

INFLUENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL DEL ALUMNADO

Emotional influence of teachers in the construction of the student's personal identity

ANTONIO BERNAL GUERRERO Y ANTONIO RAMÓN CÁRDENAS GUTIÉRREZ
Universidad de Sevilla

Introducción: en esta investigación analizamos la importancia de las experiencias escolares vividas, particularmente relativas a la competencia interactiva del profesorado, mediante los recuerdos y razonamientos autobiográficos puestos de relieve por antiguos alumnos. **Métodos:** con este objetivo, hemos seleccionado a sujetos pertenecientes a distintos estatus de identidad personal. Para ello, utilizamos el cuestionario EOMEIS-2. Posteriormente, los sujetos seleccionados cumplieron un cuestionario abierto sobre su camino educacional. A partir de este cuestionario, obtuvimos información para poder elaborar las entrevistas. La información registrada fue analizada mediante el programa informático NVIVO 8. **Resultados:** entre docentes y estudiantes, emergen diferentes relatos, plenos de matices emocionales, que van orientando los procesos motivacionales y afectivos, configuradores de procesos identitarios del sujeto. Además, observamos que la memoria autobiográfica sobre eventos específicos pone de relieve el valor sustantivo del desempeño emocional del profesor. **Discusión:** la emocionalidad desplegada por el profesorado parece influir significativamente en la dinámica rectora de los procesos formativos y configuradores de la identidad personal.

Palabras clave: *Identidad personal, Motivación, Conducta emocional, Profesorado de educación primaria, Competencias docentes, Narrativas personales, Teorías educativas.*

Introducción

En las prácticas docentes, como en otras prácticas culturales, se manifiesta el carácter bimodal de la experiencia humana, compuesta de elementos cognitivos y afectivos. La afectividad impregna todo acto de interacción y la educación, como fenómeno de comunicación y de relaciones humanas, se encuentra constituida por un rico

panorama emocional. No parece impertinente, pues, preguntarnos por la relevancia que presenta la dimensión emocional del profesorado en la práctica educacional, que tradicionalmente no ha sido precisamente muy contemplada. Las prácticas docentes, teñidas de vida emocional, probablemente coadyuvan a la configuración de identidades personales, influyendo en la dimensión motivacional del alumnado. La perspectiva

de los estudiantes sobre estas influencias adquiere un notorio interés. Centrándonos en las prácticas de profesores de enseñanza primaria, indagamos en las mismas a través de la memoria autobiográfica de alumnos egresados.

Fundamentación teórica

Conducta emocional y competencia interactiva

Docentes y alumnado comparten un escenario de formación donde unos y otros realizan prácticas convivenciales mediante la competencia interactiva (Habermas, 1989). 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. 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 (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Cobb, 2000). Ello tiene una vital importancia, ya que todos los actores

de las prácticas de enseñanza andan en la escena vestidos con sus sentimientos.

El docente se encuentra sometido a factores internos y externos que producen en no pocos casos el conocido síndrome de Burnout (García Carrasco y Bernal, 2008). Su aparición es continuada desde niveles casi imperceptibles hasta los más graves. El cansancio, fatiga o desesperanza son algunos de sus elementos sintomatológicos que tienen un marcado carácter emocional. Pero la perspectiva desde la que abordamos la dimensión emocional del profesorado ahora es otra: nos interesa apreciar en qué medida su conducta emocional, que impregna su quehacer docente, incide en la formación de procesos motivacionales y actitudinales en los alumnos. Esto es, queremos indagar sobre el influjo de los comportamientos emocionales de los docentes en la configuración de la personalidad de los estudiantes, centrándonos en aspectos motivacionales y relativos a la configuración de la propia personalidad —identidad personal, en tanto que personalidad escogida (Bernal, 2005)—.

Identidad personal y memoria autobiográfica (narrativas personales)

Los recuerdos autobiográficos los expresamos mediante narrativas creadas en la intersubjetividad de la interacción social (Fivush, Haden y Reese, 1995). Así, la identidad personal no es la mera suma de recuerdos personales, sino, más bien, una construcción narrada sobre las vicisitudes de la intención humana organizada en el tiempo (McAdams, 2003). La MA (memoria autobiográfica) correlaciona estrechamente con los eventos de contenido emocional.

Hemos explorado las narrativas personales de estudiantes egresados con la finalidad de rastrear, desde sus propias narrativas, desde sus memorias autobiográficas, las huellas de las conductas interactivas, por supuesto, también emocionales, de sus antiguos profesores. El sentido de continuidad en las coordenadas espacio-tiempo está

relacionado con la memoria autobiográfica. Considerando el modelo biopsicosocial de Welzar y Markowitsch (2005), definimos la MA como un sistema mnemónico que facilita el recuerdo consciente de experiencias, acontecimientos y eventos del pasado personal y la proyección mental de eventos hacia el futuro subjetivo de uno mismo (Tulving, 2002). Entre las funciones de la MA (Bluck, Alea, Habermas y Rubin, 2005), con referencia al conocimiento autobiográfico, la *función para el self* ofrece coherencia y continuidad en el tiempo, de este modo, se puede narrar la historia de vida.

Proceso motivacional y construcción de la identidad

La orientación y activación de la conducta del estudiante puede estar vinculada a los comportamientos interactivos del docente de un modo significativo. Comprendiendo la motivación 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), hemos querido hallar, en las narrativas personales de los sujetos, las fuentes motivacionales (Palmero, Martínez y Fernández, 2002), aquellas motivaciones que han resistido el paso del tiempo, a través del dinamismo conductual, coadyuvando así a la construcción de su identidad personal. Dado que los motivos son «pautas para la acción, emocionalmente cargadas» (Huertas, 2001: 56), en ellos podemos encontrar argumentos para la formulación de las metas que realizan los sujetos (Dweck, 1986), configuradoras de sus trayectorias personales.

Definición del problema

La cuestión que intentamos comprender es: ¿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? Así, nos dirigimos hacia la comprensión de cómo las experiencias

del colegio pueden configurar las identidades personales, esto es, nos interesa conocer qué recuerdan los alumnos de sus vivencias escolares (Pillemer, Krensky, Kleinman, Goldsmith y White, 1991). Al respecto, indagaremos, por un lado, sobre el influjo emocional que se produce en la interacción comunicativa entre profesores y alumnos; por otro lado, intentaremos comprender, mediante la reflexión autobiográfica, 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.

Metodología

Nos enmarcamos dentro de la investigación cualitativa orientada a la comprensión, bajo el principio de la interacción social entre miembros de un grupo cultural y fundamentada principalmente en la fenomenología (Bartolomé, 1992). El método de investigación es el narrativo-biográfico que, en nuestro caso, proporciona nuevas maneras de comprender el significado y el sentido de haber sido un alumno de educación primaria en interacción con sus profesores y compañeros. Siguiendo los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba, 1989), controlamos los elementos espúreos mediante la triangulación (cuestionario abierto, entrevista en profundidad, grupo de expertos); el muestreo teórico (muestreo intencional); la descripción minuciosa de los informantes y delimitación del contexto (edad, sexo, estatus de identidad, lugar), y las comprobaciones de los participantes (contraste continuo de la información con los informantes).

Selección de participantes

La muestra 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.

Se seleccionó a los participantes 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), entendido como la secuencia más deseable por la que pasaría un joven para alcanzar una identidad personal consolidada, esto es, una evolución desde el estatus de *moratoria* hasta el estatus de *logro*, buscábamos que los sujetos perteneciesen a los distintos estatus de identidad para comprobar si sus respuestas tenían alguna relación sólida con el nivel de madurez personal, a saber:

1. *Difusión de identidad*: muestran una falta de compromiso en los dominios de la identidad.
2. *Identidad hipotecada* (aceptación): han adoptado un compromiso personal, sin un proceso de búsqueda.
3. *Moratoria*: están en fase de exploración, pero sin alcanzar algún compromiso.
4. *Logro de identidad*: presentan compromisos fuertes tras haber pasado un periodo de crisis.

Para ello, utilizamos el cuestionario EOMEIS-2 (Objective Measure of Ego Identity Status) (Adams, Bennion y Huh, 1989) formado por 64 ítems agrupados, primero, en la subescala ideológica, centrada en aspectos como religión, política, filosofía de vida y vocación; segundo, en la subescala interpersonal, donde se estudian las amistades, relaciones de pareja, aficiones y roles de género. EOMEIS-2 se valoró de forma tipológica asignando a cada sujeto un único estatus. Los resultados globales de la asignación de los sujetos a cada estatus de identidad son: logro 15 sujetos, moratoria 13 sujetos, difusión 18 sujetos, aceptación 23 sujetos y moratoria bajo perfil con 72 sujetos.

Identificación de informantes

Una vez conocido el número de participantes asignados a cada estatus de identidad, se les planteó 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, conformándose un estudio de casos múltiples que nos aseguraba una representación de todos los posibles estatus:

1. Estatus de moratoria formado por cinco sujetos todos de género femenino.
2. Estatus de logro formado por un sujeto de género masculino.
3. Estatus de difusión formado por un sujeto de género femenino.
4. Estatus de aceptación formado por dos sujetos de género masculino.

Recogida de la información

La recogida de información se realizó en dos etapas y con técnicas distintas. Primera, a los nueve informantes se les entregó un cuestionario abierto exploratorio para identificar aspectos relevantes de sus experiencias escolares. Segunda, se utilizó la entrevista en profundidad con carácter no directivo, holístico e individual (Ruiz, 2003), cuya finalidad es la narración autobiográfica dirigida «hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias vidas» (Taylor y Bogdan, 1986: 101). Los datos se analizaron mediante el programa NVIVO 8.

La técnica de análisis del discurso (León y Montero, 2003) ha sido el *análisis semiótico y narrativo*. Básicamente, consiste en hallar un enfoque idiográfico de análisis para tratar de apercibirnos 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

árbol de categorías con carácter emergente y no preestablecido que continuamente fue readaptado y redefinido, según las narraciones que son categorizadas (Gil, 1994) (cfr. tabla 1).

Análisis y discusión de resultados

Evocar un recuerdo autobiográfico no supone comprender cómo ha contribuido a los procesos motivacionales e identitarios. Por tanto, el procedimiento de análisis de la información se ha realizado mediante la elaboración de *configuraciones mnemónicas autobiográficas* (CMA) de los recuerdos autobiográficos y razonamientos autobiográficos. Estos últimos se entienden como procesos de autorreflexión donde se evalúan y relacionan las experiencias del pasado y del presente personal, dentro de una coherencia narrativa, con la intención de elaborar el significado de esas experiencias e integrarlas en una historia de vida. Cada CMA representa el conjunto de recuerdos y razonamientos autobiográficos de un sujeto respecto de un antiguo profesor. Así, se elaboraron 18 CMA en total. Por razones de espacio, exponemos una de ellas, donde, mediante flechas, se esquematiza la necesaria bidireccionalidad de la información entre la emergencia de un recuerdo y su

razonamiento para la construcción narrativa de la identidad (cfr. tabla 2).

Recuerdos autobiográficos

Metodología docente

En función de los recuerdos elaborados, la metodología de los maestros de educación primaria se divide en dos tipos: primero, una metodología activa, constructivista y participativa.

S8 aceptación: «Era una clase amena, sacaba a la pizarra y corregía lo que no sabías [...] sus clases eran participativas, pedía que participara todo el mundo, entonces siempre participaba alguien y eso te animaba».

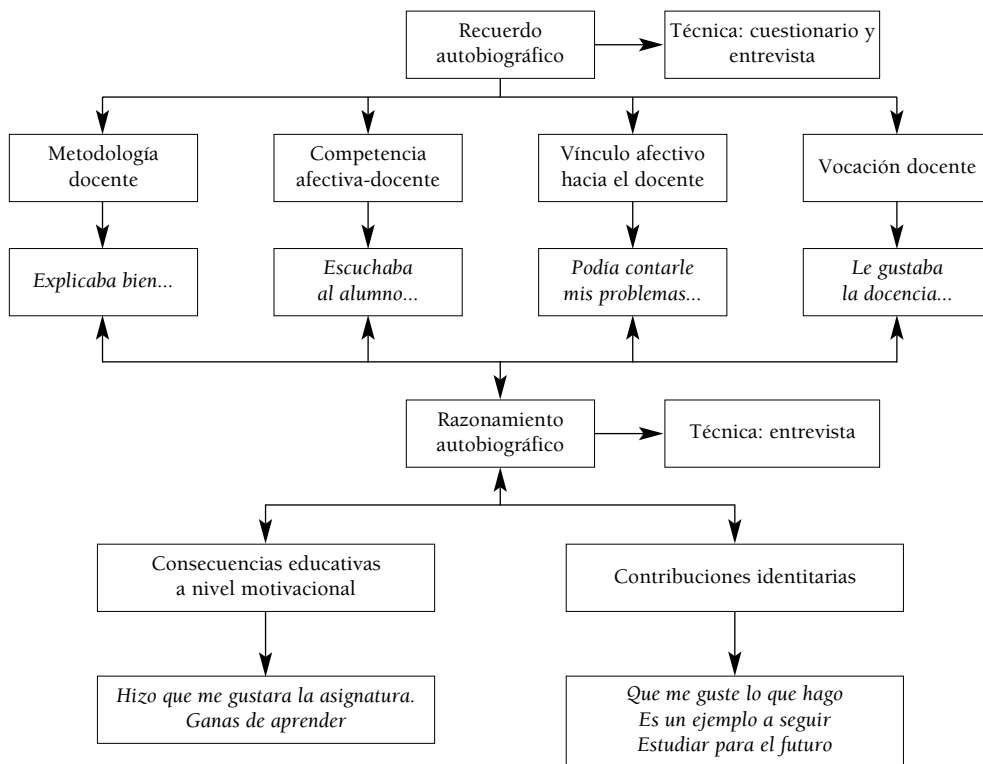
Segundo, una metodología pasiva poco favorecedora del aprendizaje significativo y de la interacción. Hechos como la repetición desmesurada, la falta de recursos metodológicos, la realización de actividades carentes de sentido o la carencia de atención hacia el alumnado se muestran desfavorables para el aprendizaje significativo.

S2 moratoria: «Primero, llegaba tarde y luego, cuando llegaba, pues se ponía a contar el

TABLA 1. Estructura de categorías extraída de la narración del alumnado

Metacategorías	Categorías	Subcategorías
Recuerdos autobiográficos	Metodología docente	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	

TABLA 2. Diagrama nº 16. Informante nº 8 (identidad de logro). CMA nº 1



dinero en clase, se ponía a limarse las uñas, a pintarse. Ella nos mandaba un ejercicio para que nosotros nos ocupásemos en esas cosas, mientras ella estaba ocupada con sus uñas [...] no daba clase ni nada, muy repetitiva en la materia y muy mal».

Competencias afectivas del docente

Los recuerdos específicos emocionales que nos interesan se refieren a la percepción que tiene el alumnado sobre las competencias afectivas que el docente desempeña en su labor profesoral. Según los recuerdos narrados sobre las competencias afectivas desarrolladas por los docentes, éstas se dividirían en dos ámbitos: por un lado, las competencias afectivas positivas como

la adecuada comprensión, control y expresión de las emociones propias y ajenas. Por otro lado, las competencias afectivas negativas concebidas como la baja comprensión, control y expresión de las emociones propias y ajenas.

El recuerdo sobre la comprensión recibida tiene un gran valor por su componente emocional, ya que implicaría altos niveles de escucha activa y de capacidad empática (Hoffman, 2002). A partir del grado de comprensión emocional que el alumnado ha recibido por parte del profesorado, encontramos recuerdos sobre profesores que han desplegado una favorable comprensión emocional atendiendo correctamente al alumnado; por otro lado, encontramos experiencias con bajas dosis de comprensión emocional del profesorado hacia el alumnado.

Considerando el nivel de comprensión emocional del profesorado, hallamos relatos donde existen eventos específicos relacionados con la comprensión emocional experimentada por el alumnado.

S6 logro: «Se le veía preocupado por los alumnos y por que ellos avanzaran en los estudios; no le importaba quedarse con alguien, pensaba en cómo ayudar a las personas».

En la MA también se almacenan huellas mnésicas relacionadas con la capacidad del alumnado de percibir los distintos estados afectivos que puedan observarse en el profesorado. Observamos cómo la percepción emocional del alumnado llega a discernir diferencias en el comportamiento y la comunicación que los profesores dispensan a determinados alumnos.

S6 logro: «Se notaba que a las personas que estábamos económicamente peor nos contestaba mal».

El recuerdo que guardan los discentes del control emocional de sus profesores es otra competencia afectivo-positiva que también se ve reflejada en sus narraciones.

S8 aceptación: «La tranquilidad, era muy tranquilo, era muy sereno; pero cuando tenía que ser un sargento lo era, aunque te entendía».

En las trayectorias formativas existen experiencias afectivo-negativas, sobre todo relacionadas con la interacción docente-discente, suponiendo un gran riesgo educativo, ya que probablemente disminuyan las posibilidades de una formación emocional adecuada.

Los docentes, en no pocas ocasiones, se encuentran sometidos a presiones de diversa índole en el desarrollo de su profesión (Mearns y Cain, 2003), por consiguiente, y teniendo en cuenta su papel formativo, sería necesaria una buena regulación emocional, ya que un bajo control de

las emociones admitiría respuestas afectivas desproporcionadas de los sujetos ante determinadas circunstancias (Davis, Mckay y Eshelman, 1987). A veces, se entrevistó una baja regulación emocional por parte de algunos docentes, dejando explícita la necesidad de una eficaz regulación emocional en el desarrollo de la labor profesoral, ya no sólo para entablar relaciones coherentes con los alumnos, sino también para fortalecer y estabilizar su propio equilibrio emocional.

S1 moratoria: «Con los niños era agradable, pero cuando le daba un ataque raro o algo, se ponía toda loca y te pegaba [...] y recuerdo que metía a compañeros míos dentro del armario».

En los procesos de comunicación educativa, la falta de escucha activa, la inadecuada comunicación verbal y la expresión de estados afectivos-negativos cercenarían una adecuada relación dentro del aula.

S9 aceptación: «Gritaba mucho, de cara a los alumnos era muy desagradable, cuando ibas a preguntarle una cosa o incluso cuando tenías alguna duda en la clase y levantabas la mano, tenías ese temor sobre cómo te iba a tratar».

Con este recuerdo se intuye que por parte del profesorado se tiene que cuidar con bastante rigor la competencia interactiva haciendo especial hincapié en el ámbito afectivo, pues una inadecuada expresión podría socavar una correcta interacción y generar emociones negativas entre los interlocutores. Pero la comunicación afectiva no se agota en la expresión oral de las emociones, además habría que añadir la comunicación no verbal que, en buen grado, configurará la vinculación afectiva entre maestro y alumno.

S1 moratoria: «Cuando se enfadaba, su cara se ponía roja y la mirada parecía que te atravesaba, y había veces que daba con fuerza palmadas en la mesa».

Creación y mantenimiento del vínculo afectivo con el docente

Las relaciones con los educadores adquieren una especial relevancia a la hora de configurar la identidad afectiva del sujeto, sobre todo en las etapas de educación infantil y primaria, donde se juegan los primeros lances de la educación afectiva de nuestros alumnos (Palou, 2003). De este modo, pensamos que el docente podría ser una figura significativa de referencia para la construcción afectivo-identitaria. En este sentido, las posibles competencias afectivas que se desplegarían en la labor profesoral serían piezas cardinales de las experiencias emocionales que el alumnado vive a favor o en detrimento de la creación de vínculos afectivos entre docentes y discentes.

A este respecto, se han narrado recuerdos que podrían ser interpretados, según la vinculación o desvinculación afectiva que el profesorado genera mediante las competencias de comprensión, regulación y expresión de las emociones.

S3 moratoria: «Era muy autoritaria [...], le cogí un miedo que no podía más, te hablaba en tono despectivo, luego marginando a la gente en clase. Fatal, muy mal recuerdo».

En cambio, en el recuerdo del sujeto número 7, perteneciente al estatus identitario de difusión, se perciben ciertas competencias afectivo-positivas en el desempeño profesional de una maestra: «era muy dulce», «no se enfadaba» o «ella se esperaba y te ayudaba». Estas actitudes y comportamientos favorecerían la vinculación afectiva, ya no sólo del alumnado, sino de la toda la comunidad educativa, como dice la propia alumna: «A esa profesora la quería en el colegio todo el mundo».

Vocación docente

Se comprende por vocación, el sentimiento, la tendencia, la inclinación de una persona hacia el desarrollo de una determinada profesión o

actividad. Pensamos que ésta es importante por las notables implicaciones que podría poseer para motivar al alumnado hacia el aprendizaje. Para obtener una visión general sobre si los maestros recordados en la etapa de educación primaria tienen vocación docente, vamos a mapear los recuerdos evocados referentes a la vocación de los maestros junto con la presencia o no de competencias afectivas. De este modo, percibiremos en su conjunto una configuración mnemónica compuesta por el número de maestros recordados, si poseen o carecen de vocación y, por último, qué tipo de competencias afectivas presentan los maestros evocados (cfr. tabla 3).

Con los datos que se muestran, existiría, al menos en los sujetos estudiados, una relación entre vocación docente y competencias afectivas; es decir, estos alumnos han percibido que el profesorado recordado por su vocación docente posee competencias afectivo-positivas. En el lado opuesto, hallamos otra correspondencia: los profesores evocados por carecer de vocación docente se caracterizarían por tener competencias afectivo-negativas, según la construcción mnemónica de estos alumnos. Indagamos en estas huellas mnemónicas en las que se relaciona la presencia o ausencia de la vocación docente con las competencias afectivas tanto positivas como negativas del profesorado.

Una de las cuestiones que se le planteaba al alumnado era si percibía que ese profesor recordado por sus competencias afectivas positivas o negativas tenía vocación docente; las respuestas dadas pondrían de relieve la posible vinculación entre las competencias afectivas y la vocación docente, llegando a la conclusión de que los profesores que poseen determinadas competencias afectivo-positivas son aquellos que tienen vocación docente. Con la intención de minimizar los sesgos que relacionan la vocación docente con las competencias afectivas del profesorado, intentamos que los sujetos confrontaran o auto-comprobaran los recuerdos de sus maestros con las creencias que poseían sus compañeros con respecto a estos maestros recordados.

TABLA 3. Descripción de los maestros recordados, su vocación docente y las competencias afectivas

Sujetos	Nº de maestros recordados	Poseen vocación docente	Tipo de competencias afectivas
1	1	Sí	Afectivo-positivas
	2	No	Afectivo-negativas
2	1	Sí	Afectivo-positivas
	2	Sí	Afectivo-positivas
	3	Sí	Afectivo-positivas
	4	Sí	Afectivo-positivas
	5	Sí	Afectivo-positivas
	6	No	Afectivo-negativas
3	1	Sí	Afectivo-positivas
4	1	Sí	Afectivo-positivas
5	1	Sí	Afectivo-positivas
6	1	Sí	Afectivo-positivas
	2	No	Afectivo-negativas
	3	Sí	Afectivo-positivas
7	1	Sí	Afectivo-positivas
8	1	Sí	Afectivo-positivas
9	1	Sí	Afectivo-positivas
	2	No	Afectivo-negativas

S7 difusión: «Sí, la mayoría sí; hombre..., están los típicos que suspenden y le echan la culpa también al profesor, pero la mayoría de los alumnos sí estaban de acuerdo con él».

Razonamiento autobiográfico

Consecuencias educativas a nivel motivacional

Pensamos que este entramado mnemónico tendría alguna influencia en los procesos motivacionales educativos, por ello, indagamos sobre cómo los profesores recordados tuvieron o dejaron de tener una influencia en la motivación educativa.

Según el razonamiento autobiográfico tendríamos maestros que, por un lado, sí han tenido una influencia motivadora en el alumnado, por otro lado, docentes que no han incentivado una

motivación educativa. Ésta se fomenta cuando la labor profesoral se implementa dentro de una metodología activa y participativa, poseyendo competencias afectivo-positivas, íntimamente relacionadas con los procesos de interacción alumno-profesor, y teniendo vocación docente. Todos estos elementos parece ser que tienen claras repercusiones educativas en la conducta del alumnado. Por ejemplo, en la MA de un alumno se conserva el encuentro con un profesor de inglés que supuso un punto de inflexión en su posterior nivel de motivación hacia la asignatura, pues el origen causativo de su interés por esta asignatura, en buena medida, lo atribuye al encuentro con este maestro.

P: «¿Antes de ese profesor te gustaba el inglés?».

R: S7 difusión: «No, no me llegaba mucho, entonces él sí me hizo motivarme por el inglés».

En el caso contrario, hallamos recuerdos de profesores que inhiben los procesos motivadores de aprendizaje hacia la asignatura, esto es, existe una posible relación entre una metodología inadecuada, competencias afectivo-negativas y la carencia de la vocación docente, según la percepción del propio alumno.

S4 moratoria: «Había profesores que incluso permanecían sentados leyendo y ya está. Y si levantaba alguien la mano le respondía y simplemente se quedaba ahí».

Contribuciones identitarias de personas significativas (docentes)

Con la intención de conocer qué aportación identitaria considera el alumnado que le han ofrecido los maestros recordados, le hemos planteado a los alumnos que reflexionen sobre qué han supuesto para su identidad personal esas experiencias educativas vividas durante la educación primaria.

Si bien diferentes elementos han podido contribuir a la construcción de la identidad personal, hemos encontrado un denominador común en todos los recuerdos autobiográficos referentes a la etapa de educación primaria, el cual lo catalogaríamos como la contribución identitaria más presente en el recuerdo de estos alumnos. Hablamos del establecimiento de metas focales hacia su futuro académico, esto es, aquellas metas que se establecen a largo plazo y que orientan el comportamiento de la persona mediante el establecimiento de otras submetas (Ortony, Clore y Collins, 1996).

En este sentido, las narraciones de los recuerdos y reflexiones autobiográficas nos desvelan de modo diáfano esta contribución identitaria al *subself educativo*.

S5 moratoria: «Nos dio la típica charla: tenéis que estudiar...; pero de forma que todos supiéramos que en verdad [...] lo importante es estudiar para el día de mañana».

Además, encontramos otras contribuciones identitarias, como la formación en competencias afectivas en los ámbitos de la escucha activa, la empatía y el respeto como producto de esta última.

S7 difusión: «Ha influido en la capacidad de escuchar».

S8 aceptación: «El respeto hacia todos».

Otra aportación a la identidad personal del alumnado consiste en buscar un futuro profesional acorde con los intereses y motivaciones, esto es, formarse y trabajar para aquello que se tiene verdadera vocación.

S6 logro: «El tener vocación por lo que hago y que me guste. Y hacer lo que me guste».

Por último, encontramos alumnos que reflexionan sobre la metodología que han aplicado sus profesores, contribuyendo a la configuración del tipo de metodología que aplicarían ellos en su futuro profesional y a la reflexión de cuál sería una metodología adecuada para fomentar el aprendizaje.

S9 aceptación: «Reflexioné y dije por qué no vamos a hacer diferentes las asignaturas, para que los niños estén motivados y, la verdad, me ayudó en eso, en decir: ¡vamos a intentarlo!».

Conclusiones

Considerando que nuestro estudio de casos se ha desarrollado con nueve sujetos pertenecientes a todos los estatus de identidad, según el *modelo progresivo de evolución del estatus de identidad*, no hemos observado diferencias cualitativamente significativas entre los sujetos entrevistados o que interfirieran en el valor mediacional-afectivo atribuido al profesor por parte de los antiguos alumnos. La importancia de la dimensión emocional de la competencia interactiva del profesorado no parece estar ligada exclusivamente a su influencia sobre algún estatus de

identidad determinado, lo cual posiblemente refuerza su relevancia por su impacto generalizado.

Existen elementos estrechamente relacionados con las estructuras emocionales de la personalidad que son favorecedores de una vinculación afectiva entre el alumno y el profesor, la motivación educativa y el aprendizaje. En el extremo opuesto, la carencia de ciertas habilidades emocionales provocaría una desvinculación afectiva basada en experiencias emocionales negativas, desmotivando y distanciando al alumno del aprendizaje. Los recuerdos narrados nos desvelan la fuerte influencia entre las competencias afectivas de los profesores y los procesos formativos del alumnado. En la compilación y estudio de todos los recuerdos de las 18 *configuraciones mnemónicas autobiográficas* analizadas, se aprecia que el profesorado recordado por su grado

de comprensión, regulación y expresión emocional se corresponde, en buena medida, con aquellos profesores que son considerados por su contribución a la formación de metas focales y a la motivación, favoreciendo, desde una pertinente afectividad, la configuración de la identidad personal del estudiante. Por otra parte, los bajos niveles en las competencias emocionales del profesorado se relacionan con la escasa contribución a la formación personal del alumnado, según sus propios razonamientos autobiográficos.

Recopilando los recuerdos y reflexiones autobiográficos de esta investigación, parece corroborarse la importancia de las experiencias vividas en la escuela, particularmente las conductas emocionales del profesorado, para la configuración identitaria del alumnado.

Referencias bibliográficas

- 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.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar?, *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36.
- 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.
- DAVIS, F.; MCKAY, M. y ESHELMAN, E. R. (1987). *Técnicas de autocontrol emocional*, Barcelona, Martínez Roca.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning, *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- FIVUSH, R.; HADEN C. A. y REESE, E. (1995). Remembering, recounting and reminiscing: the development of autobiographical memory in social context, en RUBIN, D. C. (ed.), *Remembering our past. Studies in autobiographical memory*, Cambridge, Cambridge University Press, 341-359.
- GARCÍA CARRASCO, J. y BERNAL, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente, *Revista Española de Pedagogía*, 241, 405-423.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona, PPU.
- GUBA, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en GIMENO, J. y PÉREZ, A. (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 48-165.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- 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.
- HOFFMAN, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*, Barcelona, Idea Books.

- HUERTAS, J. A. (2001). *Motivación: querer aprender*, Buenos Aires, Aique.
- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*, 3ª ed., Madrid, McGrawHill.
- MAYER, J. D. y COBB, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?, *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- 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*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 187-207.
- MEARNS, J. y CAIN, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies, *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- 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*, Madrid, McGraw-Hill, 35-55.
- PALOU, S. (2003). El crecimiento emocional: un delicado equilibrio entre proximidad y distancia, *Aula Infantil*, 12, 32-37.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, 2ª ed., Newbury Park, CA Sage.
- 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.
- 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.
- 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.
- WATERMAN, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research, *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- WELZAR, H. y MARKOWITSCH, H. J. (2005). Towards a bio-psycho-social model of autobiographical memory, *Memory*, 13(1), 63-78.

Abstract

Emotional influence of teachers in the construction of the student's personal identity

Introduction: in this research we analyse the importance of lived school experiences, particularly those related to the interactive competence of the teaching staff, through memories and autobiographical episodes highlighted by old pupils. Methods: with this aim, we have selected nine persons belonging to different status of personal identity. We used the questionnaire EOMEIS-2 for this purpose. The chosen subjects subsequently completed an open questionnaire about their educational paths. From that questionnaire, we gathered information in order to be able to elaborate the interviews. The registered information was analysed by a computer programme NVIVO 8. Results: between teachers and students, different stories emerge, which are full of emotional features and directed the motivational and emotional processes shaping the subject's identity processes. Moreover, we noticed that the autobiographical memory about specific events highlights the substantive value found in the emotional performance of the teaching role. Discussion: the affect displayed by the teaching staff seems to influence significantly the guiding dynamics of the formative and shaping processes of the personal identity.

Key words: *Personal identity, Motivation, Emotional behavior, Elementary school teachers, Teacher competencies, Personal narratives, Educational theories.*

Perfil profesional de los autores

Antonio Bernal Guerrero

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación con Premio Extraordinario. Catedrático de Escuela Universitaria de Teoría de la Educación de la Universidad de Sevilla. Dirige el Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona. Autor y coautor de diversos libros y numerosos artículos, actualmente, sus investigaciones se centran en los procesos configuradores de la identidad personal y sus implicaciones formativas.

Correo electrónico de contacto: abernal@us.es

Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez

Orientador del colegio «Las Artes» (Sevilla). Docente e investigador en la consultora Efi aula S.L. Miembro del Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona de la Universidad de Sevilla y asistente honorario en la misma universidad. Sus trabajos recientes se centran en la construcción de la identidad mediante el estudio de las narrativas personales.

Correo electrónico de contacto: antonio.ramon@efiaula.es