivan de las decisiones *phronéticas* vinculadas con motivaciones emocionales que surgen de virtudes individuales? Es necesario recurrir a conceptualizaciones modernas para acercarnos a la solución del interrogante dos (véase el apartado tercero).

El tercer interrogante surge a raíz de una extraña discrepancia entre lo que dice

Aristóteles sobre la naturaleza sensorial de las virtudes y las meras emociones. Aristóteles observa, sobre la virtud, que un placer propio de cada actividad virtuosa la sustituirá y completará una vez se haya llevado a cabo con éxito (Aristóteles, 1985, pp. 277-278 [1175a22-28]). Es tentador lanzar la hipótesis de que mantenía la misma visión respecto a las emociones: principalmente, que una sensación propia de cada emoción acompaña a esa misma emoción. Sin embargo, no hay nada en el relato sobre emociones de Aristóteles que respalde esta teoría. En *Retórica* (Aristóteles, 2007), el placer y el dolor que acompañan a las emociones se contemplan como meras sensaciones y no como estados intencionados con contenido cognitivo. Ciertamente, diferentes emociones placenteras se experimentan de formas diferentes. Esto se debe a sus diferentes consortes cognitivos y a las actividades dirigidas a objetivos, pero no a que las sensaciones placenteras que las acompañan sean de distinto tipo.

Una forma de explicar esta discrepancia aparente es señalar que el componente conductual de una emoción (como la gratitud) es una mera propuesta o una provocación. Por ejemplo, con la gratitud, uno se siente bien y quiere realizar algo bueno a cambio, que será o no capaz de hacer. Esa sensación placentera puede ser fenomenológicamente indistinguible de las sensaciones de placer que acompañan a otras emociones valoradas de forma positiva, como la alegría. Sin embargo, una vez se ha tomado la decisión de expresar la gratitud y se ha logrado de manera satisfactoria, se experimenta un placer único característico de haber cumplido, como la guinda del pastel de la actividad

virtuosa. A continuación, surge la cuestión fundamental de si la sensación de placer sustituye a todas las decisiones *phronéticas* y, en concreto, de si se trata de una sensación general de satisfacción (como con las emociones positivas) o de una sensación discreta, exclusiva de la *phronesis* (como con las acciones virtuosas). Para responder a esa pregunta, necesitamos saber más de lo que nos ha contado Aristóteles sobre qué implicación exacta tiene la emoción en las decisiones *phronéticas* (recuérdense los interrogantes uno y dos).

El cuarto y último interrogante está relacionado con dos afirmaciones de Aristóteles: una es que la razón (encarnada en la *phronesis*) no suprime la emoción y otra, que el agente *phronético* está completa y motivacionalmente unificado. Ahora parece existir una interpretación común según la cual, en algunos casos de toma de decisiones *phronéticas*, una virtud simplemente anulará otra. Por ejemplo, decidimos priorizar la honestidad sobre la lealtad a un amigo que ha cometido alguna falta menor. ¿Qué le sucede entonces a la motivación emocionalmente cargada para valorar la lealtad? Puede que haya sido suprimida o no. Si ha sido suprimida, esto viola la afirmación de Aristóteles sobre que la *phronesis* no suprime la emoción. Si no ha sido suprimida, de algún modo debe persistir, lo que también parece contravenir su tesis sobre la unidad psicológica completa del *phronimos*. Me he referido con anterioridad a esto como «el misterio de la motivación perdida» y me he inclinado por modificar o incluso rechazar la afirmación de Aristóteles de que el *phronimos* está completa y psicomoralmente unificado (Kristjánsson, 2010; véase

Carr, 2009). Sin embargo, a falta de una clara imagen de la relación entre *phronesis* y emociones, resulta difícil determinar si aquí hemos cometido un error. ¿Existe algún relato más avanzado de homeostasis emocional a mano que pudiera dar sentido y satisfacer las aparentemente opuestas afirmaciones de Aristóteles?

3. Obra contemporánea sobre metaemociones y conceptos relacionados: implicaciones para los cuatro interrogantes y para las iniciativas sobre educación del carácter centrada en la emoción

Expresado en lenguaje psicológico moderno, no disponible para Aristóteles, la *phronesis* es una capacidad metacognitiva. Sin embargo, en relación con su componente/función de regulación de las emociones propuesto, puede que exista otro concepto psicológico reciente más relevante: las metaemociones.

Gottman, junto con otros investigadores, acuñó el término «metaemoción» en un artículo de 1996, con el propósito de conceptualizar y vaticinar lo que ellos denominan «filosofía de metaemociones parental, que se refiere a un grupo organizado de sentimientos y pensamientos sobre las emociones propias y las emociones del niño» (Gottman *et al.*, 1996, p. 243). En resumen, las metaemociones son emociones de metanivel (secundarias) sobre emociones en relación con un objeto (primarias)⁸. Por ejemplo, si estoy ansioso o triste por mi propia ira, lo que considero poco razonable; o si estoy orgulloso de mi culpa por una fechoría que he cometido, ya que

considero que la culpabilidad es la respuesta moral correcta. El objetivo original de Gottman *et al.* era buscar una correlación entre las actitudes parentales y las emociones de sus hijos (rechazar/menospreciar frente a aceptar/alentar); de hecho, encontraron los vínculos previstos entre estas actitudes parentales y los diferentes resultados positivos o negativos en los hijos. Lamentablemente, para los fines de este artículo, la gran mayoría de proyectos de investigación sobre metaemociones todavía se centran en psicodinámicas y psicopatologías, en especial en las familias; no hay muchas incursiones en las esferas moral, caracteriológica o educativa. Otra implicación del sobredimensionamiento relativo de la definición original de Gottman *et al.* es que los orígenes del concepto han sido, de algún modo, generales y vagos; en ocasiones, no está siquiera claro que los teóricos estén trabajando sobre la misma base. Por ello, conviene precisar y acotar las características del concepto que podrían ser más útiles para los propósitos de este artículo.

En primer lugar, aunque Gottman *et al.* (1996) utilizaban el término para referirse, en general, a «sensaciones y pensamientos sobre emociones», los simples pensamientos sobre emociones parecen estar bien cubiertos por el término existente «metacognición», de modo que aquí nos centraremos exclusivamente en las emociones sobre emociones. Sin embargo, esta distinción no siempre es evidente, ya que las emociones, en la teoría de Aristóteles, incluyen un componente cognitivo (pensamiento). Además, se ha demostrado que, en la ciencia de la psicología, resulta im-

sible separar por completo las emociones y las cogniciones.

En segundo lugar, Gottman *et al.* (1996) se interesaron principalmente en las metaemociones sobre las emociones de otras personas. Sin embargo, en el texto que sigue, limitaré el término a emociones secundarias sobre las emociones propias respecto a un objeto.

En tercer lugar, las metaemociones deben distinguirse de los metaestados de ánimo (Norman y Furnes, 2016). Los estados de ánimo, que difieren de las emociones, suelen definirse como estados emocionales sin objeto. Una persona en un estado de melancolía no está triste por algo concreto, sino que sufre una tristeza existencial aparentemente sin objeto. Sin embargo, esta definición estándar crea un problema para la noción de un metaestado de ánimo, ya que parece haberse convertido en una imposibilidad lógica. Si los estados de ánimo carecen de objeto, no puede darse un metaestado «sobre» un estado de ánimo primario (Jäger y Bartsch, 2006). Por lo tanto, sería más acertado decir que los estados de ánimo son objetos no específicos y vagos en lugar de no objetos⁹, o que los individuos pueden tener respuestas emocionales a sus estados de ánimo, como mostrarse impaciente con los estados melancólicos propios. Lo primero dejaría espacio, por ejemplo, para un metaestado de ánimo melancólico sobre la frecuencia con la que me encuentro en un estado melancólico, mientras que lo segundo nos llevaría de vuelta a una metaemoción con un estado de ánimo como objeto. En cualquier caso, en este artículo, la lente se dirige exclusivamente a las metaemociones en sentido estricto.

En cuarto lugar, una metaemoción puede ser la misma que la emoción primaria o ser diferente. Es posible experimentar metaira sobre nuestra propia ira, pero también metatristeza. En el primer caso, puede resultar difícil distinguir entre lo que es «meta» y lo que es «primario» en el episodio emocional (Mendonça, 2016). Ambos tipos de metaemociones pueden ser relevantes para las inquietudes actuales.

En quinto lugar, las metaemociones pueden sentirse al mismo tiempo que la emoción primaria o con posterioridad (Mendonça, 2016). Puedo avergonzarme de mis celos cuando los estoy sintiendo o después, cuando han desaparecido (o en ambas ocasiones). Si pensamos en las metaemociones en términos de regulación *phronética* de las emociones, uno y otro caso pueden ser de interés. De modo similar, las metaemociones pueden constituir un estado episódico o tener un carácter duradero (Norman y Furnes, 2016).

En sexto lugar, a menudo, se habla de las metaemociones en términos de reflexividad emocional (por ejemplo, Mendonça, 2013). Aunque se trata de una conceptualización útil, no debe confundirse con otro tipo de reflexividad emocional que forma parte integrante de la teoría de las emociones de Aristóteles. Él habla mucho de emociones duales (primarias) como el orgullo y la vergüenza, que apuntan hacia dentro (son sobre uno mismo) de un modo reflexivo y hacia afuera, a acciones y eventos externos en los que uno participa (véase Kristjánsson, 2018). Esta clase de reflexividad primaria debe distinguirse de la reflexividad metaemotiva.

La literatura reciente sobre metaemociones no es la única fuente potencial de adquisición de conocimientos para entender, desde un punto de vista neorristotélico, el componente regulador de emociones de la *phrónesis*. Existe una extensa bibliografía sobre procesos emocionales de alto nivel más generales, que protegen y regulan el sistema emocional del agente como un todo (véase Thomas *et al.*, 2022). Por ejemplo, la mayoría de los educadores estarán familiarizados con el concepto «inteligencia emocional». Aunque este sostiene la idea de un orden holístico impuesto sobre nuestras vidas emocionales, como se esperaría que hiciera la *phrónesis*, los aristotélicos tienden a desconfiar del concepto tal y como normalmente se define en los círculos psicológicos y educativos¹⁰, debido a su separación instrumentalista de cualquier idea de modelo moral. Un traficante de cocaína inteligente y manipulador podría satisfacer fácilmente todos los criterios estándar de la inteligencia emocional (Kristjánsson, 2007, capítulo 6). El concepto «esquemas emocionales» generales está menos cargado que «inteligencia emocional» y puede resultar más atractivo para los aristotélicos. En general, se considera que incluye un amplio rango interrelacionado de creencias y estrategias vinculadas con nuestras vidas emocionales, incluidas las creencias sobre las causas y consecuencias de las emociones, las implicaciones de las experiencias emocionales en el autoconcepto y los medios de regulación apropiados y eficaces (Edwards y Wupperman, 2019)¹¹. Debido a que los esquemas emocionales se conceptualizan desde una perspectiva metacognitiva, parecen proporcionar una manera científica práctica de dar sentido a la

función general que está destinada a desempeñar la *phrónesis* en la teoría aristotélica, en nuestras vidas emocionales.

3.1. Lecciones por aprender

Esta rápida panorámica de la situación actual de la teorización psicológica sobre metaemociones y constructos relacionados puede ayudar a arrojar cierta luz sobre los interrogantes presentados en el apartado dos, que afectan al componente regulador de emociones de la *phrónesis* propuesto. Antes de explorar esas lecciones, debo repetir que este es el primer artículo, hasta donde sé, que contempla la *phrónesis* aristotélica a través de la perspectiva teórica de las metaemociones. Lo que ofrezco a continuación son, por lo tanto, ideas exploratorias muy preliminares sobre la materia, que posteriormente (esperemos) serán objeto de reflexión y debate.

3.1.1. Primer interrogante

En la medida en que el primer interrogante es exegético, la literatura anterior, obviamente, no ofrece ninguna ayuda para suplir el silencio de Aristóteles respecto a la *phrónesis* y las emociones. Sin embargo, en la medida en que es un interrogante sobre cómo dar sentido a las tareas basadas en emociones, de las que debe encargarse la *phrónesis* en un modelo aristotélico, la conceptualización de metaemociones es clara. Como observación inicial, parece no haber dificultad especial en explicar la ontología de las metaemociones de una forma parecida a la que empleó Aristóteles para las emociones primarias ordinarias. Si pensamos, por ejemplo, que la *phrónesis* ofrece un aspecto metaemocional sobre los conflictos de virtudes emocionales, en-

tonces la metaemoción relevante requiere «percepción» (de las emociones divergentes suscitadas por la situación en la que, supongamos, chocan la lealtad y la honestidad); «cognición» (pensamiento sobre el conflicto emocional); una «sensación» (de malestar respecto al conflicto) y una «sugerencia de comportamiento» (para encontrar el modo de resolver el conflicto).

Consideremos la hipótesis de que, cuando se aplica la *phrónesis* a una situación de conflicto entre diferentes emociones virtuosas, entra una metaemoción en juego (que acompaña al componente de modelo de *phrónesis* que identifica la concepción ideal de vida plena del agente) que intenta reconciliar las emociones primarias en conflicto o, si es necesario, priorizar una a expensas de la otra. A juzgar por la literatura actual sobre metaemociones, esta parece ser una hipótesis creíble, porque existe consenso en afirmar que las metaemociones tienen una función reguladora frente a las emociones primarias: de hecho, se considera que son las principales instigadoras de la regulación de las emociones (véase, por ejemplo, Norman y Furnes, 2016; Miceli y Castelfranchi, 2019; Thomas *et al.*, 2022). Vuelvo a esta cuestión en el segundo interrogante.

Hay otra característica de la literatura reciente sobre metaemociones relacionada con el primer interrogante y que fortalece el modelo general de *phrónesis* de Aristóteles como proceso de toma de decisiones en la esfera ética. La conclusión es que, para resolver dilemas morales, son más proclives a adoptar cálculos utilitarios aquellos que tienen bajas capacidades metaemocionales

que quienes poseen la ética de las virtudes. Como Aristóteles podría haber predicho, un patrón de evasión metaemocional impide que los agentes utilicen información emocional que sea crítica para tomar decisiones mediante la ética de las virtudes (Koven, 2011). Este hallazgo también puede generar dudas sobre la posibilidad de transferir la toma de decisiones *phronética* a sistemas automatizados basados en IA (Koutsikouri *et al.*, 2023). Al menos por el momento, una de las principales deficiencias de estos sistemas es la competencia emocional y, según la ética de las virtudes de Aristóteles, esta carencia probablemente conducirá a la dependencia excesiva del razonamiento utilitario instrumentalista.

3.1.2. Segundo interrogante

La investigación sobre metaemociones nos proporciona un auténtico repertorio conceptual, idóneo para dar sentido a la solución atribuida anteriormente y de manera provisional a Aristóteles sobre las dos capas de motivaciones emocionales dinámicas relacionadas que impulsan las operaciones de tareas *phronéticas*. Aunque la motivación primaria (por ejemplo, hacia la honestidad o la lealtad) deriva de las emociones primarias que acompañan a las virtudes discretas, la metaemoción secundaria (que persigue la armonía general de las elecciones de acción con el modelo de vida plena del agente) regula las emociones primarias magnificándolas, conciliándolas, atenuándolas o incluso invirtiéndolas (véase Miceli y Castelfranchi, 2019). Al mismo tiempo, las elecciones supervisadas metaemocionalmente retroalimentan y pueden llevar a revisiones de la identidad moral en curso del agente; de ahí la metaemoción

dominante. Las elecciones individuales deliberadas provocan, por lo tanto, cambios constantes, aunque sutiles, en todo el sistema *phronético*. Esta explicación no solo satisface la demanda comprensible de los psicólogos respecto a que el modelo de *phronesis* se explique en un lenguaje derivado de la investigación científica (por ejemplo, Lapsley, 2021). También añade agua al molino de aquellos filósofos que sostienen que un modelo de *phronesis* derivado de Aristóteles será antihumano en relación con la motivación. Es decir, no asumirá que toda la toma de decisiones moral se basa finalmente en deseos no deliberativos, como hizo Hume, porque la función de modelo requiere deliberación (véase más en Kristjánsson, 2018, capítulos 1 y 2).

3.1.3. Tercer interrogante

¿Hay un placer único en la satisfacción de la *phronesis*? Aunque la literatura de metaemociones no responde directamente a esta pregunta, ya que nunca menciona la *phronesis*, contribuye en cierta medida a ofrecer una hipótesis, que suena a Aristóteles, sobre la relación entre *phronesis* y sentimientos valorados de forma positiva o negativa. Como emoción, al menos según Aristóteles, la metaemoción que impulsa a la *phronesis* no será fenomenológicamente única. Solo se presentará a sí misma como dolorosa cuando las emociones virtuosas primarias estén en conflicto o no puedan, por algún motivo, ejecutarse de manera conductual, pero lo hará como placentera en el momento en que se encuentre una solución¹². Cuando se toma una decisión *phronética* y se realiza una acción con éxito, emerge un placer exclusivo (el placer de la *phronesis* ejecutada con éxito), que

después se convierte en un placer de «celebración» de todo el sistema metacognitivo (los cuatro componentes) y no solo de la metaemoción relevante. Quizás también podría ser útil una hipótesis alternativa. Cabría sostener, en línea con la navaja de Ockham, que basta con asumir que el placer exclusivo será el que acompañe a la virtud predominante en cada caso particular. Así que, por ejemplo, si la *phrónesis* decide priorizar la honestidad sobre la lealtad a un amigo, el placer particular respecto a la decisión adoptada, si funciona bien, será el placer único de la honestidad y, *mutatis mutandis*, de la lealtad si la decisión le fue favorable. Cuál de estas dos hipótesis resulta más precisa es algo que debe determinarse a través de una investigación empírica que no existe en la actualidad.

3.1.4. Cuarto interrogante

La literatura sobre metaemociones no resuelve «el misterio de la falta de motivación». Jäger y Bartsch (2006) pueden estar en lo cierto cuando aseguran que el constructo de las metaemociones ayuda a dilucidar casos de ambivalencia emocional, pero no explica cómo el *phrónimos* las supera. Por lo tanto, es posible que estemos atrapados entre restar importancia a la insistencia de Aristóteles sobre la unidad motivacional del *phrónimos* (véase más en Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulo 10)¹³, e intentar sostener (como Calhoun, 1995) que la integridad motivacional es compatible con la ambivalencia y no implica una incondicionalidad completa¹⁴. La literatura relacionada sobre «esquemas emocionales» puede ser más efectiva a la hora de explicar cómo desarrollar unos esquemas adaptativos y coherentes (p. e., Edwards y

Wupperman, 2019), pero, por el momento, no es muy explícita al respecto¹⁵. Quizás, al menos en este caso, sería mejor que dejáramos a Aristóteles completamente atrás y recurriéramos a otras fuentes históricas que ofrezcan conceptualizaciones menos rígidas de unidad emocional. Por ejemplo, Leung (2023) ha sostenido recientemente que el pensador neoconfuciano Zhu Xi brinda una explicación más plausible que la de Aristóteles sobre cómo puede conseguirse armonía emocional sin unidad motivacional completa en el sentido aristotélico¹⁶.

En general, la reciente conceptualización de la metaemoción y de los constructos relacionados añade unos cimientos psicológicos importantes al modelo neoaristotélico de *phrónesis* explicado en el apartado dos. Esto nos permite enmarcar la explicación del componente regulador de las emociones en el lenguaje psicológico de vanguardia y nos ayuda, al menos, a pensar con mayor claridad sobre algunos de los interrogantes pendientes.

3.1.5. Educación del carácter y cultivo emocional

Es bien conocido que la educación del carácter neoaristotélica (Jubilee Centre, 2022) no puede ponerse en marcha sin el cultivo de emociones virtuosas; y, por lo menos en las primeras etapas, se enfoca, sobre todo, en la sensibilización y la internalización emocional (Kristjánsson, 2018, capítulo 9). Hasta ahora, la mayor parte de las obras pedagógicas sobre la educación de emociones, dentro de un marco caracteriológico, han versado sobre la educación en los primeros años. Esto puede deberse, en parte, a un reflejo de la prioridad de

desarrollar las emociones en los primeros años, pero también a la desafortunada laguna, mencionada al principio, sobre la educación de la *phrónesis* en general. La reciente aportación de la psicología nos ayuda a articular las tareas de la educación de las emociones como parte de la educación del carácter de forma más sistemática y científica que antes¹⁷.

Tal como yo lo veo, la tarea del educador de las emociones inspirada en la educación del carácter puede dividirse hasta en cuatro partes o fases, que coinciden parcialmente con la trayectoria de desarrollo de una persona joven.

En primer lugar, algo que Aristóteles no menciona, porque la conceptualización relevante no estaba a su disposición, y de la que no he hablado en este artículo porque precede al desarrollo de la *phrónesis*, es el desarrollo de la «empatía» del estudiante: la capacidad para comprender e identificarse con los estados emocionales de otros. Aunque no se trata de una emoción completa en sí misma, a menudo se considera que la empatía constituye el precursor del desarrollo de la mayoría de las emociones respecto a los otros, ya sean primarias o secundarias¹⁸. Al reconocer esta consideración, Svenaeus (2014) sostiene que la *phrónesis* debe «estar “enraizada” en la empatía» (p. 295). Sin embargo, se excede cuando afirma también que la empatía «es el componente de sentimiento de la *phrónesis*» (p. 296). Como se ha argumentado anteriormente, el principal componente afectivo de la *phrónesis* es una metaemoción, más compleja y multifacética que la empatía y que surge más tarde en

la trayectoria del desarrollo. Dicho esto, no es descabellado conjeturar que la empatía puede emplearse, con fines de medición, como uno de los indicadores de la *phrónesis* y, de hecho, se ha utilizado de este modo en el pasado (Darnell *et al.*, 2022).

En segundo lugar, el pan de cada día de la educación del carácter, en especial en las primeras etapas, es la habituación de las virtudes individuales, incluidos sus componentes emocionales de emociones virtuosas. Esto es, de hecho, sobre lo que más ha tratado en la literatura de la educación de las emociones y no escasean las estrategias pedagógicas disponibles (Kristjánsson, 2018, capítulo 9).

En tercer lugar, dada la orientación de este artículo, es preciso ayudar a los estudiantes a desarrollar la metaemoción que necesita la *phrónesis* para desempeñar su función reguladora de las emociones. Aunque no hay duda de que aún hemos de aprender de las investigaciones sobre el desarrollo de la regulación emocional, de manera más general (Kristjánsson, 2018, capítulo 9), y sobre metacogniciones (Norman y Furnes, 2016), no existe, hasta donde yo sé, ninguna literatura específica que aborde esta cuestión en el contexto de un modelo de *phrónesis* aristotélica o neoaristotélica¹⁹. Es, en otras palabras, un área que reclama la aportación de pedagogos y educadores del carácter.

En cuarto y último lugar, se produce un perfeccionamiento de todo el sistema de *phrónesis* en la medida en que atribuye e incorpora emociones. Esta es una tarea mucho mayor que la de desarrollar una metaemoción *phronética*; tiene que ver con

la consolidación y regulación de un sistema emocional holístico. La investigación más general disponible sobre inteligencia emocional y esquemas emocionales será, sin duda, útil a este respecto, aunque ya he señalado algunos defectos de dicho trabajo. No obstante, vuelvo a sugerirlo como territorio todavía inexplorado en gran medida, para la educación del carácter basada en las emociones y dirigida a cultivar la *phrónesis*.

4. Comentario final

En resumen, la *phrónesis* versa sobre la toma de decisiones éticas complejas, guiada por motivaciones basadas en las emociones. Tanto si gusta como si no a los filósofos, algunos de los estudios más importantes en este campo en las últimas décadas se han realizado en el ámbito de la ciencia empírica en general y de la psicología en particular. Las revisiones naturalistas del trabajo de la ética de las virtudes, requeridas por el propio Aristóteles, no pueden llevarse a cabo sin acudir a los recursos que proporciona la psicología. De manera similar para los pedagogos, interesados en la educación del carácter en general y el cultivo de las emociones virtuosas en particular, un punto de partida obvio es extraer lecciones de las investigaciones recientes sobre los metaconstructos, tales como las metaemociones, y dilucidar la forma en que pueden aplicarse al desarrollo de la *phrónesis*: la virtud que, en definitiva, importa más para el buen carácter.

Agradecimientos

Agradezco los útiles comentarios de Blaine Fowers sobre un primer borrador.

Notas

¹ En aras de la simplicidad, en este artículo, me centro exclusivamente en las virtudes morales en relación con la *phrónesis*. Sin embargo, queda claro que la *phrónesis* también integra las virtudes cívicas (Aristóteles, 1944; Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulo 8).

² Me consta que dos académicas españolas, Consuelo Martínez-Priego y Ana Romero-Iribas, están trabajando en la redacción de un artículo sobre el mismo tema, aunque no desde una perspectiva exclusivamente neoaristotélica, y me he beneficiado del intercambio de correspondencia con ellas. Están interesadas, entre otras cosas, en la cuestión de cómo las emociones facilitan decisiones *phronéticas* a través de la activación neuroendocrina: un tema apasionante, pero fuera de mi campo de especialización.

³ Desde un punto de vista estructural y desde el aspecto de parquedad conceptual, dos de los componentes identificados podrían considerarse más como condiciones previas que como constituyentes de la *phrónesis*. Los únicos componentes esenciales serían, por lo tanto, los constitutivos e integradores, como se definen en la actualidad. Esto significaría que el componente emocional que aquí se analiza se reduciría a una condición previa de la *phrónesis*. Sin embargo, desde una perspectiva pragmática (puesto que las dos «precondiciones» son necesarias para que la *phrónesis* funcione), las incluyo como componentes.

⁴ Como expresa Mendonça (2016) (aunque no está describiendo el racionalismo suave de Aristóteles), las emociones son «repositorios únicos de información sobre moralidad» (p. 51).

⁵ Si la emoción no se impregna de razón de ese modo, se comporta «como sirvientes apresurados que se van corriendo antes de haber escuchado todas las instrucciones y después las ejecutan de manera incorrecta, o perros que ladran al más mínimo ruido antes de ver si se trata de un amigo» (Aristóteles, 1985, p. 187 [1149a26-30]).

⁶ Esto distingue claramente el relato de Aristóteles del «modelo socrático» del Aretai Center sugerido por De Caro *et al.* (2021), según el cual todas las virtudes están subsumidas bajo una virtud principal (en lugar de una metavirtud) de *phrónesis* como competencia moral general. La propia queja de Aristóteles contra Sócrates (sobre su relato a la inversa, desde una perspectiva de desarrollo y lógica) todavía se sigue aplicando aquí: «En el sentido en que él [Sócrates] pensaba que todas las virtudes son [casos de] *phrónesis*, estaba equivocado; pero en el sentido en que pensaba que todas requerían

phrónesis, tenía razón» (Aristóteles, 1985, p. 170 [1144b, 18-21]; traducción ligeramente modificada).

⁷ Un análisis detallado del concepto de decisión/elección (*prohairesis*) de Aristóteles, como resultado de la *phrónesis*, también indica que se refiere típicamente a una decisión sobre un objetivo de vida general más que a una decisión relevante de virtud única específica (De Oliveira, 2023).

⁸ Los lectores que posean una mente filosófica, sin duda, se percatarán de la posibilidad de que podría haber, al menos desde una perspectiva lógica, metametaemociones sobre metaemociones, y así sucesivamente hasta el infinito. Los psicólogos son conscientes de este problema, pero no parecen estar muy preocupados, ya que los sujetos rara vez, si es que lo hacen, informan sobre estas emociones de tercer nivel o superior (véase Mendonça, 2013, p. 392).

⁹ La literatura señala cómo los estados de ánimo buscan objetos y, por lo tanto, se convierten en emociones discretas. Por ejemplo, una persona con un estado de ánimo de agravio (cada vez más omnipresente en nuestra época) buscará objetos y eventos, a veces triviales, de los que quejarse.

¹⁰ En los círculos educativos, inteligencia emocional es un concepto esencial que suscribe el denominado «aprendizaje social y emocional» (SEL, por sus siglas en inglés).

¹¹ Aunque el concepto de esquema supone que hay alguna estructura en un grupo de creencias, cogniciones, emociones, etc., el término no dice nada del tipo de estructura, de la naturaleza de los componentes o de las relaciones entre componentes. Resulta, por consiguiente, bastante formal y vacío por sí mismo. Es necesario llenarlo.

¹² Como afirmaron Martínez-Priego y Romero-Iribas (correspondencia personal), «las emociones permiten confirmar la idoneidad de la decisión moral».

¹³ Por supuesto, los aristotélicos podrían sostener que, si mi juicio me guía para priorizar una virtud sobre otra, también me ayudará a modelar mi respuesta emocional mediante la atenuación de la virtud y la emoción que no se prioricen. Sin embargo, esto no hace que desaparezca por completo la motivación o emoción relacionada con la virtud no priorizada, como parece exigir la tesis de unidad de Aristóteles, sino que se convierte en parte de una motivación residual, como una carretera por la que no circulamos.

¹⁴ La idea entonces sería, por ejemplo, que las identidades pudieran compartimentarse de acuerdo con el contexto sin comprometer la integridad: por ejemplo, defender el lesbianismo en un contexto, pero respaldar una postura religiosa fundamentalista contra la homosexualidad en otro.

¹⁵ Debido a que los esquemas emocionales están en parte modelados por la cultura (Edwards y Wupperman, 2019), la educación de la *phrónesis* como parte de la educación del carácter debe ser multiculturalmente más sensible de lo que ha sido, en general, en la tradición aristotélica. Lu Yun Chieh trabaja, en la actualidad, en un proyecto de doctorado sobre este asunto en mi centro de investigación.

¹⁶ Aunque no hay espacio para analizar aquí este artículo en detalle, lo recomiendo fervientemente a los lectores. En resumen, si intentamos adaptar la solución de Leung (derivada de Zhu Xi) en un marco aristotélico de *phrónesis*, sería incluso más optimista de lo que me he permitido yo mismo ser sobre la posibilidad de subsumir emociones en conflicto bajo el mismo principio y de aceptar ambas conjuntamente para informar sobre la elección de acciones.

¹⁷ No todo el mundo estará de acuerdo con esto. Véase, por ejemplo, la crítica de David Carr (2023) de la «psicologización» del discurso de la *phrónesis*, analizada y contestada en Kristjánsson y Fowers (2024, capítulo 12).

¹⁸ En particular, muchos psicólogos del desarrollo mantienen que las denominadas emociones básicas, como el miedo o la ira, preceden a la empatía.

¹⁹ No obstante, como posible punto de partida, véanse los cinco pasos sugeridos por Molewijk *et al.* (2011, p. 389) sobre una indagación moral aristotélica acerca de las emociones.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1944). *Politics [Política]* (H. Rackham, Trad.). W. Heinemann.
- Aristóteles. (1985). *Nicomachean ethics [Ética a Nicómaco]* (T. Irwin, Trad.). Hackett Publishing.
- Aristóteles. (2007). *On rhetoric [Retórica]* (G. A. Kennedy, Trad.). Oxford University Press.
- Bernal, A., y Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter. **Revista Española de Pedagogía**, 81 (284), 17-32.
- Calhoun, C. (1995). Standing for something [Defender algo]. *Journal of Philosophy*, 92 (5), 235-260. <https://doi.org/10.2307/2940917>
- Carr, D. (2009). Virtue, mixed emotions and moral ambivalence [Virtud, emociones encontradas y ambivalencia moral]. *Philosophy*, 84 (1), 31-46. <https://doi.org/10.1017/S0031819109000023>
- Carr, D. (2023). The practical wisdom of *phronesis* in the education of purported virtuous character [La sabiduría práctica de la *phrónesis* en la educación del pretendido carácter virtuoso].

- Educational Theory*, 73 (2), 137-152. <https://doi.org/10.1111/edth.12570>
- Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K., y Paris, P. (2019). *Phronesis* and the knowledge-action gap in moral psychology and moral education: A new synthesis? [*Phronesis* y la brecha entre conocimiento y acción en psicología moral y en educación moral: ¿una nueva síntesis?]. *Human Development*, 62 (3), 101-129. <https://doi.org/10.1159/000496136>
- Darnell, C., Fowers, B. J., y Kristjánsson, K. (2022). A multifunction approach to assessing Aristotelian *phronesis* (practical wisdom) [Un enfoque multifuncional para evaluar la *phronesis* aristotélica (sabiduría práctica)]. *Personality and Individual Differences*, 196, 111684. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111684>
- De Caro, M., Marraffa, M., y Vaccarezza, M. S. (2021). The priority of phronesis: How to rescue virtue theory from its critics [La prioridad para la *phronesis*: cómo rescatar a la teoría de la virtud de sus críticos]. En M. S. Vaccarezza y M. de Caro (Eds.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives [Sabiduría práctica: perspectivas filosóficas y psicológicas]* (pp. 29-51). Routledge.
- De Oliveira, A. A. P. (2023). *Moral actions in the Nicomachean ethics: Reason, emotion, and moral development [Las acciones morales en Ética a Nicómaco: razón, emoción y desarrollo moral]* [Tesis doctoral inédita]. Universidade Estadual de Campinas. <https://philarchive.org/archive/OLIMAI>
- Edwards, E. R., y Wupperman, P. (2019). Research on emotional schemas: A review of findings and challenges [Investigación sobre esquemas emocionales: una revisión de hallazgos y desafíos]. *Clinical Psychologist*, 23 (1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/cp.12171>
- Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D., y Cokelet, B. (2021). The emerging science of virtue [La emergente ciencia de la virtud]. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (1), 118-147. <https://doi.org/10.1177/1745691620924473>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., y Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data [La filosofía de la metaemoción parental y la vida emocional de las familias: modelos teóricos y datos preliminares]. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Jäger, C., y Bartsch, A. (2006). Meta-emotions [Metaemociones]. *Grazer Philosophische Studien*, 73 (1), 179-204. <https://doi.org/10.1163/18756735-073001011>
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022). *The Jubilee Centre framework for character education in schools* [Marco del Jubilee Centre para la educación del carácter en centros escolares] (3.ª ed.). University of Birmingham. <https://cutt.ly/nwaA6h9v>
- Koutsikouri, D., Hylving, L., Lindberg, S., y Bornemark, J. (2023). Seven elements of *phronesis*: A framework for understanding judgment in relation to automated decision-making [Siete elementos de la *phronesis*: un marco para entender el juicio en relación con la toma de decisiones automatizada]. En T. X. Bui (Ed.), *Proceedings of the 56th Annual Hawai'i International Conference on System Sciences [Actas de la 56.ª Conferencia Internacional Anual de Hawái sobre Ciencias de Sistemas]*. University of Hawai'i. <https://hdl.handle.net/10125/103280>
- Koven, N. S. (2011). Specificity of meta-emotion effects on moral decision-making [Especificidad de los efectos de la metaemoción en la toma de decisiones morales]. *Emotion*, 11 (5), 1255-1261. <https://doi.org/10.1037/a0025616>
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, emotions, and education [Aristóteles, emociones y educación]*. Ashgate/Routledge.
- Kristjánsson, K. (2010). The trouble with ambivalent emotions [El problema de las emociones ambivalentes]. *Philosophy*, 85 (4), 485-510. <https://doi.org/10.1017/S0031819110000434>
- Kristjánsson, K. (2018). *Virtuous emotions [Emociones virtuosas]*. Oxford University Press.
- Kristjánsson, K. (2021). Twenty-two testable hypotheses about *phronesis*: Outlining an educational research programme [Veintidós hipótesis comprobables sobre la *phronesis*: esbozando un programa de investigación educativa]. *British Educational Research Journal*, 47 (5), 1303-1322. <https://doi.org/10.1002/berj.3727>
- Kristjánsson, K., Fowers, B., Darnell, C., y Pollard, D. (2021). *Phronesis* (practical wisdom) as a type of contextual integrative thinking [*Phronesis* (sabiduría práctica) como un tipo de pensamiento integrador contextual]. *Review of*

- General Psychology*, 25 (3), 239-257. <https://doi.org/10.1177/10892680211023063>
- Kristjánsson, K., y Fowers, B. J. (2024). *Phronesis: Retrieving practical wisdom in psychology, philosophy, and education [Phrónesis: recuperando la sabiduría práctica en psicología, filosofía y educación]*. Oxford University Press.
- Lapsley, D. (2021). The developmental science of *phronesis* [La ciencia evolutiva de la *phrónesis*]. En M. S. Vaccarezza, y M. de Caro (Eds.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives [Sabiduría práctica: perspectivas filosóficas y psicológicas]* (pp. 138-159). Routledge.
- Leung, Yh. (2023). Zhu Xi on emotional ambivalence [Zhu Xi sobre la ambivalencia emocional]. *Dao*, 22, 277-295. <https://doi.org/10.1007/s11712-023-09882-y>
- Mendonça, D. (2013). Emotions about emotions [Emociones sobre emociones]. *Emotion Review*, 5(4), 390-396. <https://doi.org/10.1177/1754073913484373>
- Mendonça, D. (2016). Emotions and akratic feelings [Emociones y sentimientos akráticos]. En S. G. da Silva (Ed.), *Morality and emotion [Moralidad y emoción]* (pp. 50-61). Routledge.
- Miceli, M., y Castelfranchi, C. (2019). Meta-emotions and the complexity of human emotional experience [Metaemociones y la complejidad de la experiencia emocional humana]. *New Ideas in Psychology*, 55, 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.05.001>
- Molewijk, B., Kleinlugtenbelt, D., y Widdershoven, G. (2011). The role of emotions in moral case deliberation: Theory, practice, and methodology [El papel de las emociones en la deliberación sobre casos morales: teoría, práctica y metodología]. *Bioethics*, 25 (7), 383-393. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8519.2011.01914.x>
- Norman, E., y Furnes, B. (2016). The concept of «meta-emotion»: What is there to learn from research on metacognition? [El concepto de «meta-emoción»: ¿qué podemos aprender de la investigación sobre metacognición?]. *Emotion Review*, 8(2), 187-193. <https://doi.org/10.1177/1754073914552913>
- Peterson, A. (2020). Character education, the individual and the political [La educación del carácter, lo individual y lo político]. *Journal of Moral Education*, 49 (2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1653270>
- Svenaeus, F. (2014). Empathy as a necessary condition of *phronesis*: A line of thought for medical ethics [La empatía como condición necesaria de la *phónesis*: una línea de pensamiento para la ética médica]. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 17 (2), 293-299. <https://doi.org/10.1007/s11019-013-9487-z>
- Thomas, A. K., Wulff, A. N., Landinez, D., y Bulevich, J. B. (2022). Thinking about thinking about thinking ... & feeling: A model for metacognitive and meta-affective processes in task engagement [Pensar sobre pensar sobre pensar... y sentir: un modelo para los procesos metacognitivos y metaafectivos en la realización de tareas]. *WIREs Cognitive Science*, 13 (6), e1618.
- Wright, J., Warren, M., y Snow, N. (2021). *Understanding virtue: Theory and measurement [Comprender la virtud: teoría y medición]*. Oxford University Press.

Biografía del autor

Kristján Kristjánsson es Catedrático de Educación del Carácter y de Ética de las Virtudes en la University of Birmingham. También ha sido Director Adjunto del Jubilee Centre for Character and Virtues y profesor invitado en la Cornell University, en la University of Konstanz, en el St. Edmund's College (Cambridge University) y en el Institute of Education (University of London). Ha escrito extensamente sobre temas de educación general, educación moral, psicología educativa, filosofía moral y filosofía política. La orientación de su investigación puede resumirse mejor como un escrutinio filosófico, inspirado en Aristóteles, de las teorías de psicología educativa y educación en valores, con especial énfasis en las nociones de carácter y emociones virtuosas.

 <https://orcid.org/0000-0002-8584-4178>

Sumario*

Table of Contents**

Estudios

Studies

Kristján Kristjánsson

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter
Phronesis, meta-emotions, and character education 437

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró,
Fran-J. García-García, Inmaculada López-Francés,
y Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo**

Perfiles de estudiantes universitarios en la
competencia aprender a aprender y su relación con
el rendimiento académico

*University student profiles in the learning to learn
competence and their relationship with academic
achievement* 457

**Gemma Fernández-Caminero, José-Luis Álvarez-
Castillo, Hugo González-González, y Luis
Espino-Díaz**

Enseñando moralidad como competencia inclusiva
en educación superior: efectos de la discusión de
dilemas y contribución de la empatía

*Teaching morality as an inclusive competence in higher
education: Effects of dilemma discussion and contribution
of empathy* 489

Jaime Vilarroig-Martín

La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición
y la modernidad

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity 511

Notas

Notes

Ana Romero-Iribas, y Celia Camilli-Trujillo

Diseño y validación de una Escala de Amistad
de Carácter para jóvenes

*Design and validation of a Character Friendship Scale
for young adults* 529

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
y Angélica Martínez-Zarzuelo**

Instrumento para valorar el impacto del sistema
de acreditación en educación superior: validación
mediante análisis factorial exploratorio

*An instrument to evaluate the impact of the higher education
accreditation system: Validation through exploratory factor
analysis* 555

**Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, y José-Luis
Gaviria-Soto**

La prueba de Historia de España para acceder
a la universidad: análisis y comparación entre
comunidades autónomas

*The Spanish History test for university entry: Analysis and
comparison among autonomous regions* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benitez, y Milagrosa
Sánchez-Martín**

Desarrollo y validación del Test de Competencia
Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios
de nuevo ingreso

*Development and validation of the Test of Spelling Competence
(TCORT) in incoming university students* 601

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (Marisol Galdames-Calderón). 637

Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam
Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam 649

Índice del año 2023
Table of contents of the year 2023 653

Instrucciones para los autores
Instructions for authors 659

Información para lectores y suscriptores
Notice to readers and subscribers 663



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid