

# El enfoque narrativo para la investigación-formación de emociones en educación\*

Hernando Barrios Tao\*\*

Recibido: 24-06-2020

Aceptado: 09-04-2021

Citar como: Barrios Tao, H. (2022). El enfoque narrativo para la investigación-formación de emociones en educación. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.6516>

## Resumen

Este texto tiene el objetivo de revisar las contribuciones del enfoque narrativo para las prácticas de investigación-formación de emociones de actores educativos. La metodología usada fue la revisión narrativa de carácter selectivo, con el fin de comparar, contrastar y relacionar aspectos claves del tópico investigativo, delimitada por aspectos temporales (2000-2019), tipológicos (investigaciones con diseños cualitativos y cuantitativos) y de publicaciones (artículos y tesis en sistemas y bases: Dialnet, Ebsco, Proquest, Science Direct, Scopus). El enfoque narrativo contribuye con la estructuración de las emociones para abarcar dimensiones y aspectos que intervienen en su desarrollo, con la formación de los actores investigativos en términos de comprensión y refiguración de sus episodios emocionales, con la reconfiguración, tanto del objeto como de los modos de analizar y socializar los resultados

\* El artículo de revisión se asocia con el Proyecto Investigación INV-HUM-2606: "Neurociencias, educación y emociones. Fase 1: Revisión narrativa", financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, Colombia.

\*\* Ph.D, Profesor Titular, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá – Colombia.

Correo electrónico: [hernando.barrios@unimilitar.edu.co](mailto:hernando.barrios@unimilitar.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8999-0586>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=jUyqbW0AAAAJ&hl=es>

CvLAC: [https://cienti.minciencias.gov.co/cvlab/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000592641](https://cienti.minciencias.gov.co/cvlab/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000592641)

de las experiencias emocionales. El desarrollo de habilidades socioemocionales es una necesidad para los ámbitos laboral y educativo y un desafío para las prácticas de educación emocional. Investigaciones prácticas evidencian aportes significativos del enfoque narrativo para abordar las emociones, frente a enfoques estereotipados y paralelos a la investigación tradicional que se reducen a datos y números que no permiten la comprensión de estas experiencias vividas.

**Palabras clave:** educación, desarrollo emocional, investigación, enfoque científico, metodología, narración.

## The narrative approach to investigation-formation of emotions in education

### Abstract

The purpose of this text is to review the contributions of the narrative approach to the research-training practices of educational actors' emotions. The methodology used was the narrative review of selective character, in order to compare, contrast and relate key aspects of the research topic, delimited by temporal aspects (2000-2019), typological (research with qualitative and quantitative designs) and publications (articles and theses in systems and bases: Dialnet, Ebsco, Proquest, Science Direct, Scopus). The narrative approach contributes to the structuring of emotions to include dimensions and aspects involved in their development, to the training of research actors in terms of understanding and refiguring their emotional episodes, to the reconfiguration of both the object and the ways of analyzing and socializing the results of emotional experiences. The development of socioemotional skills is a necessity for the work and educational environments and a challenge for the practices of emotional education. Practical research shows significant

contributions of the narrative approach to deal with emotions, as opposed to stereotyped and parallel approaches to traditional research that are reduced to data and numbers that do not allow the understanding of these lived experiences.

**Keywords:** education, emotion development, investigation, scientific approach, methodology, story telling

## A abordagem narrativa para pesquisa-formação de emoções na educação.

### Resumo

O objectivo deste texto é rever os contributos da abordagem narrativa das práticas de investigação-formação das emoções dos actores educativos. A metodologia utilizada foi a revisão narrativa selectiva, a fim de comparar, contrastar e relacionar aspectos-chave do tema de investigação, delimitados por aspectos temporais (2000-2019), tipológicos (investigação com desenhos qualitativos e quantitativos) e publicações (artigos e teses em sistemas e bases de dados: Dialnet, Ebsco, Proquest, Science Direct, Scopus). A abordagem narrativa contribui para a estruturação das emoções de modo a abranger dimensões e aspectos envolvidos no seu desenvolvimento, para a formação de actores de investigação em termos de compreensão e refiguração dos seus episódios emocionais, para a reconfiguração tanto do objecto como das formas de analisar e socializar os resultados das experiências emocionais. O desenvolvimento de competências sócio-emocionais é uma necessidade para os ambientes de trabalho e educativos e um desafio para as práticas de educação emocional. A investigação prática mostra contribuições significativas da abordagem narrativa para lidar com as emoções, em oposição a abordagens estereotipadas e paralelas à investigação tradicional que são reduzidas a dados e números que não permitem a compreensão destas experiências vividas.

**Palavras-chave:** educação, desenvolvimento emocional, investigação, metodo científico, metodologia, narração.

## Introducción

El fortalecimiento de programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales denota su relevancia en los ámbitos laborales y educativos (Chernyshenko, Kankaraš, y Drasgow, 2018; WEF, 2016; OECD, 2015). Con base en los aportes de las neurociencias (Barrios Tao, 2016; OCDE, 2007) y los desarrollos de la psicología, la investigación educativa presenta resultados acerca del vínculo entre emociones, actores y prácticas —enseñanza-aprendizaje—, rendimiento académico, formación e identidad profesional y bienestar (Barrios Tao, Rodríguez y Cifuentes, 2019; Uitto et ál., 2018; Mainhard et al., 2018; Uitto et ál., 2015; Goran y Negoescu, 2015; Finch et ál., 2015; Berger et ál., 2014; Goetz, et ál., 2013). Las investigaciones se enfocan en el diagnóstico del influjo de las emociones de los actores en sus prácticas educativas, por un lado, y, en proponer estrategias para una educación emocional comprendida como el desarrollo de competencias para la conciencia, comprensión y regulación de las emociones, con fundamentos en teorías psicológicas, por el otro (Bisquerra y Pérez, 2012; Mayer y Salovey, 1997).

En el marco del “giro emocional o afectivo” prolifera el desarrollo investigativo sobre emociones en diferentes áreas (Kleres, 2010; Clough, 2008) y se evidencia la problemática sobre la metodología para abordarlo. Investigadores de las neurociencias (De Jong, 2008), así como de las ciencias sociales y humanas (Beatty, 2010) —en particular de quienes investigan en el campo de la educación— coinciden en factores que dificultan su estudio. Se ve como una compleja y multidimensional experiencia humana (Schutz y De Cuir, 2002), como una condición *evasiva* y de difícil medición *objetiva* (Zembylas, 2007), se identifica una complejidad para estudiar el “afecto” y una “dificultad para evaluarlo” (Linnenbrink, 2006, p. 311), así como exceso de paradigmas racionalistas (Moffatt et ál., 2018).

De ahí la necesidad de diversos procedimientos, múltiples metodologías y perspectivas (Zembylas, 2007; Sutton y Wheatley, 2003; Pekrun et ál., 2002) y de enfoques holísticos entre lo emocional, lo cognitivo, lo psicológico y lo histórico-social (OCDE, 2007; Schutz et ál., 2006) para investigar las emociones. En el ámbito educativo es necesario incluir “patrones inter e intraindividuales”, considerar los entornos escolares y un “repertorio de herramientas” que incluyan indicadores conductuales, fisiológicos y neurofisiológicos, así como ubicarse en la perspectiva del actor educativo para comprender las situaciones emocionales y percibir las (Linnenbrink, 2006, p. 312).

El interrogante abierto para la investigación educativa es cómo abarcar, analizar y comprender las emociones. De ahí la necesidad de fortalecer tanto sus desarrollos teóricos como las discusiones y propuestas de metodologías apropiadas para los contextos educativos (Zembylas, 2007). El enfoque narrativo se ha posicionado en diversas áreas y realiza aportes a la investigación educativa en temas como la identidad, la formación, el aprendizaje (Pulvermacher y Lefstein, 2016; Passeggi y Souza, 2009) y al estudio de las experiencias vividas y los asuntos humanos (Barrios Tao, 2018, Raine, 2013). Podría ofrecer contribuciones para las prácticas de investigación-formación de las experiencias emocionales de los actores educativos, lo que constituye el objetivo del artículo.

### Referentes teóricos: enfoque narrativo, emociones e investigación-formación

La polisemia del término narrativa en investigación comienza en su concepción como instrumento para recoger información, y va hasta su determinación como enfoque —ubicado en el paradigma interpretativo de la investigación cualitativa—, cuyo objetivo es comprender las experiencias de sujetos y sus contextos, así como las relaciones que se entretienen, desde el punto de vista de quien las narra (Bolívar, et ál., 2001; Raine, 2013). Por otra parte, en su dimensión epistemológica se integra la determinación de “instrumento cognitivo” o particular “forma de conocer” (Beatty, 2010; Kramp, 2004; Bruner, 1986) con su capacidad de construcción

de realidad, modelación del mundo y de las mentes (Bruner, 1991; Rivas, 2010), mientras que su dimensión ontológica permite identificarla con el contenido mismo de la experiencia y con la vida misma (Ricoeur, 2006).

La investigación sobre emociones implica su abordaje desde diversos enfoques teóricos. Mientras que Paoloni (2014) amplía las concepciones tradicionales—biológica y cognitiva—con perspectivas contextuales y dimensiones personales; Zembylas (2007) refiere tres tipos de enfoques: psicodinámicos (privadas), construccionistas sociales (fenómenos socioculturales) e interaccionistas (trascendencia de dicotomías mente-cuerpo, individuo-social). Esto constituye una perspectiva holística que combina contextos educativos, aspectos sociales e individuales, y exige un abordaje más interpretativo que causal. Beatty (2014) señala el enfoque narrativo para capturar tanto la individualidad como su dimensión temporal, y restaurar la fidelidad de la experiencia. Esto lo hace el autor por sugerencia indicada por Lazarus (1999), debido a la necesidad de abarcar tanto la estructura como el proceso que implican las transacciones emocionales y su entorno.

Estos enfoques integrales inducen su comprensión como episodios, experiencias vividas y procesos de sentido e interpretación (Barrett et al., 2007; Schutz y De Cuir, 2002) que integran tanto dimensiones o facetas múltiples (Gross, 2014; Frijda, 2008; Lazarus, 1991), como diversos factores que influyen en su génesis, desarrollo y expresión (Nussbaum, 2008; Schutz et al., 2006; Zembylas, 2005; Sutton y Wheatley, 2003). En este sentido, las transacciones emocionales se conceptúan como experiencias multidimensionales que involucran varios sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, fisiológico-adaptativo y conductual-expresivo (Moors et al., 2013; Damasio, 1996). La relevancia de cada sistema varía de acuerdo con factores individuales y contextos socio-culturales en los cuales se desarrollan (Du Toit, 2014; Zembylas, 2005). Con relación a la narrativa, Nussbaum (2008) las conceptúa mediante sus dos elementos constitutivos: historia y cultura: “todas las emociones humanas se refieren, al menos en parte, al pasado y llevan consigo las trazas de una historia” y esa historia “es a un

mismo tiempo, idiosincrásica, común para todos los humanos y construida socialmente” (p. 209).

El potencial performativo de la narrativa conduce procesos de formación (Siciliani et ál, 2019) que se fortalecen en ámbitos universitarios (Josso, 2014; Passeggi y Souza, 2009). Tanto la construcción de identidad narrativa (Ricoeur, 1999; Montoya, 2010) y la interiorización de la historia de vida (McAdams, 2001), como el proceso de *biografización* (Delory-Momberger, 2009), indican una práctica de investigación-formación mediante la narrativa. Prefiguración, configuración y refiguración son tres momentos del proceso de mimesis del relato como experiencia vivida, que permiten la construcción de sí mismo o la identidad del narrador, cuando se reconoce y se lee su propio relato (Ricoeur, 2004; 2006). Este proceso se vincula con la construcción del tejido narrativo y su *aporía* se determina, tanto por la dimensión permanente del relato, como por su dinámica de cambio cada vez que se narra (Ricoeur, 1999). Por su parte, la *biografización* indica la posibilidad del narrador de entrar en un proceso de construcción de sí, mediante la integración, interpretación y estructuración de sus experiencias (Delory-Momberger, 2009). Esta vida narrada, recreada y configurada, se compromete la performatividad de las acciones del narrador en el futuro como una acción regresiva y progresiva de reflexión y de reinención mediante el relato de sí (Passeggi, 2011).

## Metodología

A partir del tópico formulado en la pregunta ¿Qué contribuciones aporta el enfoque narrativo para la investigación-formación de emociones? se realizó una revisión narrativa de carácter selectivo con el fin de comparar, contrastar y relacionar aspectos claves del tópico investigativo (Popay et ál., 2006). Los criterios de inclusión para delimitar la revisión fueron de carácter tipológico —investigaciones con diseños cuali y cuantitativos—, temporal —artículos publicados del 2000 al 2019—, y de publicación —artículos y tesis en los siguientes sistemas y bases: Dialnet, Ebsco, Proquest, Science Direct,

Scopus—. Los momentos del diseño metodológico fueron, en primer lugar, la determinación de palabras clave y la búsqueda y revisión bibliográfica; en segundo lugar, la organización y selección, y, en tercer lugar, la sistematización, análisis y presentación de resultados.

La búsqueda bibliográfica se orientó por la pregunta y se delimitó por las siguientes palabras clave, con sus términos respectivos en inglés, francés y portugués: "narrativa", "investigación", "emociones" y "educación". A través de una matriz estructurada con los elementos "título", "resumen", "contenido", "síntesis de resultados" y "referentes bibliográficos relevantes", se organizó y seleccionó el material que cumpliera con los criterios de inclusión, y que ofreciera contribuciones al tópico planteado. Se revisaron 147 estudios y se seleccionaron 65, además se consideró necesario incluir algunos autores fuera del marco temporal, cuyas contribuciones son relevantes para el tópico revisado. La sistematización de los documentos seleccionados y la puntualización de las contribuciones en la matriz diseñada permitió realizar un ejercicio de análisis deductivo, con el que se organizó la información, y se contrastaron y compararon los aportes en cinco aspectos: (C1-EE) Estructuración; (C2-IE) Abordaje integral; (C3-CRE) Comprensión y refiguración; (C4-IIE) Investigador-objeto-investigado; (C5-ASE) Análisis y socialización".

## Resultados

### (C1-EE) Estructuración de experiencias emocionales

La primera contribución responde a la problemática de aprehender el *objeto* investigativo: asuntos o experiencias humanas. Estructurar como texto las experiencias vividas (Bruner, 2004; Bruner y Weiser, 1995) es posible mediante la caracterización estructural de los elementos del relato, organizados en el tejido narrativo (Beatty, 2014; Ricoeur, 2006). La base epistemológica es la superación de la dicotomía vida-narrativa, formulada en el aforismo "la vida se vive y las historias se narran", con la consecuente configuración de la vida misma como texto y relato, cuya interpretación ocurre en el



acto mismo de narrarse, lo cual permite vivirla, superando así su condición de fenómeno biológico (Ricoeur, 2006; Bruner, 2004). En consecuencia, construir el relato mediante el tejido de acciones, personajes, lugares y tiempos determinan la posibilidad de revisar e interpretar la vida y sus experiencias (Bruner y Weiser, 1995).

Esta identificación vida-texto-narración se relaciona con desarrollos de otros autores acerca del vínculo emoción-narrativa-emoción, que señalan las experiencias emocionales como configuradoras de narrativas que provocan emociones y reconfiguran las vividas (Beatty, 2014; Snævarr 2010; Kleres, 2010). Nussbaum (2008) indica esta relación afirmando que “el contenido cognitivo de las emociones llega envuelto en una historia compleja” (p. 210), mientras que Kleres (2010) y Du Toit (2014) amplían la relación al triángulo lenguaje-cognición-emoción: “El lenguaje es el vínculo entre la cognición y la emoción, simplemente porque el pensamiento se articula en el lenguaje y la emoción se dilucida a posteriori en el lenguaje” (Du Toit, 2014, p. 6).

La estructuración básica de las experiencias vividas es sustentada por autores que indican, tanto la conceptualización, como los elementos fundamentales del relato. El concepto básico refiere su composición como textos organizados en una intriga —inicio, medio y fin— (Snævarr, 2010; Polkinghorne, 1995; Bruner, 1991) y se conjuga con algunos tipos configurados en la investigación educativa: construidas por investigadores, con base en investigación holística cualitativa; contadas por sujetos como respuesta a inducción del investigador; integradas en la interacción de sujetos de investigación (Pulvermacher y Lefstein, 2016).

En relación con la estructuración de experiencias humanas (Raine, 2013; Kleres, 2010), se expone la disposición narrativa de las emociones, bien sea como “estructura conceptual almacenada en la memoria” (Beatty, 2014, p. 553), “construcción narrativa” (Sarbin, 1989), “reconstrucción situada en un contexto” (Uitto et al., 2018, p. 49), o como “una secuencia de acciones y acontecimientos, pensamientos y sentimientos, en la cual la emoción misma está incrustada” (Kleres, 2010, p. 185). Cualquiera sea su disposición, principio fundamental es que los elementos de una historia

configuran la experiencia emocional: trama, acciones, personajes, temporalidad, historicidad, contexto (Kleres, 2010). Estos elementos permiten "objetivar" y aprehender la experiencia emocional para su estudio e investigación: las emociones se relatan y los relatos tienen una estructura narrativa (Du Toit, 2014).

Estos elementos se ubican en dos dimensiones del relato, historicidad-temporalidad, como puerta de entrada para la comprensión de las experiencias emocionales en cuanto se podría acceder a su génesis, desarrollo, transformación y alcance (Güelman y Borda, 2014; De Tienda, 2011; Kleres, 2010; Beatty, 2010; Nussbaum, 2008), superando reductos teóricos o abstracciones mediante la concretización de las experiencias, a través de acciones y hechos narrados dentro de un contexto específico y desde la perspectiva de la vida de alguien (Yanes, 2007). Autores enfocan esta dimensión temporal como una contribución para la investigación educativa ya que permitiría, por un lado, "ubicar las emociones en los cuerpos y las historias educativas (instituciones e individuos) de manera visible o invisible, y desafiar las tendencias de normalización prevalecientes" (Zembylas, 2007, p. 68) y, por otro, entablar el diálogo entre actores educativos a partir de la naturaleza relacional de la vida misma, personas y contextos, en la cual se incrusta la experiencia emocional (Du Toit, 2014).

Inicio, medio y fin señalan una secuencia comprensible, cronológica y causal como estructura básica de la trama emocional (Fioretti y Smorti, 2015; Du Toit, 2014; Kleres, 2010; Snævarr, 2010; Bruner, 1991), que recupera la memoria de los actores narrativos, los cuales se mueven entre pasado, presente y futuro (Uitto et al., 2018, Kleres, 2010; Beatty, 2010). Mientras que para Nussbaum (2008, p. 206) las emociones evolucionan según la dinámica de los relatos y "el modo de relacionarse con los objetos valiosos", para De tienda (2011) se modifican con el transcurrir de las historias a medida que los actores incorporan en ellas diversas cargas emocionales. Esta aporía de la narración (Ricoeur, 1999) posibilita abordar la evolución emocional en diversos momentos y contribuir con la transformación de los agentes narrativos, mediante la comprensión dinámica de sus relatos vividos, los cuales son

contingentes, dialógicos y en constante transformación (Güelman y Borda, 2014; McVee, 2004).

### (C2-IE) Abordaje integral de emociones vividas

Reconocer las emociones como un complejo proceso multi-componente determina para la investigación educativa el reto de abordar su integridad o el esfuerzo por abarcar un mayor número de sus dimensiones. Considerarlas como experiencias unificadas o construcciones de situaciones personales con una estructura narrativa, permitiría integrar cualquier dimensión que define su estatus ontológico y cuidar mejor los aspectos que influyen en su desarrollo: invenciones culturales, estados biológicos o roles sociales construidos (Beatty, 2014). La dimensión cognitiva de la emoción formulada con base en su concepción como práctica discursiva con énfasis del rol constitutivo del lenguaje (Zembylas, 2005), o configurada mediante la historia y la cultura (Nusbaum, 2008), encuentran en la investigación narrativa la posibilidad de integrarse para su abordaje, análisis y comprensión: "El hecho de que la emoción posea una estructura necesariamente narrativa implica que para comprender el sentido concreto de una emoción es necesario conocer la historia que le dio lugar. Solo mediante un análisis de esa narración particular, que subyace, es posible comprender el significado y alcance concreto de la emoción" (De Tienda, 2011, p. 89).

Con relación a los aspectos que intervienen en el proceso emocional, el primero se delimita por la tríada emoción-narrativa-contexto, en la cual subyace su concepción como experiencia sociocultural (Zembylas, 2005) y focaliza en el hecho de que todo relato establece y se desarrolla en un contexto, en el cual un narrador actúa y desde su perspectiva establece determinado sentido (Riessman, 2008; Yanes, 2007). Así, el enfoque narrativo permite la documentación de experiencias emocionales de los actores educativos en el contexto mismo de sus prácticas (Beatty, 2010), a la vez que su dimensión histórica contribuye con su comprensión mediante la restauración de detalles personales y de los contextos vitales que influyen y en los cuales se desarrollan las experiencias (Elbaz-Luwisch, 2001; Nussbaum, 2008).

Un segundo aspecto revisado se determina en el triángulo emoción-narrativa-cultura, con base en los desarrollos de Bruner (1997) acerca de la cultura como proceso intersubjetivo y transaccional para la formación de la mente y la modelación de la experiencia humana. Autores orientan la necesidad, por un lado, de considerar la cultura y el entorno de aprendizaje como situaciones en las cuales se ubican las perspectivas de los autores (Linnenbrink, 2006), y por otro, la personalización de las emociones (contradicciones, conflictos, resistencias, presiones) gracias a este abrazo cultural (Beatty, 2010). En consonancia con su conceptualización, para Nussbaum (2008) la cultura es el elemento externo que implica el aprendizaje social de las emociones, mientras que el elemento interno se relaciona con la historia previa sobre la cual se construyen las experiencias emocionales. Estos elementos configuran las emociones, permiten su estructuración narrativa y contribuyen con su comprensión.

Investigaciones evidencian el influjo del aspecto sociocultural en emociones de actores educativos. Mientras que las revisiones de Schutz y De Cuir (2002) y Sutton y Wheatley (2003) presentan aspectos puntuales que influyen en los episodios de profesores y estudiantes: nivel socioeconómico, religiosidad, género, raza, etnia, constructos y puntos de vista, la investigación de Hosotani & Imai-Matsumura (2011) evidencia algunas de estas variaciones en la expresión emocional de actores educativos en el entorno cultural de Japón.

### (C3-CRE) Comprensión y refiguración de episodios emocionales

Otra contribución para la investigación se identifica con el proceso formativo de *configuración* y *refiguración* de las experiencias vividas, a partir de sus pre-narrativas (Ricoeur, 2004). Narrar experiencias no sólo es un ejercicio de construcción, sino también una posibilidad para que el narrador se convierte en lector de su relato, lo cual induce un ejercicio interpretativo de su experiencia, primero, y de reconfiguración, en un segundo momento, cuando otros lectores habiten la experiencia mediante el acto de lectura (Ricoeur, 2004).

Contarse es un acto de transformar una experiencia en una estructura narrativa. Mientras Bruner (1991) lo conceptualiza como “narrativización”, Delory-Momberger (2009) define la acción como “biografización”, la cual es desarrollada por Passeggi (2016) como proceso de reinención, a través de la progresiva reflexión de la biografía de sí, determinada como el paso de un sujeto epistémico a uno biográfico.

Este proceso de investigación-formación se dinamiza por la refiguración de las experiencias mediante la reescritura y lectura por parte de otros en diferentes tiempos, con la posibilidad, por un lado, de desarrollar una práctica de regulación social, es decir, influir mediante palabras y acciones sobre las experiencias emocionales vividas por narrador y lector (Martin & Ochsner, 2016; Reeck, Ames y Oschner, 2016) y, por otro, conocer, comprender e influir en lo que permanece en la “mente y en el corazón” de narrador y lectores (Elbaz-Luwisch, 2001). En uno y otro caso, la dinámica de contar emociones determina una acción formativa de comprensión de las diferencias creadas por la cultura entre narradores y lectores, así como de refigurar la experiencia de “admitir al otro en el mundo de uno y, por lo tanto, de neutralizar la otredad y la extrañeza” (Elbaz-Luwisch, 2001, p. 134). Investigaciones mediadas por narrativas evidencian la refiguración de emociones en actores educativos, así como la posibilidad de expresar sus creencias, teorías y prácticas (McVee, 2004), por un lado, y la observación, reflexión e interpretación de las experiencias de estudiantes, al igual que la construcción de sentido en migrantes, a través de la acción de interpretación y comprensión de sus propias experiencias, por otro (Macías, 2015).

Por último, otros autores contrastan la comprensión y refiguración de emociones, con procesos analíticos y cuantitativos que extrapolan dimensiones o factores que influyen en las emociones y pueden obnubilar su comprensión (Zembylas, 2007). Los desarrollos de Bruner (1986) indican que pruebas observables e hipotéticas del modelo paradigmático mediante la categorización e identificación de relaciones lógicas, contrastan con el enfoque narrativo que construye significado a partir de eventos y experiencias individuales en un contexto temporal y social. En este

sentido, Raine (2013) contrasta la comprensión de experiencias o su “explicación contextual” mediante la integración de acciones en un tejido narrativo, con explicaciones categóricas proporcionadas por modelos paradigmáticos.

### (C4-IIE) Reconfiguración de la relación investigador-objeto-investigado

Las dicotomías objeto-sujeto e investigador-investigado se determinaron como garantía de objetividad para la investigación científica (Barrios Tao, 2018), sin embargo, el enfoque narrativo reconfigura la tríada investigador-objeto-investigado. En este ámbito, autores se preocupan por el vínculo emociones-investigación, con la necesidad de separar o controlar las primeras, en aras de la objetividad (Savage, 2004). En contraste, otros ubicados en el post-estructuralismo, abogan por su articulación e inclusión al señalar beneficios para el proceso investigativo con relación al diálogo, la memoria y la narración que se posibilitan cuando se siente con el sujeto investigado (Harding y Pribram, 2004). En el fondo subyacen consideraciones, por un lado, sobre la práctica investigativa educativa que involucra relaciones interpersonales de cercanía y diferencia, por lo cual no se pueden excluir las emociones (Zembylas, 2007; Harding y Pribram, 2004) y, por otro, que los temas humanistas involucran cargas emocionales que impactan los actores investigativos (Rager, 2005).

Más allá de discutir posiciones, avances neurocientíficos sustentan el flujo de aspectos individuales, biológicos, psicológicos, cognitivos y socioculturales en las emociones, así como la integración de la dimensión racional-cognitiva con la emocional-afectiva en procesos cognitivos (Damasio, 1996; OCDE, 2007; Du Toit, 2014). En este sentido, la integración emociones-prácticas educativas se evidencia en investigaciones neurocientíficas que destacan el rol indispensable de las emociones para la toma racional de decisiones (Damasio, 1996), así como en la experiencia de educadores que coinciden en identificar la acción educativa como un acto emocional (Denzin, 1984; Hargreaves, 1998; Sutton & Harper, 2009; García, 2009).

En contraste con la investigación moderna, el enfoque narrativo reconfigura el binomio investigador-investigado mediante el proceso

de descubrimiento, tanto de quien narra como del lector, mediante la construcción, comprensión y transformación de sus experiencias, generando una acción formativa de reinventarse (Passeggi, 2011), o en palabras de Argüello (2014) a través del proceso de "(re) creación del yo (...) anudado a una particular manera de entender la temporalidad (tiempo - memoria) y el relato de sí (testimonio-narración) (...) en su complejidad de relaciones" (p. 297). En esta reconfiguración subyacen roles e interacciones entre narrador-lector, mediante los cuales surge un nuevo relato que puede afectar los horizontes de sus particulares experiencias emocionales (Smorti y Fioretti, 2016; Pasupathi, 2001). En este sentido, Elbaz-Luwisch (2002) refiere estudios sobre el crecimiento profesional de profesores mediante las voces y vivencias de sus prácticas, a través de la construcción y restauración narrativa de su desarrollo.

Con relación al objeto investigado se indica el tránsito de datos y porcentajes sobre emociones, a la concretización y estructuración de estas experiencias mediante relatos de sujetos en contextos particulares (Amar, 2016; Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Por otra parte, se reconfigura el objetivo para la investigación: del diagnóstico a la comprensión de las experiencias. Autores coinciden que la perspectiva interpretativa del enfoque narrativo es la más apropiada para abordar las emociones, por su visión holística que combina aspectos individuales y sociales (Zembylas, 2007), así como por la posibilidad de alcanzar el significado y abrir la comprensión de la experiencia para el sujeto (Kramp, 2004; Beatty, 2014).

### (C5-ASE) Análisis y socialización de resultados investigativos sobre emociones

Desde la presentación ordenada del material biográfico de Bourdieu (1999) para que el lector integrase los planos descriptivo y analítico, analizar e interpretar los relatos se ha convertido en un reto para el enfoque narrativo y múltiples voces indican metodologías. Passeggi (2009) reseña metodologías de análisis textual (contenido, argumentativo, retórico, del discurso y de la conversación) y propone el análisis semántico para estudiar memoriales, organizando la información con "esquemas conceptuales" (*frames*) y categorías

basadas en unidades lingüísticas. Por su parte, Raine (2013) revisa el análisis cuantitativo de unidades de “gramática de historias” (Franzosi, 2012), el “análisis discursivo” de Frank (2012) y reseña métodos temáticos, estructurales y dialógico-funcionales (Riessman, 2008), así como los enfoques clasificados por Chase (2005) de las áreas de psicología (desarrollo psicosocial), sociología (identidad, construcción de sentido) y antropología (etnografía como encuentro humano y autoetnografía). En estas áreas también se ubican los enfoques estructurados en tres perspectivas por Holstein & Gubrium (2012): analizar historias (narraciones como objetos de estudio); analizar la narración de historias (contexto de interacción social); analizar historias en la sociedad (supuestos culturales e influencias sociales).

Dos modelos pioneros de clasificación de análisis narrativo los desarrollan Polkinghorne (1995) y Lieblich et ál. (1998). El primero diferencia el enfoque paradigmático de “análisis de narrativas” dinamizado de las historias a sus elementos comunes —los cuales se categorizan con el fin de relacionarlos—, del “análisis narrativo” que transita de elementos y datos recopilados en los relatos a la construcción de historias reconfiguradas que retornan al narrador. Por su parte, Libeblich et al., estructuran el análisis bajo la dialéctica de dos dimensiones: contenido-forma y holístico-categorico. La primera analiza aspectos como estructura, secuencia, acciones y tiempo, mientras que el enfoque holístico extrae y clasifica unidades temáticas o categorías para ser analizadas mediante el análisis de contenido.

La prevalencia de enfoques analítico-cuantitativos mediante la categorización de la información (Raine, 2013; Beatty, 2010) contrasta con clamores por enfoques interpretativos. Profundidad temporal y resonancia biográfica de experiencias emocionales eluden un limitado análisis sincrónico y exigen aspectos temporales y contextuales para su abordaje investigativo (Beatty, 2014). En este sentido, Zembylas (2007) considera necesario abordar las experiencias emocionales como experiencias integrales, mediante metodologías narrativas-interpretativas que permiten comprender



sus significados y no extrapolar aspectos que influyen en su proceso; más que recopilar información sobre causas, formas de expresión e impacto en sujetos. Por su parte, Kleres (2010) articula principios del análisis narrativo con el análisis empírico sistemático de las emociones. A partir de la naturaleza narrativa de las emociones, desarrolla una propuesta de "análisis emocional", cuyo objetivo es identificar los diferentes elementos narrativos de una historia y observar su significado histórico y relacional. Este análisis abarca circunstancias, eventos y condiciones en las que interactúan el sujeto narrador y el lenguaje (léxico, sintaxis, prosodia), mediante el cual se constituyen y relatan sus experiencias. Otra propuesta que podría integrarse con este "análisis emocional" es la identificación de las "mónadas narrativas" en los relatos, textos basados en la memoria, que permiten revelar el carácter singular de las experiencias narradas (Petrucci-Rosa, 2011), conocer el contexto cultural y atender el contexto narrativo en el cual interactúan personajes y circunstancias (Beatty, 2010).

La socialización de resultados narrativos es otro reto que espera contribuciones. Modelos empírico-analíticos e instrumentos cuantitativos marcaron estructuras rígidas para socializar resultados, inclusive de enfoques hermenéutico-comprensivos. Zembylas (2007) consideraba necesario nuevos conceptos de escritura para investigaciones interpretativo-narrativas sobre emociones. El artículo de Elbaz-Luwisch (2001), relato de su experiencia, determina una contribución a estas nuevas formas de socializar resultados, tanto en informes como en artículos científicos. Este nuevo relato contribuye con la comprensión de las experiencias sobre lo que había en el corazón y en la mente de árabes y judíos (Elbaz-Luwisch, 2001) y evidencia una nueva posibilidad de estructuración para publicaciones científicas. Sin embargo, las inquietudes de Bolívar et ál. (2001) siguen abiertas en las comunidades científicas: "si una tesis doctoral escrita en forma de novela deba ser admitida como una investigación" (p. 112) o "si no habría especiales problemas en admitir un relato narrativo como informe científico" (p. 210).

## Discusión y conclusiones

El enfoque narrativo contribuye con la estructuración de las experiencias emocionales mediante la organización de los elementos del relato e integración de dimensiones individuales, contextuales y sociales que intervienen en su proceso. Sin embargo, cualquier enfoque o instrumento cualitativo para investigar asuntos humanos será insuficiente para su comprensión. Los lenguajes para expresar asuntos humanos y los instrumentos para abarcar la integridad de las experiencias superan modelos estereotipados. Es necesario desarrollar enfoques múltiples e integrar investigadores de diversas áreas que permitan abarcar más dimensiones y factores, así como evitar la pérdida de detalles sobre contextos, interrelaciones, aspectos socio-culturales, que influyen en la génesis, desarrollo y expresión de los episodios emocionales.

La formación de los actores que intervienen en las investigaciones es otra contribución para los procesos educativos. Comprender las experiencias emocionales determina un proceso formativo que puede conducir a la regulación de las expresiones emocionales, así como a refigurar las respuestas emocionales de los actores educativos. En consecuencia, se traza un puente para la investigación educativa que arribaría a resultados y procesos formativos de las personas, más que acumulación de datos o estadísticas sobre emociones.

El paso de la argumentación a la narratividad indica la reconfiguración de las preguntas de investigación emocional: de ¿qué es una emoción? a ¿cómo se comprende el desarrollo emocional en su contexto? y ¿qué dimensiones y aspectos influyen en el proceso? Así mismo, la reconfiguración del denominado "objeto" investigativo en ciencias sociales y humanas. La vida como texto y las experiencias emocionales estructuradas en tejidos narrativos, contadas y re-contadas, conducen a repensar objetivos enmarcados en resultados numéricos, porcentuales o estadísticos, y proponer prácticas de comprensión y formación de las experiencias vividas.

La investigación de las experiencias vividas busca justificar su cientificidad mediante el uso de enfoques, metodologías, enfoques e instrumentos cualitativos y cuantitativos, así como sus procesos de análisis de la información y socialización de sus resultados, equiparados con los de las ciencias básicas. El enfoque narrativo aporta elementos epistemológicos y metodológicos, tanto para analizar como para socializar sus resultados. Todo esto, a partir de la dinámica misma del desarrollo de las experiencias, que no permiten la extrapolación y pérdida de detalles que contribuyen con la mejor comprensión y el abordaje integral de las emociones (Barrios Tao, 2020).

Tanto las prácticas de escritura y análisis de las narrativas, como las estructuras para socializar resultados investigativos de las experiencias emocionales a la comunidad científica, continúan en proceso de construcción y mejoramiento. De la misma manera, las nuevas formas de narrativas, asociadas con nuevos escenarios digitales y redes sociales (Georgakopoulou, 2006), cuestionan y esperan respuestas, tanto para contrastarlas con los supuestos cánones narrativos, como para proponer modos de recolección, análisis, comprensión y socialización de los contenidos que allí se configuran.

## Referencias

Amar, V. (2016). Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 975-986.

Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, 30(1), 293-308.

Barrett, L. F., Mesquita, B, Ochsner, K. & Gross, J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 58, 373-403.

Barrios Tao, H. (2020). Desarrollo de experiencias emocionales en educación: una contribución para la formación humanística. *Civilizar: Ciencias sociales y humanas*, 20(38), 119-135.

Barrios Tao, H., Rodríguez, L. y Cifuentes, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 58, 202-222.

Barrios Tao, H. (2018). Racionalidad narrativa en procesos de investigación-formación en educación. *Revista Colombiana de ciencias sociales*, 9(2), 478-502.

Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415.

Beatty, A. (2014). Anthropology and emotion. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 20, 545-563.

Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16.

Bolívar, A., Domingo J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Akal.

Bruner, J. (2004). *Life as Narrative*. *Social Research*, 71(3), 691-710.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

Bruner, J. y Weiser, S. (1995). La invención del yo: La autobiografía y sus formas. En: Olson, D. y Torrance, N. (Comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 177-202). Gedisa.

Chase, S. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 651-679). Sage.

Chernyshenko, O., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing*. OECD.

Clough, P.T. (2008). The Affective Turn. Political Economy, Biomedica and Bodies. *Theory, Culture & Society*, 25(1), 1-22.

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Andrés Bello.

Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass.

De Jong, T. (Ed.) (2008). *Explorations in learning and the brain: On the potential of cognitive neuroscience for educational science*. NOSR.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Clacso.

De Tienda, L. (2011). *El modelo de racionalidad de Martha C. Nussbaum: Emociones, capacidades y justicia* [Tesis de doctorado]. Universidad de Valencia.

Du Toit, C.W. (2014). Emotion and the affective turn: Towards an integration of cognition and affect in real life experience. *HTS Toelgiese Studies/Theological Studies*, 70(1), 1-9.

Elbaz-Luwisch, F. (2002) Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403-428.

Elbaz-Luwisch, F. (2001). Understanding what goes on in the heart and the mind: learning about diversity and co-existence through storytelling. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 133-146.

Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D. y Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *International Journal of Management Education*, 13, 23-36.

Fioretti, Ch. y Smorti, A. (2015). How emotional content of memories changes in narrating. *Narrative Inquiry*, 25(1), 37-56.

Frank, A. (2012). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En Holstein, J. y Gubrium, J. (eds.), *Varieties of Narrative Analysis* (pp. 33-52). Sage.

Franzosi, R. (2012). On Quantitative Narrative Analysis. In Holstein, J. & Gubrium, J. (eds.). *Varieties of Narrative Analysis* (pp. 75-96). Los Angeles: Sage.

Frijda, N. (2008). The Psychologists' Point of View. En Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. y Feldman (eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 68-87). Guilford.

García, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, 15, 91-115.

Georgakopoulou, A. (2006). The other side of the story: towards a narrative analysis of narratives-in-interaction. *Discourse Studies*, 8(2), 235-257.

Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M. y Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and student emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394.

Goran, L. y Negoescu, G. (2015). Emotions at Work. The Management of Emotions in the Act of Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1605-1611.

Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En Gross, J. J (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. (pp. 3-20). Guilford.

Güelman, M. y Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4 (1). [http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs\\_v04n01a03](http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v04n01a03)

Harding, J. y Pribram, E. D. (2004). Losing our cool? Following Williams and Grossberg on Emotions. *Cultural Studies*, 18, 863-883.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835- 854.

Holstein, J. y Gubrium, J. (eds.) (2012). *Varieties of Narrative Analysis*. Sage.

Hosotani, R. y Imai-Matsumura. K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039-1048.

Josso, M-Ch. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 735-761.

Kleres, J. (2010). Emotions and narrative analysis: a methodological approach. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 41(2), 182-202.

Kramp, M. K. (2004). Exploring Life and Experience Through Narrative Inquiry. In De Marrais, K. & Lapan, S. (Eds.). *Foundations for Research. Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* (pp. 103-121). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotions: A new synthesis*. Springer

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilbert, T. (1998). *Narrative research. Reading, analysis, and interpretation*. Sage.

Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307-314.

Macías, B. (2015). Narrative as a sense-making tool in the construction of migrants' identities. Apprehending emotions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 173, 168-175.

Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. y Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119.

McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.

Martin, R. E. y Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 142-148.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, (pp. 3-31). Basic Books.

McVee, M. B. (2004). Narrative and the exploration of culture in teachers' discussions of literacy, identity, self, and other. *Teaching and Teacher Education*, 20, 881-899.

Moffatt, K., Todd, S., Barnoff, L., Pyne, J., Panitch, M., Parada, H., McLeod, S. y Young, N., (2018). Worry about professional education: Emotions and affect in the context of neoliberal change in postsecondary education. *Emotion, Space and Society*, 26, 9-15.

Montoya, M. (2010). Narración, emociones e identidad. Una lectura epistemológica y hermenéutica. *Desafíos*, 22(2), 277-303.



Moors, A. Ellsworth, Ph., Scherer, K. R. & Frijda, N. H. (2013). Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. *Emotion Review*, 5(2), 119-124.

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

OCDE. (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Universidad Católica Silva Henríquez.

OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies.

Paoloni, P. (2014). Emociones en contextos académicos: perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la Universidad. Universidad de Almería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3); 567-596.

Passeggi, L. (2009). Metodologías para el análisis e interpretación de fuentes autobiográficas: un análisis semántico. En M. C. Passeggi y E. C. Souza (Orgs.). *Memoria docente, investigación y formación* (pp. 95-128). Clacso.

Passeggi, M. C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro, Joaçaba*, 41(1), 67-86.

Passeggi, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)bio gráfica en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 23(61), 25-40.

Passeggi, M. C. y Souza, E. Z. (orgs.) (2009). *Memoria docente, investigación y formación*. Clacso.

Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Bulletin*, 127(5), 651-672.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.

Petrucci-Rosa, M. I., Ansanello-Ramos, T., Rodrigues-Corrêa, B. y De Almeida-Junior, A. (2011). Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem fronteiras*, 11(1), 198-217.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K. y Dufy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC Methods Programme*. ESRC.

Pulvermacher, Y. & Lefstein, A. (2016). Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education*, 55, 255-266.

Rager, K. B. (2005). Self-care and the qualitative researcher: when collecting data can break your heart. *Educational Researcher*, 34(4), 23-27.

Raine, S. (2013). The Narrative Turn: Interdisciplinary Methods and Perspectives. *Student Anthropologist*, 3(3), 64-80.

Reeck, C., Ames, D. R. y Oschner, K. N. (2016). The Social Regulation of Emotion: An Integrative, Cross-Disciplinary Model. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(1), 47-63.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora*, 25(2), 9-22.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.

Ricoeur (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Rivas, J. I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas, J. I. y Herrera, D. (Coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 16-36). Octaedro,

Sarbin, T. R. (1989). Emotions as narrative emplotments. In Packer, M. J. y Addison, R. B. (Eds.). *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology* (pp. 185-201). University of New York.

Savage, J. (2004) Researching emotion: the need for coherence between focus, theory and methodology. *Nursing Inquiry*, 11(1), 25-34.

Siciliani, J. M., Barrios Tao, H. y Bonilla, B. (2019). Algunas tendencias importantes del enfoque narrativo en educación superior en el área francófona. *Actualidades Pedagógicas*, 73, 51-69.

Schutz, P. A. y De Cuir, J. T. (2002). Inquiry on Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. y Osbon, J. (2006). Reflections of investigating emotion in educational settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.

Smorti, A., y Fioretti, C. (2016). Why Narrating Changes Memory: A Contribution to an Integrative Model of Memory and Narrative Processes. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 296-319.

Snævarr, S. (2010). *Metaphors, narratives, emotions. Their interplay and impact*. New York: Rodopi.

Sutton, R. E. y Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. En Saha, L. J. y Dworkin, A. G. (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (pp. 389-401). Springer.

Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. y Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.

Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.

WEF, World Economic Forum (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)

Yanes, V. (2007). La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 233-246.

Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72.

Zembylas M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948.

