



Revista de Investigación Educativa

ISSN: 0212-4068

rie@um.es

Asociación Interuniversitaria de Investigación  
Pedagógica  
España

Bernal Guerrero, Antonio; Cárdenas Gutiérrez, Antonio Ramón  
INFLUENCIA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROCESOS  
MOTIVACIONALES E IDENTITARIOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA  
APROXIMACIÓN DESDE LA MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA DEL ALUMNADO

Revista de Investigación Educativa, vol. 27, núm. 1, 2009, pp. 203-222

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica  
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322804012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **INFLUENCIA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROCESOS MOTIVACIONALES E IDENTITARIOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA DEL ALUMNADO**

Antonio Bernal Guerrero y Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla

### **RESUMEN**

*Parece que los docentes influyen, a través de sus múltiples interacciones, en la motivación y en la configuración de la identidad personal de los estudiantes. En esta investigación, indagamos en el influjo emocional que se genera en la interacción comunicativa entre profesores y alumnos, tratando de comprender, mediante la reflexión autobiográfica de antiguos alumnos de Educación Secundaria, cómo la competencia interactiva del profesorado incide significativamente en la formación de procesos motivacionales e identitarios de sus alumnos. Mediante un estudio de casos múltiples, realizando entrevistas en profundidad, una vez seleccionados los sujetos según su estatus de identidad personal, mostramos que la afectividad desarrollada por los profesores podría constituir un vigoroso anclaje para la vinculación de los estudiantes hacia la motivación y el aprendizaje, repercutiendo positivamente en la conformación de sus identidades.*

**Palabras Clave:** Competencia emocional docente, identidad personal, motivación educativa, educación emocional, profesorado de Educación Secundaria, memoria autobiográfica, teoría de la educación.

### **ABSTRACT**

*It seems that educators, by way of their manifold interactions, influence motivation and the shaping of their student's personal identities. In this paper we investigate the emotional*

*influence generated by communications interactions between teachers and students, with the aim of understanding, through the autobiographical reflections of former secondary school students, how the interactive competence of educators can have a significant bearing on the formation of motivational and identity processes in their students. Through multiple case studies with in-depth interviews, once subjects were selected according to their personal identity statuses, we show that affectivity developed by teachers could constitute a firm foundation for connecting students to motivation and learning, with positive repercussions on identity shaping.*

**Key words:** Educational emotional competence, personal identity, educational motivation, emotional education, secondary school educators, autobiographical memory, educational theory.

## INTRODUCCIÓN

### Concepto y funciones de la memoria autobiográfica

La memoria no es unitaria o monolítica, sino que está formada por múltiples sistemas de memoria, entre otros, tenemos la memoria autobiográfica (MA). Su desarrollo se debe a las múltiples interacciones que mantenemos dentro de nuestro contexto social permitiendo la maduración y conectividad neuronal de las áreas cerebrales que participan en ella (Welzar y Markowitsch, 2005). La actividad consciente nos permite recuperar los eventos personales que vienen configurando el contenido de la MA, hablamos de la *autonoetic consciousness*, como:

“la capacidad que permite al ser humano adulto representar mentalmente y llegar a ser consciente de su existencia prolongada, a través del tiempo subjetivo. Esto es, cuando una persona es consciente autonéticamente puede focalizar su atención sobre su propia experiencia subjetiva (...) la conciencia autonoética permite a las personas la posibilidad de aprehender de sus experiencias subjetivas todo el tiempo y percibir el momento actual como una continuación de su pasado y como preludio de su futuro”(Wheeler, Stuss y Tulving, 1997: 302).

Con ello, comprendemos la MA como “una determinada habilidad compleja y múltiple, formada por componentes neurológicos, sociales, cognitivos y lingüísticos” (Reese, 2002: 124) que tiene como elementos configuradores el lenguaje, la estructura narrativa y la afectividad favoreciendo el recuerdo consciente de experiencias del pasado personal y la proyección mental de esos eventos hacia el futuro subjetivo de uno mismo (Tulving, 2002).

En la MA se distinguen tres tipos de funciones (Bluck, Alea, Habermas y Rubin, 2005): la *función directiva*, donde las experiencias pasadas pueden orientar la conducta y el pensamiento hacia el futuro. La *función para el self* que posibilita la coherencia y la continuidad en el transcurso del tiempo. Y la *función social* trata de ofrecer información sobre cómo realizar las interacciones sociales, contribuyendo a la generación, mantenimiento y potenciación de los lazos sociales.

### Recuerdos autobiográficos e identidad personal

Los recuerdos autobiográficos los expresamos narrativamente (Bruner, 1987). Esta narración autobiográfica tiene por objeto contarnos y contar a los demás el sentido y significado de los eventos que hemos experimentado en nuestra vida. El contenido de la narración autobiográfica configuraría una trama a través del tiempo, favoreciendo la estructuración narrativa de los sucesivos acontecimientos dando “forma a la historia personal de la vida de uno” (Van Manen, 1994: 157). En este sentido, Ricoeur (1996) diría que la identidad personal solo se configuraría mediante una identidad narrativa, pues ésta permite incorporar coherencia y consistencia a los frenéticos cambios que nos sobrevienen en el tiempo, dejando a un lado la visión fragmentada y dispersa de la personalidad. De este modo, otorgamos a la narración de *sí mismo*, la función de cohesionar el conjunto de acontecimientos discontinuos en una unidad narrativa de vida (MacIntyre, 1987), esto es, la recomposición de los pensamientos, emociones y acciones en una narración posibilita la constitución del personaje a quien pertenece la experiencia vivida. La configuración narrativa de la identidad permite integrar la heterogeneidad en la permanencia; así, el proceso configurador estructura la multiplicidad de acontecimientos en un delineamiento temporal, y los componentes de la experiencia con el enlazamiento de la historia. Como dice Ricoeur (1996: 147), “el personaje comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada”.

Pero la configuración de la identidad no se plasma de manera rápida e inequívoca. A veces, a modo de rompecabezas, existen piezas que no encajan, difíciles de integrar unas en otras dificultando una imagen nítida del *self* (Bernal, 2005), ya sea por el gran número de roles, relaciones, acciones, sentimientos y pensamientos diferentes entre sí, y, a veces, contrapuestos que se producen en el momento presente, o por las diversas experiencias y acontecimientos que han sucedido durante el pasado. De un modo u otro, el sujeto precisa, en la medida de lo posible, integrar todos esos aspectos en una unidad narrativa organizada (McAdams, 2003) con la finalidad de darle un sentido a su vida e inhibir el posible vacío existencial (Frankl, 2003).

### Emociones y memoria autobiográfica. Formación emocional docente

Las emociones influyen en la MA, ya sea en la codificación de los estímulos, en su consolidación o en la formación del recuerdo. Al respecto, la amígdala desempeña un rol crucial:

“principalmente, la amígdala gestiona los procesos de memoria emocional, sin los cuales los efectos de las emociones sobre la memoria no ocurrirían; la amígdala puede afectar a la memoria explícita modulando o permitiendo la actividad de otras regiones cerebrales implicadas en la memoria; la activación emocional puede afectar a la memoria explícita, por medio de la liberación de hormonas de estrés que interactúan con la amígdala; la influencia moduladora de la activación emocional, a través de la amígdala actúa especialmente en los procesos

de consolidación de otras áreas del cerebro, tales como el hipocampo” (Hamann, 2001: 395).

A partir de estos sustratos neurológicos se despliega toda una fenomenología emocional que va configurando la identidad personal. Hablar de emociones es referirse a la inteligencia emocional, en síntesis la comprendemos como un ámbito de la inteligencia social que incluye la capacidad para procesar información emocional con exactitud y eficacia; acceder y generar emociones y sentimientos que asistan y faciliten el pensamiento; conocer y comprender las emociones propias y ajenas; regular las emociones favoreciendo un crecimiento emocional e intelectual y expresar las emociones de forma adecuada (Salovey y Mayer 1990; Mayer y Salovey 1993 y Mayer y Cobb 2000).

Con buen tino, la inteligencia y la educación emocional se incluyen progresivamente como ámbito de estudio. El control del estrés, las conductas prosociales, las conductas disruptivas, el ajuste psicológico o el *mobbing* han sido aspectos vinculados con la inteligencia emocional (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). En este sentido, la educación emocional favorecería la construcción equilibrada de la dimensión afectiva del sujeto propiciando la configuración positiva de la identidad del alumnado (André y Lelord, 2002).

No sólo la educación emocional del alumnado, sino también la formación del profesorado es conveniente en cuestiones relacionadas con el dominio emocional. Cada vez más, factores exógenos y endógenos van produciendo un cuadro sintomatológico caracterizado por la desesperanza, el cansancio o aspectos depresivos relacionados con su desempeño profesoral. Es el síndrome de *Burnout*, que tiene un claro componente emocional siendo su origen paulatino y continuado desde niveles casi imperceptibles hasta los más graves o intensos (García Carrasco, Canal, Bernal y Martín, 2006), produciendo falta de autorrealización profesional, desidia emocional y despersonalización.

La formación emocional del docente no incide únicamente en paliar el malestar afectivo del profesorado, asimismo adquiere un gran valor por su posible contribución sobre los alumnos y su aprendizaje. La formación de la inteligencia emocional se estructuraría en tres ámbitos: conocimiento emocional propio y ajeno, autorregulación emocional y expresión emocional. Una adecuada educación emocional en estos ámbitos nos orientaría hacia un autoconocimiento emocional mediante procesos de autorreferencia de los contenidos afectivos que se encuentran en los recuerdos de eventos personales posibilitando, en buena medida, la formación de una “sabiduría emocional” (Baltes y Staudinger, 2000). Ésta posibilitaría el conocimiento, regulación y expresión de los estados emocionales del sujeto evitando así quedar secuestrado o paralizado por las emociones, y dando la posibilidad de transferir ese conocimiento o sabiduría emocional a cualquier contexto donde se encuentre la persona.

### **Dimensión emocional y competencia interactiva docente**

El contexto escolar se erige como lugar preeminente para la implementación de la educación emocional; por sus condiciones, estudiantes y profesores desarrollan prácticas convivenciales mediante la competencia interactiva (Habermas, 1989). Hablamos de la inteligencia emocional interpersonal como dominio formativo que permite el

mutuo entendimiento entre los personajes del acto educativo. Básicamente, la competencia interactiva surge de la necesidad de inserción del sujeto en un entorno social. La integración en contextos de incorporación social como la escuela tiene consecuencias configuradoras para la identidad personal.

Para Habermas, la competencia interactiva es una acción simbólicamente mediada que tiene múltiples formas debido a la amplitud de experiencias de interacción. En la práctica de la interacción destacamos los aspectos relacionados con la dimensión más subjetiva de la interacción, las vivencias. En éstas se diferencian los aspectos cognitivos y emocionales. Consecuentemente, la experiencia humana tiene dos componentes que pueden ser expresados de manera subjetiva o mediante la expresión interactiva de la vivencia.

Las acciones formativas, al igual que otras actividades humanas, pueden ser descifradas, según Habermas, a través de varios organizadores: la acción teleológica, acción regulada por normas y la acción comunicativa. La *praxis* educativa se desarrolla en contextos de acciones mediadas por sistemas de comunicación donde las competencias comunicacionales configuran el recurso fundamental de la labor profesoral. La formación se experimenta como una práctica interactiva compuesta por cognición y emoción, por el contenido temático de la práctica y el aspecto emotivo con el que se construye la afiliación con ella.

En la interacción interpersonal el sistema emocional desempeña un papel fundamental; si bien el educador controla la mayoría de las veces sus discursos de información, también existe un contenido omnipresente menos explícito que el contenido informativo. Hablamos del contenido emotivo que rezuma, a través de las actitudes, del lenguaje verbal o corporal y que, en gran medida, pasa desapercibido. Ello tiene una vital importancia, ya que todos los actores de las prácticas de enseñanza andan en la escena investidos con sus sentimientos. Las fuertes implicaciones personales que existen en toda práctica formativa nos hacen pensar en el enriquecimiento de la competencia interactiva como mediación afectiva del espacio educativo que estimule la motivación del alumnado por el trabajo escolar, esto es, el desarrollo de la competencia cognitiva mediante la competencia afectiva del docente.

### **Dimensión procesual de la motivación**

La motivación en sus diferentes acepciones ha sido un concepto muy recurrente de estudio para explicar la conducta humana. Desde la perspectiva conductista o cognoscitivista, pasando por la psicoanalista y la humanista, han intentado dar una respuesta a cuáles son las motivaciones que hacen actuar al sujeto. Con todas las dificultades que atañen a la conceptualización de la motivación, en síntesis la comprenderíamos como “el componente energético del ser humano, lo que le empuja y le dirige, algo que no es tangible ni siempre evidente” (Huertas, 2001: 47). Pero que le es útil al sujeto para desvelar la realidad, para anticiparse, para formar sus proyectos existenciales y vivir originariamente hacia el futuro imaginándose en él.

Como fenómeno psicológico la motivación no es comprendida como algo estático, sino, más bien, como un proceso que se encuentra compuesto por motivos, metas, percepción de la competencia y atribuciones (Hernández, Soler, Núñez, González y

Álvarez 1998). En primer lugar, un motivo es un movimiento de la voluntad hacia el conocimiento, posesión o disfrute de una cosa, se trataría de “un conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la anticipación de una meta u objetivo preferido” (Huertas, 2001: 56) y tendríamos *motivos primarios* relacionados con la supervivencia y *motivos secundarios* que se relacionan con el desarrollo general de la persona (Madsen, 1980).

En segundo lugar, las *metas* como elementos fundamentales para pronosticar la conducta. Dentro del contexto educativo tenemos “metas de aprendizaje”, donde los sujetos aprenden significativamente profundizando con el contenido buscando relaciones con los conocimientos previos, y “metas de rendimiento”, donde la persona demuestra su competencia para obtener juicios positivos (Dweck, 1986).

En tercer lugar, la *percepción de la competencia* consiste en el conocimiento que posee cada sujeto de sus propias habilidades y aptitudes, consecuentemente, la autopercepción es clave para el alumnado, ya que según sea la percepción de sus competencias así será su interés por el aprendizaje. La percepción de las competencias dependerá del tipo de motivación y de las proyecciones referentes a las competencias que los demás reviertan sobre el sujeto.

En cuarto lugar, las *atribuciones* (Weiner, 1985) explican la valoración que hacemos de nuestras acciones clasificándolas como éxitos o fracasos. En las atribuciones el procesamiento y valoración de la información que recibe el sujeto es crucial, pues derivará en atribuciones adaptativas o desadaptativas que influyen en el grado de motivación del alumnado hacia su aprendizaje.

Junto con estos componentes, para comprender el proceso motivacional es necesario conocer el origen de los estímulos que activan la conducta del sujeto, las *fuentes de la motivación* (Palmero, Martínez y Fernández 2002), pudiendo ser internas y externas. A su vez, las *fuentes internas* se escinden en “filogenéticas”, son los motivos que tienen que ver con la supervivencia de la especie, y las “ontogenéticas”, que se refieren a las diferentes motivaciones que las personas han adquirido a lo largo de su vida. Las *fuentes externas* son los elementos externos que refuerzan o inhiben la motivación de la persona. Estas fuentes dan origen a la motivación intrínseca o extrínseca. El ser humano se encuentra activado por alguna de ellas o por ambos tipos de motivación.

Por último, entendemos la motivación como un proceso donde el sujeto se propone unas metas y fines que satisfacer, a través de un dinamismo conductual donde la frecuencia, intensidad y duración del mismo nos indicará el grado de motivación. Por último, la evaluación de las acciones implementadas para conseguir los objetivos propuestos.

## METODOLOGÍA

### Diseño de la investigación

Nuestro enfoque se caracteriza por ser *fenomenológico o interpretativo* con la clara intención de comprender “las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas” (Taylor y Bogdan, 1986: 101). Para ello, elegimos el diseño bifase de Creswell (1994) que consta de dos fases: por un lado, la cuantitativa, donde utilizamos el cuestionario EOMEIS

(Objective Measure of Ego Identity Status) (Adams, Bennion, Huh, 1989) para seleccionar a los sujetos; por otro lado, la cualitativa, con la entrevista en profundidad, una técnica de carácter no directivo, holístico e individual (Ruiz, 2003) que realizamos a los sujetos seleccionados de cada estatus de identidad. Consecuentemente, tenemos un estudio de casos múltiples (Rodríguez, Gil y García, 1996).

### **Pregunta y objetivos de la investigación**

Las relaciones entre docentes y discentes durante las etapas de educación formal se impregnan de ciertas características donde el profesorado se convierte en actor principal a la hora de influir en la motivación educativa y la configuración de la identidad del alumnado. Al respecto, nos preguntamos: *¿cómo los docentes que han formado parte de la trayectoria formativa contribuyen a fomentar la motivación educativa y a configurar la formación de la identidad personal?* Dentro del contexto actual de las investigaciones educativas (Dendaluze, 1995) y consecuentes con la tipología de nuestra investigación, nuestra intención es comprender cómo las experiencias de la escuela afectan al alumnado (Pascarella y Terenzini, 1991), ya que, nos interesa conocer qué recuerdan los alumnos de sus vivencias escolares (Pillemer, Krensky, Kleinman, Goldsmith y White, 1991), pues estamos persuadidos de la influencia de los episodios específicos escolares (Pillemer, Picariello, Beebe y Reichman, 1995) en la construcción identitaria del sujeto. Los objetivos que nos planteamos al respecto son: primero, indagar en el influjo emocional que se genera en la interacción comunicativa entre profesores y alumnos. Segundo, comprender mediante la reflexión autobiográfica de sus propios recuerdos educativos, cómo los eventos vividos en la educación formal con sus docentes van configurando el dominio motivacional y emocional de la identidad de los sujetos estudiados.

### **Descripción de la muestra**

La muestra de la que se seleccionó a las personas para el estudio cualitativo final está compuesta por N=141 sujetos (Mujeres= 84%, Hombres= 16%), todos ellos pertenecientes a la Licenciatura de Pedagogía, de la Universidad de Sevilla. Un 83% de la muestra se encuentra entre los 18-20 años de edad, un 16% entre 21-23 años, y un 2% entre los 24-27 años.

### **Diseño muestral**

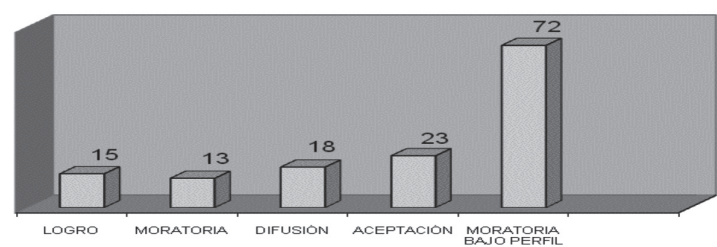
Se seleccionó a los sujetos mediante el procedimiento de muestreo deliberado o intencional (Patton, 1990), en el cual se determinan teóricamente los rasgos característicos del grupo estudiado para buscar a continuación sujetos que se ajusten a ellos. Siguiendo el *modelo progresivo* de evolución del estatus de identidad (Waterman, 1982), el rasgo que buscamos era que los sujetos perteneciesen a los distintos estatus de identidad, a saber: difusión de identidad, identidad hipotecada, moratoria y logro de identidad (Marcia; Waterman; Matteson; Archer y Orlofski, 1993). Para ello, utilizamos el cuestionario EOMEIS-2 (Objective Measure of Ego Identity Status) (Adams, Bennion, Huh, 1989) que permite valorar los distintos estatus de identidad siendo el cuestionario grupal



más altamente elaborado, validado y utilizado para evaluar los estatus de identidad. Esta medida comprende 64 afirmaciones cada una de las cuales refleja características de uno de los estatus de identidad. Los sujetos valoran cada ítem en una escala Likert de 6 puntos desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. Los cuestionarios fueron cumplimentados de forma voluntaria y los resultados globales de la asignación de estatus se muestran en la siguiente gráfica:

TABLA 1  
RESULTADOS GLOBALES DE LA ASIGNACIÓN DE ESTATUS DE IDENTIDAD

**ESTATUS DE IDENTIDAD PREDOMINANTE EN LA POBLACIÓN MUESTRAL**



Una vez conocido el número de alumnos asignados a cada estatus de identidad, se les planteó a los sujetos de cada estatus la opción de participar voluntariamente en una investigación cualitativa donde serían entrevistados para conocer aspectos de su trayectoria educativa. En esta fase participaron un total de nueve sujetos con la siguiente distribución, que nos aseguraba una representación de todos los posibles estatus.

TABLA 2  
SUJETOS PERTENECIENTES A CADA ESTATUS DE IDENTIDAD

ESTATUS DE IDENTIDAD	SUJETOS	GÉNERO
MORATORIA	S.1	Femenino
	S.2	Femenino
	S.3	Femenino
	S.4	Femenino
	S.5	Femenino
LOGRO	S.6	Masculino
DIFUSIÓN	S.7	Femenino
ACEPTACIÓN	S.8	Masculino
	S.9	Masculino

### Análisis de los datos cualitativos

Los datos que se obtuvieron a través de la entrevista en profundidad a los distintos sujetos fueron registrados mediante grabación en audio, transcritos y analizados mediante el programa NVIVO 8. La entrevista en profundidad fue articulada a través de un cuestionario semiestructurado en el que se les preguntaba sobre las principales trayectorias educativas recorridas a lo largo de sus vidas. Concretamente, la entrevista se vertebraba en torno a tres cuestiones generales: qué acontecimientos, personas y escenarios aparecían en el camino; en qué momentos, y qué permanecía de todo eso hasta el final. Estas tres cuestiones generales se desarrollaban, a su vez, mediante diferentes interrogantes que profundizaban en la dinámica de los vínculos afectivos con el profesorado (Cfr. Tabla 3).

TABLA 3  
CUESTIONES DE LA ENTREVISTA SOBRE LA DINÁMICA DE VÍNCULOS  
AFECTIVOS CON EL PROFESORADO

1	¿Qué asignaturas enseñaba?
2	¿Te daba esa asignatura todos los días de la semana?
3	¿Era tu tutor?
4	¿Tienes buenos o malos recuerdos de esa persona? ¿Cuáles?
5	¿Qué recuerdas de sus clases?
6	¿Cómo explicaba?
7	¿Cómo atendía a los alumnos?
8	¿Qué te gustaba de sus clases?
9	¿Ese profesor impactó de igual forma en tus compañeros?
10	¿Tus compañeros pensaban igual que tú?
11	¿Qué diferencias encuentras entre este profesor y el resto de profesores que has tenido?
12	¿Por qué fue tan significativo para ti?
13	¿Qué destacarías de su forma de ser?
14	¿Qué hacía ese profesor para que te sintieras implicado en la asignatura?
15	¿Piensas que ese profesor tenía vocación docente? ¿Por qué?
16	¿Piensas que a ese profesor le gustaba su asignatura? ¿Cómo lo notas?
17	¿Cómo ha contribuido ese profesor a tu camino educativo?
18	¿Consideras que ese profesor ha sido una figura influyente en tu biografía?

Con respecto a la técnica de análisis del discurso (León y Montero, 2003), nos identificamos plenamente con un *análisis semiótico y narrativo* donde éste responde a un enfoque de investigación de tipo cualitativo, en el que prevalece el análisis de los fenómenos desde una perspectiva interna (Cortés y Medrano, 2005). Básicamente, consiste

en hallar un enfoque idiográfico de análisis para tratar de aperebirnos de lo singular del funcionamiento mental de los sujetos. Consecuentemente, el análisis de la información se realizó mediante la codificación abierta e inductiva del discurso, obteniendo un sistema de categorías con carácter emergente y no preestablecido que continuamente fue readaptado y redefinido (véase la tabla III), según las narraciones que son categorizadas (Gil, 1994).

TABLA 4  
ESTRUCTURA DE CATEGORÍAS EXTRAÍDA DE LA NARRACIÓN DEL ALUMNADO

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
RECUERDOS AUTOBIOGRÁFICOS	Metodología	Activa, constructivista
		Pasiva, memorística
	Competencias afectivas del docente	Positivas
		Negativas
	Vinculación afectiva hacia el docente	Vinculación
		Desvinculación
	Vocación docente	Posee vocación docente
		No posee vocación docente
RAZONAMIENTOS AUTOBIOGRÁFICOS	Consecuencias educativas a nivel motivacional	Motivación educativa
		Desmotivación educativa
	Contribuciones identitarias de los docentes	

#### **EVENTOS AUTOBIOGRÁFICOS RECORDADOS DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO**

##### **RECUERDOS AUTOBIOGRÁFICOS DE EVENTOS ESPECÍFICOS**

###### **Metodología**

Los recuerdos sobre la metodología se bifurcan en dos líneas: primero, procesos metodológicos activos y participativos; segundo, una metodología orientada a la excesiva memorización y poca participación del alumnado.

En los procesos metodológicos activo-participativos encontramos que la estimulación de la participación se produce gracias a la interacción del profesor con el alumnado, mediante preguntas explícitas a estos con la clara intención de activar su participación S1. Logro: “Daba las clases de un modo ameno y muy participativo, era uno de los pocos profesores que hacía la clase participativa, hacía muchas preguntas”.

Además, el profesorado intenta implicar al alumnado en la asignatura mediante elementos motivadores como anécdotas o bromas, esto es, una fórmula de interacción o participación entre el alumnado y el contenido del curso.

S8. Aceptación: *"Se ponía a explicar, a dar las fórmulas y demás en la pizarra; pero, sin embargo, cuando veía que estábamos cansados metía una gracia o un chiste y entonces nos reíamos y seguíamos"*.

Otra posibilidad de una metodología activo-participativa consistiría en los distintos recursos didácticos utilizados. La variedad de recursos permite mayores posibilidades de participación.

S7. Aceptación: *"No sé, siempre nos traía muchas cosas... no sólo se dedicaba al libro, sino que también traía otros materiales"*.

No en pocas ocasiones se identifica la metodología activo-participativa con el entretenimiento o la diversión. Sin embargo, estos alumnos nos narran una perspectiva más relacionada con el esfuerzo, la constancia, la responsabilidad y la búsqueda de sentido de su aprendizaje.

S1. Logro: *"Una vez que a todos nos quedó claro para qué sirve la asignatura y por qué era bueno aprenderla, empezó a dar las clases"*.

En otro orden, descubrimos recuerdos de eventos personales relacionados con una metodología que apenas favorece la participación del alumnado.

S3. Moratoria: *"La asignatura la daba muy mal, por ejemplo, llegaba a clase y decía 'es la una, a los dos todo el mundo aquí con los problemas hechos' y a lo mejor yo no sabía hacer los problemas"*.

Este desempeño profesoral repercute en la percepción que posee el alumnado sobre el interés de algunos profesores por la enseñanza. La escasa intención de incentivar la participación del alumnado se encuentra relacionada con el fomento de la motivación hacia el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

S5. Moratoria: *"El de matemáticas era igual, pasaba del tema, si no te habías enterado lo sentía"*.

### **Competencias afectivas del docente**

Con el propósito de conocer cuáles son las competencias afectivas de los docentes, hemos indagado en la memoria emocional (LeDoux, 1999) del alumnado entrevistado, preguntándoles por las competencias que habían desarrollado los profesores recordados. En nuestro caso, identificamos las competencias afectivas como el dominio y el despliegue de la inteligencia emocional, esto es, la comprensión, control y expresión adecuada de las emociones (Steiner, 2003 y Zaccagnini, 2004). En este sentido, las competencias pueden ser afectivo positivas o afectivo-negativas.

Debido a los cambios que se producen en la personalidad durante la adolescencia, a veces, los sujetos se sienten desubicados y desorientados demandando altas dosis de comprensión emocional por parte de las personas significativas que lo rodean. Esta necesidad de comprensión emocional se percibe en algunos de los recuerdos elaborados referentes a su contexto educativo.

S6. Difusión: *"En Secundaria pasan de ti, sólo van a dar la clase y punto. Además, que no hay relación (...) la impresión que dan es que están por el dinero"*.

Sin embargo, no todos los recuerdos narrados se refieren a la indiferencia emocional, esto es, a los profesores como posibles personas significativas se les solicita cierto grado de comprensión emocional por parte de su alumnado.

S3. Moratoria: *"Siempre me apoyaba en todo, yo le contaba mis problemas"*.

Las presiones a las que se ve sometido el adolescente en un mundo ambiguo e incierto, la falta de una sólida madurez personal (Adams, Bennion; Huh, 1989) y la carencia de una conveniente comprensión mutua entre los distintos protagonistas del acto formativo, producen tensiones dentro del aula que precisan de un correcto control emocional, entendido como la regulación de los propios estados emocionales ante los factores endógenos o exógenos que puedan alterar el equilibrio afectivo de la personalidad (Núñez, Bisquerra, González y Gutiérrez, 2006). Así, en las narraciones encontramos dos dominios, por un lado, una correcta regulación emocional, por otro lado, una baja regulación de las emociones. En relación con el primero, los alumnos perciben profesores con un buen grado de control emocional.

S4. Moratoria: *"Cuando tenía que ser un sargento lo era, pero te entendía. Era muy tranquilo, muy sereno, no se alteraba"*.

No obstante, se narran recuerdos de experiencias que carecen de una conveniente regulación emocional. Esas muestras de bajo control emocional son percibidas y retenidas por los alumnos en su memoria emocional.

S2. Moratoria: *"Un hombre muy estricto, si hablabas lo mínimo, daba golpes en la mesa, intimidaba..."*.

Se intuye que el profesorado no tiene los recursos o las habilidades necesarias para mantener una comunicación y relación fluida con sus alumnos y opta por un distanciamiento o rigidez, esto es, tal vez, carezca de las competencias necesarias en regulación y expresión emocional para orientar y dirigir contextos educativos dinámicos. No olvidemos que *"un profesor es un comunicador, es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores un dominio de las técnicas de comunicación grupal"* (Esteve, 2006: 103).

Con todo, a veces, el alumnado reconoce que esa distancia o rigidez en la comunicación interpersonal marcada por algunos profesores se puede diluir o disipar, a través de lo que podríamos denominar un ajuste afectivo, esto es, gracias a la interacción cotidiana los sujetos se sumergen en un proceso de conocimiento mutuo donde van aprendiendo y comprendiendo la cosmovisión de los distintos interlocutores, favoreciendo la confianza mutua y la configuración de un contexto relajado donde no es necesario ese excesivo control emocional por parte del profesorado.

S3. Moratoria: *"El primer año me impactó, no me caía bien para nada, era muy serio, muy gruñón y yo no me enteraba de nada en sus clases. Después lo fui conociendo y mi manera de pensar fue cambiando y madurando, ya no veía al profesor como alguien raro"*.

### **Creación y mantenimiento del vínculo afectivo con el docente**

En estas etapas educativas puede haber cambios de colegio, de profesores o compañeros, así como la toma de decisiones referente a aspectos escolares que, en cierta medida, condicionarán su futuro académico y laboral. Se trata de un período compulsivo

para la configuración de la identidad personal en el ámbito afectivo, tanto por los aspectos psicológicos que se ponen en marcha, como por los aspectos sociales y académicos que se desarrollan en torno al estudiante y que exigen, por primera vez, una toma de decisiones de bastante calado para el sujeto.

En esta etapa el alumnado podría necesitar la creación y mantenimiento de vínculos afectivos con las personas significativas más cercanas a él. En este sentido, el profesorado juega un rol importante, la vinculación afectiva con el profesorado podría ser un elemento de seguridad y estabilidad emocional en un período donde se producen fuertes inestabilidades.

De las relaciones que surjan entre docentes y discentes, tal vez, se cree una vinculación afectiva entre ambos, gracias a unas adecuadas competencias emocionales, o viceversa. Según, los recuerdos autobiográficos formados existen las dos posibilidades, deduciendo que el mayor número de horas de clases con algunos profesores y el interés que muestran por el alumnado son dos factores que influyen a la hora de crear vínculos afectivos.

S8. Difusión: *“Tenía más confianza con él, sí, durante dos años me dio confianza y podía hablar con él”.*

Las consecuencias positivas de ese vínculo afectivo pueden ser de diversa índole. Un caso revelador de la importancia que puede tener la vinculación afectiva entre profesores y alumnado nos viene de la narración que nos cuenta una alumna.

S6. Difusión: *“Me dijo (se refiere al profesor): quiero hablar con tu compañera. Ella fue y le hizo cambiar sus ideas, de hecho, volvió a clase y el profesor le dijo que le importaba mucho (...) y a ella eso también le influyó y volvió a estudiar; de hecho, me dijo: vuelvo porque me ha convencido”.*

Con este recuerdo vendríamos a exponer la importancia de la vinculación afectiva entre profesores y alumnado, hasta tal punto que no es de extrañar si hablamos de profesores que cambian vidas, esto es, profesores que en un momento dado, orientan el pensamiento y la acciones del alumno hacia una meta focal determinada.

Contrariamente, existen experiencias de interacción educativa que se desarrollan bajo inadecuadas competencias emocionales, reforzando la desvinculación afectiva entre los dos actores principales del acto educativo.

S4. Moratoria: *“Los nudillos se me ponían negros cuando venía, de los nervios. Para que a mí se me pongan los nudillos negros de los nervios..., salía a la pizarra y sudaba, ¡vamos!, es que ese profesor... ¡ay, Dios mío!”.*

### **Vocación docente**

La inclinación o interés del docente por su profesión sería un elemento clave para atraer o distanciar al alumnado hacia el aprendizaje de una asignatura. Por la mayor madurez personal, en esta edad los sujetos han incrementado y perfeccionado su capacidad de percepción, atención, memorización y narración de los eventos personales que les rodean. En este sentido, creemos que los profesores recordados forman parte de la construcción y reconstrucción identitaria del alumnado. La huella mnemónica que dejen en sus alumnos en relación con su vocación sería un recuerdo autobiográfico importante para la construcción de la identidad personal. Los estudios relacionados con la memoria emocional nos vienen a decir que los recuerdos que poseen un com-

ponente emocional se guardan y perduran mejor en la memoria que aquellos otros que carecen de elementos emocionales (Phelps, 2004 y Paré 2003). Advirtiendo esta característica del funcionamiento mnemónico emocional, registramos los recuerdos elaborados sobre la vocación docente y las competencias afectivas que presentaban los profesores evocados.

TABLA 5  
*DESCRIPCIÓN DE LOS PROFESORES RECORDADOS, SU VOCACIÓN DOCENTE Y COMPETENCIAS AFECTIVAS*

Sujetos	Nº de Profesores recordados	Poseen Vocación Docente	Tipo de Competencias afectivas
1	1	SI	Afectivo-positivas
	2	SI	Afectivo-positivas
2	1	SI	Afectivo-positivas
	2	SI	Afectivo-positivas
	3	SI	Afectivo-positivas
3	1	SI	Afectivo-positivas
	2	NO	Afectivo-negativas
	3	NO	Afectivo-negativas
4	1	SI	Afectivo-positivas
5	1	SI	Afectivo-positivas
	2	SI	Afectivo-positivas
6	1	SI	Afectivo-positivas
	2	SI	Afectivo-positivas
7	1	SI	Afectivo-positivas
	2	NO	Afectivo-negativas
8	1	SI	Afectivo-positivas

En esta configuración mnemónica se percibe cómo los profesores evocados por su vocación docente poseen competencias afectivo-positivas. Por el contrario, los profesores percibidos como profesionales que carecen de vocación docente se caracterizan por desplegar en su labor profesoral competencias afectivo-negativas. La relación que se establece en la memoria autobiográfica de estos alumnos entre vocación docente y competencias afectivas nos propone una estrecha imbricación entre ambos elementos.

Veamos, desde la narración de los propios alumnos, cómo se establece esa vinculación entre vocación y competencias afectivas.

Profesor nº1 del S4. Moratoria:

a) Competencias afectivo-positivas: *"Te comprendía muy bien, comprendía la manera de ser de los chavales".*

b) Vocación docente: *"Sí, totalmente, ella daba Historia y le encantaba, parecía que estaba en ese año de la historia que nos estaba explicando, le encantaba".*

Junto a estos recuerdos hallamos la narración de la desvinculación afectiva hacia el desempeño profesoral y el tipo de competencias afectivas.

Profesor nº2 del S3. Moratoria:

a) Competencias afectivo-negativas: *"era una profesora muy déspota, cuando se enfadaba, se enfadaba de veras; me acuerdo de un día que me dijo 'aquí yo soy la dictadora', ¡vamos! se ponía insoportable..."*

b) Vocación docente: *"Yo creo que no, porque a una persona que le gusta la docencia y está preocupada por que sus alumnos aprendan y se lleven un buen recuerdo de su asignatura no se pone en la clase a limarse la uñas o a contar el dinero".*

Con todo ello, advertimos la relación que existe entre vocación docente y competencias afectivas percibidas en los profesores recordados, considerando que los profesores con competencias afectivas-positivas son aquellos que tienen vocación docente.

## RAZONAMIENTO AUTOBIOGRÁFICO

### Consecuencias Educativas a Nivel Motivacional

En los procesos motivacionales las metas se configuran como un elemento imprescindible y de incalculable valor para el origen y dirección de la conducta del individuo (Palmero, Martínez y Fernández, 2002). En este sentido, el contenido de los recuerdos autobiográficos referente al período escolar puede contribuir, en buen grado, a la estructura de metas personales que vaya construyendo el alumnado (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Con este conjunto de recuerdos autobiográficos educativos se atisba cómo las experiencias educativas nos ayudan a conocer cómo el profesorado es un poderoso agente a la hora de influir en la motivación del alumnado. El posible influjo motivacional que ejerza el profesorado, a través de su metodología o competencias afectivas, puede ir en dos sentidos: por un lado, potenciar los niveles de motivación del alumnado hacia la asignatura y el aprendizaje; por otro lado, inhibir procesos que converjan en cotas aceptables de motivación.

La influencia del profesorado puede ser determinante para el acercamiento del alumnado hacia el conocimiento, hasta tal punto que puede convertirse en la génesis de los procesos motivacionales hacia el aprendizaje.

S5. Moratoria: *"En el colegio yo siempre suspendía matemáticas... vaya, aprobaba al final; pero me costaba muchísimo y estaba en clases particulares, desde que conocí a este profesor me empezaron a gustar las matemáticas".*

Incluso, puede ocurrir que no exista ningún grado de atracción hacia una determinada asignatura, pero la determinación del profesor hace que el alumnado se implique



en los procesos de aprendizaje. Hablamos de aquellos profesores que han marcado, en cierto modo, el sentido y destino de sus alumnos, esto es, mediante su labor profesoral han promovido recuerdos de eventos personales que constituyen auténticas lecciones de vida (McAdams, 2003).

S6. Difusión: *"La asignatura no me gustaba, él hacía que me gustara, porque tenía que hacerlo todo, porque si no lo hacía estaba encima de ti hasta que lo hicieras. En el recreo se quedaba contigo, no pasaba de tí".*

Desafortunadamente, hay experiencias con profesores que desmotivan al alumnado para estudiar una determinada asignatura, siendo éste el primer nivel de desmotivación.

S1. Logro: *"Antes, más o menos, las matemáticas me gustaban, pero esos profesores hicieron que me dejara de gustar esa asignatura (...) sí, dificultaban bastante que me acercara a las 'mates'"*.

Pero existe un segundo nivel en el que se generaría desmotivación, ya no sólo hacia una asignatura en particular, sino hacia el propio aprendizaje.

S3. Moratoria: *"La forma de llevar la clase no era la más adecuada porque con alumnos de 12 ó 13 años no es bueno inculcar el miedo, la mitad ni iban a clase ese día y eso que en mi colegio la gente no solía faltar a clase porque la profesora llamaba a casa inmediatamente".*

En cualquier caso, por las narraciones elaboradas parece ser que los profesores tendrían un papel central en los procesos de motivación de los alumnos dentro del aula. Como dice Ginnot (1993), el profesorado configura el ambiente dentro del aula, de su quehacer educativo dependerá la aparición de luces o sombras para el alumnado, pudiendo conseguir que la vida de sus alumnos se convierta en experiencia gozosa o lúgubre.

### **Contribuciones Identitarias de Personas Significativas (docentes)**

Los recuerdos mantenidos y elaborados en la memoria autobiográfica son los elementos que desde el contexto educativo aportan contenido a la identidad personal del sujeto (Pillemer, Picariello, Beebe y Reichman, 1999). Según la valoración de los alumnos de sus recuerdos autobiográficos, una de las contribuciones más fundamentales que contribuyen a la identidad personal consiste en configurar y generar un proceso motivacional hacia determinadas asignaturas y el aprendizaje en general.

S8. Aceptación: *"Me marcó mucho porque te ayudaba (...) ese sí que dejó un grato recuerdo para el aprendizaje".*

El proceso motivador no se limita únicamente al ámbito educativo, sino que trasciende de éste para configurar los distintos sistemas y subsistemas que comportan la identidad personal, coadyuvando al bienestar subjetivo de la persona. Se trataría de orientar al alumno hacia la búsqueda del sentido de su vida, de esta forma, los docentes recordados tienen un gran valor, ya que pueden transmitir la inquietud por encontrar unas experiencias que conduzcan hacia una vida satisfactoria y plena.

S1. Logro: *"Él fue quien me dijo que intentara buscar lo que me gustara realmente, que no servía de nada irme a una carrera que me gustara a medias, después estar cuarenta años de mi vida en un trabajo que tampoco me llenara y finalmente me diera cuenta de que no era lo mío, eso me marcó para que hiciera lo que me gustase realmente".*

El impacto de las experiencias vividas con un profesor puede orientar y emplazar la estructura de metas de un alumno, influyendo de manera decisiva en la elección de su futuro profesional. De esta forma, el profesorado contribuiría a la construcción de la dimensión laboral de la identidad personal.

S8. Aceptación: *"Sí, sí, el me influyó bastante para que yo escogiera la rama educativa"*.

Junto con esta clara contribución a los procesos motivacionales de la personalidad, además existe una aportación a la dimensión afectiva de la identidad personal, ya que por los recuerdos narrados es indudable que los eventos acaecidos con los profesores dejan una huella emocional que favorece en un sentido u otro la construcción emocional de la identidad personal (Christianson y Safer, 1999).

S6. Difusión: *"Que me interese más por las cosas, que me guste no sólo lo superficial, que vea, que busque, que me ponga a pensar (...) ese profesor sí me ha marcado mucho"*.

## CONCLUSIONES

El estudio de los recuerdos de personas significativas (docentes) lo enfocamos desde la fenomenología emocional, comprendiendo, en la medida de lo posible los procesos emocionales imbricados en las experiencias personales escolares. Las narraciones de los alumnos en relación con el desempeño profesoral se vinculan, en mayor grado, con el desempeño emocional del rol docente, por encima de otras facetas del quehacer docente, incluso la vinculada a su rol de instructor. Esto nos viene a desvelar que las interacciones entre docentes y discentes se encuentran impregnadas por la afectividad, relegando la aparente asepsia emocional, reflejándose de manera diáfana en las huellas mnemónicas de los episodios escolares donde se percibe un alto componente afectivo o emocional. La afectividad desarrollada por los profesores podría ser un posible anclaje para la vinculación afectiva de los discentes hacia el aprendizaje, la motivación educativa y su propia configuración identitaria. Partiendo de que en nuestro estudio de casos múltiples han existido sujetos pertenecientes a todos los estatus de identidad, según la clasificación realizada por Waterman en su *modelo progresivo* de evolución del estatus de identidad, no hemos percibido contrastes cualitativamente significativos entre los sujetos entrevistados o que interfieran en el valor mediacional-afectivo atribuido al profesor por parte de los antiguos alumnos. El valor del dominio emocional de la competencia interactiva del profesorado no parece estar ligada exclusivamente a ningún estatus de identidad determinado.

Postulamos, por un lado, la existencia de elementos íntimamente vinculados con las estructuras emocionales de la personalidad que coadyuvan a una vinculación afectiva entre el alumno-profesor, la motivación educativa y el aprendizaje. Por otro lado, la inexistencia de ciertas habilidades emocionales causaría una desvinculación afectiva fundamentada en experiencias emocionales negativas desmotivando y distanciando al alumno del aprendizaje.

Podría colegirse que, tal vez, la buena *praxis* educadora no se encuentra únicamente relacionada con el dominio de los recursos necesarios para el desempeño de la labor didáctica y organizativa, sino con las competencias emocionales que despliega el docente en su desempeño profesional haciendo percibir al alumnado que se tienen en cuenta sus preocupaciones, sueños e ilusiones. Todo ello origina un peculiar acercamiento hacia el

profesor y su asignatura, favoreciendo, en gran medida, la motivación educativa. Comprenderíamos así la figura del docente como mediador emocional entre la motivación educativa del alumnado y su aprendizaje.

Es obvio el gran número de docentes con los que se relaciona el alumnado a lo largo de su trayectoria educativa. Sin embargo, no todos ejercen la misma influencia en la personalidad del sujeto. En los distintos caminos educativos hay profesores que dejan una huella afectiva que contribuye a la configuración afectiva de la identidad, erigiéndose como referentes significativos, como nos muestran los recuerdos autobiográficos narrados. Probablemente, esto se debe a que los recuerdos y los razonamientos autobiográficos sobre eventos personales educativos compartirían la característica de poseer un alto componente emocional, siendo más accesibles a la memoria que los recuerdos neutros.

El conjunto de recuerdos y reflexiones autobiográficos de este estudio de casos, parece sugerirnos inequívocamente el alto interés que tienen los eventos vividos en la escuela para la construcción de la identidad personal, especialmente el rol que juegan ciertos docentes en esa labor, puesto que las diversas opciones de interacción entre docente y discente posibilitan la emergencia de diferentes tramas y relatos llenos de matices afectivos que van configurando la identidad del sujeto.

## REFERENCIAS

- Adams, G.R., Bennion, L. y Huh, K. (1989). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. Logan: Utah State University, Laboratory for Research on Adolescence.
- André, C. y Lelord, F. (2002). *La fuerza de las emociones*. Barcelona: Kairós.
- Baltes, P.B. y Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence, *American Psychologist*, 55, 122-136.
- Bernal, A. (2005) Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128.
- Bluck, S., Alea, N., Habermas, T. y Rubin, D.C. (2005). A TALE of three functions: The self-reported uses of autobiographical memory, *Social Cognition*, 23, 1, 91-117.
- Bruner, J. (1987) Life as narrative, *Social Research*, 54, 1-32.
- Christianson, S y Safer, M.A. (1999). Emotional events and emotions in autobiographical memories. En Rubin, D.C. (Ed.), *Remembering our past. Studies in autobiographical memory* (pp. 218-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés Pascual, P.A. y Medrano Samaniego, C. (2005) ¿Es posible un enfoque integrador en la investigación narrativa?, *Revista de Investigación Educativa*, 23, 2, 449-497.
- Creswell, J.R. (1994). *Research design. Qualitative quantitative approaches*. Londres: Sage.
- Dendaluz, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica, *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning, *American Psychologist*, 41 10, 1040-1048.
- Esteve Zaraza, J.M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia, *Teoría de la Educación*, 18, 85-107.
- Frankl, V. (2003). *El hombre en busca de sentido*. Herder: Barcelona.

- García Carrasco, J., Canal, R., Bernal, A. y Martín, A.V. (2006). La defeción en el sistema emocional: el territorio de la anormalidad y la patología emocional. En Asensio, J. M., García Carrasco, J., Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 127-167). Barcelona: Ariel.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Ginnot, H. (1993). *Teacher and Child*. New York: Collier Books.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hamman, S. (2001). Cognitive and neural mechanisms of emotional memory, *Trend in Cognitive Sciences*, 5, 9, 394-400.
- Hernández García, J., Soler Vázquez, E., Núñez Pérez, J.C., González-Pienda, J.A. y Álvarez Pérez, L. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica, *Aula Abierta*, 71, 91-114.
- Huertas, J.A. (2001). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Planeta: Barcelona.
- León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3 ed). Madrid: McGrawHill.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica: Barcelona.
- Madsen, K.B. (1980). Teorías de la motivación. En Wolman, B.B. (Ed.): *Manual de Psicología General* (pp. 19-23). Barcelona: Martínez Roca.
- Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. y Orlofski, J.L.(1993): *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. N.Y.: Springer-Verlag.
- Mayer, J.D. y Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?, *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence, *Intelligence*, 17, 433-442.
- McAdams, D.P. (2003). Identity and the Life Story. En Fivush, R. y Haden C.A (Eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives* (pp. 187-207). London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Núñez Cubero, L., Bisquerra, R., González, J. y Gutiérrez M<sup>a</sup>. C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En Asensio, J. M., García Carrasco, J., Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171-196). Barcelona: Ariel.
- Ortony, A., Clore, G.L. y Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: SIGLO XXI.
- Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Fernández Abascal, E.G. (2002). El proceso motivacional. En Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Fernández Abascal, E.G. (Coords.), *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 35 -55). Madrid: McGraw-Hill.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa, *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Paré, D. (2003). Role of the basolateral amygdale in memory consolidation, *Progress in Neurobiology*, 70, 409-420.

- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2 ed). Newbury Park, CA: Stage.
- Phelps, E.A. (2004). Human emotion and memory: interactions of the amygdala and hippocampal complex, *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 198-202.
- Pillemer, D.B., Krensky, L., Kleinman, S.N., Goldsmith, L.R. y White, S.H. (1991). Chapters in narratives: Evidence from oral histories of the first year in college, *Journal of Narrative and Life History*, 1, 3-14.
- Pillemer, D.B., Picariello, M.L., Beebe, A. y Reichman, J.S. (1995). Memories of college: The importance of specific educational episodes. En Rubin, D. C. (Ed.), *Remembering our past. Studies in autobiographical memory* (pp. 318-337). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI: Madrid.
- Reese, E. (2002). Social factors in development of autobiographical memory: the state of the art, *Social Development*, 11, 1, 124-142.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence, *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Steiner, C. (2003). *La educación emocional*. Punto de lectura: Madrid.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tulving, E. (2002). Episodic Memory: From Mind to Brain, *Annual Review Psychologist*, 53, 1-25.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching, *Curriculum Inquiry*, 42, 1, 119-126.
- Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research, *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Weiner, B. (1985). An attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, *Psychological Review*, 92, 4, 584-573.
- Welzar, H. y Markowitsch, H.J. (2005). Towards a bio-psycho-social model of autobiographical memory, *Memory*, 13, 1, 63-78.
- Wheeler, M.A., Stuss, D.T., y Tulving, E. (1997). Toward a Theory of Episodic Memory: The Frontal Lobes and Autonoetic Consciousness, *Psychological Bulletin*, 121, 3, 331-354.
- Zaccagnini, J.L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamiento y sentimientos en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva: Madrid.

Fecha de recepción: 2 de octubre de 2008.

Fecha de aceptación: 26 de febrero de 2009.