

# La dualità condivisa dell'autoformazione e della co-progettazione di un EAS per una trasformatività resiliente

## The shared duality of self-training and co-design of an EAS for a resilient transformativeness

---

Immacolata Brunetti

PhD, Università degli Studi di Firenze – imma.brunetti@gmail.com

---

### ABSTRACT

The theory of self-determination (SDT) is a rapidly expanding topic, which helps us to consider personal abilities regarding self-regulation and self-determination of one's learning, as well as vulnerability to defensive and control. Within the SDT, these human abilities are studied using different methods of psychology. In this research we focus, in particular, on the capacity for autonomy in the self-training decision. On the basis of self-training, this contribution aims to reflect on the meaning of didactic co-planning shared between teachers in smart working (Alessandrini, 2016), on the action that the teacher performs during the redesign of the contents to be taught (Perla-Riva, 2016). Working with new methodologies requires a new way of rethinking oneself as a teaching professional (Rivoltella-Rossi, 2012). The co-sharing of choices regarding the content, the resources available, and their skills starting from their training, highlights the figure of the teacher as a designer who redesigns his teaching project every day, moving from motivations to self-training (Knowles, 1975; Quaglino, 2014; Bochicchio, 2014).

La teoria dell'autodeterminazione (SDT) è un tema in rapida espansione, che ci aiuta a considerare le capacità personali in merito all'autoregolazione e all'autodeterminazione del proprio apprendimento, così come la vulnerabilità alla difensiva e al controllo. All'interno dell'SDT, queste capacità umane vengono studiate utilizzando metodi diversi della psicologia. In questa ricerca ci concentriamo, in particolare, sulla capacità di autonomia nella decisione di autoformazione. Sulla base dell'autoformazione, il presente contributo vuole riflettere sul senso della co-progettazione didattica condivisa tra docenti in smart working (Alessandrini, 2016), sull'azione che l'insegnante compie durante la riprogettazione dei contenuti da insegnare (Perla-Riva, 2016). Lavorare con nuove metodologie richiede una nuova modalità di ripensarsi come professionista dell'insegnamento (Rivoltella-Rossi, 2012). La co-condivisione di scelte che riguardano il contenuto, le risorse disponibili, e le proprie competenze a partire dalla propria formazione, mette in evidenza la figura dell'insegnante come progettista che giornalmente ridisegna il suo progetto didattico muovendo dalle motivazioni all'autoformazione (Knowles, 1975; Quaglino, 2014; Bochicchio, 2014).

## KEYWORDS

Self-Direct Learning; Smart Working; Instructional Designer; Trasformatività Resiliente.

Autoformazione, Lavoro Agile, Instructional Designer, Trasformatività Resiliente.

## 1. Introduzione

Attraverso la condivisione, è possibile trasformare ed organizzare la conoscenza sulla base del proprio agire come persona all'interno di una organizzazione. Si sostiene la necessità di mettere in atto strategie flessibili, resilienza e tempestività nel cogliere i cambiamenti possibili e le necessità che emergono in corso d'opera (Weick- Sutcliffe, 2010) per costruire possibili traiettorie formative nel quale inserirsi per passare da una logica di previsione ad una di anticipazione (De Toni- Siagri- Battistella, 2015). La resilienza è una capacità dell'essere umano di adattarsi alle trasformazioni attuando interventi di co-progettazione di politiche di trasformazioni. In accordo con Giovannini (2018) quando sottolinea l'importanza di una resilienza trasformativa che guarda la formazione lungo tutte le età della vita (Dozza, 2012) e dei luoghi stimolando l'agency multipolatore che invita a considerare il contesto come ecosistema (Maturana e Varela, 2001).

Il ruolo del docente nell'attuale contesto storico non è dei più semplici perché deve saper immaginare il bisogno per prevedere traiettorie capaci di seguire il flusso del cambiamento in atto (Magnoler, 2012; Altet, 2013).

In particolare il presente contributo vuole riflettere sul senso della co-progettazione didattica condivisa tra docenti in smart working (Alessandrini, 2016), sull'azione che l'insegnante compie durante la riprogettazione dei contenuti da insegnare (Perla- Riva, 2016). Lavorare con nuove metodologie richiede una nuova modalità di ripensarsi come professionista dell'insegnamento (Rivoltella-Rossi, 2012). La co-condivisione di scelte che riguardano il contenuto, le risorse disponibili, e le proprie competenze a partire dalla propria formazione, mette in evidenza la figura dell'insegnante come progettista che giornalmente ridisegna il suo progetto didattico muovendo dalle motivazioni all'autoformazione (Knowles, 1975; Quaglino, 2014; Bochicchio, 2014).

Nell'ambito della formazione ecosostenibile, l'EAS (Rivoltella, 2015) si rivela uno strumento metodologico per ripensarsi alla luce dei cambiamenti culturali. L'obiettivo della ricerca è rilevare la trasformatività resiliente della co-progettazione nelle situazioni educative dei diversi contesti formali di apprendimento, basati sulla condivisione dell'instructional designer attraverso l'autoformazione (Self-directed learning) degli insegnanti.

Le teorie del Self Determination Theory mostrano le nostre capacità e attitudini personali, come l'auto-consapevolezza di sé, la riflessività sui nostri atteggiamenti e valori e la responsabilità delle scelte personali. Queste capacità ci danno anche la capacità di prenderci cura del sé degli altri. Allo stesso tempo, SDT riconosce e ricerca i punti di debolezza della motivazione umana e la nostra vulnerabilità all'essere passivi, controllati, difensivi, deregolati e antisociali (Ryan et al., 2016; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Queste capacità umane di autonomia, integrità sono sia legate ai nostri condizionamenti ambientali, sia biologici (Ryan & Deci, 2017). L'autoformazione investe una visione di sé come soggetto attivo nello sviluppo inte-

grativo (Ryan, 1995; Vansteenkiste et al., 2020). La teoria si occupa del funzionamento del sé, cioè della sua organizzazione dell'esperienza e della sua regolazione e integrazione di impulsi, emozioni, motivazioni e valori.

In questo contributo metteremo in evidenza il ruolo attivo dell'autonomia e della motivazione nell'impegno alla propria formazione come l'imparare ad imparare nel corso della vita.

Nella prospettiva pedagogica, l'autodirezione comprende una componente esistenzialista che esprime il bisogno degli esseri umani di vivere nel modo che preferiscono, ma anche il principio umanistico secondo cui non c'è educazione senza la libertà del soggetto di autodeterminare i propri traguardi. Il richiamo è al principio di responsabilità e di autonomia nei confronti di sé nel processo permanente dell'imparare per tutta la vita nell'ottica del lifelong learning.

Knowles ha sostenuto che l'autodirezione nell'apprendere è un processo secondo cui gli individui prendono l'iniziativa di nuovi apprendimenti sulla base della propria autoregolazione attraverso la formulazione di nuovi bisogni di apprendimento, di nuovi obiettivi con le risorse che si ha a disposizione. L'iniziativa personale che investe la responsabilità di sé stessi, l'autonomia e il bisogno di esprimere la propria soddisfazione professionale sono aspetti che qualificano il processo di apprendimento autodiretto dove le operazioni di riflessività della propria pratica didattica è pensata sulla base dei processi di progettazione, realizzazione e valutazione. Il campo autodeterminato rappresenta, in questo contributo, il processo dello sviluppo del sé, che il soggetto regola e controlla a partire da sé.

## 2. Self determination theory

Nella letteratura scientifica il termine self-determination abbraccia differenti gradi di definizione: self directed education, self organized learning, autonomous learning. La traduzione letterale di autodirezione nell'apprendere è *self directed in learning*, nell'ambito della letteratura anglofona è stato tradotto con self directed learning e con autoformazione nella letteratura italiana.

Demetrio (2002) sostiene che l'autoformazione si configura come azione individuale che si apre alla scoperta, al dubbio, alla trasformazione e alla creatività (Quaglino, 2004), come capacitazione (Sen, 1999). Il Capability approach (Sen, 1999) è considerato il nuovo paradigma dell'apprendimento degli adulti in quanto l'esperienza acquista senso solo all'interno della crescita integrale del soggetto che agisce in un contesto, collegando i bisogni formativi alle risorse del contesto a condizione che ci siano due fattori importanti: la libertà del soggetto di autodirigere la propria crescita come l'autonomia, l'iniziativa e l'innovatività; infine, la predisposizione attitudinale ad apprendere nel corso della vita. L'autoformazione è un costrutto tipico della formazione degli adulti come esperienza di carica vitale che abbraccia una pluralità di significati che intrecciano temi educativi nell'ambito della filosofia, della pratica, del lavoro e del metodo come gestione di sé. Un indicatore importante dell'autoformazione è l'indipendenza come bisogno di autonomia e di responsabilità nelle decisioni e regolazioni di sé e nelle relazioni con gli altri all'interno di un contesto (Nancy, McLaughlin, 2010).

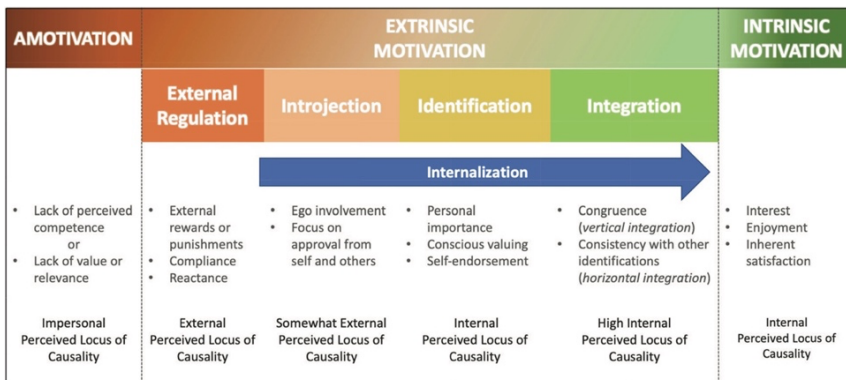
Candy (1991) sostiene che l'autodirezione è un termine ombrello che abbraccia altre dimensioni come l'autogestione, la disposizione del soggetto ad autodeterminare il proprio apprendimento. In questa definizione rientra il concetto di controllo pedagogico che è interno ed esterno. Brockett e Hiemstra (1991) hanno evidenziato tre variabili riferite all'apprendimento autodiretto: la persona, il processo e il contesto. Nella variabile persona ci si riferisce alle risorse interne mo-

bilitate per raggiungere dei traguardi individuali; nella variabile processo ci si riferisce all'autoregolazione del proprio apprendimento e, infine, nella variabile contesto ci si riferisce alle risorse esterne a disposizione come le caratteristiche dell'ambiente nel quale avviene l'autoformazione. Un processo che può essere facilitato dalla presenza di altri soggetti più esperti in grado di capacitarli senza dominarli. L'autodeterminazione e l'autoregolazione sono guidati dall'intenzionalità riflessiva e successivamente dall'operosità monitorata costantemente autoregolando il processo.

Un'altra dimensione del self determination learning è l'autonomia (Di Domenico e Ryan, 2017).

Quando una persona agisce con autonomia, è pienamente consapevole di sé, impegnata volontariamente in attività con consapevolezza e congruenza e in grado di autoregolazione dell'azione. Il grado di autonomia delle persone riflette le loro motivazioni sottostanti e queste variano a seconda delle condizioni sociali. Le persone sono sensibili a queste variazioni di autonomia e si comportano diversamente quando vivono le cose come volontarie rispetto a quando si sentono controllate. Sono anche sensibili al fatto che le azioni degli altri siano motivate in modo autonomo o eteronomo (ad esempio, Wild et al., 1997). Ad esempio, proviamo più gratitudine e vicinanza agli altri che ci aiutano nella misura in cui le loro azioni sono viste come motivate autonomamente (Weinstein et al., 2010). L'autonomia implica l'autoregolazione del processo di apprendimento dove sono presenti variabili come autoefficacia, autostima, e motivazione intrinseca (locus of control). Decy e Ryan (2020) hanno costruito una tassonomia delle motivazioni intrinseche basate sullo sviluppo dell'autonomia e su diversi gradi di controllo interno che investe i vari tipi di motivazione, da quella estrinseca a quella intrinseca.

La motivazione intrinseca implica lo svolgimento di un'attività fine a sé stessa o perché l'attività è interessante o divertente (Ryan & Deci, 2020). Quando sono intrinsecamente motivate, le persone si impegnano curiosamente nei loro ambienti interni ed esterni, riflettendo un'inclinazione intrinseca all'apprendimento e alla padronanza. Quando sono liberi di farlo, cercano attività intrinsecamente motivate, come evidenziato dal modo in cui le persone trascorrono il tempo libero svolgendo attività come giochi, viaggi, sport o lettura (ad es. Mackenzie & Hodge, 2019). Tali azioni sono tipicamente e altamente autonome, come riconosciuto da de Charms, e quindi la motivazione intrinseca appare all'estrema destra del continuum nella Figura 1.



Note. From the Center for Self-Determination Theory © 2019. Reprinted with permission.

**Figure 1**  
Self-Determination Theory's Taxonomy of Motivations

Dalla figura è possibile osservare il continuum nella motivazione, che si muove dalla regolazione esterna alla introiezione (pressioni interne come l'autostima), identificazione e integrazione, fino ad arrivare alla motivazione intrinseca all'autodeterminazione.

Le persone autonome sono quelle che possono valutare in modo riflessivo le proprie azioni, auto-approvare quelle che si adattano ai loro valori e bisogni e, così facendo, sviluppare attivamente una vita degna di essere vissuta (Ryan, Ryan, Di Domenico, & Deci, 2019; Shepard & O'Grady, 2017). Tale vita autonoma e orientata al valore è orientata verso il perseguimento di attività che esprimono significatività e soddisfazione (Maggio, 2010; Ryan et al., 2013). Queste capacità di autoregolazione, consapevolezza, scelta e cura volontaria per gli altri si manifestano non solo nell'esperienza, ma anche in processi specifici nel nostro cervello. Tuttavia, tutto ciò è reso possibile solo da condizioni di sviluppo, istituzionali e sociali che lo permettono. Infatti, un punto fondamentale dell'SDT è che la nostra propensione all'autonomia, alla motivazione all'autodeterminazione e autoregolazione richiedono specifici supporti sociali. Questo è il motivo per cui gran parte dell'SDT si concentra sugli ambienti sociali che possono soddisfare i bisogni umani, sia fisici che psicologici.

### 3. Il disegno della ricerca

Nell'ambito della formazione ecosostenibile, l'EAS (Rivoltella, 2015) si rivela uno strumento metodologico per ripensarsi alla luce dei cambiamenti culturali. L'obiettivo della ricerca è rilevare la trasformatività resiliente della co-progettazione nelle situazioni educative dei diversi contesti formali di apprendimento, basati sulla condivisione dell'instructional designer attraverso l'autoformazione (Self-directed learning) degli insegnanti. Il protocollo di ricerca ha seguito tre fasi qui schematizzate:

Fase	obiettivo	strumento
Fase preliminare	Indagine sulle motivazioni all'autoformazione	Focus group
Fase intermedia	Co-progettazione condivisa e riflessione sullo stato dell'arte	Intervista di gruppo con domande stimolo per i docenti; diari autobiografici; osservazione in classe
Fase finale	Riflessione sull'azione didattica	Autoconfronto (Vinatier, 2009, Pastré- Parage- Richard- Sander- Labat- Futersack, 2009).

Tab.1 – Protocollo della ricerca

Gli obiettivi della ricerca vertono sulle motivazioni all'apprendimento autodiretto, oltre che evidenziare la trasformatività generativa (Maggi, 2010, Mezirow, 2003) della professionalità dell'insegnante attraverso sia l'agire pratico, sia la complessità organizzativa che ripensa il ruolo della formazione e dell'autoformazione (Bochicchio, 2017). In particolare ci si è posti le domande su quale idea di co-progettazione didattica condivisa in smart working e quali azioni l'insegnante compie durante la riprogettazione dei contenuti da insegnare.

#### 4. Presentazione dei dati

Il percorso metodologico dell'autoformazione ha visto un possibile snodo a partire dall'analisi del contesto e dei bisogni di apprendimento. Il contesto, infatti, gioca un ruolo molto importante per verificare la fattibilità del progetto. Il percorso metodologico consiste in tre fasi che richiamano le variabili qualificative dell'apprendimento autodiretto e a ciascuna corrispondono attività operative svolte con pesi differenti a seconda delle situazioni. Nel processo di autoregolazione cognitiva sono state seguite le seguenti tappe: definizione degli obiettivi, formulazione del piano di lavoro, confronto dei risultati ottenuti con gli obiettivi prefissati, monitoraggio dell'andamento del processo e autovalutazione dei risultati (Hiemstra, 2000; 2011).

All'analisi del contesto, è succeduta il focus sulla persona che è costituita dalla percezione che gli insegnanti hanno di sé in relazione agli obiettivi che vogliono raggiungere e ai bisogni di apprendimento. In questa fase gli insegnanti dopo aver valutato le possibilità di autoformarsi, si sono posti nella dimensione di voler imparare qualcosa di innovativo che non fosse il seguire un corso di formazione istituzionale ma che investisse una dimensione meno formale e più personale. Gli insegnanti dovevano accertare la coerenza tra i bisogni emersi e la specificità della formazione richiesta.

In una terza fase, definita autogestione, i soggetti sono chiamati a immaginare una possibile soluzione o un percorso rispetto ai traguardi attesi. Il soggetto è impegnato a monitorare e a valutare l'agire in situazione. In questa fase l'immaginazione investe l'intenzionalità del soggetto autodiretto, attento a stabilire relazioni di senso tra direzioni metodologiche, contenuti, strategie, modalità e tempi che guideranno tutto il processo di apprendimento. In questa fase, si cerca di pensare alle decisioni che assicurano spazi di libertà e di iniziative personali.

Questo contributo mette in evidenza la prima parte della ricerca, che investe la motivazione intrinseca all'apprendimento autodiretto. La motivazione intrinseca, legata al self determination learning, è la tendenza intrinseca a cercare novità e sfide, ad estendere ed esercitare le proprie capacità, ad esplorare e ad apprendere.

Dalle domande sulla motivazione intrinseca all'apprendimento autodiretto è emersa l'importanza della necessità di un insegnamento più laboratoriale che lontano la didattica trasmissiva della conoscenza. Nella formazione, l'autoregolazione e l'autodeterminazione dovrebbero essere maggiormente coltivate dall'organizzazione scolastica, dall'ambiente, dalle relazioni che si stabiliscono ma anche dalla motivazione intrinseca a continuare ad apprendere nel corso della vita e mettere in campo strategie apprese in teoria. L'autoformazione degli insegnanti coincide con l'apprendimento delle nuove competenze europee da insegnare come l'imparare ad imparare. La motivazione intrinseca all'autoformazione coincide con il benessere dei bambini, con la felicità degli alunni, con la stima, l'affetto e l'amore che gli alunni soprattutto i più fragili dimostrano.

#### Conclusione

L'apprendimento autodiretto è un costrutto importante per gli insegnanti, poiché livelli più elevati di auto-determinazione sono associati a livelli più elevati di professionalità, di aspirazione futura, di creatività, di curiosità, di soddisfazione e benessere per la vita degli studenti.

Gli insegnanti che si impegnano efficacemente nell'apprendimento autodiretto sono più creativi e curiosi. Questi insegnanti mostrano anche una maggiore performance in classe, sono più soddisfatti della loro vita e hanno anche una direzione più precisa riguardo alle loro aspirazioni future.

I risultati vertono sulla ricorsività e formatività dell'agire professionale, dunque sia dell'agire formativo, sia di quello trasformativo che rende tutti gli attori consapevoli del contesto che in quel momento vivono e di ciò che possono affrontare nel futuro (Ofman, 2007). Le dimensioni rilevate attraverso la fase preliminare sono caratterizzate dalla motivazione intrinseca alla resilienza trasformativa (Pineau, 1985; Ryan e Deci, 2000); l'autonomia come capacità di riconoscere le scelte disponibili e farsi carico attraverso una continua riflessione e valutazione sul proprio apprendimento ed infine la responsabilità personale in quanto si è consapevoli che le proprie scelte e decisioni sono agite nell'ottica della propria libertà di azione. Quest'ultimo aspetto mette in luce la soggettività formativa che disegna traiettorie di vita capaci di porsi nella direzione dell'autorealizzazione personale e sociale. Il richiamo alla libertà di scelta, alla trasformazione, alle creatività, (Quaglino, 2004), intrinsecamente capacitante (Sen, 2000), porta alla considerazione che non si è mai capaci in assoluto ma sempre in riferimento ad un contesto di possibilità (Bochicchio, 2014).

### Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2016). *Smart Working. Nuove skill e competenze*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Alessandrini G. (ed) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano: Guerini e Associati.
- Alessandrini, G. (2013). Capacitazione e formazione. Quali prospettive? *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 2013, pp. 53-68.
- Altet M. (2013). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella-P.C. Rossi (eds). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 292-312.
- Bochicchio F. (2014). Autoformazione. In G.P. Quaglino (a cura di), *Formazione. I metodi* (pp. 49- 68). Milano: Raffaello Cortina.
- Bochicchio F., P.C. Rivoltella (eds) (2017). *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- De Toni, A., Sigari, R., Battistella, C. (2015). *Anticipare il futuro*. Milano: Egea.
- Giovannini, E. (2018), *L'utopia sostenibile*, Bari: Laterza
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teacher*, Prentice Hall, New York.
- Mackenzie, S. H., & Hodge, K. (2019). Adventure recreation and subjective well-being: A conceptual framework. *Leisure Studies*, 39(1), 26–40. <https://doi.org/10.1080/02614367-2019.1577478>
- Maggi, B. (2010). Teoria dell'agire organizzativo. In B. Maggi (ed). *Interpretare l'agire: una sfida teorica*. Roma: Carocci.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Maturana, M.H., Varela, F.J. (2001). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow, J. (2003). *L'apprendimento trasformativo. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ofman, D. (2007). *Le qualità autentiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Pastré, P., Parage, P., Richard, J.F., Sander, E., Labat, J. M., Futersack, M. (2009). La resolution de problems professionnels sur simulateur. *Activités*, 6-1, <http://activites.revues.org/2122>.
- Perla, L., Riva, M.G. (eds) (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.

- Pineau, M., L'autoformazione dans le cours de la vie: entre l'etero et l'ecoformazione. *Education permanente*, 78-79, 1985, pp. 25-39.
- Quaglino, G.P. (a cura di) (2014). *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (eds) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (2nd ed., pp. 89–110). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.6>
- Ryan, R. M., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2019). Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*, 87(1), 115–145. <https://doi.org/10.1111/jopy.12440>
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (200). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 2000, 68-78.
- Ryan, W. S., & Ryan, R. M. (2019). Toward a social psychology of authenticity: Exploring within-person variation in autonomy, congruence, and genuineness using self-determination theory. *Review of General Psychology*, 23(1), 99–112. <https://doi.org/10.1037/gpr0000162>
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo e liberta. Perché non c'è crescita senza democrazia*, tr. it., Milano: Mondadori.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.
- Weick K.- Sutcliffe K. (2010). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, tr. It., Milano: Raffaello Cortina.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–244. <https://doi.org/10.1037/a0016984>.
- Weinstein, N., DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2010). Attributing autonomous versus introjected motivation to helpers and the recipient experience: Effects on gratitude, attitudes, and well-being. *Motivation and Emotion*, 34(4), 418–431. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9183-8>.