

*Agencia y complejidad en la
formación inicial de profesores
de español como lengua
extranjera: la emergencia de
la competencia docente*

Íker Erdocia

21 | MONOGRAFÍAS



*Agencia y complejidad en la formación inicial
de profesores de español como lengua extranjera:
La emergencia de la competencia docente*

Íker Erdocia

N.º 21

Colección: Monografías (Tesis Doctorales)



Edita:

Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Fecha de edición: 2018

ISBN: 978-84-697-5316-3

Imprime: Copysan

ASELE

www.aselered.org

gestion@aselered.org

A Dóri
A Endi

Agradecimientos

Varios factores y muchas personas han hecho posible la realización de este proyecto. El primer factor es la obtención del Lectorado MAEC-AECID. Sin él, este proyecto se habría dilatado indefinidamente en el tiempo y, quizás, nunca podría haberlo concluido. El segundo de los factores es mi desempeño como profesor invitado en la *Université de Montréal*. Esta universidad, además de muchas otras cosas, me ha ofrecido todas las herramientas y facilidades que he necesitado a lo largo de la investigación.

En cuanto a las personas implicadas, quiero reconocer, en primer lugar, la labor de María Ángeles Álvarez Martínez. Le agradezco su gran dedicación, consejos, apoyo y aliento desde nuestra primera comunicación, así como su cercanía a pesar de la distancia física. Su trabajo ha sido y será un gran ejemplo para mi desempeño profesional. También quiero expresar mi gratitud a Rafael Rodríguez-Ponga y Salamanca. Estoy profundamente agradecido por la confianza que ambos han depositado en mí y en esta investigación. Mi agradecimiento es extensible a las instituciones que representan: la Universidad de Alcalá y el Instituto Cervantes. *Gracias.*

En segundo lugar, doy las gracias al *Département de littératures et de langues du monde* de la *Université de Montréal* por brindarme la posibilidad de impartir los seminarios de Adquisición Práctica del Español del máster de *Estudios Hispánicos*. Agradezco los consejos y ayuda recibidos de mis colegas de sección. Quiero mencionar, por supuesto, a mis alumnos, con quienes estoy en deuda. Sin su colaboración, esta investigación no habría podido tener lugar. *Merci.*

En tercer lugar, quiero expresar un sentido agradecimiento a mis padres y a mi hermana por su apoyo incondicional. *Eskerrik asko.*

Finalmente, agradezco infinitamente el apoyo, ayuda, comprensión y enorme paciencia de Dóri y Endi. *Köszönöm. Go raibh maith agat.*

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	II
1.1. Origen e interés	11
1.2. Objetivo y contenidos	12
1.3. Estructura	14
CAPÍTULO 2: AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE	15
2.1. Introducción	15
2.2. Autonomía	15
2.2.1. Acercamiento a la noción de autonomía	15
2.2.2. De la multidisciplinariedad a la lingüística aplicada	16
2.3. Autonomía del aprendiente	18
2.3.1. Conceptualización y definiciones	18
2.3.2. Dimensiones y modelos	24
2.3.3. La autonomía del aprendiente y el profesor	27
2.4. La autonomía del profesor	32
2.4.1. De la autonomía del aprendiente a la autonomía del profesor	32
2.4.2. Autonomía del profesor y formación docente	36
2.4.3. Autonomía del profesor y desarrollo profesional	40
2.5. Autonomía y teoría sociocultural	43
2.6. Conclusión	47
CAPÍTULO 3: AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE	49
3.1. Introducción	49
3.2. Autorregulación	49
3.2.1. Autorregulación y aprendizaje	49
3.2.2. Ciclo de aprendizaje autorregulado	53
3.3. Modelos teóricos del aprendizaje autorregulado	55
3.4. La perspectiva fenomenológica	57
3.4.1. Fenomenología	57
3.4.2. El autosistema	58
3.4.3. <i>El self</i>	60
3.5. Autorregulación y lingüística aplicada	64
3.6. Aprendizaje autorregulado del profesor	65

3.7. Conclusión	67
CAPÍTULO 4: SELF E IDENTIDAD	69
4.1. Introducción	69
4.2. <i>Self</i> e identidad: el aprendiente	69
4.3. <i>Self</i> e identidad: el profesor	74
4.3.1. <i>El self</i> y la identidad del profesor	74
4.3.2. <i>El self</i> y la identidad del profesor de L2	75
4.4. Conclusión	78
CAPÍTULO 5: SELF AGENTE, FORMACIÓN Y COMPETENCIA: CÓMO ABORDAR SU ESTUDIO	79
5.1. Introducción	79
5.2. Formación docente y competencias	79
5.2.1. El discurso de las competencias en la educación superior	79
5.2.2. Formación de profesores de L2 y competencia profesional docente	81
5.3. Sistemas dinámicos complejos	83
5.3.1. Evolución y cambio de paradigma en la investigación	83
5.3.2. Los sistemas dinámicos y la teoría de la complejidad: adquisición de L2	85
5.3.3. <i>El self</i> y los sistemas dinámicos	87
5.4. De la formación inicial a la competencia docente	88
5.4.1. Autonomía y autorregulación; delimitación conceptual	88
5.4.2. Formación inicial de profesores de ELE: <i>el self</i> agente como sistema dinámico complejo	92
5.5. Conclusión	98
CAPÍTULO 6: LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE ELE, A ESTUDIO	99
6.1. Introducción	99
6.2. Objetivos y preguntas	100
6.2.1. Objetivo general	100
6.2.2. Objetivos específicos y preguntas	101
6.2.3. Apunte metodológico sobre los sistemas dinámicos complejos	102
6.3. Contexto	106
6.3.1. Contexto formativo	106
6.3.2. Participantes	110

6.4. Instrumentos y proceso de recogida de datos	115
6.4.1. Datos principales	116
6.4.2. Datos secundarios	118
6.5. Análisis de datos	119
6.6. Conclusión	122
CAPÍTULO 7: EL LARGO CAMINO HACIA LA COMPETENCIA	123
<hr/>	
7.1. Introducción	123
7.2. Condiciones iniciales y contexto	123
7.2.1. Alcance y repercusiones de las condiciones iniciales	123
7.2.2. La interdependencia entre el factor personal y el contexto de aprendizaje	132
7.3. Sistemas dinámicos complejos y el fenómeno del cambio	141
7.3.1. El comportamiento del self agente: estabilidad y oscilación	141
7.3.2. Divergencia en el proceso de la formación a la competencia	152
7.4. Agencia y complejidad: formación inicial y competencia docente	155
7.5. Implicaciones y limitaciones	160
7.5.1. Implicaciones para la formación de profesores	160
7.5.2. Limitaciones e implicaciones para la investigación sobre formación de profesores	162
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES: LA EMERGENCIA DEL PROFESOR DE ELE	163
<hr/>	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
<hr/>	

Capítulo I

INTRODUCCIÓN

I.1. ORIGEN E INTERÉS

Esta investigación se sitúa dentro del ámbito de la formación de profesores de lenguas segundas (en adelante, L2) y, en concreto, de la formación inicial docente en español lengua extranjera (ELE). Su objetivo es aportar información sobre los procesos de aprendizaje que llevan al profesor en formación¹ a la competencia docente. Este trabajo viene motivado por tres razones principales:

- La primera tiene que ver con el interés del investigador en relación al aprendizaje, en concreto, en la educación superior y en el aprendizaje/adquisición² de L2. A esto se le asocia la convicción personal de que el aprendizaje excede el marco de la formación formal y de que tiene lugar de múltiples maneras y de forma complementaria a la instrucción en clase. La perspectiva de esta investigación, si bien se centra en un contexto formativo institucional, permite conjugar ambas facetas. En parte, este proyecto se puede considerar la continuación lógica de otros trabajos de indagación realizados con anterioridad por el investigador.
- La segunda tiene una vertiente más pragmática y está en relación con la labor docente del investigador como formador de profesores y como profesor de ELE. El origen de la temática de este proyecto proviene de la inquietud personal sobre el efecto que la formación docente tendría, no ya sobre el sistema de creencias sobre enseñanza-aprendizaje de ELE de los PeF, sino también sobre las líneas metodológicas y pedagógicas que estos implementarían en sus propias clases y su efecto en los aprendientes de ELE. Este trabajo surge de dos preguntas que pueden estar en la mente de cualquier formador de profesores: ¿cómo aprenden los PeF?, ¿cómo se alcanza la competencia docente? La eficiencia docente como formador y el interés por comprender el aprendizaje están, pues, detrás del objetivo de esta investigación.
- La tercera razón tiene una intención que trasciende a la propia investigación y concierne al ámbito profesional de la formación docente de ELE. El crecimiento que ha sufrido la demanda de profesores a nivel global, así como el número y tipo de programas formativos, no ha venido acompañado de un desarrollo equiparable en la investigación en el ámbito de la formación de profesores. Así pues, este trabajo pretende reivindicar la importancia y la necesidad de una indagación centrada en un agente tan relevante para la adquisición de una L2, como es el profesor y sus propios procesos de aprendizaje, con la esperanza de que contribuya a un mayor reconocimiento académico, social e institucional de la profesión docente.

.....
1. Siguiendo a Higuera (2012), se utilizará, en adelante, el acrónimo PeF para referirse a profesor en formación.
2. En adelante, los términos *aprendizaje* y *adquisición* de L2 se utilizarán como sinónimos.

1.2. OBJETIVO Y CONTENIDOS

El objetivo principal de este trabajo es explicar el aprendizaje del PeF. En concreto, conocer en profundidad los procesos de aprendizaje profesional, en la formación inicial de profesores ELE, que llevan a la progresiva competencia docente. Para ello, se parte de la convicción de que aprender a ser profesor de L2 y desarrollarse profesionalmente son actos complejos. El contexto formativo es un programa universitario de máster en *Estudios Hispánicos*, con la especialidad de *Espagnol langue seconde*, en la *Université de Montréal*, en Canadá. El foco de la investigación se centra en dos seminarios continuados –Adquisición Práctica del Español I y II– a lo largo de un curso académico completo.

En el curso de la investigación, se ha mantenido una actitud abierta y de disposición a la adaptación del marco teórico y metodológico al estado general en el que se encuentra la investigación sobre profesores de L2 y a las necesidades inmediatas de la formación docente en la actualidad. El planteamiento de este estudio, por consiguiente, sigue un criterio pragmático, al pretender repercutir en la forma en la que se concibe y se lleva a la práctica la propia formación de profesores de ELE.

La delimitación del marco teórico viene del área de la lingüística aplicada y de la psicología educativa. El primer concepto es la autonomía (cap. 2). La autonomía del aprendiente de L2 es una línea de investigación con una considerable tradición, eminentemente europea. Sin embargo, la autonomía del profesor de L2 solo ha merecido la atención de los investigadores en una época reciente. Su conceptualización ocupa las áreas de la formación de profesores, de la docencia y del desarrollo profesional. El segundo concepto es la autorregulación (cap. 3). De origen norteamericano, cuenta con una amplia trayectoria de investigación en el terreno de la educación y ha dado lugar a un considerable volumen de trabajos académicos en diferentes contextos de aprendizaje. A diferencia de la metacognición o las estrategias de aprendizaje, el papel de la autorregulación ha sido escasamente tratado en la adquisición de L2. Tampoco ha alcanzado un desarrollo reseñable en el ámbito educativo superior o en la formación de profesores.

El marco teórico de esta investigación, de carácter inclusivo y complejo, se completa con otros elementos y conceptos que contribuyen a la comprensión del estado inicial desde el que parten los PeF y a la explicación de su agencia a lo largo del periodo investigado. Es preciso señalar que la bibliografía sobre adquisición de L2 y formación de profesores presenta un gran número de conceptos que, partiendo del ámbito de la psicología educativa, ofrecen diferentes perspectivas sobre el proceso de aprendizaje. En este trabajo, se ha optado por el yo interior o *self*³, un constructo que ha adquirido una importante notoriedad en el área de la adquisición de L2 en los últimos años. Los demás constituyentes son la formación y experiencia docente previa, el sistema cognitivo sobre la enseñanza-aprendizaje de L2 y la identidad docente. La consistencia del marco teórico se demuestra con la cantidad y riqueza de los datos aportados y por su capacidad para describir, de una forma coherente y, desde diferentes puntos de vista, los procesos personales externos e internos de aprendizaje y de competencia docente. El marco, encabezado por la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, se denomina *self* agente.

.....
3. A falta de un término comúnmente aceptado en español, se opta por el original en inglés.

La estructuración de las preguntas de investigación es fiel al objetivo y al marco de la investigación. En primer lugar, se ocupa de la descripción del *self* agente en el programa formativo. Esta parte se distribuye, según sus dos principales constructos: la autonomía y la autorregulación. En segundo lugar, describe el proceso formativo hacia la competencia docente, al tomar como base la noción de cambio en el aprendizaje y en el desarrollo profesional. La formulación de las preguntas es la siguiente:

- ¿Cómo es el comportamiento agente del PeF en un medio formativo docente? ¿Qué patrones lo caracterizan? ¿Qué factores externos y qué componentes y procesos internos inducen el comportamiento autónomo?
- ¿Cuál es la ideación del PeF sobre las dimensiones de la autonomía del aprendiz de L2, la actuación docente y el desarrollo profesional?
- ¿Qué tipo de procesos y subprocesos autorreguladores de su aprendizaje agente activa normalmente el PeF en un medio formativo docente? ¿Qué factores inducen el aprendizaje autorregulado?
- ¿Cómo es el proceso que va de la formación inicial de profesores ELE a la competencia docente?

El diseño de la investigación se resume en los siguientes rasgos: (1) *metodología cualitativa e interpretativa*, bajo los parámetros descriptivos, reflexivos, comprensivos e interpretativos; (2) *enfoque etnográfico*, de tipo longitudinal y contextualizado; (3) *sistemas dinámicos complejos*, cuya aplicación al ámbito de la adquisición de segundas lenguas o a la educación sigue los preceptos de la teoría de la complejidad o caos. Este último es uno de los aspectos que mejor definen esta investigación. Los sistemas dinámicos complejos ofrecen el marco para analizar los patrones de estabilidad en el comportamiento del PeF y explicar los cambios en su evolución hacia la competencia docente. Se busca, así, describir este proceso a través del cambio que sufre el PeF en la estructura interna del sistema del *self* agente, en respuesta al programa formativo.

Otro elemento caracterizador de este trabajo es la figura del investigador, que coincide con la del profesor-formador (en adelante, formador) de los seminarios objeto de análisis. El formador es un observador privilegiado de lo que acontece en el aula y, en su función de investigador, tiene acceso a materiales y fuentes de datos diversos que lo convierten en un profundo conocedor del contexto de aprendizaje. Sin embargo, este doble papel también puede generar inconvenientes en la gestión académica, en la objetividad del tratamiento de los datos y en la ética investigadora. La unión de las facetas académica, investigadora y profesional ha supuesto un reto añadido en todo el proceso.

Las características metodológicas y el ambicioso diseño de la investigación, tanto a nivel teórico como en el trabajo de campo, han hecho que el volumen de datos recogidos fuera considerable, con la consiguiente tarea analítica e interpretativa posterior. Se espera, con ello, haber cubierto adecuadamente el carácter holístico y longitudinal de la investigación. Por su parte, el limitado desarrollo de la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos aplicada al ámbito del aprendizaje ha dificultado este proceso y ha exigido desarrollar un considerable grado de abstracción. La relevancia de esta perspectiva en el campo del ELE y de la formación de profesores

vendrá dada, primero, por la recepción de este trabajo y, segundo, por las futuras investigaciones que se desarrollen siguiendo esta línea y por su capacidad para aportar resultados que complementen y que supongan una novedad real respecto al panorama metodológico tradicional.

1.3. ESTRUCTURA

El trabajo se compone de cuatro bloques principales, además de la introducción, que son los siguientes: el marco conceptual (caps. 1-5); el diseño de la investigación (cap. 6); el análisis, interpretación y discusión de los resultados (cap. 7) y la conclusión (cap. 8).

El primer bloque (caps. 1-5) describe la base teórica de este estudio. Los sucesivos capítulos analizan la bibliografía sobre los conceptos de autonomía, autorregulación, *self* e identidad, que componen el marco teórico del *self* agente. Aunque esta investigación se encuadra dentro del ámbito específico de la formación de profesores, la revisión bibliográfica parte siempre del terreno de la adquisición de L2 –en concreto, la variación individual– y se refiere, después, a la específica sobre formación de profesores, tanto de L2 como de otras especialidades. Esta triple dimensión permite abarcar las investigaciones en más de un campo de conocimiento y asegura una mejor comprensión del estado de la cuestión en áreas con abundantes nexos en común. También facilita la tarea de conceptualización ya que, en muchos casos, la bibliografía ofrece visiones divergentes, cuando no contrapuestas y hasta contradictorias. Esta multidimensionalidad es una de las razones que explican la extensión de este primer bloque, junto a la de la complejidad del marco teórico. Sus presupuestos teóricos y metodológicos, tras la revisión exhaustiva de la bibliografía, están en el capítulo 5, en donde se contextualizan dentro de la noción de competencia profesional docente en la formación de profesores de L2.

El segundo bloque (cap. 6) se refiere al diseño de la investigación. Consta de varias partes. En la primera, se exponen los objetivos y se formulan las preguntas de investigación. También se aportan unos breves apuntes metodológicos. La segunda trata del ámbito formativo –el institucional y el de los seminarios de adquisición– y de los participantes. El capítulo se completa con la descripción de los instrumentos y el proceso de recogida de datos y el método de análisis.

El análisis de los datos y la interpretación de los resultados abren el tercer bloque. En el capítulo 7, se presentan los datos recogidos, se conceptualizan en función del modelo del *self* agente y se interpreta según los preceptos de los sistemas dinámicos complejos. Debido a la dificultad previsible para su completa comprensión, se aporta un sustento teórico en la descripción e interpretación de los fenómenos dinámicos. La segunda parte concluye los objetivos iniciales respondiendo a las preguntas de investigación que han guiado el proceso. Más adelante, se presentan las limitaciones de este trabajo, así como sus posibles implicaciones para la formación docente y la investigación en este campo.

Por último, el capítulo 8 expone, de forma resumida, las conclusiones.

Capítulo 2

AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

2.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es presentar el constructo de autonomía. En primer lugar, se describe el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde sus concepciones filosóficas originales hasta su aplicación al aprendizaje de lenguas. Se rastrean sus orígenes en el terreno de la enseñanza y de las diferentes corrientes lingüísticas y se presentan las conceptualizaciones y los modelos teóricos elaborados en el ámbito investigador del aprendizaje de lenguas hasta la actualidad.

En segundo lugar, tras centrar la noción de la autonomía en la disciplina de la lingüística aplicada, se expone el concepto de la autonomía del aprendiente y del profesor. Aunque el primero está relacionado, solamente, de forma parcial con esta investigación, resulta clave para la comprensión del último, la autonomía del profesor, que es el que ocupa plenamente a este trabajo. Este concepto ha tenido un alcance menor que la autonomía del aprendiente en la investigación, pero está llamado a ocupar un lugar predominante en la cada vez más relevante área de la formación de profesores de idiomas.

2.2. AUTONOMÍA

2.2.1. ACERCAMIENTO A LA NOCIÓN DE AUTONOMÍA

La autonomía es un concepto complejo con imbricaciones en varios campos del conocimiento como la política, la sociología, la psicología, la educación y la filosofía. Es, en esta última, en concreto en el terreno de la ética, en donde se encuentra su origen: en su correlación con los conceptos de voluntad individual y de responsabilidad. Según el sentido que le infiere Kant, la capacidad para que la voluntad actúe de forma autónoma viene dada por la razón, en contraposición a la heteronomía o regulación externa, rígida y coercitiva, ajena a la conciencia del individuo sobre su conducta y que da lugar a comportamientos homogéneos. La norma prescrita los establece dejando al sujeto, paradójicamente, libre de toda responsabilidad. La autonomía, como acto recíproco de una responsabilidad ética, dispone a la persona en una situación de *pouvoir*, frente a la de *devoir* heterónima con sentido de obligación.

La persona está en disposición de dar cumplida cuenta de sus acciones tanto socialmente como, sobre todo, a ella misma de forma individual. En última instancia, el debate de la introspección gira en torno a la constitución del sujeto a través de los mecanismos de subjetivización que trascienden el ámbito individual (Foucault, 1994).

En el campo de la teoría política, la autonomía se encuentra en el modelo clásico de democracia y en la idea de libertad entendida desde una perspectiva liberal. El objetivo de la libertad individual es “garantizar la autonomía personal mediante la limitación y el control del poder” (Blas, 2010: 112). Sin embargo, la esencia individualista de un enfoque puede variar significativamente a la de otro, como es el caso del personalismo de Mounier o Freinet. Según este marco, la autonomía se define como una dinámica del

destino del hombre en búsqueda de su personalización y su construcción tanto personal como social (Hoffmans-Gossets, 1987), lo que equivale al desarrollo de la persona a través de la construcción de su identidad individual y colectiva. Es, precisamente, a través de la socialización como la autonomía dispone de la posibilidad de transformar la sociedad (Freire, 1994).

Aunque es un concepto central en la Europa del siglo XVIII desde los preceptos democrático-liberales y liberal-humanistas (Lindley, 1986), la autonomía se hace particularmente presente en el último medio siglo como reflejo de los cambios que ha venido sufrido la sociedad occidental. Organizaciones privadas e instituciones han vuelto la vista hacia la autonomía: desde la gestión del capital humano, en la que el trabajador asume responsabilidades en la cadena de producción y dirección, hasta el criterio de funcionalidad social de los sistemas de formación de adultos (Delors, 1996), que se adaptan a las exigencias progresivas del ámbito social y profesional (Giovannini et al., 2003), y preparan al individuo para participar en la sociedad democrática (Holec, 1979).

La autonomía se ha asociado a la idea de la empleabilidad en propuestas de reforma educativa (Bentley, 1998), al establecimiento de determinadas pautas de consumo (Holec, 1985), al reduccionismo en cuanto a su verdadero alcance educativo y social (Little, 2007) o a la propia necesidad de adaptación a los cambios tecnológicos en el acceso y gestión de la información y los nuevos canales de comunicación. Algunos teóricos de la autonomía en el aprendizaje, por su parte, insisten en que esta no surge de los intereses de la sociedad posindustrial ni depende de sus intereses económicos, sociales o culturales (Benson, 2011); otros, en cambio, señalan su incorporación al ideario neoliberal (Freire, 2006).

En cualquier caso, conviene no caer en las arenas movedizas de cierta terminología que se presta en ocasiones a interpretaciones parciales, simplificadoras o interesadas, como es el caso de un constructo complejo como el de autonomía. Este fenómeno de aprehensión incompleta en algunos desarrollos de la autonomía queda ilustrado por Pennycook (1997: 41) a través de la muda de disciplinas: “broader political concerns about autonomy are increasingly replaced by concerns about how to develop strategies for learner autonomy. The political has become the psychological”.

2.2.2. DE LA MULTIDISCIPLINARIEDAD A LA LINGÜÍSTICA APLICADA

A la hora de rastrear los orígenes del constructo en educación, suele ser habitual remontarse a la época de Galileo, quien, refiriéndose a la enseñanza y al aprendizaje, reñaba que no se le podía enseñar nada a una persona, sino que solo se le podía ayudar a encontrarlo en su interior. En el siglo XVIII, el modelo de educación basado en la disposición natural del niño propuesto por Rousseau en *Emile* también se considera un ejemplo, aunque indirecto, de la responsabilidad individual del alumno en sus acciones y en las consecuencias de estas. No deja de ser, sin embargo, una débil influencia de una visión romántica de la naturaleza humana.

Ya en la época contemporánea, el concepto de autonomía se va acotando al terreno de la enseñanza, aunque sus implicaciones sociales y políticas son evidentes y pretendidas (Benson: 2011): la educación como resolución de problemas y el componente experiencial social de los alumnos de Dewey (1958); el método basado en proyectos de Kilpatrick (1921) como medio de adquisición de las habilidades y las actitudes necesari-

rias para una participación social en democracia; la integración de Freire (1974) como forma de materializar la capacidad crítica para tomar decisiones, transformar la realidad individual y social, y convertirse en un miembro autónomo de la sociedad; la crítica al sistema educativo institucionalizado de Illich (1971) y los efectos perniciosos de un aprendizaje dirigido frente a uno informal; la psicología humanista y la facilitación de Rogers (1983); las características diferenciadas de la educación de adultos, etc.

Así pues, la autonomía en el aprendizaje parte de un enfoque centrado en el alumno que se fraguó especialmente a partir de la década de los 70 de la confluencia de aportaciones de la educación, de la política educativa, de la psicología y de la psicolingüística, aunque uno de los campos de la enseñanza con más desarrollo de la autonomía es el de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Como señala Finch (2002: 2), la tendencia humanista que propiciaría más tarde el desarrollo de la autonomía dio lugar en el terreno de la lingüística en las décadas de los 60 y 70 a distintas disciplinas sociolingüísticas que anuncian un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas:

DISCIPLINAS	AUTORES
Teoría de los actos de habla	Austin (1962); Searle (1969); Apel (1976)
Etnometodología, la etnolingüística y la etnografía de la comunicación	Hymes (1966, 1974); Gumpertz y Hymes (1972); Saville-Troike (1982)
Lenguaje en la educación	Labow (1972); Halliday (1973, 1976); Habermas (1979)
Sociología del lenguaje	Fishman (1972)

TABLA I. Disciplinas lingüísticas y cambio de paradigma (confeccionada a partir de Finch, 2002: 2).

Siguiendo a Finch⁴ (2002: 3), los primeros trabajos que pueden considerarse generadores de la autonomía en el aprendizaje de lenguas son los de Altman (1971), Disick (1975), Knowles (1975), Harding-Esch (1976) y Dickinson (1978), aunque su plena madurez no llegará hasta la década de los 80, cuando el grado de desarrollo y diferenciación de su estudio alcanzaron el reconocimiento de la comunidad profesional.

El siguiente estadio se puede considerar en relación directa con el campo de estudio de la autonomía. Su origen está en las orientaciones y perspectivas de los enfoques centrados en el alumno que surgieron en las décadas de los 80 y 90:

ORIENTACIÓN O PERSPECTIVA	AUTORES
Currículo centrado en el alumno	Nunan (1988)
Negociación del sílabo	Breen y Candlin (1980); Bloor y Bloor (1988)
Formación de aprendientes	Ellis y Sinclair (1989); Dickinson (1992)
Estrategias de aprendizaje	Oxford (1990); Wenden (1991)

.....
4. Para un listado completo de obras y autores en relación con el origen y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, véase Finch (2002).

Sílabo basado en proyectos	Legutke y Thomas (1991)
Aprendizaje experiencial y colaborativo	Kohonen (1992); Nunan (1992)
Enseñanza basada en el alumno	Campbell y Kryszevska (1992)

TABLA 2. Orientaciones de enseñanza relacionados con la autonomía en el aprendizaje (confeccionada a partir de Benson y Voller, 1997: 7).

2.3. AUTONOMÍA DEL APRENDIENTE

2.3.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIONES

Al igual de lo que ocurre con constructos complejos en otras disciplinas del conocimiento, afrontar la definición de autonomía requiere una gran dosis de precaución. Desde finales de la década de los 70, momento en el que adquirió una relevancia significativa, la autonomía no solo ha sido objeto de análisis, sino también de constante interpretación y revisión. Las definiciones existentes, más allá de diferentes fijaciones de una misma significación, son reflejo de concepciones divergentes del término que, en ocasiones, se tienen por elusivas (Kohonen, 2001), problemáticas (Benson y Voller, 1997), cuando no por directamente incoherentes (Oxford 2003). Por lo que respecta a la falta de consenso en la definición y las contradicciones conceptuales existentes según los autores, las valoraciones también varían. Estas se distribuyen en una escala que va desde la desautorización directa de algunas interpretaciones (Little, 1991), hasta el reconocimiento de la conveniencia de la actual divergencia frente a una hipotética definición consensuada (Breen y Mann, 1997).

La noción de autonomía se mantiene bajo una premisa de ambigüedad debido a su carácter de neologismo semántico (Holtzer, 1995) en el que se mezclan dimensiones antiguas y nuevas que se refieren, respectivamente, a debates continuos en los campos de la filosofía y la pedagogía y a aportaciones teóricas con un nivel de investigación todavía insuficientemente satisfactorio. El cuestionamiento y el debate inacabado a su alrededor se debe a que es una disciplina joven y todavía poco desarrollada (Crabbe, 1999). A lo largo de estas cuatro décadas, la autonomía en el aprendizaje como sujeto de investigación ha ido ganando importancia en la disciplina de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, periodo suficiente para poder apreciar una evolución en su conceptualización y el desarrollo de múltiples y variadas líneas de investigación⁵.

En no pocos casos, sobre todo en sus inicios, la proximidad de otros modelos teóricos y la propia indefinición del concepto han derivado a una cierta confusión en parte de la bibliografía con otros términos con los que puede tener puntos de convergencia (Pemberton et al. 1996; Benson, 2011), como los siguientes:

- Auto-instrucción: se basa en las ideas de responsabilidad exclusiva del aprendiente y el aprendizaje sin profesor (Dickinson, 1987).
- Autodirección: se considera una actitud (Dickinson, 1987) o una destreza (Holec, 1985) hacia la tarea del aprendizaje.

.....
 5. Para una perspectiva histórica de la autonomía en detalle, véase Little (1991); Gremmo y Riley (1995); Benson (2001); Holec (2007); Smith (2008; 2009); y Pemberton (2009).

- Aprendizaje auto-dirigido: control total de las decisiones de la planificación del aprendizaje (Knowles, 1975).
- Individualización: el alumno se limita a seguir las decisiones del profesor, pudiendo haber o no, por parte de este último, la intención de adaptarse a las características individuales de los alumnos (Riley, 1987).
- Aprendizaje auto-organizado: construcción e intercambio de significados relevantes, cuyo objetivo es la autorreflexión y el control (Harri-Augtein y Thomas, 1991).
- Aprendizaje independiente: término utilizado por Lamb (2006) para referirse a la manifestación externa de la autonomía, centrada en el modo de aprendizaje, así como en el control del alumno sobre el entorno.

La vertebración del debate sobre la autonomía se enmarca en sus inicios en su consideración como dimensión situacional dentro del proceso de aprendizaje. Para Stanchina (1975), la autonomía es conseguir que el aprendizaje se libere de los límites establecidos por las instituciones y que tanto su control como su responsabilidad recaigan en el individuo. De acuerdo con esta idea, la autonomía se concibe como la libertad individual para asumir la propia educación, más allá de los elementos que conforman los contextos de enseñanza formales, a saber, la autonomía se reafirma en la negación de unidades contextuales de la educación convencional.

En la misma línea situacional, Dickinson (1977) la equipara al más alto grado de aprendizaje autodirigido, puesto que la responsabilidad del aprendiente en la toma y materialización de las decisiones que afectan a su aprendizaje reemplazaría, en última instancia, a la figura del profesor y, por ende, a la propia institución. Aunque este proceso de autodirección es progresivo, su grado final de consecución termina en una supuesta independencia del aprendiente, idea que chocaría con la consideración extendida de que la autonomía no sustituye a estos dos actores de la enseñanza. Otros autores no llegan tan lejos, pero relacionan los conceptos de autonomía e independencia dentro de un mismo proceso de aprendizaje, ya que la primera es una condición necesaria para la consecución de la segunda (Lamb y Reinders 2005). A pesar de una aparente confusión terminológica, la concepción teórica sobre la autonomía que se implantará mayoritariamente es la de la autonomía dentro de un contexto educacional formal (p. ej. Jiménez, 2009).

La idea que prevalece en los anteriores acercamientos es la de que la autonomía en el aprendizaje es una de las proyecciones de una noción mayor de la autonomía personal, que se conoce como autonomía en la vida. Por tanto, la autonomía requiere, en el caso del aprendizaje, la asunción del control y de la responsabilidad educativa, aunque no deja de ser uno solo de los ámbitos en los que se desarrolla la autonomía individual. Algo que no se infiere de este primer estadio teórico es la forma en la que se adquiere o desarrolla esta capacidad, precisamente porque su esencia radica en lo situacional y, más específicamente, en su negación parcial, ya que su objetivo consiste en la no dependencia con respecto a instituciones y a agentes educativos. Aunque en disonancia con la idea predominante de autonomía por este último aspecto, se reconoce que el campo teórico del aprendizaje autodirigido sirvió de base para la construcción teórica de la autonomía en el aprendizaje de lenguas (Lamb, 2008).

Se considera que la primera exposición teórica del aprendizaje autónomo en el ámbito del aprendizaje de lenguas se produjo en el *Centre de Recherches et d'Applications Péd-*

agogiques en Langues (CRAPEL) de la Universidad de Nancy a comienzos de la década de los 70. De ahí surgió la formulación de Holec (1979: 3) “capacité de prendre en charge son propre apprentissage”, que marcaría todo un hito en el armazón teórico de la autonomía en el aprendizaje. Sus primeros pasos aplicados a la clase de lenguas se dieron en el *Institiúid Teangeolaíochta Éireann* de Irlanda y en Copenhague, para extenderse después al resto de Europa. La definición de Holec, dirigida al Consejo de Europa, además de ser una de las primeras, ha alcanzado un alto grado de difusión en la bibliografía especializada. Ahora bien, los posteriores acercamientos de los autores a este constructo han dado lugar a otras tantas propuestas conceptuales que divergen entre sí y retratan un panorama de no pocos desencuentros. La bibliografía revela la dificultad para consensuar una definición satisfactoria que reúna las condiciones de precisión en su formulación y compleción en su alcance (Little, 2002)⁶.

En su lugar, se produce una amplia variedad de interpretaciones de la definición original de Holec, empezando por su propia traducción al inglés “ability to take charge of one’s own learning” (Holec, 1981: 3). Por una parte, se sustituye el término *habilidad*, “ability”, por:

- Capacidad: “A capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action” (Little 1991: 4).
- Voluntad: “Willingness to act independently and in cooperation with others, as a social, responsible person” (Dam, 1995: 1).
- Actitud: “An attitude towards learning in which the learner is prepared to take, or does take, responsibility for his own learning” (Dickinson 1995: 167).

Por otra parte, como se puede apreciar en estas mismas definiciones, la expresión *hacerse cargo de*, “take charge of”, se reemplaza por *actuar*, *responsabilizarse* o *controlar*, términos que entrañan diferentes connotaciones y que son utilizados en ocasiones por el propio Holec. De cualquier manera, el elemento clave en estas definiciones es la idea según la cual la autonomía es un atributo de los aprendientes en lugar de un aspecto situacional del aprendizaje, por lo que, salvo excepciones (Dickinson 1987), se aprecia una superación de la dimensión situacional del estadio anterior a la formulación de Holec.

Lo preeminente en la visión de la autonomía a partir de este autor es su carácter psicológico (Martínez, 2008), como queda expuesta en la definición de Benson (1997: 19): “construct of capacity –attitudes and ability– that allows learners to take more responsibility for their own learning”. Resalta la figura del aprendiente como elemento individual que, en disposición de una determinada capacidad compleja, es capaz de asumir responsabilidades en su proceso de aprendizaje. Esta visión se apoya en los postulados de la psicología humanística, según los cuales las personas son entes independientes con una capacidad consciente para desarrollar competencias personales (Elsen, 2007). Según Holec (1981), esa capacidad emerge en el aprendiente tras un periodo de formación y experiencia en el aprendizaje autónomo, es decir, se adquiere por instrucción y se desarrolla por actuaciones encaminadas a la responsabilización individual en el aprendizaje. La autonomía, según esta perspectiva, se alcanza a través de un enfoque orientado al proceso.

.....
6. Para una recopilación cronológica de definiciones de autonomía y sus connotaciones, véase Finch (2002).

Varias propuestas teóricas posteriores mostraron sus reticencias a una interpretación excesivamente actitudinal de esta formulación (Martínez, 2008). El propio Benson (1995) alerta del peligro de reducir el sentido de la autonomía a un conjunto de actitudes externamente establecido que el aprendiente hace suyo. Si el aprendiente se limitara únicamente a asumir un patrón dado de comportamiento, su papel se reduciría al de un receptor pasivo y acrítico. En este sentido, se corre el riesgo de que la formación para la autonomía consista en una serie de técnicas que puedan desembocar en una mera exhibición de comportamientos pretendidamente autónomos por parte de los alumnos (Esch, 1997), apreciación que afecta no solo al éxito o fracaso de los modelos de intervención en contextos formales, sino fundamentalmente a la estructura teórica de la autonomía del aprendiente. A su vez, también puede suceder que la autonomía se acabe convirtiendo en el objetivo definitivo de la formación (Barbot y Camatarri, 1999) y que se reserve para la última fase de ese proceso de aprendizaje. Así concebido, debido precisamente a su carácter de meta final, en muchos casos las posibilidades para su consecución resultan escasas. El objetivo de consecución de una autonomía total se torna demasiado idealista (Sinclair, 2000), por lo que hay autores que recomiendan un enfoque autónomo gradual (Dickinson, 1987; Pennycook, 1994). En definitiva, la autonomía en el aprendizaje no es un método ni de enseñanza ni de aprendizaje (Benson y Voller, 1997; Little, 1991), sino un componente del proceso de aprendizaje.

Con la intención de establecer los componentes necesarios para conseguir la autonomía en el aprendizaje, Holec (1979: 4) enuncia una serie de actuaciones que se alejan de una concepción estrictamente actitudinal:

- La détermination des objectifs;
- La définition des contenus et des progressions;
- La sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre;
- Le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.);
- L'évaluation de l'acquisition réalisée.

Así, este autor establece que la autonomía del aprendiente es una capacidad para decidir y actuar a lo largo de las diferentes etapas del proceso de aprendizaje, y no tanto un conjunto de actitudes. La capacidad de actuar de forma autónoma radica, pues, en la toma de decisiones con respecto a la gestión y la organización del propio aprendizaje, lo que supone asumir la responsabilidad en todo ese proceso.

En un ejercicio de contrarios muy clarificador, Little (1990: 7)⁷ enuncia aquello que la autonomía no es o no comporta:

- Autonomy is not a synonym for self-instruction;
- It is not limited to learning without a teacher;
- It does not entail an abdication of responsibility on the part of the teacher;
- It is not a matter of letting the learners get on with things as best they can.

Al mismo tiempo, complementa la definición primaria de Holec (1979) y le añade una dimensión relacional en tanto en cuanto la autonomía “presupposes, but also en-

.....
7. Esch (1996) expone, de forma similar a Little, aquello que no es autonomía.

tails, that the learner will develop a particular kind of psychological relations to the process and content of learning” (1991: 4). Esta capacidad autónoma incide en los procesos cognitivos de un aprendizaje autodirigido y se reflejará tanto en la forma en la que se produce el aprendizaje en el individuo, como en la que se transmite lo aprendido a otros componentes de dicho aprendizaje. Así pues, la autonomía es para Little (1991: 4) “a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action”.

De la definición de Little se desprende la importancia del control de los procesos cognitivos que tiene lugar en un aprendizaje efectivo controlado por el propio aprendiente (Smith, 2003; Benson, 2011), algo no explicitado por Holec. Estudios posteriores sobre estrategias y comportamiento autónomo (Crabbe, 1999) han tenido como objetivo acercarse a esta dimensión cognitiva del aprendizaje presente en Little.

Ahora bien, Little (1991) deja claro que la autonomía no es una nueva metodología ni se limita a cómo se organiza el aprendizaje, si bien admite que el aprendizaje será más eficiente si los alumnos son conscientes y críticos con los objetivos y métodos de aprendizaje. Muestra su cautela ante la manera en la que los alumnos llegan a un particular estado que les permite actuar autónomamente, ya que es un proceso laborioso y su permanencia en el tiempo no está asegurada. Además, el carácter variable de la autonomía hace que un alumno que muestre un gran grado de autonomía en un área pueda no mostrarla en otra. Afirma que, mientras que el desarrollo del aprendizaje autónomo depende del grado de responsabilidad adquirida para saber qué, cómo y por qué se aprende, el efecto final de la autonomía es permitir superar las lindes del aprendizaje formal en un entorno de aprendizaje más amplio (Little, 1999).

Este autor se refiere a las diferencias individuales al advertir de que la autonomía del aprendiente puede tomar numerosas concreciones diferentes según variables como la edad, el grado de consecución del aprendizaje, la percepción de sus necesidades, etc. Al contrario de la idea según la cual la autonomía del alumno siempre implica consciencia y reflexión explícita (Deci, 1996), la capacidad autónoma para Little (2009) no es una fase estable a la que los alumnos llegan en algún momento preciso del aprendizaje. De hecho, declara que solo una pequeña parte de los aprendientes consigue ser autónomo, más allá de que sea un objetivo que queda recogido en una gran parte de los currículos y planes de estudio (Little, 2009; Sinclair, 2000). Lo expuesto por Little no hace sino retratar el carácter complejo de la autonomía y declarar la dificultad a la que se enfrentan los profesores a la hora de plantear una intervención docente dirigida hacia su práctica. Como dice Benson (2011: 124), la mayoría de los investigadores coincide en que la autonomía no se puede “enseñar” o “aprender”, por lo que la expresión “fomentar la autonomía” hace referencia a las iniciativas educativas diseñadas para apoyar y estimular el desarrollo de la autonomía en clase.

La copiosa bibliografía de Little ha sido de una importancia capital para el desarrollo de este constructo. Ha sido uno de los artífices de que la autonomía en el aprendizaje de lenguas haya conseguido tal nivel de importancia, reconocimiento y relevancia en áreas aplicadas que superan el ámbito de la investigación, como son los programas formativos de profesores, los currículos académicos y las prácticas docentes, al igual que documentos de referencia, como el Porfolio Europeo de Lenguas y, en el caso del ELE, el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

El hecho de que las definiciones de autonomía en esta nueva fase no expliciten su dimensión situacional o lo hagan vagamente (Little, 1999) hace que esta quede abierta

a la interpretación, ya que no se establece si el alumno es solo responsable de la toma de decisiones fuera del contexto de la clase o si también afecta a su aprendizaje dentro del aula (Siqueira, 2008). Por el contrario, esta falta de definición no ocurre en concepciones posteriores, que concretan que la autonomía se desarrolla en entornos formales, en los que profesores y alumnos son co-gestores del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y también fuera de las instituciones educativas (Jiménez, 2007). Aquellas tampoco aclaran si la responsabilidad en las decisiones consiste en la toma de todas ellas o si, por el contrario, se comparte con los demás agentes educativos.

Little et al. (2002) transfieren la noción teórica a su resolución efectiva en el aula y resumen el alcance del potencial autónomo de los alumnos en los siguientes términos:

- Los alumnos se inician en la autonomía cuando empiezan a aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Ejercitan y desarrollan su autonomía participando en las decisiones e iniciativas que dan forma y dirigen el proceso de aprendizaje de lenguas.
- Desarrollan su capacidad metacognitiva y metalingüística (capacidad para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, sobre el componente formal y los usos de la lengua) planificando, monitorizando y evaluando su aprendizaje.

Por último, Sinclair (2000) describe el concepto de autonomía exponiendo trece aspectos que conciernen a la autonomía del aprendiente y que, según afirma, son ampliamente aceptados por los profesores de lenguas:

1.	La autonomía es un constructo sobre capacidad	8.	La autonomía requiere ser consciente del proceso de aprendizaje
2.	Comprende la voluntad por parte del aprendiente de responsabilizarse de su propio aprendizaje	9.	Fomentar la autonomía no es solo una cuestión de enseñar estrategias
3.	La capacidad y la voluntad del aprendiente para tomar dicha responsabilidad no tiene por qué ser innata	10.	La autonomía puede darse tanto dentro como fuera de clase
4.	Una autonomía completa es un objetivo irrealizable	11.	La autonomía tiene un dimensión individual y una social
5.	Hay grados de autonomía	12.	El fomento de la autonomía tiene un componente político y psicológico
6.	Los grados de autonomía son inestables y variables	13.	La autonomía tiene diferentes interpretaciones según las culturas
7.	La autonomía no consiste solamente en propiciar situaciones de aprendizaje que exijan a los alumnos ser independientes		

TABLA 3. Descripción de la autonomía del aprendiente (Sinclair, 2000).

2.3.2. DIMENSIONES Y MODELOS

Benson (2001) justifica la validez del concepto de autonomía sobre la base de los comportamientos observables en cualquier tipo de contexto de aprendizaje, o lo que es lo mismo, la autonomía se debe construir sobre la generalización de capacidades comunes que los aprendientes ejercitan. A las dos dimensiones –la de la actitud del aprendiente en la toma de decisiones y el control del proceso de aprendizaje (Holec, 1979) y la dimensión psicológica del aprendizaje (Little, 1991), que tiene que ver con el control sobre los procesos cognitivos y una gestión efectiva del propio aprendizaje– citadas anteriormente, Benson (1996) añade una nueva: la del control del contenido y su aspecto situacional. Esta dimensión introduce, aunque tímidamente, el componente social de la autonomía, puesto que tiene en cuenta que las acciones que se toman para controlar el propio proceso de aprendizaje producen, necesariamente, consecuencias sociales (Benson, 2011). Así pues, apoyándose en Holec y Little, Benson (2001) concluye que son tres las dimensiones sobre las que el aprendiente ejerce el control: la gestión del aprendizaje, los procesos cognitivos y los contenidos en contexto.

Es significativo el uso que este autor hace del término *control*, que sustituye a *responsabilidad* o *capacidad*. Identifica el control con los comportamientos que despliega el aprendiente autónomo y justifica su utilización frente a los anteriores porque ese término enfatiza en la idea de autonomía (1996) y es más adecuado, desde un punto de vista investigador, que los otros dos (2001). El control que es capaz de ejercer el aprendiente autónomo se concreta en:

- Seleccionar y usar las estrategias de aprendizaje apropiadas;
- Controlar procesos cognitivos como la atención y la reflexión;
- Gestionar el conocimiento metacognitivo;
- Determinar el contenido de su aprendizaje.

Lewis y Vialleton (2011) ponen en duda el planteamiento de Benson respecto a la dimensión de control. Argumentan que el control del aprendizaje no es una entidad simple, ni tan siquiera unitaria, que puede ser tratada de forma indiferenciada, como lo hace Benson. Para estos autores, los diferentes tipos de control que identifica se corresponden con atributos y capacidades que difieren completamente de categoría. La misma noción de control presenta cuestiones irresueltas, como pueden ser la ausencia de consenso en la disciplina de adquisición de lenguas sobre el control de nuestra propia lengua materna, la inefectividad y temporalidad de algunos intentos por controlar el aprendizaje, la escasez de evidencias empíricas sobre el control de los factores afectivos que afectan el aprendizaje o la compartición del control en ámbitos colaborativos (Lewis y Vialleton, 2011).

La idea del control en relación a la autonomía no ha encontrado unanimidad. Keny-ny (1993: 440) considera que el control y la responsabilidad en las decisiones no cubren el alcance último de la autonomía. En su lugar, esta consiste sobre todo en “allowing and encouraging learners [...] to begin to express who they are, what they think and what”, interpretación que será rebatida más tarde por Benson (2000).

En cualquier caso, tal y como admite Damm (1999) y el propio Benson (2010), refiriéndose al grado de desarrollo en la investigación de la autonomía, las dudas se hacen

extensivas a otros aspectos apremiantes sin resolver por falta de investigaciones apoyadas por datos. La bibliografía especializada apenas ha dedicado atención a cuestiones como, por ejemplo, hasta qué punto la autonomía es un rasgo psicológico o consiste en habilidades que se aprenden, cómo se desarrolla y/o se adquiere la capacidad autónoma, cómo se transfiere de una situación a otra o cuál es la relación entre la autonomía en el aprendizaje de L2 con el aprendizaje en general.

En lo concerniente a los modelos, Smith (2003) distingue entre pedagogías para la autonomía *fuertes* y *débiles*. Las primeras parten de la convicción de que el alumno ya es autónomo y co-crean con ellos las condiciones para ejercitar la autonomía; las segundas, por el contrario, asumen que el alumno no lo es, por lo que se convierten en un objetivo final que se consigue a través de la instrucción. Littlewood (1999) propone la distinción entre autonomía *proactiva*, que regula tanto la dirección de la actividad como la propia actividad, y *reactiva*, que regula la actividad una vez ha sido dirigida. Kumaradivelu (2001) habla de autonomía *académica*, relacionada con el aprendizaje, *social* o cooperativa y *liberadora* o crítica.

Por su parte, Macaro (1997: 169) se centra en la parte funcional de la autonomía, que define como “developing potential in the learner”. La divide en tres subpartes: la autonomía de la competencia lingüística, la de la competencia para el aprendizaje de lenguas y la de elección y acción. El modelo teórico de aprendizaje autónomo de Oxford (2003), que se basa a su vez en el de Benson (1997), integra las siguientes perspectivas: técnica, psicológica, sociocultural y crítico-política. Se refieren, respectivamente, a la situación física, a las características de los alumnos, al aprendizaje mediado y, por último, a las ideologías y estructuras de poder. Allford y Pachler (2007) hablan de modelos *radicales*, o autonomía como derecho de los aprendientes, y *graduales*, o consecución de la autonomía como objetivo a largo plazo.

La concepción de la autonomía del aprendiente por parte de Sinclair (2008: 243), que destaca por su carácter a la vez sintético y aglutinante, es una muestra de la complejidad y extensión teórica del concepto, así como de las limitaciones de cualquier intento de concreción en una definición. Al mismo tiempo, equipara la autonomía del aprendiente a la del profesor, concepto que se tratará más adelante (véase apdo. 2.4.):

- La autonomía es un constructo relacionado a la idea de capacidad del aprendiente, que se pone en práctica cuando existe voluntad.
- Esta capacidad consiste en el desarrollo y concienciación de un conjunto de conocimiento metacognitivo sobre:
 - El *self*, o yo interior, en relación con el aprendizaje;
 - El contexto de aprendizaje del individuo;
 - La temática de los contenidos de aprendizaje;
 - El proceso de aprendizaje.
- La intervención es necesaria para desarrollar la capacidad autónoma en los alumnos.
- La autonomía comprende ‘a capacity and willingness to act independently and in cooperation with others, as a socially responsible person’ (Dam 1995: 1).
- La voluntad de ser autónomo resulta de la motivación intrínseca y varía con el tiempo y según las tareas.

También resulta relevante, desde el punto de vista teórico, práctico y de la investigación, la clasificación de los enfoques orientados al desarrollo de la autonomía de Benson (2011: 125-126), ya que fusiona el aprendizaje autónomo de lenguas con sus áreas de práctica:

- Enfoque basado en los recursos: uso e interacción independiente con los materiales de aprendizaje.
- Enfoque orientado a la tecnología: uso e interacción con tecnología educativa.
- Enfoque orientado al aprendiente (o alumno): desarrollo de competencias autónomas en el aprendizaje a través de cambios psicológicos y en el comportamiento del aprendiente.
- Enfoque orientado al aula: control sobre las decisiones tomadas en clase, como planificación o evaluación.
- Enfoque orientado al currículo: control sobre el currículo en sentido general.
- Enfoque orientado al profesor: formación docente y papel del profesor en el fomento de la autonomía entre los aprendientes.

La enseñanza de ELE tiene en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) un imprescindible documento de referencia que incluye el aprendizaje autónomo como una de las tres dimensiones del alumno, junto con las del aprendiente como agente social y como hablante intercultural. En su desarrollo de las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el PCIC hace una apuesta firme por un concepto que el MCER recoge, aunque no de forma explícita. El PCIC (2006: 93-94, 96-97) establece los cometidos del aprendiente autónomo según los factores cognitivos y afectivos del proceso de aprendizaje. Son un total de seis –control del proceso de aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control de factores psicoafectivos y cooperación en el grupo– divididos en tres fases –aproximación, profundización y consolidación– a lo largo de todos los niveles de referencia.

De igual modo que lo que viene ocurriendo en otras áreas de conocimiento, una de las tónicas de los últimos años ha consistido en abordar la autonomía en el aprendizaje desde enfoques multidisciplinares: desde una perspectiva feminista, se identifica la autonomía con el discurso masculino que distorsiona las realidades sociales (Griffiths, 1992, Aoki y Hamakawa, 2003). También se ha señalado el componente autónomo del desarrollo humano, que permite que los alumnos expresen, interpreten, negocien y decidan la información con la que más se identifican (Kenny, 1993; Savignon, 1997). La concepción de la autonomía como un producto de la sociedad occidental (Riley, 1988; Jones, 1995) se ha revisado para concluir que se corresponde con una capacidad humana universal (Little, 1999; Aoki, 1999). Se tiene por una consecuencia inevitable de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje para toda la vida (Elsen, 2007). La autonomía se localiza dentro de un ámbito mayor, imprescindible para una completa ciudadanía en nuestras sociedades cambiantes (Cotterall, 1995) y válida para la transformación social (Benson, 1997). Según esta línea, los individuos son libres para dirigir el curso de sus vidas, por lo que la autonomía se refiere en ese ámbito avanzado a la autonomía en la vida, conocida también a través de variantes como la autonomía individual (Raz, 1986) o la autonomía personal (Buss, 2008). Esta última se ha revisado

en su proyección histórica desde las perspectivas racional, comunitaria y posmoderna (Zembylas, 2007).

Cabe destacar, por su consistencia teórica y presencia en la investigación actual, los acercamientos al concepto de autonomía en el ámbito del aprendizaje de lenguas y del aprendizaje en general que se han llevado a cabo de la mano de conceptos de la psicología educativa, como la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryana, 2002), la motivación (Ushioda, 1996; 2011; Lamb, 2009), la autoeficacia (Pintrich y Schunk 2002; Elliot y Dweck 2007) y la identidad y el *self* (Tsui, 2007; Dörnyei 2009b; Dörnyei y Ushioda 2009), y de otros ámbitos de estudio como el aprendizaje a distancia (White, 1995).

En definitiva, se puede concluir que uno de los grandes valores de la investigación de la autonomía es, precisamente, la variedad de enfoques utilizados, que evitan respuestas fijas y monolíticas. En su lugar, “conditions of plurality and parameters of variability will be sought after, then brought to play in the analyses carried out and finally accommodated in the theories and/or the practices provisionally set up” (Holec, 2008: 4). Smith (2009) fija en la conferencia “Autonomy and Language Learning: Maintaining control” de 2004 en Hong Kong el punto de ruptura de una supuesta unidad en el terreno de la autonomía del aprendiente, veinte años después de otra conferencia “Autonomy in Language Learning”, celebrada también en Hong Kong, que marcó un punto de inflexión en el asentamiento de este campo en la investigación de la lingüística aplicada y de la enseñanza de idiomas.

Las concepciones más recientes de la autonomía en el aprendizaje se sitúan en un terreno multidisciplinar y polifacético, en donde se interrelacionan intereses de corte diversos. Su carácter maleable y su capacidad de adaptación a los nuevos valores y parámetros que rigen el pensamiento contemporáneo le confieren dinamismo, aunque también hacen que, en ocasiones, corra el peligro de caer en una excesiva subjetivación. Por el contrario, cabe preguntarse si, en realidad, esto no es más que un rasgo inherente a la autonomía: “L’Autonomie, pas plus que la Liberté, la Justice, n’est un principe éternel, toujours identique à lui-même; mais un phénomène historique variable suivant les milieux où il se manifeste” (Lafargue, 1881). Al fin y al cabo, la autonomía no deja de ser un modo de estar y de comprometerse con el mundo (Breen y Mann, 1997).

2.3.3. LA AUTONOMÍA DEL APRENDIENTE Y EL PROFESOR

La relación del concepto de autonomía con el aprendizaje y, en concreto, con el aprendizaje de lenguas ha estado típicamente referido al aprendiente, como queda reflejado a lo largo del presente apartado. Ya sea desde una perspectiva situacional, actitudinal o como capacidad, el aprendiente es el sujeto primordial en la conceptualización de la autonomía. En muchos casos (Sinclair, 2000; Cotterall, 2000), a la hora de describirla, se enuncian los objetivos que un aprendiente autónomo debe poner en práctica:

- Proceso progresivo de independencia y de búsqueda de su propia vía de aprendizaje;
- Asumir responsabilidades sobre el proceso de aprendizaje;
- Aprendizaje cooperativo a través del intercambio y contraste de experiencias de aprendizaje con los compañeros;
- Participación en clase de forma activa y dinámica;
- Actitud de reflexión y crítica sobre el idioma y el proceso de aprendizaje;

- Autoevaluación de los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos (Giovannini et al., 2003: 30).

Sin embargo, si se parte de la base según la cual la autonomía del aprendiente se adquiere en contextos educativos formales, esto es, es una capacidad que se aprende y se ejercita en clase, en ese caso la figura del profesor cobra relevancia: es él quien propicia que los aprendientes sean capaces de asumir responsabilidades en su aprendizaje. Esta idea surge de la noción de autonomía, según Holec (1979: 31), quien expresa que “cette capacité n’est pas inné, elle doit s’acquérir, soit de manière naturelle, soit (et c’est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c’est-à-dire systématique et réfléchi”. El fondo de esta reflexión radica desde hace años en el cambio de roles que se produce en la figura del alumno y del profesor, dentro de una pedagogía para la autonomía. En cualquier caso, el hecho de que la autonomía se incluya dentro del enfoque orientado al alumno no es óbice para que se deje de lado el papel del profesor en su consecución, figura que ha alcanzado una mayor relevancia en la investigación de este campo desde finales del siglo anterior (Breen y Mann, 1997; Voller, 1997).

De esta manera, frente a los planteamientos teóricos del concepto de autonomía del aprendizaje referentes a la figura del alumno, también se encuentran las que lo describen en función de sus implicaciones con la enseñanza-aprendizaje (p. ej. Cottrell, 1995) o de la figura del profesor (Smith, 2003: 5)⁸:

- Capacidad para la enseñanza autodirigida;
- Libertad en la actuación docente;
- Capacidad para una formación docente autodirigida.

Desde un punto de vista pedagógico, Little (2009) se vale del enfoque de Dam (1995) sobre los procedimientos a seguir en el aula y resume en tres los principios pedagógicos que rigen el aprendizaje de idiomas en un contexto formal:

- La implicación del aprendiente;
- El uso apropiado de la lengua meta;
- La reflexión lingüística del aprendiente.

Estos principios no mantienen una relación de jerarquía, sino que cada uno implica a los otros dos. Según Little (2007), esta interrelación explica que el resultado de la autonomía en el aprendizaje dependa, en todo momento, de lo que el aprendiente pueda hacer en la lengua meta. Concluye que el papel del profesor es crucial para desarrollar la autonomía del aprendiente, aunque no antes sin advertir del riesgo de disolución del concepto por la habitual falta de correspondencia entre el discurso oficial sobre la autonomía en la enseñanza de L2 y su puesta en práctica.

La Ganza (2008) analiza el desarrollo de la autonomía del aprendiente tomando como punto de partida la relación profesor-alumnos en el contexto de la clase. Llega a la conclusión de que la autonomía del aprendiente depende de la capacidad de aquellos

.....
8. Cabe recordar que esta clasificación de Smith, que se basa en aportaciones de varios autores, se limita a la autonomía del aprendiente vista desde el profesor; no incide sobre el concepto de autonomía del profesor, que se verá a continuación (apdo. 2.4.).

para determinar cómo toma forma el aprendizaje en este contexto, aunque también afecta a los otros agentes involucrados en el acto educativo. Se trata de crear y mantener entre ellos una interrelación particular de influencia y anuencia, lo que denomina *Dynamic Interrelational Space*.

Otras investigaciones, también llevadas a cabo desde un enfoque contextual, se han centrado en las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje, tanto de profesores como de alumnos, respecto al papel que juega y las responsabilidades que asume cada uno. Benson (2008) incide en las diferentes perspectivas que tienen sobre el proceso de aprendizaje, que irremediablemente determinarán el grado de autonomía del aprendiente que se active.

Desde el punto de vista de la intervención del profesor, la noción de autonomía se inserta dentro de un ámbito institucional que afecta a las dinámicas de aprendizaje llevadas en clase, esto es, supone la implicación del alumno en el control de aspectos establecidos por la autoridad educativa cuya legitimidad no se plantea. Lamb (2000) pretende una extensión de la noción de autonomía del aprendiente desde el aula hasta la sociedad. Para ello, propone una serie de medidas encaminadas al desarrollo de formas de autonomía con un fondo político que implican una concienciación crítica y el autoempoderamiento de los alumnos. Desde el punto de vista de los alumnos –descrito como *tangencial* al del profesor, no *opuesto*– la noción de autonomía “is primarily concerned with learning, in a much broader sense, and its relationship to their lives beyond the classroom” (Benson, 2008: 15). Como se puede apreciar, la noción de autonomía del aprendiente se expande hasta llegar a una esfera más amplia que la originaria, que incluye otros ámbitos de la vida del alumno fuera de clase. En lo que respecta a la dualidad profesor-alumno, este autor apuesta por la perspectiva de la autonomía del aprendiente frente a la perspectiva de la autonomía del profesor. Por el contrario, Vieira (2009) ve en el profesor la base de una pedagogía centrada en la autonomía. La relación entre la autonomía del aprendiente y el profesor descansa en tres supuestos:

- La autonomía se considera un interés ideológico y colectivo;
- La pedagogía para la autonomía conlleva resistencia y transformación;
- Los profesores se convierten en agentes de empoderamiento.

La correspondencia del control, según el contexto de aprendizaje, ha sido estudiada por Siqueira (2008). La percepción de los participantes de su investigación –alumnos de inglés y futuros profesores de inglés– es que el profesor es el encargado de la gestión y control de los contenidos, y el responsable de hacer más eficaz el aprendizaje dentro de la clase, idea que coincide con la conceptualización de la autonomía del aprendiente en el estudio de Martínez (2008). En este mismo sentido, también se ha aducido que es mucho más complicado implementar los principios de la autonomía en un contexto, por naturaleza, más controlado, como es el de la clase (Miller, 2009). Estos análisis conducen a la conclusión de la responsabilidad docente en una pedagogía para la autonomía. El contrapunto a esta pedagogía viene por parte de Lamb (2009), quien advierte de que las consecuencias de un incremento en el control por parte del profesor pueden ser contraproductivas y conducir a la desafección de los alumnos.

Ahora bien, es fuera de la clase en donde se dan las circunstancias para que los alumnos tomen decisiones según sus propias creencias sobre el aprendizaje. Este es un

ejemplo de la interpretación tradicional, según la cual la autonomía del aprendiente, si es que se llega a producir, queda constreñida a un contexto de aprendizaje fuera de la clase. Quizás sea también un ejemplo no muy alejado de la metáfora utilizada por Freire (1972: 45) para describir el sistema educativo al uso en el que el margen de actuación del alumno es limitado o prácticamente inexistente: “education thus becomes an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher is the depositor”.

La correlación entre conocimiento y poder en estas circunstancias recae sobre una sola vertiente del contexto educativo y es la que, en última instancia, conforma el llamado enfoque orientado en el profesor. De esta manera, las variables de control y poder establecen las relaciones desiguales entre los actores del entorno educativo. En cualquier caso, volviendo al estudio de Siqueira (2008), la línea del potencial investigador que ofrecen las impresiones de los alumnos, lo que se conoce como *listening to learners' voices*, es amplia (Benson y Nunan, 2002; Martínez, 2008; Lamb 2009).

Sería, pues, de interés comprobar en el trabajo de Siqueira (2008) si, en una situación de aprendizaje tan peculiar como esta, la ejercitación de la dimensión autónoma como aprendiente de idiomas produce algún cambio en sus creencias y actuaciones como futuros profesores. Se torna necesario propiciar, frente a la idea del PeF como *tabula rasa*, una lectura consciente de sus teorías personales en relación a la concepción de su docencia, a la integridad de su discurso y a su coherencia con sus prácticas, y contrastarlas con la progresión o estancamiento de la capacidad autónoma de los alumnos. Este tipo de análisis es todavía más imperioso habida cuenta de los pocos estudios que se han centrado en las creencias de los profesores de idiomas sobre la autonomía del aprendiente.

Uno de ellos es el de Borg y Al-Busaidi (2012). Este estudio es particularmente relevante porque trata sobre la cognición de los profesores de inglés y, en concreto, sobre las creencias y las prácticas de estos profesores en relación con la autonomía del aprendiente. La investigación sobre la cognición docente se hizo notoria a mediados de la década de los 90 por su frecuencia e importancia en la descripción de las creencias de los profesores y sus repercusiones en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Estos autores enuncian un total de doce retos a los que todo profesor de idiomas se tiene que enfrentar en su objetivo para propiciar la autonomía en el aprendizaje en sus alumnos:

- Un lugar limitado dentro del currículo;
- Falta de experiencia de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos;
- Falta de motivación e incentivos en los alumnos;
- Dependencia del profesor;
- Escaso contacto del alumno con la lengua meta fuera del aula;
- Peso de la evaluación formal;
- Escasez de recursos, tanto para los alumnos como para los profesores;
- Falta de capacidad para explotar los recursos;
- Competencia lingüística limitada;
- Prescripción del currículo y de los materiales;
- Ausencia de autonomía del profesor;
- Expectaciones limitadas del profesor sobre los logros de los alumnos.

Uno de los marcos teóricos de la autonomía del aprendiente, propuestos desde la perspectiva de la enseñanza, es el del proyecto pedagógico para la enseñanza de idio-

mas EuroPAL (Jiménez, 2009). Se apoya en tres elementos estructurales: el profesor, el alumno y el contexto. De estos tres elementos, infiere una propuesta para la pedagogía de la autonomía en enseñanza de idiomas que se articula en nueve principios pertenecientes a las áreas de teoría, investigación y práctica:

- Propiciar responsabilidad, elección y control flexible;
- Ofrecer oportunidades para aprender a aprender y para autorregularse;
- Crear oportunidades para un sustento de autonomía cognitiva;
- Crear oportunidades para una integración efectiva;
- Desarrollar la motivación intrínseca;
- Aceptar e incentivar la diferenciación del aprendiente;
- Propiciar la acción;
- Ejercitar la interacción conversacional;
- Promover la autorreflexión.

Macaro (1997) expone otro modelo de desarrollo de la autonomía del aprendiente de idiomas basado en tres dimensiones –autonomía de competencia lingüística, de competencia para el aprendizaje de lenguas y de elección– en las que el profesor tiene funciones concretas que cumplir. Para que esto suceda, propone un diálogo activo profesor-alumno que lleve a este último a establecer su propio plan de mejora autónoma. Este proceso dialógico también está presente en acercamientos funcionales docentes de carácter general de otros autores (p. ej. Lamb, 2009; Little, 2009) y específicos, como la metacognición como elemento autónomo en un curso de escritura (Cotterall, 2009), a través de un entorno de aprendizaje interactivo (Sinclair, 2009) o de cuadernos de bitácoras (Dam, 2009). El fondo de estos trabajos coincide con la idea de pedagogía de Freire (1972: 53), según la cual “the teacher is no longer merely the-one-who teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in their turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow”.

Como conclusión común a estos autores, se puede afirmar que en cualquier pedagogía para la autonomía debe prevalecer la reflexión constante del profesor sobre su papel en el proceso de aprendizaje, en el que necesitará involucrarse activamente, así como involucrar a sus alumnos facilitando las habilidades y motivándolos a aprender, y crear relaciones de interdependencia con ellos (Vieira, 2003). En palabras de Little (2000: 45), para fomentar la autonomía del aprendiente los profesores deben aplicar “those same reflective and self-managing processes that they apply to their learning”. No en vano, las decisiones que toman los profesores tienen implicaciones en los alumnos no solamente a nivel académico, sino también personal, cultural y político (Sinclair, 2000: 13). El objetivo de una pedagogía orientada hacia la autonomía requiere cederles la voz a los profesores para conocer qué significa la autonomía del aprendiente en el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas (Borg y Al-Busaidi, 2012). De igual importancia es estar al tanto de variables relacionadas con los alumnos, como su tradición educativa y sus necesidades y expectativas, con el fin de evitar cualquier ortodoxia en la aplicación de la autonomía o cualquier exceso de autocomplacencia en la innovación docente (Brown et al., 2007).

No quedan exentas de esta tarea de reflexión crítica el resto de instancias y autoridades educativas ni los responsables de la formación del profesorado. Es importante

fijar la atención en la práctica docente encaminada a la capacitación autónoma de los alumnos que, junto a estudios enmarcados en la investigación-acción, se pueda aplicar de cara al desarrollo de esta competencia en los profesores. Este planteamiento introduce nuevos elementos que deben tenerse en cuenta, como el concepto de autonomía del profesor, su posible relación con la del alumno y con la dimensión del desarrollo profesional docente.

En definitiva, hay buenas razones teóricas para suponer que los aprendientes de lenguas autónomos muestran un mejor nivel de adquisición que los que no lo son. También las hay para pensar que las actuaciones docentes encaminadas a fomentar la autonomía ayudan efectivamente a los alumnos a tomar la dirección de su aprendizaje de lenguas. Sin embargo, hay que insistir en que esta idea no viene acompañada de evidencias empíricas convincentes (Benson, 2011), ni siquiera de unanimidad en los planteamientos teóricos (p. ej. Esch, 1996) por lo que, aun reconociendo el avanzado grado de construcción teórica al que se ha llegado a lo largo de estas décadas, la necesidad de más estudios de base empírica que apoyen el marco teórico es ineludible.

2.4. LA AUTONOMÍA DEL PROFESOR

2.4.1. DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIENTE A LA AUTONOMÍA DEL PROFESOR

El interés por este concepto surgió a finales del siglo pasado (Smith, 2003) del ámbito de la investigación sobre la autonomía del aprendiente en la enseñanza de segundas lenguas. Una de las primeras ideas en el terreno de la autonomía en el aprendizaje, todavía vigente en la actualidad, ha sido que el desarrollo de la autonomía del aprendiente depende directamente de la capacidad para la autonomía del profesor, esto es, podría parecer poco probable que un profesor que no sea, a su vez, aprendiente autónomo pueda fomentar la autonomía de sus alumnos (Little, 2000). Por el contrario, son varios los autores que no encuentran relaciones necesariamente entre la autonomía del profesor y la de los alumnos (Shaw, 2008; Smith y Erdogan, 2008).

Little (1995: 179) fue el primero en hacer referencia a la autonomía del profesor identificándola con la eficiencia docente:

Genuinely successful teachers have always been autonomous in the sense of having a strong sense of personal responsibility for their teaching, exercising via continuous reflection and analysis the highest degree of affective and cognitive control of the teaching process.

La indagación consciente y reflexiva, “explicit awareness of the teacher’s own self *as a learner*” (Breen y Mann, 1997: 145) es común a la de la autonomía del aprendiente, como se ha visto anteriormente (véase apdo. 2.3.3.). Más adelante, Little (2000) optará por una correlación más estrecha entre autonomía del profesor y la autonomía del aprendiente.

En realidad, el problema que subyace no es tanto si los profesores llevan a cabo con sus alumnos procedimientos y técnicas que utilizan en su propio aprendizaje, llámese formación continua o desarrollo profesional, como aclarar el significado que adquiere el concepto de autonomía del profesor y su posible relación con la del aprendiente. A este respecto y en contra de aquella idea generalizada (p. ej. Little, 1995; Thavenius:

1999), se deduce del estado actual del análisis de la autonomía del profesor que la relación entre esta y la autonomía del alumno no es tan clara, y los nexos que las investigaciones realizadas ofrecen se limitan, tan solo, a las creencias sobre enseñanza-aprendizaje (Lamb, 2008).

Al igual de lo que ocurre con la autonomía del aprendiente, la autonomía del profesor tampoco encuentra unanimidad en la bibliografía, si bien también es cierto que su implantación como campo de interés investigador es mucho más reciente. Gran parte de los acercamientos teóricos al concepto han sido desde dentro de la literatura referida a la autonomía del aprendiente, lo que no ha ayudado a su clarificación ni a alcanzar la consideración de objeto independiente de análisis.

Definición de autonomía del aprendiente	Autor
“Capacity to take control of one’s own learning”	(Benson, 2001: 47)
Definiciones de autonomía del profesor	Autor
“Capacity, freedom, and/or responsibility to make choices concerning one’s own teaching”	(Aoki, 2000: 19)
“Capacity to take control of one’s own teaching”	(Shaw, 2008: 189)

TABLA 4. Comparación entre definición de autonomía del aprendiente y autonomía del profesor.

Este tipo de definiciones, que en el fondo no son más que meras transposiciones conceptuales, corren el peligro de caer en la simplificación e impiden comprender el verdadero alcance de la autonomía del profesor.

En otro de los primeros acercamientos al concepto, Thavenius (1999: 160) ve al profesor autónomo como aquel que puede ayudar a que sus alumnos sean autónomos y define su autonomía como “teachers’ ability and willingness to help learners take responsibility for their own learning”. En esta misma línea, para La Ganza (2008) la autonomía es una consecución que obedece al trabajo mutuo de profesor y alumno.

Predominan los acercamientos y definiciones que se basan en su relación con la autonomía del profesor como aprendiente: “at least partially in terms of the teacher’s autonomy as a learner” (Smith, 2000: 90) o “it’s unreasonable to expect teachers to foster the growth of autonomy in their learners if they themselves do not know what it is to be an autonomous learner” (Little, 2000: 45). Este último autor sitúa a la figura del profesor en el centro del debate sobre una pedagogía para la autonomía y añade un enunciado revelador para la evolución del constructo en la dimensión de la autonomía del profesor: “teachers must be able to exploit their professional skills autonomously” (Little, 2000: 45).

Ser un profesor autónomo no solo radica en fomentar la autonomía de los alumnos o en aplicar la gestión que el profesor hace de su aprendizaje, sino también en disponer de la capacidad y la libertad para la actividad profesional, idea presente en Webb (2002). Aunque todavía de forma tímida, la autonomía del profesor para Little, enmarcada dentro del ámbito situacional de la enseñanza formal, incluye también a otros agentes más allá de los alumnos.

McGrath (2000: 100) también hace referencia a este aspecto de forma más explícita: “freedom from control by others”. Admite que una de las responsabilidades del

profesor autónomo sigue siendo la consecución de la autonomía del aprendiente, pero con este autor la autonomía del profesor va a ganar en entidad propia, ya que enmarca el concepto en relación a un desarrollo profesional autodirigido, consistente en las premisas de investigación y reflexión de la práctica, lo que supone la apertura de una nueva dimensión del concepto. Ahora bien, deberán pasar todavía varios años hasta que este nuevo sentido de la autonomía del profesor obtenga el reconocimiento de la investigación sobre autonomía.

Las dimensiones identificadas por McGrath et al. (2000) son las siguientes:

1. Autonomía del profesor entendida como ausencia de control por parte de otros;
2. Autonomía del profesor entendida como actividad/desarrollo docente autodirigido.

Con el paso del tiempo, el concepto sigue asociándose al de autonomía del aprendiente en nuevos planteamientos teóricos. Así, para Sinclair (2008), es la autonomía del aprendiente la que da sentido a la del profesor. La primera se refiere a cualquier persona que considera que se encuentra en un contexto en el que se aprende, situación de aprendizaje en la que incluye a profesores, profesores en formación, y también a cualquier persona relacionada con la docencia.

Para Vieira (1997), existe una relación entre la reflexión de los profesores y la capacidad para la autonomía de los alumnos, puesto que ambos forman parte del mismo proceso *autonomizador*. La Ganza (2008: 66) también los interrelaciona, hasta el punto de afirmar que la consecución de los objetivos de la autonomía del aprendizaje –asumir el control y la responsabilidad, saber cómo ejercitar las estrategias de aprendizaje o autodirigirse– dependen de la relación que alcancen el profesor y el alumno, de su capacidad de desarrollarla y orientarla a la autonomía del aprendiente, ya que “is constantly being negotiated within the teacher-learner relationship”. El diálogo abierto entre profesor-alumno también es para Shaw (2008) una de las condiciones hacia la autonomía del profesor. Más allá de los beneficios que puede acarrear esta relación, Smith y Erdogan (2008) se preguntan qué tipo de conocimiento, habilidades y actitudes debe disponer el profesor para que se pueda hablar de una conexión real entre la autonomía del profesor y la del aprendiente.

Mientras, al igual que McGrath et al. (2000), Little (2000), Vieira et al. (2008) encuentran un punto de confluencia entre estas dos dimensiones de la autonomía. La interrelación es deliberada y se produce a través de una pedagogía para la autonomía que parte de un enfoque reflexivo en la acción. Para ellos, la autonomía del profesor se define como “willingness and ability to manage constraints, within a vision of education as liberation and empowerment” (Vieira et al., 2008: 232). Esta misma definición será ampliada para dar cabida también a la autonomía del aprendiente. Consiguen aunar los dos conceptos en una sola definición: “the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation” (Jiménez et al., 2007: 1). La carga ideológica de estas definiciones se hace evidente.

Benson (2008) resuelve la dualidad entre autonomía del aprendiente y del profesor considerándolas como una sola noción, la autonomía en la enseñanza-aprendizaje, aunque con dos perspectivas: la del profesor, referida a la educación formalizada en

disposiciones institucionales y curriculares; y la del alumno, más amplia, que incluye también los diferentes tipos de aprendizaje más allá del aula.

En el todavía escaso volumen de la bibliografía sobre autonomía dedicada a la autonomía del profesor se encuentra la propuesta de modelo teórico de La Ganza (2008). Su objetivo es favorecer la toma de decisiones de diferentes actores educativos encaminadas a empoderar la autonomía del aprendiente y del profesor. Se compone de cuatro áreas –interior del profesor, alumno, institución y burocracia– de lo que nombra *interrelaciones dinámicas*, cuyo denominador común es el profesor. Estos espacios se interconectan social, cultural y psicológicamente. Además de a profesores y alumnos, también afecta a otros profesionales, como los mentores y los responsables académicos.

Como se puede observar, una de las dimensiones de la autonomía del profesor incluye lo que se podría denominar *autonomía del contexto*⁹ o *situacional*, que incluye a todos aquellos elementos que determinan los postulados, las directrices, los contenidos, etc. del acto educativo con marcado carácter histórico, político y estructural, que condicionan, irremediablemente, la actividad del profesor. En ocasiones, pueden impedir el ejercicio de la autonomía del profesor.

A este respecto, Benson (2000) identifica las siguientes interferencias: factores políticos, factores institucionales, concepciones del idioma y las metodologías de enseñanza de idiomas. Trebbi (2008), por su parte, distingue entre impedimentos internos, como las creencias o las actitudes; y externos, que tienen que ver con elementos del sistema educativo institucionalizado como el currículo, la evaluación, etc. Su propuesta para minimizarlas consiste en propiciar un proceso de concienciación por parte del profesor sobre cómo se aprende un idioma y la reconceptualización dentro del terreno de la autonomía del término libertad, que entiende Benson como la identificación entre necesidad y posibilidad. Esta dimensión de la autonomía tiene un marcado sesgo ideológico.

Las diferentes interpretaciones del concepto de autonomía del profesor y sus dimensiones presentes en la bibliografía de la autonomía quedan expuestas en la siguiente tabla:

1. En relación con la formación docente:	
A. Autodirección de la formación	p. ej. Autonomía del PeF
2. En relación con el aprendiente:	
B. Capacidad para generar control y responsabilidad por parte de los alumnos	p. ej. Autonomía del aprendiente
3. En relación con la actividad profesional:	
C. Actividad profesional autodirigida	p. ej. Enseñanza autodirigida
D. Capacidad para la actividad profesional autodirigida	p. ej. Autonomía del profesor (capacidad para autodirigir la enseñanza)
E. Libertad para controlar la actividad profesional	p. ej. Autonomía del profesor (libertad para autodirigir la enseñanza)

.....
9. Para una exposición de la relación entre autonomía y la teoría sociocultural, véase Erdocia (2016).

4. En relación con el desarrollo profesional:	
F. Autodirección del desarrollo profesional	p. ej. Formación docente continua autodirigida
G. Capacidad para autodirigir el desarrollo profesional	p. ej. Autonomía del profesor (capacidad para autodirigir la formación como profesor)
H. Libertad para controlar el desarrollo profesional	p. ej. Autonomía del profesor (libertad para autodirigir la formación como profesor)

TABLA 5. Dimensiones de la autonomía del profesor, confeccionada a partir de Smith (2003) y Smith y Erdogan (2008).

El debate sobre el concepto de autonomía del profesor sigue abierto. Lamb (2008) apuesta por seguir investigando las interrelaciones entre autonomía del aprendiente y la del profesor, según las especificidades del aprendizaje de idiomas, así como en campos como la sociología de la educación, la educación urbana y la formación de profesores. Este último es una de las soluciones que proponen Smith y Erdogan (2008) para aclarar la autonomía del profesor, ya que consideran necesario incluir en este concepto la formación de profesores a través de sus diversos programas académicos o cursos de formación inicial y continua, así como la valoración de los formadores, objetivo también presente en este trabajo.

2.4.2. AUTONOMÍA DEL PROFESOR Y FORMACIÓN DOCENTE

La autonomía del profesor en relación a la formación de profesores entraña nuevas implicaciones que no han aparecido hasta ahora. La formación es un largo proceso de adquisición y desarrollo de las competencias profesionales en el que la práctica y la reflexión docente modifican diversos aspectos psicológico-cognitivos del profesor, lo que repercute manifestamente en su grado de receptividad. Para que los programas de formación produzcan, además de recepción, un impacto fehaciente en la práctica docente tienen que tener en cuenta “how individuals learn to teach and for the complex factors, influences, and processes that contribute to that learning” (Freeman y Johnson, 1998: 407).

La utilización del término *proceso* en la definición de formación docente es especialmente adecuada porque infiere la presencia de estadios progresivos y diferenciados de compleción en el largo camino de convertirse en un profesor plenamente competente. En vista de las diferencias existentes en la formación formal de profesores en relación a aspectos como el área, las competencias, los objetivos y los conocimientos o experiencia previa, los programas académicos formativos distinguen entre formación inicial, de carácter transitorio, y formación continua, denominada también permanente o para toda la vida. Esta última cobra sentido con la práctica docente o ejercitación profesional, a la que complementa.

El planteamiento en la relación entre formación profesional docente y autonomía del profesor se inscribe dentro de la formación inicial de profesores de ELE. Esta pre-

cisión es especialmente pertinente en el ámbito investigador, ya que la distinción entre formación inicial y continua permite informar sobre el proceso de adquisición de las competencias docentes según las distintas etapas del desarrollo profesional. Además, en lo que a la repercusión de sus resultados se refiere, puede aportar una información valiosa a los responsables académicos de los programas formativos de profesores. Sin embargo, puede darse el caso de que el alcance de esta diferenciación entre formación inicial y continua no sea tan importante para el formador de profesores, quien frecuentemente tiene que desarrollar su actividad formativa entre un heterogéneo perfil de PeF según su formación académica y/o docente –específica en lingüística aplicada o no–, o si se trata de profesores en activo o con experiencia docente variable, que en ocasiones es difícilmente mensurable para propósitos formativos.

Estableciendo un paralelismo con la situación académica que se ha hecho hasta ahora en la exposición de la autonomía del aprendiente, la del binomio profesor-alumno, en la nueva situación de formación de profesores la figura del PeF se corresponde con la del aprendiente en la anterior¹⁰, mientras que la del formador de profesores ocupa el lugar de la del profesor. La consideración que debe subyacer en todo ámbito formativo, ya sea inicial o continua, y que se sigue en este trabajo es la del profesor como aprendiente. Sin embargo, esta no deja de ser una analogía incompleta porque la formación docente es parte necesaria del desarrollo profesional y el concepto de autonomía del profesor implica a agentes y procesos ajenos a la propia formación (véase apdo. 2.4.3.).

Little (1995) afirma que los profesores de idiomas tienen más posibilidad de fomentar de forma efectiva la autonomía de sus aprendientes si los programas académicos docentes en los que se formaron se basaban en un enfoque orientado a la autonomía del profesor. La autonomía del profesor se puede desarrollar a través de programas de formación de profesores con vistas al fomento de la autonomía del aprendiente, dimensión a la que normalmente se le asocia. Ahora bien, la autonomía del profesor en la formación docente no debe reducirse a la del aprendiente, sino que debe incluir al resto de dimensiones que conforman la competencia profesional. Así pues, el alcance del concepto de autonomía del profesor hace que este tenga un lugar preeminente en los programas formativos, desde la formación inicial hasta la continua. Esta formación hacia la autonomía, además de tratar las diferentes dimensiones de la autonomía del profesor, implica necesariamente una pedagogía para la autonomía en la que se creen procesos en los que los PeF asuman un papel autónomo en la negociación de los objetivos de aprendizaje, contenido del curso, la forma de gestión del contenido, las tareas de aprendizaje y la evaluación (Little, 1995).

Smith (2003: 9) define la autonomía del profesor en consonancia con este nuevo contexto: “ability to develop appropriate skills, knowledge and attitudes for oneself as a teacher, in cooperation with others”. Esta conceptualización no solo es importante por el objeto al que va referida, la formación y el desarrollo profesional, sino por los términos en los que la describe, ya que por primera vez se identifica autonomía del profesor con competencia docente. Adicionalmente, se incluye la vertiente social a través de la cooperación.

Ushioda et al. (2011) coinciden con la definición de Smith y añaden que los profesores tendrán también que completar su habilidad para evaluarse y desarrollar con-

.....
10. En la bibliografía sobre autonomía del profesor en inglés, se utiliza la expresión *teacher-learner* para destacar el carácter de aprendiente o alumno del profesor en formación. En este trabajo, se utilizará también para este sentido el acrónimo PeF.

tinuamente su enseñanza en el futuro, lo que aporta a la autonomía del profesor un aspecto que excede al estadio de formación inicial y la entronca directamente con el desarrollo profesional. En su estudio sobre la promoción de la autonomía del profesor en la formación inicial a nivel de máster, estos autores llegan a la conclusión de que resulta efectivo abordarla a través de un proceso de reflexión práctica y de aprendizaje utilizando un ciclo de investigación-acción, propuesta que se asemeja a la idea según la cual la docencia se convierte en investigación y, esta, en una forma de enseñanza (Vieira, 1997). Asimismo, con el objetivo de superar los límites habituales que se presentan en el desarrollo profesional, crean una comunidad en línea para que los PeF, una vez dedicados a su tarea docente y terminada ya su formación inicial, puedan seguir teniendo acceso a las posibilidades que una red de este tipo les brinda.

Las redes de trabajo son la propuesta de otro modelo de implementación de la autonomía del profesor en un curso formativo, en este caso con profesores en prácticas (Dam, 2003). Sinclair (2009) propone utilizar un entorno digital de aprendizaje como medio para incentivar tanto la autonomía del profesor como la del aprendiente; por su parte, Aoki y Kobayashi (2009) se centran en la parte psicológica y social de la autonomía del profesor para propiciarla utilizando procedimientos narrativos y a través de comunidades de práctica a modo de espacio colaborativo (Aoki et al., 2010).

Uno de los pocos ejemplos de materialización curricular de la pedagogía de la autonomía en el ámbito del aprendizaje de lenguas es el proyecto EuroPAL (Jiménez, 2009), cuyo propósito es tanto la enseñanza de lenguas como la formación de profesores. En relación a esta última, su interés específico radica en fomentar la autonomía a través de la reflexión sobre el contexto docente en el que se van a encontrar los PeF, que incluye a los elementos que contribuyen a su implementación al igual que los que la impiden. Su principal conclusión es la importancia de desarrollar en los profesores la voluntad y la capacidad para un aprendizaje autodirigido. En la misma línea, otros autores reconocen la necesidad de integrar el aprendizaje reflexivo a los programas de formación de profesores debido a la relación de interdependencia entre la autonomía del aprendiente y la reflexión del profesor (Martínez, 2008) y la autoindagación (Vieira, 2007).

Smith (2008) opina que la autonomía del profesor es un objetivo legítimo y un valor en sí mismo, por lo que debe formar parte necesaria de la formación de profesores, aunque advierte de la imprecisión del término de autonomía del PeF y de la difícil transición a una pedagogía de la autonomía en la formación de profesores. En otro trabajo (Smith, 2003), resume los preceptos principales que se encuentran en la literatura sobre formación de profesores en relación con la promoción de la autonomía del aprendiente, que relaciona también con la autonomía de los PeF o con el desarrollo de los profesores:

- Resulta insuficiente que el tratamiento de la autonomía en clase se limite a intentar convencer a los alumnos del valor de fomentar la autonomía del aprendiente. En su lugar, es más eficiente trabajar el desarrollo de la autonomía propia del profesor en alguna o todas las direcciones.
- Es particularmente beneficioso proporcionar a los PeF actividades que posibiliten la experimentación real de la autonomía del aprendiente.
- Los posibles enfoques con los que propiciar esas experiencias son variados.
- En aquellos contextos formativos en los que no se dé la posibilidad de prácticas en clase, lo más apropiado es desarrollar en los PeF una voluntad general y la ca-

pacidad para que sean ellos quienes se autodirijan en su acción formativa y en su docencia futura alertándoles de los impedimentos con los que se pueden encontrar, que afectarán a su libertad profesional.

De acuerdo con Jiménez y Sercu (2007), los principios formativos generadores de las condiciones para un cambio docente hacia la autonomía son:

- Desarrollar la conciencia de los PeF sobre sus concepciones respecto a la enseñanza-aprendizaje;
- Propiciar un aprendizaje a través de experiencias transformativas;
- Favorecer la toma de decisiones;
- Permitir la participación en actividades de desarrollo profesional;
- Ayudar a los profesores a reconocer y superar las limitaciones con los que se pueden enfrentar.

La investigación-acción ha sido el punto de partida del análisis de la autonomía del profesor en la formación docente. En un contexto en el que fue utilizada como estrategia en la formación de profesores de idiomas, Smith et al. (2004) dan cuenta de las dificultades a las que los PeF se tuvieron que enfrentar en un enfoque de estas características. En lo que se refiere a la parte de transición hacia la autonomía, señalan la confusión inicial en el cambio de paradigmas dependencia/autonomía, trabajo académico/reflexivo, recepción/producción de conocimiento. Concluyen que el formador debe tener muy en cuenta el nivel de ansiedad que este planteamiento puede representar en algunos PeF.

Vieira (2007) se sirve de una pedagogía basada en la indagación¹¹ en un curso de posgrado para propiciar una transformación en el aprendizaje que se convierta en una herramienta en contra de la reificación, la descontextualización y la tecnocrización del conocimiento. Formador y PeF interactúan en una comunidad de indagación que exige procesos de desaprendizaje y reaprendizaje. La capacidad de integración fue la base del curso formativo inicial de Moreira (2009), que aboga por una concienciación crítica en la formación de profesores sobre la naturaleza política de la profesión. Según la visión de este autor, aspectos como la ideología y la autonomía del aprendiente se hallan en las relaciones dialécticas existentes entre las elecciones pedagógicas y las posturas filosóficas en torno a la enseñanza del profesor. Para Johnson (2006), la dimensión formativa de la autonomía en su versión más amplia lleva a los programas de formación de profesores a promover entre los PeF oportunidades de aprendizaje educacionalmente íntegras, contextualmente apropiadas y socialmente equitativas.

En el ya citado trabajo de Smith y Erdogan (2008: 85), dentro de un marco de formación de profesores basada en el principio de autonomía, estos autores llaman a la necesidad de una concreción de las competencias autónomas –a las que se refieren como *knowledge, know-how and attitude*– que los aprendientes tendrán que desarrollar. Concluyen que el estado de desarrollo de la noción de autonomía todavía no ha respondido a preguntas como por qué los profesores empiezan a comprometerse activamente con la idea de una pedagogía centrada en la autonomía o qué mecanismos de apoyo son efectivos para incentivar su seguridad en esta área. Ya Smith (2003) incidía, por una

.....
11. En el original, *pedagogy inquiry*.

cuestión de responsabilidad como formadores de profesores, en la necesidad de clarificar y especificar las dimensiones de la autonomía del profesor antes de su inclusión como objetivo formativo en el aula.

Los trabajos de Smith en el área de la formación de profesores son especialmente relevantes por sus referencias, si bien todavía superficiales, a la figura del formador de profesores y, en concreto, a su papel, actuación y reflexiones en su labor profesional. En realidad, como ocurre con la autonomía del aprendiente y el profesor (véase apdo. 2.3.3.), la autonomía del profesor es un concepto que le incumbe directamente al formador de profesores. Breen et al. (1989) describen la relación formador-PeF y llegan a la conclusión de que el formador de profesores experimenta procesos similares a los que espera de los PeF. El propio Smith (2003) aconseja que el formador se involucre en una pedagogía autónoma en sus programas formativos. Formador y PeF comparten por igual el contexto formativo aunque, a la hora de determinar el nivel de responsabilidad de cada uno de los actores en la consecución del objetivo formativo docente, “learning to teach is a process that, while it can be informed by the knowledge and insight of others, remains principally the responsibility and work of the learner”, como dirimen Freeman y Cornwell (1993: xii).

La interrelación entre los conceptos de autonomía del aprendiente, autonomía del profesor y la formación de profesores queda patente en la siguiente reflexión: “our own professional empowerment makes greater sense when it builds on the empowerment of student teachers, just as theirs gains meaning from a focus on pupils’ empowerment” (Moreira et al., 1999: 18).

2.4.3. AUTONOMÍA DEL PROFESOR Y DESARROLLO PROFESIONAL

Como ya se ha señalado, una de las dimensiones con las que McGrath (2000) identifica la autonomía del profesor es la autodirección de la acción profesional, es decir, del desarrollo profesional. Si bien la falta de distinción entre ambos conceptos es la norma, para Smith y Erdogan (2008) no son intercambiables y puntualizan sus diferencias: el hecho de que el profesor dirija su propia acción o práctica docente no significa que haya necesariamente una progresión competencial, ya que el desarrollo profesional incluye otras variables, además de la práctica. Por lo tanto, el desarrollo profesional es limitado o improbable sin una práctica docente llevada a cabo en términos de, por ejemplo, reflexión, investigación-acción, observación y autoobservación, etc.

Esta apreciación no hace sino incidir en el carácter aglutinador del desarrollo profesional, que forma un complejo sistema con imbricaciones a lo largo de un periodo temporal que se conoce como vida profesional. El desarrollo profesional, visto desde una perspectiva autónoma, se asocia a conceptos como autorreflexión, autodesarrollo y agencia, y consiste en un proceso continuado de autodescubrimiento y autorrenovación (Jiménez, 2007) que ocupa también al ámbito personal del profesor (Knowles y Cole, 1994). La formación de profesores tiene como misión el desarrollo y puesta en práctica de enfoques que produzcan en los docentes la necesidad de reconceptualizarse y encontrar su lugar tanto en el equipo docente donde lleva a cabo su labor como dentro del conjunto de la comunidad profesional. La autonomía del profesor, a través de la práctica reflexiva y la investigación-acción, se convierte en uno de los objetivos del desarrollo profesional docente (Shaw, 2008). También Jiménez (2009: 187) relaciona

la formación docente con el desarrollo profesional y los define como “complex developmental process that is facilitated by participation in the social practices associated with reaching”.

La formación inicial docente forma parte ineludible del desarrollo profesional, pero a esta noción le ocupa principalmente la formación docente continua. La investigación en esta área pertenece a la dimensión de la formación de profesores que Freeman (2009) denomina involucración o proceso de aprendizaje profesional, en el que los profesores participan a lo largo de toda su carrera docente. Para este autor, la necesidad de formación continua justifica la visión del profesor como aprendiente, no solo para aquellos en programas formativos iniciales, sino como parte de la responsabilidad profesional a lo largo de la carrera docente¹². Tsui (2011) divide la formación y el desarrollo profesional en tres grandes facetas:

- La práctica reflexiva profesional;
- La investigación docente;
- El desarrollo de la pericia docente.

Aunque formación docente, formación continua y desarrollo profesional forman parte de un mismo *continuum* en el que el concepto de autonomía del profesor adquiere pleno significado (Smith, 2000), a efectos aclaratorios, la dimensión autónoma referida ahora es la del desarrollo profesional.

En un contexto formativo y con el objetivo de inducir a los profesores hacia ella, el mero tratamiento en clase del concepto de autonomía no ofrece garantías de su implementación efectiva ni en el contexto docente ni en su desarrollo profesional. En su lugar, “it can be achieved only by helping teachers develop the knowledge and skill, attitude, and autonomy necessary to construct their own context-sensitive pedagogic knowledge that will make their practice of everyday teaching a worthwhile endeavor” (Kumaravadivelu, 2001: 541). El desarrollo de las competencias docentes y de la autonomía –que este autor trata por separado– es lo que genera una conciencia pedagógica contextual o teoría personal de enseñanza que será corroborada por la práctica docente diaria. Este proceso en la acción tiene capacidad de influir en el sistema de creencias del profesor y propiciar el cambio, y genera la confianza necesaria para que el profesor adopte una pedagogía autodirigida (Kumaravadivelu, 2003). Según este autor, la figura del profesor es la de un individuo autónomo que moldea su acción docente y su desarrollo profesional a través de la introspección.

En su estudio de caso, Hacker y Barkhuizen (2008) apuntan en la misma dirección y apuestan por la reflexión como medio para determinar y desarrollar las teorías personales que los profesores albergan sobre la enseñanza de idiomas, esto es, el campo de la cognición de los profesores, que Borg (2006) define como el estudio de lo que los profesores saben, piensan y creen. Proponen la creación de conocimiento docente y aprendizaje desde una perspectiva constructivista y orientada al proceso. El componente reflexivo es, pues, capital, ya que puede ayudar a que los profesores clarifiquen no solamente el camino a emprender en su desarrollo profesional, sino también las imbricaciones de este con sus propias trayectorias de desarrollo personal (Ushioda, 2011).

.....
12. En la bibliografía sobre formación de profesores de idiomas en inglés, se distingue entre *pre-service teacher*, o profesor en formación sin haber llegado a la parte práctica en el aula, e *in-service teachers* o profesor en prácticas.

Por supuesto, todo ello debe confluír, necesariamente y de forma efectiva, en la parte de la actividad docente. Con una definición holística que engloba todos estos aspectos, los profesores son “active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs” (Borg, 2003: 81). Este binomio reflexión-acción se ha utilizado como base para propiciar el desarrollo profesional a través de actividades formativas dentro de un ciclo de investigación-acción, proceso que en su versión colaborativa se define como “systematic enquiry into one’s teaching practice in collaboration with others” (Flamini y Jiménez, 2007: 105).

Volviendo a la reflexión individual a través de la introspección, esta lleva a otro de los apartados de la dimensión de la autonomía del profesor en relación al desarrollo profesional: el de la libertad para controlarlo. Cabe precisar en este punto el carácter multifacético de esta subdimensión debido a que entran en juego variables de diversa índole como la política, la institucional, la psicología cognitiva, la motivación o la identidad.

Lamb (2000) relaciona estas dos últimas afirmando que cuando la autopercepción de los profesores en relación con su capacidad para el ejercicio de su autonomía es débil, el resultado puede ser la desafección y, en última instancia, un posible abandono de la profesión docente. Este hecho conduce irremediamente a la revisión de las restricciones que afectan al desarrollo profesional del profesor: “an understanding of conflict and power relations, and a commitment to changing them. It is a difficult process, and as such, it needs to be developed throughout a teacher’s career, in continuing professional development” (Lamb, 2000: 125). El proceso de concienciación y reflexión del profesor adquiere una dimensión profesional global con vocación de deconstruir las relaciones de poder presentes en la estructura normativa de la educación, a saber, va más allá de la acción profesional del aula e integra a nuevos agentes educativos, sociales, institucionales y políticos (Lamb, 2000; Mackenzie, 2002).

Borg y Al Busaidi (2012: 22) resumen, en este sentido, los principios más relevantes de la bibliografía sobre desarrollo profesional del profesor, que utilizaron en su estudio sobre formación continua para fomentar la autonomía del profesor:

1. El cambio institucional debe surgir de los propios profesores.
2. El cambio puede ser más efectivo si involucra a los profesores en procesos colaborativos de reflexión y acción.
3. El cambio colectivo se propicia cuando los profesores comparten una misma voluntad de cambio (p. ej. qué es la autonomía del aprendiente y por qué es importante).
4. El cambio perdurable en la actuación de los profesores no puede tener lugar sin prestar atención a las creencias docentes sobre dicho cambio.
5. Por ello, las iniciativas jerarquizadas de arriba abajo tendrán un impacto limitado en el cambio.
6. Los cambios propuestos deben ser factibles y estar fundamentados en la comprensión del contexto en el que van a producirse.
7. Un cambio institucional efectivo no solo depende del entusiasmo inicial, sino de su mantenimiento a lo largo del tiempo.

Como queda patente, estos principios están en relación directa con las instituciones y, en concreto, con propuestas encaminadas a su transformación desde una de las dimensiones de la autonomía del profesor. Un punto de intersección entre estos dos parámetros es la facilitación de procesos integrados de desarrollo curricular entre todos los agentes educativos involucrados (Nix y Barfield, 2009). Frente al mayoritario modelo liberal-humanista, se aboga por otro modelo que reconozca las dinámicas de diálogo y negociación en situaciones de desequilibrio en las relaciones económicas y políticas, es decir, en las relaciones de poder. Aunque este tipo de autonomía colaborativa en el desarrollo de currículos llegara a generar una transformación de la que también formarían parte los profesores, las nuevas situaciones que se desprenderían de ese cambio deberían seguir teniendo presente en lo sucesivo la cuestión del poder y sus posibles nuevas formas de aparición.

El componente político de la autonomía se hace patente a la hora de plantear el debate sobre ideología y poder bajo las estructuras, actuación y planificación institucional en la educación (Lamb, 2008), en consonancia con los postulados críticos de teóricos como Foucault o Gramsci. Desde estos postulados, el desarrollo profesional se enmarca en la visión de la educación y de la formación del profesor como un proceso de liberación y empoderamiento que sea transformativo en lugar de reproductivo (Vieira et al., 2008). El rol del profesor se expande y es llamado a jugar un papel más relevante en ámbitos que tradicionalmente han escapado a su actuación profesional

La materialización de esta perspectiva consiste en la creación de condiciones que fomenten relaciones interdependientes entre los diferentes actores responsables, actitudes críticas hacia la enseñanza-aprendizaje y hacia el discurso del poder. Tiene un marcado componente ideológico, ya que supone revisar las asunciones históricas y las estructuras de poder establecidas que limitan las posibilidades de desarrollo personal y profesional. Esta perspectiva de la autonomía parte de una interpretación democrática de la educación, que enfatiza en el empoderamiento personal e interpersonal, y en la transformación social a través de objetivos educacionales interdisciplinarios (Jiménez, 2009).

En suma, el desarrollo profesional desde la autonomía es un campo sin apenas explorar. Lamb (2008) apunta como futura línea de investigación la combinación de los modelos de desarrollo profesional, en especial los que se refieren al dominio de los idiomas, y las diferentes concepciones de la autonomía del profesor, aspecto que afecta igualmente a la formación de profesores. A su vez, otras posibles futuras direcciones en la investigación son la relación entre la autonomía del profesor, por una parte, y su autoconcepción, motivación y satisfacción laboral, por otra; la relación de la autonomía de los alumnos propiciada por el profesor con sus resultados académicos; y el impacto de otros tipos de formación—no formal o informal—en el desarrollo autónomo docente.

2.5. AUTONOMÍA Y TEORÍA SOCIOCULTURAL

La irrupción en el campo de las teorías de aprendizaje de la perspectiva sociocultural cambió sustancialmente la percepción que se tenía del aprendizaje, como también lo hizo en el ámbito específico del aprendizaje y enseñanza de L2, hasta entonces dominado por las teorías conductistas y cognitivistas. El principio del cambio de parámetro vino dado por los trabajos de Piaget a mediados del siglo XX sobre el desarrollo cog-

nitivo. Según este autor, este se favorece de los desequilibrios internos que generan la interacción entre pares, que induce a continuos ajustes de las estructuras cognitivas del individuo, esto es, los mecanismos de adaptación del individuo al medio. Son estas reestructuraciones internas generadas por la interacción social las que propician el desarrollo cognitivo. Ahora bien, al contrario de las tesis de Vygotsky, para Piaget este desarrollo depende de factores biológicos y solamente se produce si el individuo ha llegado a un estadio de madurez cognitiva, por lo que concluye que el aprendizaje es consecuencia del desarrollo cognitivo.

A partir de la obra de Vygotsky, el aprendizaje se considera propiamente como un producto de la interacción social, esto es, se enmarca dentro de lo social y es determinado culturalmente. Este autor propuso un nuevo planteamiento de la relación entre las dimensiones de la experiencia humana individual y cognitiva por un lado, y las socioculturales por otro. El lenguaje sirve como transmisión de la cultura y explicita los procesos mentales, funciones primordiales que, mediante la interacción social entre los diversos agentes implicados en la enseñanza-aprendizaje, posibilitan el aprendizaje. Esta visión sugiere que las estrategias metacognitivas pueden no ser suficientes para la progresión del aprendizaje.

Es así como se llega a la *Zona de Desarrollo Próximo* o “distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978: 86). De esta forma, la mediación con vistas al aprendizaje no solo viene dada por la labor del profesor ni por la interacción profesor-alumno, sino que también puede ser inducida por la interacción entre pares, en concreto, por aquellos más capacitados que el aprendiz. Sin embargo, en interpretaciones posteriores de su zona de desarrollo próximo, la tendencia es entender el aprendizaje como la interacción entre todos los participantes, más allá de su nivel de conocimiento, experiencia o capacidad (Wells, 1999).

La entidad de la actividad y de los comportamientos humanos sobrepasa el alcance que puede conseguir un enfoque exclusivamente individual, entendido este como un compartimento estanco ajeno a las influencias externas al ámbito personal. En ese sentido, la teoría sociocultural permite el encuadramiento de la actuación individual en su particular contexto histórico, cultural e institucional (Vygotsky, 1978), a través de la interacción social.

Los postulados de las teorías socioculturales han influido significativamente la enseñanza y aprendizaje de idiomas (Firth y Wagner, 1997; Norton y Toohey, 2004; Miller, 2006), y tienen implicaciones directas en el campo de la autonomía. Frente a las consideraciones exclusivamente individualistas de la autonomía, cercanas a la noción de independencia o aprendizaje autodirigido, y debido al reconocimiento obtenido por la influencia de lo sociocultural en el aprendizaje, esta también ha incorporado esa vertiente, no como excluyente de la individual, sino como complementaria. Así entendida, la autonomía comprende dos dimensiones interdependientes: la individual-cognitiva y la social-interactiva. Hay que decir, sin embargo, que la variable social en la autonomía del aprendizaje ha tenido un desarrollo todavía menor.

En este sentido, es significativa la definición que ofrecen Dam et al. (1990: 102): “a capacity and willingness to act independently and in cooperation with others, as social, responsible person”, conocida como “definición Bergen” del *Nordic Workshop Report*

(Trebbi, 1990). Así, por primera vez, a los diferentes aspectos que conforman la autonomía en su usual esfera individual de actuación y toma de decisiones –capacidad, voluntad, responsabilidad– se le añade la social a través de las nociones de aprendizaje cooperativo y de responsabilidad social del individuo. La autonomía también se concibe desde lo social a través de un proceso de interacción y diálogo interpersonal que genera relaciones de interdependencia o a través de otras realizaciones de la teoría sociocultural como el andamiaje colectivo, el socioconstructivismo o el aprendizaje recíproco.

La autonomía desde esta perspectiva no se limita al desarrollo de un conjunto de habilidades o actitudes, sino que interpela a un proceso, enmarcado históricamente, basado en las relaciones creadas en la interacción entre personas en contextos específicos de práctica (Lave y Wenger, 1991). La capacidad autónoma se potencia a través del aprendizaje colaborativo y de la actuación social, frente a otros modelos basados en la intervención del profesor (Little, 1996) o en la práctica de las habilidades metacognitivas y las estrategias de aprendizaje (Sinclair, 2008). Es lo que se conoce como giro social del discurso especializado de la autonomía, que consiste en su concepción como práctica social contextualizada (Little, 1999; Ushioda 2003; Smith y Ushioda, 2009).

Oxford (2003:86) también suscribe la teoría de aprendizaje vygotskyano en su modelo teórico de la autonomía, según el cual el aprendizaje viene dado en un determinado “social and cultural setting populated by specific individuals at a given historical time”. Como respuesta a la bibliografía de la autonomía basada en principios descontextualizados e individualistas, distingue otra faceta del acercamiento sociocultural a la autonomía, que comprende las teorías del aprendizaje situado –participación periférica– y las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998), y las comunidades imaginadas o comunidades más allá de las relaciones inmediatas en persona (Norton, 2000; 2001). Oxford fija la atención no tanto en el ejercicio individual de la autonomía como en el contexto en el que se produce.

En la línea de las implicaciones del concepto de interdependencia con el de autonomía (Benson, 2011), la razón de la autonomía social para Kumaradivelu (2001) consiste en lo interpersonal, esto es, en la habilidad y la voluntad del aprendiente para convertirse en un miembro cooperativo en la comunidad de aprendizaje a través de la interacción. Pone como ejemplos para desarrollar esta capacidad autónoma social, en un contexto formal de aprendizaje, la búsqueda de una retroalimentación por parte del profesor, la resolución de problemas, la división de tareas en proyectos colaborativos y la búsqueda de oportunidades de comunicación reales con hablantes competentes de la lengua meta.

Ahora bien, una parte considerable de los esfuerzos del todavía limitado desarrollo contextual de la autonomía desde lo social ha derivado hacia análisis en los que destaca sus connotaciones socio-políticas en concreciones como la ideología (Kumaradivelu, 2001), las relaciones de poder (Jiménez, Lamb y Vieira, 2007), el empoderamiento (Zembylas y Lamb, 2007), las instituciones y la burocracia (La Ganza, 2004; Mackenzie, 2002), la autonomía en la vida (Holliday, 2003; Benson, 2008), y la autonomía como constructo cultural occidental (Kelly 1996, Littlewood, 2001), entre otros.

Siguiendo la teoría social y con resonancias de Piaget y Vygotsky, Riley (2009) explica el aprendizaje en su teoría de la *disonancia discursiva* como una reflexión o diálogo intrapersonal en la esfera individual que se produce gracias al diálogo interpersonal, a

la interacción social y a la exposición a discursos opuestos. Establece un orden en la investigación teórica y empírica sobre la autonomía en el aprendizaje: primero, se debe comenzar con su estudio como una capacidad general actitudinal de herencia biológica común. Después, se analiza el entorno social en el que se produce, a saber, los factores socio-culturales que posibilitan esas capacidades, factores que varían según su contexto. Aboga por que la autonomía del aprendiente tenga un planteamiento local en contextos sociales particulares y se afronte desde una perspectiva etnográfica que permita interpretaciones y prácticas más allá del control que suponen los modelos basados en el conocimiento actual al que se ha llegado.

En este punto, cabe reseñar la repercusión que han tenido en la investigación del aprendizaje de lenguas dos conceptos cercanos a la perspectiva social de la autonomía: la agencia y la identidad. El primero está en estrecha relación con la autonomía, hasta el punto de que resulta difícil distinguirlos con claridad (van Lier, 2010), de forma similar a lo que ocurre con el concepto de autoeficacia (Bandura, 1997). Se define agencia como “socioculturally mediated capacity to act” (Ahearn, 2001: 112) y tiene que ver con la intencionalidad en las acciones y con la voluntad de control actitudinal (Lantolf y Thome, 2006) dentro de un entorno relacional de comunidades de práctica.

La influencia del giro social del aprendizaje también ha replanteado el papel del otro principal agente en la enseñanza: el profesor. Un tipo de aprendizaje social y colaborativo supone el cuestionamiento de la intervención del profesor y su labor como transmisor de conocimiento, y reconoce que la mediación se puede producir a través de una interacción social entre pares (van Lier, 1996). La figura del profesor sigue siendo necesaria, pero comprende ahora un enfoque interactivo y dialógico basado en el diálogo profesor-alumno freireano, en el que ambos agentes coparticipan en el proceso de aprendizaje para llegar a otros estadios de desarrollo horizontal y efectivo de las relaciones de poder, de responsabilidad y de toma de decisiones.

Como réplica al encumbramiento de la teoría sociocultural como paradigma investigador preferente en las últimas décadas, no han faltado las voces alertando de las limitaciones que presenta por su interés desmesurado por el específico contexto social, histórico y cultural en el que se desarrolla la práctica del aprendizaje, que hace que se desatiendan los factores individuales del mismo (Toohey y Norton, 2003; Benson, 2007). Las diferencias individuales, término que proviene de diferentes áreas de conocimiento de la lingüística aplicada, hacen referencia a variables como la edad, el sexo, la personalidad, los estilos de aprendizaje, la motivación o las aptitudes para la adquisición de lenguas (Ellis, 2004), y vienen determinadas por factores biológicos. Aun sin negar los efectos motivados por el contexto social en el que se producen, un enfoque estrictamente sociocultural no atenderá adecuadamente los factores individuales.

Desde la propia etimología del término o sus usos habituales fuera de la esfera de la educación, la concepción de la autonomía del aprendizaje que ha prevalecido en su desarrollo teórico ha sido la individualista. Sin embargo, como se ha visto, la teoría sociocultural no ha pasado inadvertida para parte de las aproximaciones teóricas a la autonomía que se han ido proponiendo a partir de los primeros años de este siglo, siguiendo la misma trayectoria que otros enfoques que también se ocupan del aprendizaje. Una vez dicho esto, hay que reconocer que el grado de desarrollo de un marco teórico que integre la dimensión social al estudio del aprendizaje autónomo dista mucho de ser el deseable.

Es conveniente dirimir la dualidad individual-social existente en los diferentes modelos de la literatura sobre autonomía –no solo los de la autonomía del aprendiente, sino también los del profesor– y tratar de establecer en qué medida influye el entorno social en la gestión autónoma del aprendizaje, y qué peso juega cada uno de los agentes educativos, a través de prácticas locales contextualizadas que permitan determinar actuaciones docentes y formativas favorables en su desarrollo. Para conseguir una visión integral de la autonomía, es necesario incluir la gestión social del aprendizaje autónomo al análisis de los procesos cognitivos y metacognitivos desde una base empírica. Además, se torna imprescindible diseñar instrumentos precisos de recogida de datos para cada práctica de intervención docente y para cada aspecto de la autonomía que se analice (Benson, 2011). La etnografía se presenta como una metodología propicia para la contextualización y la comprensión de los múltiples fenómenos en juego en un entorno de actuación complejo.

Para finalizar, como recuerda Little (2007), el objetivo último del aprendizaje de una lengua es la competencia autónoma del hablante. Desde la disciplina de la lingüística aplicada, este hecho conlleva la necesidad de articular investigaciones sobre autonomía del aprendizaje que incluyan a las teorías de adquisición de lenguas y al enfoque comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, todo ello dentro de una perspectiva constructivista y socioconstructivista del aprendizaje (Lamb, 2008).

El mayor desarrollo del marco teórico del concepto de autorregulación en lo que a la vertiente social del aprendizaje se refiere puede ofrecer elementos de interés y líneas de progresión para el propio de la autonomía. Sobre ello se ocupa el siguiente capítulo.

2.6. CONCLUSIÓN

Este capítulo ha presentado el constructo de autonomía, desde sus orígenes filosóficos hasta su aplicación al aprendizaje, a la adquisición de L2 y a la docencia. La autonomía del aprendiente cuenta con un cuerpo teórico y una trayectoria investigadora considerables. Existen diferentes conceptualizaciones y modelos de aprendizaje autónomo, algunos de ellos contrapuestos, por lo que, aunque la falta de unanimidad sea uno de sus rasgos característicos, denota el dinamismo y la importancia que le concede el ámbito investigador a este aspecto del aprendizaje. Además, la autonomía es uno de los valores más demandados por los actores educativos, sociales, económicos y políticos en la actualidad, por lo que está llamado a que siga siendo un factor clave, también de cara al futuro.

Por el contrario, la autonomía del profesor es un concepto poco tratado en la investigación, más allá de que el profesor también esté involucrado en la autonomía del aprendiente por su labor pedagógica en el aula. De naturaleza compleja, la autonomía del profesor integra varias dimensiones, como la formación, la enseñanza-aprendizaje, la actuación docente y el desarrollo profesional. La primera de esas dimensiones –la autonomía del PeF– es la que recabará la mayor atención en este trabajo, ya que es la que más se ajusta al contexto investigado. Sin embargo, su planteamiento holístico y vertiente aplicada hace que la autonomía del profesor se conciba, a efectos investigadores, en su totalidad.

Capítulo 3

AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE

3.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo se ocupa del concepto de autorregulación aplicado al aprendizaje. Su objetivo es presentar sus bases teóricas originales, en el área de la psicología, y su desarrollo en la investigación de la psicología educativa. Se exponen, en profundidad, las diferentes conceptualizaciones, modelos teóricos y ciclos de aprendizaje autorregulado. Se le presta especial atención a una de las perspectivas –la fenomenológica– desde las que se ha desarrollado teóricamente la autorregulación en el aprendizaje, ya que incluye conceptos que explican, por una parte, la evolución que ha sufrido su concepción general y, por otra, la relación entre autorregulación y *self*, lo cual sirve de introducción para el resto de elementos que conforman el marco teórico del *self* agente. Por último, se trata la autorregulación dentro de los ámbitos de la lingüística aplicada y de la formación de profesores y se presenta el estado de la cuestión de la investigación.

3.2. AUTORREGULACIÓN

La autorregulación es un concepto cuyos orígenes se retrotraen hasta mediados del siglo XIX (Pickren y Rutherford, 2010) de la mano de Claude Bernard y sus reflexiones sobre los mecanismos autorreguladores del cuerpo. Este término tiene implicaciones en campos tan diversos como la ingeniería, la cibernética, la organización corporativa, la fisiología, la salud o la psicología.

En este último ámbito, la autorregulación en su perspectiva más amplia se refiere a la capacidad de los organismos para invalidar y alterar sus respuestas, es decir, “the process by which people attempt to constrain unwanted urges in order to gain control of the incipient response” (Baumeister y Vohs, 2007: 116).

La autorregulación forma parte de la psicología educativa, rama de la psicología que surgió a finales del siglo XIX de los trabajos de los psicólogos estadounidenses William James, Stanley Hall y John Dewey. El definitivo impulso que le confirió un estatuto propio como disciplina diferenciada de la psicología tuvo lugar a principios del XX, con Edward Thorndike. Con este autor, la disciplina se alejó del contexto directo de alumnos y profesores y se centró en la búsqueda de los principios generales del aprendizaje y de la enseñanza (Calfée y Berliner, 1996). Desde entonces, esta disciplina ha ido recibiendo la influencia de enfoques y teorías de pensamiento, como los principios funcionales y pragmáticos, la psicología conductista o behaviorismo, la psicología cognitiva y, por último, la teoría sociocultural.

3.2.1. AUTORREGULACIÓN Y APRENDIZAJE

El aprendizaje autorregulado adquirió entidad dentro de las investigaciones de la psicología educacional en la década de los 60 del siglo anterior, fundamentalmente en Norteamérica. En un principio, los primeros trabajos se limitaban a diversos proce-

Los autorreguladores parciales. A diferencia de la autonomía, la autorregulación en el aprendizaje como concepto directo de investigación apenas ha tenido repercusión en el terreno de la lingüística aplicada a la enseñanza de L2. Sin embargo, se viene aplicando a una gran diversidad de disciplinas relacionadas con el aprendizaje y la educación. Aunque se caracteriza por la variedad de orientaciones teóricas utilizadas, la investigación de la autorregulación se construye alrededor de una idea constructivista del aprendizaje, con un particular énfasis en la teoría cognitiva. Desde una perspectiva histórica, los campos teóricos de estudio que conformaron la autorregulación fueron los siguientes:

Campo teórico	Descripción	Autores
Cognición y metacognición	Control de las estrategias de aprendizaje y deficiencias en su aplicación	Presseley et al. (1982); Brown et al. (1983); Rabinowitz et al. (1992)
Procesos sociales y motivacionales	Influencia de otros en la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje; autoeficacia	Bandura y Schunk, (1981); Schunk (1984); Bandura (1986)
De comportamiento o cognitivo-conductual	Comportamiento como mecanismo de control de los resultados de aprendizaje	Thorsen y Mahoney (1974)
Perspectiva de desarrollo	Zona de desarrollo próximo (Vygotsky) aplicada a la autorregulación	Díaz et al. (1990); Gallimore y Tharp (1990)

TABLA 6. Perspectiva histórica de la investigación sobre autorregulación (confeccionada a partir de Zimmerman y Schunk, 2011: 3-4).

Estos campos de estudio convergen a mediados de la década de los 80 del siglo pasado y dan lugar a la autorregulación como objeto de investigación integrada. A finales de aquella década, Zimmerman (1989) señalaba los puntos básicos sobre los que debe desarrollarse cualquier acercamiento investigador a la autorregulación:

- La utilización resuelta de procesos, estrategias y respuestas específicos por parte de los estudiantes para progresar en la consecución de sus logros académicos.
- El ciclo o proceso completo y autodirigido de retroalimentación a lo largo del aprendizaje, que consiste en comprobar la eficacia de los métodos y estrategias utilizadas como consecuencia de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- La descripción sobre cómo y por qué los estudiantes seleccionan unos u otros procesos, estrategias y reacciones.
- La razón por la cual los estudiantes no se autorregulan en todas las actividades que comprenden un aprendizaje.

La investigación sobre el aprendizaje autorregulado ha generado una abundante bibliografía y su ámbito de interés ha excedido el límite geográfico norteamericano.

Su evolución va desde la comprobación de las primeras teorías que describían sus elementos clave y procesos fundamentales a principios de los 90 hasta las concepciones multidimensionales contemporáneas de la segunda década del siglo XXI¹³.

El concepto de autorregulación se relaciona con la gestión del aprendizaje académico en sus vertientes social, psicológica y conductual. Al igual que lo que ocurre con otros constructos, como el de la autonomía en el aprendizaje, debido a los diferentes enfoques desde los que se ha planteado la investigación sobre autorregulación, no existe una única definición de aprendizaje autorregulado. De hecho, los teóricos de la psicología educativa señalan la dificultad para definir teóricamente este constructo y, con ello, para buscar su operatividad empírica (Boekaerts et al., 2000). Además, como advierte Dörnyei (2005: 192), “self-regulation is often used synonymously with concepts such as self-management, self-control, action control, volition, self-change, self-directed behavior”, por lo que el debate conceptual está todavía lejos de resolverse.

En todo caso, una de las más utilizadas en la bibliografía es la de Zimmerman (1998: 2), que se refiere a la autorregulación como el grado en el que los individuos participan de forma activa en su propio proceso de aprendizaje y la define como “the self-directive process through which learners transform their mental abilities into academic skills”. Consciente de su carácter elemental, este autor advierte de que una definición más precisa lleva necesariamente a la inclusión de elementos de una de las perspectivas teóricas de la autorregulación (Zimmerman, 1989). Aunque no las recoge en una definición inclusiva, resume aquellas características que aparecen reflejadas en la mayor parte de las definiciones:

- Uso de procesos, estrategias y respuestas específicas por parte de los alumnos con el fin de mejorar su rendimiento académico.
- Ciclo de retroalimentación autoorientado durante el aprendizaje.
- Descripción de cómo y por qué los alumnos eligen la utilización de un proceso, estrategia o respuesta autorregulada particulares, así como por qué no se autorregulan durante todas sus experiencias de aprendizaje.

La definición de Pintrich (2000: 453), que completa la anterior de Zimmerman, también ha logrado un alto grado de reconocimiento: “an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features of the environment”. Esta definición indica que la autorregulación excede el ámbito estrictamente personal e incluye también el contexto de aprendizaje; supone la transferencia o desarrollo de los procesos autorreguladores –conocimiento, habilidad y actitud– en diferentes situaciones de aprendizaje, incluido el ámbito laboral y de ocio (Boekaerts, 1999).

En este mismo sentido contextual, Zimmerman (1990: 4) afirma que el aprendizaje autorregulado tiene implicaciones para los profesores y los centros educativos: “this

.....
13. Para una perspectiva diacrónica de la investigación en torno al aprendizaje autorregulado, véanse los seis volúmenes compilatorios: *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, Springer-Verlag, 1989; *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, Erlbaum, 1994; *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, Guilford, 1998; *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Erlbaum, 2001; *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*, Erlbaum, 2007; y *Self-Regulation of Learning and Performance*, Taylor and Francis, 2011.

perspective shifts the focus of educational analyses from students' learning ability and environments as "fixed" entities to their personally initiated processes and responses designed to improve their ability and their environments for learning".

Todo análisis que conciba el aprendizaje como un proceso activo afecta a los diferentes agentes educativos implicados, como ocurre en el caso de la autorregulación. Sin embargo, el alcance de estas repercusiones aquí es mucho más limitado que las del concepto de aprendizaje autónomo. El foco de atención recae sobre el alumno y, en concreto, en el control que este ejerce en su propio aprendizaje, que será variable. El aprendiente participa activamente en la supervisión, control y regulación del aprendizaje desde tres puntos de vista:

- Metacognitivo: planificación, determinación de objetivos, organización, supervisión y autoevaluación.
- De motivación: alto grado de eficacia, atribuciones individuales e interés por tareas intrínsecas.
- De comportamiento: selección, estructuración y creación de entornos que optimizan el aprendizaje.

Los objetivos de aprendizaje ocupan un lugar central en el aprendizaje autorregulado, ya que el aprendizaje surge de la influencia de los pensamientos, sensaciones, estrategias y comportamientos que autogenera el estudiante, que le orientan hacia la consecución de estos objetivos (Schunk y Zimmerman, 1998). El aprendizaje se relaciona directamente con la actuación del aprendiente en la consecución de sus objetivos: "processes whereby learners personally activate and sustain cognitions, affects, and behaviors that are systematically orientated toward the attainment of personal goal" (Zimmerman y Schunk, 2011: 1). Además de por los objetivos de aprendizaje, el interés investigador en la autorregulación también ha estado motivado por los intentos de optimización del proceso que lleva a su consecución a través de modelos de intervención en el aula (p. ej. Schunk y Rice, 1987; Graham y Harris, 1989) y por la asunción de que el uso de estrategias autorreguladoras produce mejoras en el rendimiento académico (p. ej. Pintrich y De Groot, 1990).

La autorregulación no es una capacidad mental ni una habilidad académica (Zimmerman, 1989), sino un proceso por el que los estudiantes llevan a cabo, por ellos mismos, actividades como consecuencia de su propia iniciativa en el que activan, modifican y mantienen prácticas específicas de aprendizaje. El estudiante autorregulado se muestra seguro y resolutivo con una tarea, es consciente del conocimiento o de las habilidades que dispone para afrontarla, percibe su adquisición como un proceso sistemático y controlable y, por último, aplica estrategias cognitivas para resolverla dentro de un marco contextualmente relevante (Zimmerman, 1990). Ahora bien, la efectividad de las estrategias utilizadas se optimizará conforme el estudiante vaya desarrollando sus habilidades autorreguladoras.

Estos procesos lo conducen hacia la autoconciencia y la especialización autorreguladora (metacognición), demandan un esfuerzo extraordinario y constante durante el aprendizaje (motivación) y requieren la búsqueda de información e ideas, así como de los recursos que optimicen el aprendizaje. En otras palabras, el estudiante autorregulado se autoinstruye en el proceso de adquisición y se autorrefuerza durante la actua-

ción y puesta en práctica. Tal y como sintetiza Zimmerman, “self-regulated students select and use self-regulated learning strategies to achieve desired academic outcomes on the basis of feedback about learning effectiveness and skills” (1990: 6-7).

3.2.2. CICLO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Para explicar cómo los alumnos consiguen llegar a una situación de dominio de las habilidades académicas, la teoría autorreguladora habla de un proceso multidimensional que alberga a los componentes personal (cognitivo y emocional), de comportamiento y contextual del aprendizaje. Por separado, estos componentes se muestran dinámicos; vistos como parte de un todo, son interactivos e interdependientes (Zimmerman, 1998). Los teóricos de la autorregulación perciben el aprendizaje como un proceso continuo que requiere una actividad cíclica por parte del alumno.

Existen diversos enfoques teóricos del concepto del aprendizaje autorregulado (véase apdo. 3.4.) y, por lo tanto, diferentes modelos que explican el proceso de aprendizaje. Uno de los que más influencia ha tenido entre los investigadores es el de las fases del ciclo de aprendizaje académico de Zimmerman (1998), que se inscribe dentro de la perspectiva teórica autorreguladora socio-cognitiva. Este modelo, conocido como *triadic reciprocity* (Bandura, 1986), conceptualiza el aprendizaje como una interacción recíproca que implica factores personales, variables socio-contextuales y patrones de comportamiento. El aprendizaje se concibe como un proceso abierto que se produce en tres etapas:

1. Forethought: influential processes and beliefs that precede efforts to learn and set the stage for such learning.
2. Performance or volitional control: processes that occur during learning efforts and affect concentration and performance.
3. Self-reflection: processes that occur after learning efforts and influence learners' reactions to that experience (Zimmerman, 1998:2).

La primera etapa del ciclo autorregulador se refiere a los procesos preparatorios y planificadores que tienen lugar antes del acto propio de aprendizaje. La segunda tiene que ver con la ejecución del acto de aprendizaje, que se hace en términos de una actuación efectiva y un control volitivo del mismo y afecta a la motivación. La tercera etapa consiste en los procesos de autorreflexión que tienen lugar después del acto de aprendizaje, por lo que el ciclo llega a su fin. Una vez en esta última etapa, las reacciones que se derivan de esta experiencia vuelven a ser utilizadas desde el principio en subsiguientes intentos de perfeccionamiento del acto de aprender. Aunque los componentes de este ciclo se revisaron con posterioridad (Zimmerman y Campillo, 2003), se opta por presentar aquí la versión de Zimmerman (1998) por su carácter inclusivo de procesos autorreguladores estudiados por investigaciones precedentes¹⁴:

.....
14. Para acceder a los trabajos en los que se basa este modelo, véase Zimmerman (1998: 2-5).

FASES DEL CICLO AUTORREGULADO		
PLANIFICACIÓN	ACTUACIÓN/ CONTROL VOLITIVO	AUTORREFLEXIÓN
Establecimiento de objetivos Estrategias Autoeficacia Orientación según objetivos Interés intrínseco	Concentración y atención Instrucción/ autoimagen Autocontrol y supervisión	Autoevaluación Atribuciones Autorreacción Adaptabilidad

TABLA 7. Fases cíclicas y subprocesos de autorregulación (Zimmerman, 1998: 4).

Otros reconocidos ciclos autorreguladores son el de Winne y Hadwin (1998) y el de Pintrich (2000). Este último, al igual que el anterior extiende hasta cuatro las fases del aprendizaje autorregulado, frente a las tres del Zimmerman:

- Planificación y activación;
- Supervisión;
- Control y regulación;
- Reacción y reflexión.

Pintrich (2000) también difiere de Zimmerman en las áreas que afectan a la autorregulación: cognición, motivación, comportamiento y contexto.

Aunque la perspectiva teórica fenomenológica se tratará en detalle por separado (véase apdo. 3.4.), se presenta a continuación el ciclo de Markus y Wurf (1987) con el objetivo de contrastarlo con el modelo socio-cognitivo anterior. Al igual que el modelo de Zimmerman, la perspectiva fenomenológica también presenta tres fases en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autorregulado por parte del alumno:

- Fijación de objetivos: selección de objetivos personales significativos y discriminación, según su nivel de importancia. Activación de la conciencia como aprendiente autodirigido y autorregulado (afecto, cognición, motivación y comportamiento).
- Planificación y selección de estrategias: establecimiento de planes personales y de las estrategias apropiadas para conseguir los objetivos de aprendizaje marcados como parte de unos objetivos más amplios de autodesarrollo y autodeterminación (conocimiento metacognitivo y autoconocimiento).
- Actuación y evaluación: desarrollo de procesos de autocontrol y autoevaluación sobre sus objetivos deseados y sus afectos, así como la toma de medidas para la reducción de las discrepancias entre los objetivos reales y los deseados.

De esta escueta presentación de un ciclo autorregulador de corte fenomenológico se puede inferir que el interés de esta corriente teórica radica en aspectos tales como las creencias o las percepciones e imágenes que el aprendiente tiene sobre uno mismo como agente autorregulador.

3.3. MODELOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

La autorregulación en el aprendizaje como disciplina propia surge del interés por comprender la capacidad de autocontrol y autorregulación del ser humano. Pronto, la vertiente académica de la autorregulación generaría un prolífico volumen investigador y de propuestas teóricas que explican este fenómeno desde diferentes supuestos y con diversidad de componentes. La influencia de teorías del aprendizaje y de corrientes de tipo educativo, psicológico, filosófico es, pues, patente. A continuación, se presentan siete paradigmas teóricos sobre aprendizaje académico autorregulado¹⁵:

MODELO OPERANTE (Mace et al. 1989)	
1. Motivación Autorregulación ligada metodológicamente a estímulos externos.	4. Efectos del medio físico y sociales Vinculación entre comportamiento y medio.
2. Autoconciencia Supeditada al método de comportamiento y ambiental. Autorreacción.	5. Consecución de la capacidad autorreguladora Énfasis en los factores externos en detrimento del desarrollo de la capacidad autorreguladora.
3. Procesos autorreguladores clave Autocontrol, autoinstrucción y autorreforzamiento.	
MODELO FENOMENOLÓGICO (McCombs, 1989)	
1. Motivación Mejora y actualización del autoconcepto.	4. Efectos del medio físico y sociales Menor énfasis en sus efectos ambientales y sociales.
2. Autoconciencia Rasgo innato del funcionamiento psicológico humano que se puede reforzar.	5. Consecución de la capacidad autorreguladora Determinado por el desarrollo de los autoprocesos subyacentes.
3. Procesos autorreguladores clave Autopercepción, autoestima y autoidentidad.	
MODELO SOCIO-COGNITIVO (Schunk, 1989)	
1. Motivación Determinada por las expectativas de resultados. Autoeficacia como constructo para llegar a los resultados establecidos.	4. Efectos del medio físico y sociales Relación entre procesos sociales y procesos autorreguladores. Gran importancia de los factores ambientales.
2. Autoconciencia Diferentes autopercepciones. Autoobservación generadora de autoeficacia.	5. Consecución de la capacidad autorreguladora No se desarrolla automáticamente. Diferencias individuales que la afectan.
3. Procesos autorreguladores clave Autoobservación, autojuicio y autorreacción.	

.....
 15. El volumen *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, Springer-Verlag, 1989 (actualizado y modificado en 2001) tiene como fin la exposición de estas seis teorías autorregulatorias. Además de uno introductorio, el libro se compone de otros seis capítulos (siete en la edición de 2001) dedicados a cada perspectiva teórica. Para la descripción de las principales características de estos modelos en esta investigación, además de esos capítulos, se seguirá el introductorio (Zimmerman, 1989; 2001).

MODELO VOLITIVO (Corno, 1989)	
<p>1. Motivación Fuerza psicológica encubierta que controlan la actuación.</p> <p>2. Autoconciencia Papel clave en el control volitivo. No todos los tipos de autoconciencia llevan a un control volitivo.</p> <p>3. Procesos autorreguladores clave Control cognitivo, motivacional y autocontrol de procesos encubiertos.</p>	<p>4. Efectos del medio físico y sociales Influencia en las emociones y la motivación. Supeditados a los factores cognitivos.</p> <p>5. Consecución de la capacidad autorreguladora Consideración como habilidad frente a proceso. Menor importancia en su mejora.</p>
MODELO VYGOTSKIANO (McCaslin, 1989)	
<p>1. Motivación Sin especificación de procesos motivadores.</p> <p>2. Autoconciencia Distinción entre condiciones contextuales inconscientes y acciones autodirigidas.</p> <p>3. Procesos autorreguladores clave Discurso egocéntrico o privado.</p>	<p>4. Efectos del medio físico y sociales Importancia capital del medio social. Origen de la autorregulación.</p> <p>5. Consecución de la capacidad autorreguladora Proceso de internalización. Del ámbito interpersonal al intrapersonal.</p>
MODELO COGNITIVO-CONSTRUCTIVISTA (Paris y Byrnes, 1989)	
<p>1. Motivación Construcción de significado como necesidad humana.</p> <p>2. Autoconciencia Limitaciones biológicas de la capacidad de autopercepción.</p> <p>3. Procesos autorreguladores clave Proceso multifacético. Competencia y actuación.</p>	<p>4. Efectos del medio físico y sociales Atención a su influencia. Las intervenciones no buscan el contraste entre lo cognitivo y lo social.</p> <p>5. Consecución de la capacidad autorreguladora Internalización de estrategias a través de representaciones mentales. Uso de estrategias para resolver problemas.</p>
MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (Winne, 2001)	
<p>1. Motivación Factor no relevante.</p> <p>2. Autoconciencia Auto-control cognitivo.</p> <p>3. Procesos autorreguladores clave Almacenamiento de información. Transmisión de información.</p>	<p>4. Efectos del medio físico y sociales Solo relevante a la hora de la transformación de la información.</p> <p>5. Consecución de la capacidad autorreguladora Resultados en una mayor capacidad para transformar la información.</p>

TABLA 8. Teorías del aprendizaje autorregulado.

Más allá de las diferentes concepciones teóricas del aprendizaje regulado, prevalece la visión del alumno como sujeto activo a través de procesos, estrategias y actuaciones. Sin ese involucramiento en el proceso de aprendizaje, este no podría tener lugar. La mayoría de las perspectivas reconoce que la autorregulación se puede mejorar a través de la instrucción a pesar de que ninguna la presenta como una mera capacidad o fase de desarrollo. Las conclusiones de las investigaciones de uno u otro modelo teórico pueden proponer modificaciones en los modelos de intervención del profesor para, por ejemplo, mejorar los resultados académicos de los alumnos, pero el principal cometido del aprendizaje autorregulado es explicar cómo se produce ese proceso en el ámbito interno de la adquisición del conocimiento académico.

Como punto de confluencia entre los enfoques teóricos anteriores, siguiendo a Moos y Ringdal (2012), se pueden establecer cuatro puntos clave comunes en cuanto a la forma en la que los alumnos autorregulan su aprendizaje:

- Pueden controlar y regular su cognición, comportamiento y motivación, procesos dependientes de variables individuales y del entorno.
- Establecen sus propios objetivos y significado del contexto de aprendizaje y de su conocimiento previo.
- Su comportamiento viene dado por los objetivos marcados y serán estos los que causen cambios autorregulados de comportamiento.
- El comportamiento autorregulado regula la relación entre su actuación, sus características individuales y los factores contextuales.

El carácter eminentemente individual del aprendizaje autorregulado lo aleja de otros modelos con un recorrido más amplio que, como el de autonomía, propugnan cambios a diferentes niveles, cuando no una reforma educativa estructural. Esto es precisamente lo que diferencia el concepto de aprendizaje autorregulado del de aprendizaje autónomo y lo que, a su vez, los complementa.

3.4. LA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

3.4.1. FENOMENOLOGÍA

La fenomenología es un método o una corriente filosófica con importantes implicaciones para el pensamiento del siglo XX. Su aparición se puede interpretar en gran medida como una reacción a una etapa del pensamiento occidental que tuvo como colofón la crisis del subjetivismo y del irracionalismo (Lyotard, 2004). Aunque este término ya había sido utilizado por pensadores del siglo anterior como Kant, Fichte y Hegel, fue Brentano quien, en su intención de refutar al psicologismo de matriz positivista y a las teorías deterministas del comportamiento humano, le confirió el sentido fenomenológico o psicológico-descriptivo actual basado en la experiencia. El término se refiere al *fenómeno*, aquello que surge y se aloja en la conciencia.

Husserl desarrolló la teoría fenomenológica al descubrir la “correlación universal entre el objeto de una experiencia y los modos de darse” (San Martín, 1987: 22). El análisis fenomenológico resulta imprescindible para una completa comprensión de la naturaleza humana y debe preceder a cualquier experimentación. La fenomenología hace

referencia a las operaciones de la conciencia para aprehender los objetos externos, ya que estos no existen de forma independiente en el mundo externo, que se interpreta como conciencia personal. Busca la descripción directa de las experiencias internas de los sujetos racionales.

El acto de conciencia, que Husserl denomina intencionalidad, supone así la génesis de una unión subjetivo-objetiva, esto es, la unión del fenómeno con aquello gracias al cual se convierte en fenómeno. Además de por estos procesos de conciencia, la fenomenología también se interesa por la forma en la que los objetos se representan en la conciencia e indaga cómo la experiencia se nos muestra como algo real: el fenómeno.

Con Heidegger se produce un cambio en la concepción de la subjetividad de Husserl a través del cual el enfoque ontológico no se puede concebir si no es desde una perspectiva fenomenológica inscrita dentro de una hermenéutica histórica. Otros desarrollos posteriores de la fenomenología se dieron fundamente en Francia hasta fundirse con otras corrientes filosóficas, como el existencialismo, o con el pensamiento posmoderno. Destaca la influencia que ha tenido en el debate metodológico entre las ciencias sociales.

Por su parte, la idea filosófica, según la cual la experiencia de la conciencia es real, es la premisa sobre la que descansa el método fenomenológico. La experiencia del *self* se analiza a través de la descripción fenomenológica, es decir, observaciones introspectivas que dan cuenta de autofenómenos como las percepciones, las cogniciones o las emociones relacionadas con uno mismo o con sucesos externos (McCombs, 1989). Los datos son subjetivos y provienen de la información personal e informes autointerpretativos, que no buscan solo explicar los fenómenos, sino también describirlos.

La fenomenología se interesa, pues, por el papel de los autofenómenos y de las autopercepciones que generan, lo que permite ahondar en el conocimiento de todo comportamiento humano, también en ámbitos educativos. La experiencia humana se asimila a través de un autosistema reactivo que interpreta la información de acuerdo con el autoconcepto (Zimmerman, 1989). Esta percepción de uno mismo puede distorsionar de forma positiva o negativa la información externa recibida. En lo que se refiere a la investigación del aprendizaje autorregulado, la perspectiva fenomenológica “helps us understand the primacy of our won perceptions and thinking about ourselves and the world in being able to direct and regulate our behavior” (McCombs, 2001: 107). En definitiva, una perspectiva fenomenológica se diferencia de otros acercamientos teóricos en que prima un enfoque orientado a la persona sobre uno, por ejemplo, más orientado a la actuación.

3.4.2. EL AUTOSISTEMA

La corriente fenomenológica de la autorregulación incide en la relación directa entre el concepto de *self* y el de motivación: el *self* es la fuente generadora de la motivación necesaria para proceder con éxito en el aprendizaje. La motivación es una función de la autopercepción y de las creencias sobre uno mismo en relación al establecimiento de objetivos, a la consideración sobre el significado y la relevancia de las actividades de aprendizaje y a la movilización de competencias en el transcurso de un acto de aprendizaje (McCombs, 2001).

En su modelo sobre el papel del autosistema en el aprendizaje regulado, McCombs (2001) establece que el conocimiento sobre las creencias sobre uno mismo se organiza en autoestructuras y está formado por autoprocesos. Las autoestructuras son las con-

ceptualizaciones personalizadas y autodefinidas de los atributos en relación a aspectos relevantes en la vida de un individuo y determinados por un plazo temporal concreto. Se llega a ese autoconocimiento y se logra ese nivel de autoconcepto a través de los autoprocesos, esto es, procedimientos metacognitivos que sirven de base para el desarrollo de la capacidad autorreguladora.

Para esta autora, las autoestructuras o los atributos que surgen de las conceptualizaciones que uno hace sobre sí mismo se relacionan con el autoconcepto y con sus distintas realizaciones, como la autoimagen y la autoestima¹⁶. En el ámbito del aprendizaje autorregulado, el autoconcepto global se define como “individual’s beliefs and perceptions of their ability to direct and control their cognition, affect, motivation, and behavior in learning situations in general” (McCombs, 2001: 86). Así pues, el autoconcepto tiene una doble dimensión: por una parte, es la creencia del aprendiz de que es competente a la hora de autorregular su aprendizaje; por otra, es la imagen que tiene sobre sí mismo como aprendiz autorregulado. En otras palabras, el autoconcepto comprende tanto la creencia de que uno es capaz de autorregular su aprendizaje, como la valoración del resultado de su actuación autorreguladora.

Estas estructuras del autosistema se clasifican en globales o específicas, según su ámbito de actuación. Las globales se producen en situaciones de aprendizaje general, mientras que las específicas se dan en contextos de aprendizaje particulares, como puede ser un área de contenidos específicos. Las autoestructuras se forman a lo largo de la vida de la persona a través de la interacción social. La información surgida del ámbito externo se procesa cognitivamente y se transforma para adecuarse a experiencias referidas al *self*, como pueden ser las percepciones sobre necesidades y objetivos de autodesarrollo. McCombs (2001) admite que, a pesar de los cambios y el desarrollo del autoconcepto, hay aspectos del *self* que son permanentes y, por lo tanto, ajenos a una consideración dinámica del mismo.

El segundo elemento del autosistema, los autoprocesos, está en relación directa con la motivación en la autorregulación del aprendiz. La autora (1984; 1986) enumera aquellos reconocidos por la bibliografía sobre aprendizaje autorregulado: autoconciencia, autoevaluación, valoración sobre el grado de importancia de competencias, expectación sobre la consecución o no de objetivos marcados, objetivos autodesarrollados, evaluación de la significación personal de tareas respecto a objetivos y resultados surgidos de otros autoprocesos, a los que más tarde añadiría los de autosupervisión y autorreflexión (McCombs, 2001). De entre ellos, el proceso de autoevaluación ha sido el que más interés ha suscitado en la investigación, ya que se refiere a los juicios sobre el control y la competencia personal, tanto en situaciones globales como en específicas. La autoevaluación implica los componentes afectivo, motivador y de rendimiento académico (Harter, 1992).

McCombs (1984; 1986) señala los autoprocesos más importantes desde una perspectiva fenomenológica del aprendizaje autorregulado, en relación también a su propuesta de intervención docente:

- Elaborar creencias sobre la competencia y el control personal en situaciones de aprendizaje.

.....
16. Algunos autores relacionan autoestima y autoconcepto al considerar la primera como la dimensión evaluativa tanto positiva como negativa del segundo (p. ej. Coopersmith, 1967).

- Definir el aprendizaje autorrelevante y los objetivos y expectativas de autorregulación.
- Supervisar y ocuparse de los estados, expectativas y objetivos personales.
- Regular y dirigir el afecto, la motivación y el comportamiento.

El modelo fenomenológico del autosistema de McCombs¹⁷ ha ido actualizándose y recogiendo en su seno aportaciones de otras corrientes teóricas de la autorregulación, como la sociocognitiva (Schunk, 1995), de modelos metodológicos de intervención docente, como el enfoque orientado al alumno (McCombs, 1999), de la teoría sociocultural, como la diferencia entre el *I* y el *me* del *self* (Markus y Wurf, 1987) y de distintos enfoques del aprendizaje con puntos en común con la autorregulación, como el concepto de autoeficacia¹⁸, también desde una perspectiva teórica socio-cognitiva (Bandura, 1986), o los de agencia y autonomía¹⁹, de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 1991).

En definitiva, la perspectiva fenomenológica, en consonancia con planteamientos de tipo cognitivo (McCombs y Marzano, 1990; Harter, 1998), favorece el desarrollo de la capacidad autorreguladora, ya que propicia la aceptación de la importancia de las creencias, las percepciones y los valores sobre uno mismo como persona y como sujeto autorregulador: “the development of self-system structures and processes is assumed to be fundamental phenomenon that explains the development of self-regulation” (McCombs, 2001: 98). También ayuda a comprender la importancia del papel del *self* como elemento de motivación de los aprendientes para lograr sus objetivos de aprendizaje.

Como ha ocurrido con otras corrientes teóricas del *self* en las últimas dos décadas (Dörnyei, 2009b), la perspectiva fenomenológica ha pasado de contemplar únicamente conceptos más estáticos, como la autorrepresentación o la autoimagen, a incluir también la parte más activa del aprendizaje, la naturaleza dinámica del autosistema que media y gestiona el comportamiento (Leary, 2007). Este hecho ha dado como resultado la prevalencia de constructos que relacionan el *self* con la acción, como es el caso de gran parte de los modelos de la autorregulación en el aprendizaje.

3.4.3. EL SELF

La conceptualización del *self* presenta problemas debido al gran número de enfoques desde los que se ha abordado y a la divergencia de conclusiones de sus teorizadores. Una muestra de esta amplitud conceptual es el hecho de que sus orígenes se remontan hasta la filosofía griega. En la época contemporánea, se pueden destacar los enfoques modernos del *self* (p. ej. Giddens, 1991), de matriz sociológica e influidos por la teoría sociocultural de Vygotsky; y los posmodernos (p. ej. Gergen, 1991), que lo plantean como una construcción intersubjetiva continua a través de prácticas discursivas y dialógicas. Estas concepciones actuales del *self* lo presentan como un concepto poliédrico y fragmentado (Ferguson, 2009), inestable y no lineal (Kumaravadivelu, 2012), que no se atiene a ningún campo unidisciplinar. Siguiendo con la línea de exposición de este

17. Esta evolución en el modelo se aprecia en las diferencias entre las versiones (1989-2001) del capítulo *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View*.

18. El concepto de autoeficacia se define como la percepción de uno mismo como agente causal de su propia vida (Bandura, 1977), es decir, la percepción personal de la capacidad de organizar y ejecutar acciones encaminadas a la obtención de actuaciones educativas previamente fijadas.

19. Según la teoría de la autodeterminación, las tres necesidades humanas básicas –autonomía, competencia y relaciones– determinan la autoimagen que el individuo adopta en sociedad.

capítulo, el concepto de *self* se presenta ahora en relación con la perspectiva autorreguladora fenomenológica. Más adelante (cap. 4), se tratará de forma más precisa a través de sus usos y desarrollo en el ámbito investigador de la lingüística aplicada, así como su relación con el concepto de identidad.

Como ya se ha mencionado, el modelo del autosistema de McCombs (2001) presenta elementos de otras teorías autorreguladoras aparte de la fenomenológica que la complementan y aumentan su eficacia a la hora de explicar los fenómenos que tienen lugar en el aprendizaje autorregulado; es el caso de los conceptos de autoconciencia, autonomía, agencia y los diferentes tipos de motivación. Así, en su modelo actualizado del autosistema, esta autora se apoya en la distinción del *self* que hacen Markus y Wulf (1987) para cubrir la dimensión del autoconcepto y autoimagen del aprendiente como agente activo y responsable de los comportamientos (cognitivos, afectivos y motivadores) y los resultados de aprendizaje.

El énfasis en el autoconcepto se extiende ahora al aspecto volitivo del *self*, lo que se conoce como *self como agente*²⁰, generado por enfoques orientados al alumno y por las teorías constructivista y socioconstructivista, que han centrado la atención en el proceso de aprendizaje, en la creación personal y co-creación de significado y, en definitiva, han llevado a un cambio en la concepción del lugar del alumno en el aprendizaje. El *self* como agente se corresponde con el proceso regulador, es decir, el autoproceso en el modelo de McCombs. De esta manera, el único modelo del aprendizaje autorregulado que parte de la idea del *self* para crear su marco teórico –la concepción fenomenológica– asume principios que exceden su naturaleza de acto de conciencia.

Markus y Wulf (1987) parten de la base de que existen relaciones estrechas entre las autoestructuras y la autorregulación. En este sentido, utilizan el término *working self-concept* para describir un tipo de autoconcepciones que se activan continuamente y se adaptan a unas circunstancias dadas. Así pues, para estos autores el comportamiento autorregulador se dirige necesariamente hacia la consecución de un objetivo marcado. Con la intención de aclarar el proceso autorregulador y sus componentes, establecen la distinción entre los aspectos estructurales y funcionales del *self*²¹: el *me* es el contenido estructural y descriptivo del *self*, mientras que el *I* es la parte funcional, dinámica y volitiva, esto es, el *self* como sujeto agente²² y entendido como proceso activo. Para estos autores, la autorregulación se ve principalmente determinada por el *me* o autoestructuras que controlan tanto los procesos intrapersonales como los interpersonales. El autoconcepto, por tanto, se ve afectado por la variable social, así como por la cultural (Markus y Kitayama, 1991) y el concepto de agencia.

Existen otros acercamientos a estas dimensiones del *self* desde enfoques semejantes (Deci y Ryan, 1991) y con resultados no siempre coincidentes (Mills, 1991). La disposición de esta distinción original entre los tipos de *sel/ves* en la autoestructura del sistema de McCombs (2001) es útil para su comprensión desde una perspectiva autorreguladora:

.....
20. *Self-as-agent* en el original.

21. Debido a los problemas que presentan los términos *I* y *me* en su traducción al español, se utilizan los originales en inglés. A su vez, cabe señalar que esta distinción del *self* se remonta hasta 1890 con la obra *The Principles of Psychology*, de William James.

22. Desde una perspectiva fenomenológica, el sujeto agente “construct their own life course through the choices and actions that they have taken within the constraints and opportunities of history and social circumstances” (Shanahan y Elder, 2002: 150).

ESTRUCTURAS DEL AUTOSISTEMA EN LA AUTORREGULACIÓN	
SELF: "I"	SELF: "ME"
<i>Self</i> como agente <i>Self</i> de un orden superior Autoestima natural Motivación natural	Autoestima Autoconcepto general Autoconcepto académico Autoposibilidades Otras autocreencias

TABLA 9. Auto-estructuras y tipos de *selves* en el sistema de aprendizaje autorregulado (McCombs, 2001:85).

Volviendo al trabajo teórico de Markus y sus colegas (Markus y Wurf, 1987; Markus y Nurius, 1987), conviene resaltar la idea según la cual la motivación es el motor del auto-sistema para el cumplimiento con los objetivos deseados. Esta teoría apunta a que las imágenes del *self* en escenarios futuros se convierten en parte de los ya mencionados *working self-concept* y, por lo tanto, influyen en la motivación para la consecución de los objetivos marcados a futuro, a lo largo de un proceso autorregulado. Las autorrepresentaciones son parte de los mecanismos de control del comportamiento y tienen un carácter dinámico que se adapta al acto de aprendizaje. Las auto-estructuras son generalizaciones derivadas de experiencias previas que definen los *selves* pasados y presentes, pero también pueden definir los futuros, por lo que proporcionan planes y estrategias para el futuro. La noción de *selves* posibles es, pues, de gran relevancia porque revela las manifestaciones existentes dentro del autosistema de un individuo sobre lo que podría llegar a ser, lo que le gustaría llegar a ser y lo que teme llegar a ser. Markus y Nurius (1986: 954) lo explican de forma muy gráfica:

The possible selves that are hoped for might include the successful self, the creative self, the rich self, the thin self, or the loved and admired self, whereas the dreaded possible selves could be the alone self, the depressed self, the incompetent self, the alcoholic self, the unemployed self, or the bag lady self.

Así pues, los *selves* posibles representan los objetivos, las aspiraciones y los temores del aprendiente a través de manifestaciones de su *self* actual en relación directa con el *self* en estadios futuros. Tienen un componente visionario e imaginativo que expande el *self* (Markus y Ruvolo, 1989). Sus representaciones a través de pensamientos, imágenes y juicios tienen las mismas características que las del *self* real y suponen una realidad cercana a la experiencia conductual causada por la motivación, el establecimiento de objetivos y la acción. Estos autores abogan por la concreción de los *selves* posibles en detalle y en un mismo dominio de actuación, ya que genera un efecto motivacional beneficioso. El impacto en la motivación es todavía mayor si se enfrentan los *selves* de sentido positivo con los de sentido negativo (Carver et al., 1994), es decir, las imágenes del contraste entre las consecuencias de conseguir o no un objetivo dado. Las implicaciones prácticas de los *selves* posibles también pasan por primar los positivos y por estimular un fin deseado (Dörnyei, 2002).

Por tanto, esta conceptualización no es ajena a la perspectiva fenomenológica autorregulatoria, ya que presenta a los *selves* posibles como “phenomenologically very

close to the actual thoughts and feelings that individuals experience as they are in the process of motivated behavior and instrumental action” (Markus y Ruvolo, 1989: 217).

En una línea similar a la anterior, pero desde un enfoque centrado en la motivación, la autoevaluación y a la autorregulación, Higgins (1987) expone su teoría de la auto-discrepancia. Esta teoría parte de los modelos tradicionales psicológicos que proponen que las creencias que presentan alguna incompatibilidad, sobre todo las creencias sobre uno mismo, provocan incomodidad emocional. La teoría de la autodiscrepancia establece que “different types of discrepancies between self-state representations are related to different kinds of emotional vulnerabilities” (Higgins, 1987: 319). Los diferentes tipos de autodiscrepancias representan distintos tipos de situaciones psicológicas negativas que se asocian a su vez a diferentes tipos de incomodidad emocional. Para ello, plantea el concepto del *self* como un conjunto interconectado de tres realizaciones:

- *Self* real: autoestado de las representaciones sobre los atributos que el individuo u otra persona cree que posee.
- *Self* ideal: autoestado de las representaciones sobre los atributos que el individuo cree que desearía poseer: aspiraciones, avances, logros, etc.
- *Self* obligatorio: autoestado de las representaciones sobre los atributos que el individuo cree que debería poseer: responsabilidades, obligaciones, etc.

Además de desde las propias del individuo, Higgins plantea las dimensiones del *self* también desde las representaciones que otras personas puedan tener sobre los atributos del individuo en cuestión.

La hipótesis que plantea esta teoría se resume en el siguiente enunciado: “the greater the magnitude and accessibility of a particular type of self-discrepancy possessed by an individual, the more the individual will suffer the kind of discomfort associated with that type of self-discrepancy” (Higgins, 1987: 335-336). El deseo de reducir la discrepancia entre el *self* real y los posibles surgido de la autoevaluación es lo que genera una respuesta emocional personal en forma de motivación para actuar; en concreto, será la idea del *self* deseado la que, ejerciendo de autoguía, determine el sentido de los esfuerzos encaminados al cambio. La autoguía promueve que el autoconcepto real reduzca, en el futuro, la distancia existente con el autoconcepto deseado o incluso converja con él a través de las estrategias autorreguladoras. Así pues, tal y como ocurría con el *self*, según el tipo de motivación, la autoguía se divide en ideal, asociada a la idea de promoción; y obligatoria, asociada a la prevención.

Esta teoría se integra en una corriente en la que el interés de los teóricos por el *self* ha pasado de una concepción estática, basada en la descripción de las representaciones de uno mismo, a una dinámica, en la que el *self* se analiza desde un sistema activo que controla y modifica el comportamiento (Markus y Ruvolo, 1989), es decir, la autorregulación desde el punto de vista del *self* (Markus y Nurius, 1987; Taylor et al., 1998). Como definen Baumeister y Vohs (2007: 115), “self-regulation is the self’s capacity for altering its behaviors”.

En suma, la perspectiva fenomenológica ha obtenido un mayor reconocimiento con la inclusión de los conceptos relacionados con la autopercepción y la autoimagen a los procesos autorregulatorios del aprendizaje. El concepto de *self* y el más amplio de identidad han ido incluyéndose en el resto de tesis autorreguladoras del aprendizaje y

han alcanzado una relevancia notable en el campo teórico del aprendizaje en general (Zimmerman y Schunk, 2001) y, especialmente, en la disciplina de la lingüística aplicada (véase apdo. 3.5).

Ahora bien, también presenta carencias relacionadas fundamentalmente con las diferencias en su conceptualización –*self, self* real o *selves* posibles– y en su relación con los métodos y unidades psicométricas utilizadas para su medición, y con el alcance predictivo de estas. Las investigaciones en educación que incluyan el corte fenomenológico deben definir, de la forma más objetiva posible, mediciones válidas para el autocontexto en un dominio específico. De esta forma, se evitarán tanto los acercamientos de tipo heurístico, que asumen la validez de la subjetividad en la medición, como los objetivos poco delimitados que intentan abarcar una realidad tan compleja como la del *self*.

3.5. AUTORREGULACIÓN Y LINGÜÍSTICA APLICADA

La autorregulación apenas ha tenido una presencia significativa en las aportaciones de los teóricos de adquisición de L2 hasta una época reciente. Esta parte del proceso de aprendizaje se ha venido tratando dentro del más amplio concepto de metacognición, entendida en términos generales como la capacidad para la reflexión sobre los procesos mentales que tienen lugar en el aprendizaje. La metacognición surge en el campo de la psicología cognitiva (Brown, 1978; Flavell, 1979). Ha tenido importantes implicaciones en la investigación en el ámbito de la teoría del aprendizaje²³.

Aunque la metacognición también ha sido objeto de atención en el terreno del aprendizaje de idiomas (Wenden, 1998), este aspecto ha sido tratado fundamentalmente desde la variante de las estrategias de aprendizaje de L2 a partir de la década de los 80 del siglo pasado (Wenden y Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1994; Cohen, 1998). Las estrategias de aprendizaje se definen como “specific actions, behaviors, steps, or techniques that students use to improve their own progress in developing skills in a second or foreign language” (Oxford, 1999: 518). El concepto de estrategias adquirió una gran relevancia en la descripción de los procesos de aprendizaje de lenguas, así como en aplicaciones pedagógicas en el aula.

Sin embargo, en la última década se puede observar un cambio del paradigma teórico en el análisis de este componente del aprendizaje, que ha beneficiado al concepto de autorregulación. Este cambio viene propiciado, fundamentalmente, por la crítica a la construcción teórica alrededor de las estrategias de aprendizaje de Dörnyei y sus colegas (Dörnyei y Skehan, 2003; Tseng et al., 2006). De forma similar a las reticencias mostradas por Ellis (1994: 533) en torno a este concepto “definitions of learning strategies have tended to be *ad hoc* and atheoretical”, Dörnyei (2005) critica determinados acercamientos teóricos a las estrategias de aprendizaje de autores como Oxford (1990) o O'Malley y Chamot (1990) por la indefinición en cuanto a su naturaleza y por la inconsistencia de las taxonomías y las escalas de medición de las estrategias de aprendizaje de lenguas que ofrecen.

Al igual que la tendencia sufrida en el campo de la psicología educativa en la investigación sobre aprendizaje de L2, el término de estrategia de aprendizaje ha ido reemplazándose por el de autorregulación. Según Dörnyei (2005), el concepto de autorregu-

.....
23. Para una perspectiva sobre la metacognición en relación con el aprendizaje, véase p. ej. McCornick (2003); Veenman y Van Hout-Wolters (2006).

lación es más versátil que el de estrategias. Por una parte, ofrece una perspectiva más amplia, ya que también comprende a otro tipo de procesos cognitivos y conductuales más allá del ámbito del aprendizaje; por otra parte, supone un cambio que va del producto –las estrategias– al proceso autorregulador.

El estado de la investigación sobre la autorregulación en el ámbito del aprendizaje de idiomas se encuentra todavía en ciernes. Algunos estudios recientes sobre autorregulación desde la perspectiva de los aprendientes de lenguas comprenden su relación con contextos de enseñanza general (Tsuda y Nakata, 2012) e individualizada (Bown, 2009) y con destrezas como la comprensión auditiva (Goh, 2010); destacan, sobre todo, los trabajos que relacionan el uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas con su dimensión autorreguladora (p. ej. Bernacki et al., 2011; Lai y Gu, 2011; Çelik et al., 2012).

3.6. APRENDIZAJE AUTORREGULADO DEL PROFESOR

La mayor parte de la investigación sobre autorregulación ha ido dirigida hacia el aprendizaje del alumno en diversos contextos educativos. La figura del profesor, como parte integrante del mismo, queda reflejada en aquellos estudios cuyo objetivo es la actuación docente a través de, por ejemplo, la enseñanza de la habilidad autorreguladora en diferentes contextos, su tratamiento con alumnos con necesidades especiales, la aplicación de sus principios a las diferentes materias del currículo y a las implicaciones metodológicas en la enseñanza (Zimmerman y Schunk, 2011).

Una actuación docente que incentiva el aprendizaje autorregulado entre sus alumnos es aquella que se centra en la “autonomy and control by the individual who monitors, directs, and regulates actions toward goals of information acquisition, expanding expertise, and self-improvement” (Paris y Paris, 2001: 89). En su revisión de la bibliografía, estos autores describen dos principales modelos para el tratamiento de la autorregulación en los alumnos: el de transmisión o instrucción de estrategias autorreguladoras y el de desarrollo de esas estrategias en relación con los objetivos de aprendizaje marcados por ellos mismos.

La perspectiva del aprendizaje del profesor en sus diversas realizaciones (formación inicial, continua y desarrollo profesional), según su componente autorregulador ha quedado relegada a un segundo plano y no es hasta fechas muy recientes cuando ha merecido la atención de teóricos e investigadores. Hay que reseñar que esta investigación parte del ámbito general de la formación de profesores; su aplicación a la formación específica de profesores de idiomas es, probablemente, inexistente o muy escasa.

Una vez más, de forma similar a lo ocurrido con el constructo de autonomía, se considera que un profesor que no lleve a cabo procesos autorregulatorios en su propio aprendizaje difícilmente podrá promover la capacidad de autorregulación de sus alumnos (Randi y Corno, 2000; Perry y Hutchinson, 2006; Kramarski y Michalsky, 2009). La siguiente frase resulta ilustrativa para comprender esta asimilación entre las dimensiones del alumno y del profesor: “If self-regulation assists students in taking charge of their own learning, then self-regulated learning strategies ought to be valuable for teachers as well” (Randi, 2004). Por otra parte, esta definición de autorregulación coincide casi literalmente con la traducción inglesa de la definición original de autonomía de Holec (1981)²⁴.

.....
24. Véase apdo. 2.3.1.

En cualquier caso, es la aplicación pedagógica de la autorregulación en el aula, es decir, cómo propiciar procesos autorreguladores en los alumnos, la que ha llevado a la apertura del foco de interés investigador y ha permitido la inclusión del profesor y su aprendizaje como objetivo relevante en el estudio de la autorregulación. Esta nueva dimensión del aprendizaje autorregulado se ha planteado desde diferentes acercamientos, como pueden ser la influencia que ejercen los profesores sobre la eficacia autorreguladora de sus alumnos (Bussey, 2011), aquellos que analizan situaciones de aprendizaje en donde se crean oportunidades de desarrollo de la capacidad autorreguladora tanto de alumnos como de profesores (p. ej. Corno y Randi, 1999; Randi y Corno, 2000) o la autorregulación en el desarrollo profesional docente (Butler, 2005; Schnellert et al., 2008; Cartier et al., 2010; Butler y Schnellert, 2012).

Al contrario de lo que ocurre con el constructo de autonomía, la autorregulación del profesor apenas cuenta con definiciones explícitas. Van Eekelen et al. (2005: 467) la definen como “independently directing the process of improving teaching and/or attaining learning goals”. A pesar de la escasez de definiciones, en la bibliografía se puede encontrar descripciones bastante precisas del profesor autorregulado, como las que siguen: son agentes activos en la práctica y control de la actuación docente (Randi, 2004) que se adentran en procesos metacognitivos (Manning y Payne, 1993) y de introspección que pueden derivar en la modificación de su competencia en el aprendizaje y la enseñanza (Butler et al., 2004). Tienen la capacidad para aprender de la práctica docente y aplicar estrategias autorreguladoras como aprendientes. El ciclo autorregulador del profesor se asemeja al del aprendiente (Butler et al., 2004; Van Eekelen et al. 2005; Bartimote-Aufflick et al. 2010):

- Fijación de objetivos para el aprendizaje y la enseñanza;
- Elaboración de una planificación para su ejecución;
- Establecimiento de estrategias de instrucción basadas en los objetivos marcados;
- Control y evaluación de resultados;
- Adaptación y revisión del enfoque en caso de que sea necesario.

En su revisión de las publicaciones sobre la relación entre el aprendizaje autorregulado y el profesor, Moos y Ringdal (2012) clasifican la bibliografía en tres grupos: el tratamiento del aprendizaje autorregulado en la formación de profesores; el tratamiento del aprendizaje autorregulado, según la tipología de profesores; y las mediciones del aprendizaje autorregulado en el aula. Otra distinción que se aprecia en estas obras es la de la autorregulación del acto docente y la autorregulación del aprendizaje que resulta de la actuación docente. A este respecto, Van Eekelen et al. (2005) llegan a la conclusión de que, mientras los profesores no siempre autorregulan su aprendizaje, sí suelen autorregular su instrucción docente.

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación y dada la falta de trabajos que partan del ámbito específico de formación del profesorado de idiomas, la siguiente exposición se centrará exclusivamente en aquellas investigaciones que se basan en la autorregulación en programas de formación de profesores.

Uno de los primeros fue el trabajo de Manning y Payne (1993), que aplicó la teoría sociocultural de Vygotsky a su investigación sobre la forma en la que los PeF autorregulaban su aprendizaje en un contexto de práctica docente. Concluyen que el aprendizaje

autorregulado de los PeF se concreta en la toma de decisiones, en la práctica reflexiva y en un aprendizaje independiente y capacidad para aprender de la práctica.

Uno de los objetivos primordiales de investigación sobre autorregulación ha sido las creencias y las actitudes de los PeF hacia ella. Bråten y Strømsø (2005) analizan su relación con las creencias epistemológicas y las teorías implícitas de alumnos y profesores en formación. En este sentido, destacan los trabajos de Kremer-Hayon y Tillema por la perspectiva que toman en su tratamiento de la autorregulación y por la información que revelan. En primera instancia (1999), contrastan las impresiones sobre aprendizaje autorregulado que tienen los formadores de profesores y las de los PeF en contextos formativos de Holanda e Israel. Ambos grupos concuerdan en que la autorregulación conlleva la asimilación del conocimiento, la reflexión sobre la actuación docente y, por último, conduce hacia la autonomía. En un segundo estudio (Tillema & Kremer-Hayon, 2002), analizan la conceptualización y la promoción de la autorregulación por parte de los formadores de profesores, con resultados divergentes. En conjunto (Randi, 2004), estas investigaciones revelan las divergencias entre las habilidades autorreguladoras de las que los profesores se valen cuando están en proceso de formación y de las que hacen uso cuando ejercen.

Como sucede con el aprendizaje de los alumnos, en la formación de profesores también se aprecia una relación entre el rendimiento académico y el uso de estrategias autorreguladoras (Hwang y Vrongistinos, 2002). Este hecho tiene repercusiones en los programas de formación docente, ya que constata la conveniencia de un tratamiento específico sobre autorregulación del aprendizaje de los PeF, que tendrá un recorrido posterior en la actuación en el aula y propiciará un desarrollo del aprendizaje autorregulado del profesor. Algunos estudios (Perry y Hutchinson, 2006; Perry et al., 2008) evidencian la efectividad de la instrucción durante la formación para crear contextos que promuevan el aprendizaje autorregulado de los alumnos. Otros indican la idoneidad de otras prácticas orientadoras como la del mentor o tutor (Perry et al., 2004).

Por último, un campo de estudio emergente en la autorregulación del profesor es el de las TIC. Varias investigaciones (Dettori et al., 2006; De la Fuente et al., 2007; Delfino et al., 2010; Kramarski y Michalsky, 2010) preparan a los PeF para su autorregulación y la de sus alumnos en un contexto pedagógico en el que interviene la tecnología.

3.7. CONCLUSIÓN

Es difícil imaginarse a un profesor efectivo en su labor docente sin que haya desarrollado estrategias de aprendizaje autorregulado (Randi, 2004). Este tipo de afirmaciones no hace sino llamar la atención sobre el papel reservado a la psicología en la formación de profesores. Su presencia en los currículos formativos docentes se viene justificando en la bibliografía por razones de eficacia, profesionalización, política de gestión y hábito (Fendler, 2013), aunque no son nuevas las llamadas advirtiendo de la necesidad de que su relación sea revisada (Peterson et al., 1990). En el caso concreto del aprendizaje autorregulado, las todavía reducidas investigaciones aplicadas al contexto formativo docente evidencian que una instrucción específica basada en grandes principios como la autorreflexión, la introspección, el diálogo reflexivo y el aprendizaje de la práctica docente favorece el desarrollo de la capacidad autorreguladora tanto de los profesores como de sus alumnos.

No en vano, el aprendizaje para toda la vida y la propia sociedad del conocimiento requieren procesos reflexivos que posibiliten la formación continua. La autorregulación como capacidad de adaptación del comportamiento y de ajuste de las acciones personales provee beneficios tanto a nivel individual como social a modo de rendimiento académico y laboral, realización de tareas, salud mental y relaciones interpersonales (Baumeister y Vohs, 2007). La construcción teórica en torno al *self* y la autorregulación se presenta como una base sólida para afrontar su análisis.

En el caso de los profesionales docentes y su papel como eslabón educativo y de cohesión social, este hecho es, más si cabe, imperioso. El dinamismo, la innovación y la relevancia característicos del ámbito profesional de las L2 y la idiosincrasia de su labor son los apropiados para que la autorregulación tenga el reconocimiento de los diferentes agentes responsables de la formación del profesorado. La investigación en este campo puede marcar el camino. Merece la pena recordar el papel reservado a la autorregulación también fuera del ámbito educativo: “self-regulation has emerged from obscurity and uncertain beginning to become one of the most centrally important concepts in all of psychology” (Vohs y Baumeister, 2011: xi).

Capítulo 4

SELF E IDENTIDAD

4.1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos de la investigación en adquisición de L2 que más desarrollo ha tenido en los últimos años es el del *self*. El foco de interés por el aprendiente en el proceso de aprendizaje no es nuevo; su papel se ha abordado desde un gran número de enfoques y teorías, como ha quedado expuesto en los capítulos anteriores. Sin embargo, la idea del *yo interior* presenta una nueva perspectiva desde la que analizar la relación entre los elementos esenciales que forman la verdadera entidad del individuo y aquellos que constituyen el acto de aprendizaje. La aplicación del *self* en el aprendizaje y en la formación es consecuencia de la tendencia interdisciplinaria que caracteriza a la evolución de los paradigmas de conocimiento.

En este capítulo, se aborda la conceptualización del *self*, en toda su amplitud, más allá del ámbito de la autorregulación (véase apdo. 3.3.) y se establecen las diferencias respecto a otros conceptos cercanos, como el de identidad, a pesar de la ambigüedad desde la que se ha tratado en buena parte de la bibliografía. La exposición y revisión bibliográfica respecto al *self* se hace desde el dominio de la lingüística aplicada y la adquisición de L2. Dado que una gran parte de los trabajos en este campo ha sido realizada desde la perspectiva del aprendiente de L2, la presentación teórica y de los resultados de las investigaciones más relevantes toma al alumno como punto de partida.

A continuación, se hace lo propio con aquellos trabajos que parten del *self* del profesor en el ámbito general de la educación y en el particular de la enseñanza de L2. El hecho de que el desarrollo de la investigación en este último ámbito sea todavía limitado hace necesario recurrir a los trabajos de un campo más amplio como el de la educación, con el que comparte varias competencias docentes.

4.2. SELF E IDENTIDAD: EL APRENDIENTE

Los enfoques teóricos a los conceptos de identidad y *self* en educación han recibido la influencia del debate entablado en las últimas décadas en los campos de la sociología, la psicología, la filosofía, la antropología y la cultura. La lingüística aplicada no ha sido ajena a esta línea o valor actual de pensamiento. En esta disciplina, la identidad y el *self* como objeto de estudio han adquirido una notoriedad elevada, aunque de forma desigual. Dicho interés parte de la idea general, según la cual el aprendizaje de una L2 lleva consigo la reformulación de la identidad de la L1 (Woodward, 2002; Lightbown y Spada, 2006).

Antes de nada, conviene establecer las diferencias entre ambos conceptos, que, en lo fundamental, también afectan a los planteamientos teóricos seguidos en la investigación sobre la figura del profesor. Debido a las divergencias en su conceptualización según los autores y las disciplinas de conocimiento, se partirá de las concepciones más aceptadas en el campo de la lingüística aplicada. La investigación referida a constructos relacionados con el *self* está alcanzando una gran divulgación. Sin embargo, en no pocas

ocasiones, los rasgos distintivos entre los términos que se le asocian son inciertos y las definiciones precisas, inexistentes. En realidad, la falta de precisión no se limita a un déficit definitorio, sino que afecta también a otros aspectos en su análisis, como la medición y el estudio de su desarrollo (Brinthaupt y Lipka, 1992).

El *self* equivale a la verdadera esencia del ser humano; es el centro de la experiencia o la vivencia personal: “the direct feeling each person has of privileged access to his or her own thoughts and feelings and sensations” (Baumeister, 1997: 681-682). Es una representación organizada de las creencias, teorías y actitudes de uno mismo (McCormick y Pressley, 1997). Aunque para la esfera exterior al individuo el *self* pueda dar una apariencia de subjetividad, la experiencia individual se produce en términos de absoluta realidad (Purkey, 1970). Sin embargo, el *self* no representa un compartimento individual aislado del contexto en el que se desenvuelve y no se puede describir ni aprehender sin hacer referencia a lo que lo rodea (Taylor, 1989). Respecto al desarrollo del *self*, a pesar de lo inevitable de la discontinuidad y el cambio, que afecta tanto a la identidad como al *self*, este se concibe como una entidad coherente y reconocible a lo largo del tiempo (Palmer, 1998). Ahora bien, como apuntan Rodgers y Scott (2008: 739), “the self in its completeness, however, remains unknowable”.

Por el contrario, la noción de identidad, de carácter más global que la de *self*, es la naturaleza específicamente social del *self*. Está ligada al contexto social a través de un grupo con el que el individuo se identifica, esto es, la identidad la forman cada una de las facetas sociales del *self*, también las imaginadas (Schlenker, 1986; Kanno y Norton, 2003; Ryan, 2006; Ryan e Irie, 2014). La identidad se construye sobre el autoconcepto referido a un particular contexto social o comunidad de práctica (Mercer, 2011a). Así pues, mientras que hay necesariamente un único *self*, pueden convivir múltiples identidades –en estado de construcción y reconstrucción y también en conflicto– para un mismo *self*. En definitiva, el *self* se puede pensar como lo que crea el significado, mientras que la identidad es el significado creado (Rodgers y Scott, 2008) en su manifestación e interacción con el entorno.

En el terreno de la lingüística aplicada, la noción de identidad acaparó el interés casi exclusivo de la disciplina de la adquisición de L2 hasta que, con el paso del tiempo, también fue recogido en la investigación sobre enseñanza de lenguas. El interés de las primeras investigaciones se centraba en aspectos de la identidad como el género, la L1 y la etnicidad, principalmente desde una perspectiva sociolingüística. La idea de identidad que se manejaba entonces era la de “degree or strength of ethnic or linguistic identification with one’s own (L1) group in relation to other groups” (Duff, 2014: 411), es decir, las consecuencias lingüísticas y personales del entorno social al que el hablante pertenece. De hecho, como señala Edwards (1985: 3), el estudio de la identidad es la base de la sociolingüística, ya que esta “is essentially about identity, its formation, presentation and maintenance”. Posteriormente, el foco de interés se extendió a aspectos de tipo socio-psicológico como el comportamiento, las actitudes y la motivación en relación a la identidad del aprendiente o hablante (p. ej. McNamara, 1997; Norton, 2000; van Lier, 2007; Dörnyei y Ushioda, 2009).

Siguiendo a Duff (2012), uno de los planteamientos teóricos recientes que más aceptación ha tenido es el que presenta la identidad como “a dynamic and shifting nexus of multiple subject positions, or identity options, such as mother, accountant, heterosexual or Latina” (Pavlenko y Blackledge (2004: 35). En una línea similar, Norton (2000:

5) la concibe como “how a person understands his or her relationship to the world, how the relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future”. Como se puede apreciar en estas definiciones y en trabajos con intención abarcadora (p. ej. Ricento, 2005; Riley, 2007; Ellis, 2008; Mercer y Williams, 2014), la teoría sociocultural (Clarke, 2008; Taylor, 2014) y sus desarrollos post-estructuralistas (Kumaravadivelu, 2012; Norton, 2014; Mercer, 2014) ostentan un lugar primordial en los enfoques actuales que abordan el concepto de identidad, lo que ha producido un giro hacia métodos de investigación cualitativos²⁵. Las identidades desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas se consideran ahora múltiples, fragmentadas y dinámicas (Norton, 2000; Block, 2007). Norton (2014) resume las ideas principales de los investigadores sobre la identidad en el aprendizaje de L2 desde la perspectiva de las teorías post-estructuralistas:

- Contribuyen a la selección de objetivos para el aprendizaje y la enseñanza.
- Ofrecen la manera de situar el aprendizaje individual de L2 localizado en un mayor entorno social.
- Destacan las diversas posiciones desde las cuales los aprendientes de L2 pueden participar en la vida social y apropiarse de sus identidades deseadas dentro de la comunidad de la lengua meta.
- Se preguntan cómo las relaciones de poder en el entorno social determinan el acceso a la comunidad de la lengua meta.
- Las prácticas socioculturales construyen la identidad.
- El contexto y las condiciones sociales no determinan por completo el aprendizaje de L2, ya que están en continuo proceso de cambio.
- La mayoría de las teorías psicológicas de la motivación del aprendiente de lenguas no recoge la complejidad de sus identidades.
- Los constructos teóricos y las comunidades e identidades imaginadas contribuyen a la comprensión del proceso de adquisición de L2.

En el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sobresale la labor investigadora de Dörnyei (2005; 2009b) en su enfoque multidisciplinar del *self*. El denominado *L2 Motivational Self System* se basa en las ya mencionadas teorías de la auto-discrepancia de Higgins (1987) y de los *selves* posibles (Markus y Nurius, 1986) aplicadas al aprendizaje de idiomas. Este modelo tiene tres componentes (Dörnyei, 2009b: 29):

- El *self* L2 ideal, que se define como “the L2-specific facet of one’s ‘ideal self’”, es decir, aquella realización del *self* que coincide con la voluntad individual.
- El *self* L2 obligatorio, definido como “attributes that one believes one ought to possess in order to meet expectations and avoid possible negative outcomes”. Este *self* es externo al aprendiente y se comprende de las obligaciones a las que está sometido y que son impuestas por un ente ajeno a él.
- Las experiencias de aprendizaje de L2, que comprenden motivos situacionales y ejecutivos en relación a la experiencia y el entorno de aprendizaje.

.....
 25. Para una visión actual de los planteamientos teóricos del estudio del *self* en adquisición de segundas lenguas, véase Mercer y Williams (2014).

Este modelo de motivación discrepa de la idea de *motivación integrativa* de Gardner (1985) que ha predominado en cualquier acercamiento al ámbito afectivo en educación. Según la idea de motivación de Gardner, el elemento motivador para aprender un idioma reside en una disposición positiva hacia una comunidad lingüística y cultural y en el deseo de identificarse con los miembros de esa comunidad idiomática. En su lugar, en el modelo de Dörnyei, la discrepancia entre el *self* real y los posibles es un aliciente motivador que repercute en el comportamiento del aprendiente, ya que es “a powerful motivator to learn the language because of our psychological desire to reduce the discrepancy between our current and possible future selves” (Ushioda & Dörnyei, 2009: 4).

En definitiva, el marco teórico del *L2 Motivational Self System* ha contribuido a consolidar el estudio del *self* y de la identidad en el terreno del aprendizaje de lenguas en contextos de aprendizaje muy variados²⁶ y ha alcanzado un alto nivel de reconocimiento e influencia en la investigación sobre los factores individuales de adquisición de L2 desde una perspectiva psicológica.

Siguiendo a Taylor (2010), algunos de los principales desarrollos teóricos del *self* en la bibliografía son los siguientes:

- Auto-determinación: a diferencia del *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2005; 2009b), la teoría de la autodeterminación se centra, sobre todo, en los estados actuales del *self* y no tanto en los posibles o futuros. Esta teoría incide en la capacidad de influencia de los factores socio-ambientales en la caracterización de la motivación y el comportamiento del individuo y su sentido de competencia, autonomía y relación. A pesar de la validez manifestada en propuestas y trabajos de tipo teórico en la disciplina de la adquisición de L2, la teoría de Deci y Ryan (1985) ha sido llevada a la práctica solo en unos pocos a investigaciones de corte empírico (p. ej. Noels, 2001; 2009; Noels et al., 2000). En estos estudios se comprobó la relación entre la propuesta conductual de esta teoría y el aprendizaje de un idioma y su práctica.
- Auto-concepto, auto-estima y auto-confianza: Marsh y sus colegas tratan el primer concepto, entendido como autopercepción, en el ámbito del aprendizaje académico y de idiomas (Marsh, 1990; Marsh et al. 2005). Más reciente es el estudio del auto-concepto propio del aprendiente de idiomas (Henry, 2009; Mercer, 2011a). El volumen de Rubio (2007) tomó la auto-estima como punto teórico de partida para su análisis en relación al aprendizaje de L2. La auto-confianza se ha analizado desde el aprendizaje de lenguas y las representaciones culturales (Rubinfeld et al., 2006).
- Motivación y autoeficacia: aunque estas investigaciones solo tratan de soslayo el tema del *self* y la identidad, son relevantes dado el todavía escaso número de aproximaciones teóricas; en relación a la motivación, se ha estudiado al aprendiente como sujeto autorreflexivo (Ushioda, 2009), desde el *self* cognitivo (Ushioda, 2014) y como resultado de la interrelación entre conciencia individual e identidad social (Riley, 2006). Con respecto a la autoeficacia, Ehrman (1996) afirma que está en correlación positiva con la producción lingüística supervisada; Graham (2007) y Mills et al. (2007) la comparan con el uso de estrategias autorreguladoras en el aprendizaje de francés como L2 y Chularut y DeBacker (2004) en el de inglés.

.....
26. Para una visión de los estudios llevados a cabo desde este modelo, véase Dörnyei y Ushioda (2009).

Volviendo al problema de la conceptualización, a pesar de la importancia por motivos analíticos de saber qué unidad de análisis se está empleando y la conveniencia de resolver sobre el concepto que mejor se ajusta a un objetivo de investigación (Taylor, 2010; Mercer, 2011a), Mercer (2014: 59) recuerda la falta de consistencia a la hora de establecer distinciones categóricas sobre los conceptos relacionados con el *self*: “in reality the boundaries between the various self constructs are rather blurry and the sense or indeed phenomenological validity of trying to separate self terms is perhaps debatable”. Esta autora aboga por un enfoque del *self* en el ámbito del aprendizaje de lenguas bajo el marco que ofrece la teoría de la complejidad (véase apdo. 5.3.).

Por último, es reseñable el modelo del *self* de Taylor (2010). Se construye sobre el marco teórico de las teorías psicológicas educacionales del *self* público y privado (Baumeister, 1986), la auto-presentación y la gestión de la impresión (Leary, 1995) y la auto-discrepancia (Higgins, 1987). Este modelo parte de la idea de que la identidad se conforma de dos dimensiones: posible/real e interno/externo, lo que da lugar a los siguientes componentes (Taylor, 2010: 81-88):

- *Self* privado: “a person’s intimate representation of his/ her present attributes, which may or may not transpire socially”.
- *Self* público: “the various social presentations that a person may display depending on the relational context and audience”.
- *Self* ideal: “a personal representation of what somebody would like to be in the future, irrespective of other people’s desires and expectations”.
- *Self* impuesto: “representations of other people’s hopes, desires and expectations of what an individual should achieve in the future, the number of such representations depending on the number of social relational contexts in which the individual functions”.

Dimensión del <i>self</i>	INTERNA	EXTERNA
POSIBLE	Ideal	Impuesto
REAL	Privado	Público

TABLA 10. Modelo cuatripolar de identidad (Taylor, 2010: 80).

En su investigación en un contexto de aprendizaje de L2 con alumnos adolescentes (Taylor, 2010: 91), los cuatro componentes del *self* de este modelo se agrupan en otras tantas configuraciones o pautas de comportamiento:

- Submissive: a strong imposed self generates responses against the ideal self;
- Duplicitous: a different ideal and imposed self generate parallel responses;
- Rebellious: a strong ideal self generates responses against the imposed self;
- Harmonious: equivalent ideal and imposed selves generate congruent responses.

El *self* se revela, cada vez más, como objeto investigador en el panorama de la adquisición de L2. A modo de ejemplo, la formación y el desarrollo del autoconcepto de los aprendientes de lenguas han sido ampliamente analizados por Mercer (2011)

desde un punto de vista integrador que relaciona lo individual con lo situacional. Entre las últimas publicaciones, merece especial atención el volumen dedicado en exclusiva a él: *Multiple Perspectives on the Self in SLA* de Mercer y Williams (Eds. 2014). Este libro recoge acercamientos teóricos diversos y, en gran parte actualizados, a la noción del *self* en el aprendizaje de L2 por parte de varios autores. Como nota común a todos ellos, los trabajos comparten la conceptualización del *self* como ente individual, aunque ligado necesariamente al contexto de aprendizaje. Los principales enfoques de este volumen quedan recogidos a lo largo de la exposición del presente capítulo.

4.3. SELF E IDENTIDAD: EL PROFESOR

4.3.1. EL SELF Y LA IDENTIDAD DEL PROFESOR

Como ya se ha mencionado, las nociones de *self* e identidad han estado estrechamente ligadas en los planteamientos investigadores y teóricos. Lo mismo ha ocurrido en las investigaciones referidas al ámbito del profesor desde diferentes puntos de vista, como el personal o el profesional. Una vez más, en estos trabajos resulta complicado deslindar ambos términos y marcar su relación y sus diferencias (Beijaar et al., 2004). Aunque el objetivo de la presente investigación es la descripción del proceso de aprendizaje autorregulado y autonomía por parte del PeF desde la perspectiva del *self* y no tanto desde la noción de identidad, es necesario dar cuenta y tratar de esclarecer la conceptualización que, sobre estos dos conceptos, se hace en la bibliografía dedicada al profesor.

Beijaard et al. (2004) señalan que la ausencia de una definición precisa de identidad es la nota predominante en los trabajos referidos al profesor. En su revisión de los estudios sobre identidad profesional de los profesores, recopilan los sentidos con los que ha sido tratado este concepto:

- Es un proceso en curso de interpretación y reinterpretación de experiencias;
- Implica tanto al individuo como al contexto;
- Se compone de subidentidades más o menos armonizadas;
- Se relaciona con el concepto de agencia, es decir, la necesidad de mantenerse activos en el proceso de desarrollo profesional;

Estos autores advierten sobre la confusión entre *self* e identidad en la bibliografía y abogan por un enfoque sociocultural en la investigación que incida en la influencia del contexto en la formación de la identidad profesional docente. En este sentido, reconocen la importancia del concepto de *self* en la dimensión profesional docente (Kerby, 1991; Knowles, 1992; Volkmann y Anderson, 1998).

Rodgers y Scott (2008) recogen las ideas expuestas por Beijaard et al. (2004) y concluyen que la indefinición del concepto de *self* frente al de identidad –este último, más arraigado en la investigación de otras áreas de conocimiento– puede ser la causa por la que el volumen de trabajos sobre el *self* del profesor es ostensiblemente menor. En su repaso a las concepciones sobre *self* e identidad de los trabajos actuales de investigación sobre la formación de profesores, recogen cuatro asunciones básicas (Rodgers y Scott, 2008: 733):

- Identity is dependent upon and formed within multiple *contexts* which bring social, cultural, political, and historical forces to bear upon that formation;
- Identity is formed in *relationship* with others and involves *emotions*;
- Identity is *shifting, unstable, and multiple*;
- Identity involves the construction and reconstruction of meaning through *stories* over time.

Así pues, llegan a la conclusión de que estos supuestos llevan consigo un propósito implícito de cambio de marcado carácter psicológico e introspectivo. Proponen que los profesores trabajen en la indagación y concienciación sobre su identidad y sobre los contextos, las relaciones y las emociones que los configuran: “(re)claim the authority of their own *voice*” (2008: 733). A la parte del contexto y de las interrelaciones, que describen los aspectos externos de la formación de la identidad, se le añaden los aspectos internos, que tienen que ver con la concienciación y la creación de significado propio. Esta idea tiene un trasfondo metodológico: estos autores resaltan la importancia de la voz del profesor y de sus historias narradas en el marco de la externalización de su autoconcepto profesional. Se inscribe dentro de la concepción posmoderna del *self* y se describe gráficamente como “multi-layered and characterised by a polyphony of inner voices, imaginary relationships and internal dialogues” (Benson, 2011: 51).

Debido a la escasez de definiciones precisas de *self* en el contexto de formación y desarrollo profesional docente, la que proporcionan Rodgers y Scott (2008: 739) es especialmente relevante: “evolving yet coherent being, that consciously and unconsciously constructs and is constructed, reconstructs and is reconstructed, in interaction with the cultural contexts, institutions, and people with which the self lives, learns and functions”. El *self*, pues, subsume las identidades. Palmer (1998: 13) define identidad desde una perspectiva holística e inclusiva: “evolving nexus where all the forces that constitute my life converge in the mystery of self (...) is moving intersection of the inner and outer forces that make who I am, converging in the irreducible mystery of being human”.

En el contexto formativo docente, las investigaciones se han centrado a menudo en analizar la identidad y el *self* de los profesores desde una perspectiva sociocultural (Lave, 1996; Danielewicz, 2001; Singh y Richards, 2006) y comprobar la repercusión que la formación tiene en sus creencias sobre la docencia y en la propia práctica docente. Es el caso del trabajo de Chong et al., (2011), quienes llegan a la conclusión de que una de las experiencias más significativas en la formación del *self* proviene de sus experiencias como alumnos, ya que fijan sus creencias sobre la enseñanza y su identidad docente. En cualquier caso, como se puede apreciar, existe una correlación teórica de la concepción de *self* e identidad entre los enfoques orientados al alumno y al profesor.

4.3.2. EL *SELF* Y LA IDENTIDAD DEL PROFESOR DE L2

Los planteamientos teóricos sobre la identidad y el *self* docente en la enseñanza de L2 no son numerosos (Varghese, 2001). Estos acercamientos se han hecho, normalmente, desde la relación entre la identidad del profesor y su contexto profesional (p. ej. Duff y Uchida, 1997; Bailey et al., 2001; Pavlenko, 2003; Palmer y Christison, 2007). No en vano, la teoría sociocultural es la más extendida entre la investigación actual sobre

enseñanza de L2 (Lantolf y Poehner, 2008) y formación de profesores (Johnson, 2006).

Las aproximaciones al concepto de identidad de los profesores de L2 se han influido en gran medida por las tesis post-estructuralistas sobre la subjetividad de Norton (2000). La identidad de los profesores es un recurso pedagógico para el aprendizaje de lenguas (Simon, 1995). Varios autores (Cummins, 2001; Miller, 2006) interpretan al profesor y su pedagogía como la correlación entre la negociación de la identidad y el aprendizaje de L2. Para Cummins (2001), el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico no se puede separar de la negociación de la identidad del PeF. Las relaciones de poder repercuten en el proceso de aprendizaje-enseñanza y negociación de la identidad. Para Miller (2006), esta negociación de la identidad del PeF se realiza a través de la adquisición del discurso sobre las competencias docentes y sobre aquello que significa ser profesor. Desde esta perspectiva, se entiende el aprendizaje de los profesores de L2 como un acto de negociación mediada socialmente y contingente con el conocimiento del *self*, de la materia, del currículo y del contexto (Johnson, 2006).

En su revisión de la bibliografía sobre la identidad del profesor en el campo del *TESOL*, Tsui (2007) indica que se dan tres puntos principales de convergencia:

- Multidimensionalidad o naturaleza multifacética de la identidad profesional y relaciones entre estas dimensiones o facetas;
- Relación entre la dimensión personal y social de la construcción de la identidad;
- Relación entre la agencia y la estructura en la construcción de la identidad.

White (2007) describe la adaptación de las identidades de los profesores de idiomas a las condiciones docentes de los nuevos ámbitos de enseñanza, como el aprendizaje a distancia mediado por la tecnología. Los profesores se ven afectados por los retos que suponen las innovaciones en los entornos de enseñanza de L2; los profesores negocian sus nuevas identidades, mientras que sus *selves* se reconstruyen de forma compleja e impredecible. Según esta autora, este tipo de contexto de enseñanza implica una perspectiva *ecológica* –utilizando el símil de la organización de los ecosistemas– y favorece un sentido de pertenencia a la comunidad de aprendizaje, lo que crea oportunidades efectivas de intercambio entre iguales por los nexos afectivos que se crean.

Otros estudios de la identidad del profesor de L2 en contextos educativos convencionales revelan que, para los profesores, la relación con sus alumnos es más importante en su compromiso profesional que la que pueden mantener con sus colegas. Bukor (2011) plantea un análisis de corte heurístico del desarrollo profesional de profesores de inglés como lengua extranjera en el que describe sus experiencias personales, formativas y profesionales y las relaciona con sus percepciones y creencias sobre su identidad docente.

El trabajo de Varghese et al. (2005) es significativo a nivel teórico y metodológico, porque presenta tres enfoques diferentes al análisis de la identidad del profesor de L2. Cada perspectiva facilita el análisis de un aspecto teórico diferente de la identidad, pero no logran dar una respuesta concluyente por separado, por lo que no resultan satisfactorias. Para estos autores, conceptos de tal complejidad como los de la identidad o el *self* deben ser abordados desde un enfoque teórico múltiple que permita una visión más holística y menos parcial del proceso y del contexto donde se desarrollan.

Así, el acercamiento a la identidad del profesor de L2 debe hacerse desde un enfoque orientado a la práctica “identity-in-practice”, frente a aquellos que se basan en la

identidad como una mera construcción discursiva o “identity-in-discourse”. Sin embargo, como señalan Kanno y Stuart (2011: 40), la identidad enfocada a la práctica engloba a la discursiva, ya que “discursively constructed identities are verbal expressions of the ongoing mutual relationship between the self and the practice of a teacher”. En cualquier caso, cabe decir que la investigación de la oposición cognición-comportamiento docente ha demostrado una falta de correspondencia entre estos dos componentes de la competencia del profesor (Cross, 2010; Kubanyiova, 2009), es decir, la disonancia entre los efectos de la formación del profesorado y la actuación efectiva docente en clase.

La ya mencionada teoría de los *selves* posibles se ha utilizado para analizar el desarrollo profesional de los profesores de L2 (p. ej. White y Ding, 2009; Hiver, 2013). En su investigación sobre enseñanza de L2 en línea con profesores con experiencia solo en el ámbito presencial, White y Ding (2009) señalan que los *selves* posibles tienen un papel motivador de primer orden en la adscripción de los profesores a un nuevo ámbito docente, puesto que dan cabida a las aspiraciones, retos y metas que se marcan. El *self* y la identidad del profesor, mediados tanto individualmente como socialmente, forman la parte esencial de la formación docente.

De especial interés para los objetivos de la presente investigación son los trabajos de Kubanyiova (2009; 2012). Esta autora basa su marco teórico en los *selves* posibles, junto con la teoría del autosistema motivacional de L2 (Dörnyei, 2005), dentro de su investigación sobre los efectos de la formación continua de profesores de inglés en Eslovaquia. Afirmar que “language teachers who experience dissonance between their actual selves and the reform input (...) are less likely to be negatively influenced by the various context-related ought-to selves and therefore less likely to centre their effort on prevention” (Kubanyiova (2009: 328-329). Así, los profesores de esta muestra tratan de reducir la discrepancia entre el *self* real y el obligado utilizando estrategias de autorregulación para que el impacto de las restricciones del contexto docente afecte lo menos posible a su desarrollo profesional.

Kubanyiova concluye que los contenidos que proponen un cambio docente y mejoren la motivación conductual, propuestos en programas de formación para profesores en activo, se implementarán realmente solo si aparecen reflejados con anterioridad de alguna manera en sus *selves* posibles docentes. Si esos profesores carecían de representaciones cognitivas específicas de los objetivos de sus identidades futuras, el cambio conceptual de los mismos no es predecible. Por tanto, las implicaciones de estos resultados en los programas formativos docentes son dos:

- Más allá de inducir a explicitar las creencias de los profesores, la formación también debe tener presente que “reform-related ideal teaching selves are proactively primed rather than assumed” (Kubanyiova (2009: 330).
- “Teacher education programmes therefore need to find ways of destabilising teachers’ established cognitions, while at the same time facilitating the development of strategies for coping with the potentially detrimental impact of their teaching contexts” (Kubanyiova (2009: 330). El trabajo sobre las creencias o teorías implícitas docentes tiene que venir acompañado de estrategias a futuro relacionadas con el desarrollo profesional en el contexto específico docente, teniendo en cuenta el efecto que ese entorno producirá en el *self*.

Dentro del área investigadora de L2 dedicada al profesor, la formación de la identidad docente y profesional en las etapas formativas iniciales ha sido escasamente tratada. Liu y Fisher (2006) analizan los cambios en las concepciones del *self* de tres profesores de inglés en formación inicial en el Reino Unido. Muestran cómo, progresivamente, los PeF dejan atrás la débil percepción de su identidad docente y la fortalecen a lo largo del programa formativo. En su estudio longitudinal, Tsui (2007) expone el complicado proceso de negociación de la identidad docente y profesional de un profesor de inglés en un contexto formativo en China a lo largo de seis años. Clarke (2008) investiga el proceso de formación de la identidad de los PeF de inglés en los Emiratos Árabes Unidos. Su trabajo parte de una perspectiva sociocultural que considera la formación docente como parte de una comunidad de práctica. Prevalece el discurso como elemento constitutivo fundamental de la identidad y de la formación del grupo.

La investigación de Kanno y Stuart (2011) resulta relevante por su propuesta teórica a modo de conclusión y sus implicaciones en los programas de formación inicial del profesorado. La investigación analiza el proceso formativo de dos PeF de inglés durante un año y llegan a la conclusión de que la formación de la identidad del profesor es un asunto clave para el desarrollo profesional que plantea cuestiones en el ámbito de la formación inicial del profesorado de L2. En efecto, los programas de formación de profesores no se deben limitar a la adquisición de conocimiento y habilidades para enseñar una L2, como si de un mero acto de transferencia se tratara, sino que este aprendizaje debe ser considerado como parte de una idea más amplia que empieza por el desarrollo del *self* y de la identidad del profesor.

4.4. CONCLUSIÓN

Este capítulo se centra en dos conceptos fundamentales en las líneas de investigación actuales en lingüística aplicada. El *self* y la identidad sirven de base teórica para abordar temas como la motivación, la dimensión afectiva, la cultura o la variable social del aprendizaje. También se les está prestando más atención desde la formación de profesores, en lo que, desde una perspectiva general de la comunidad profesional docente que va más allá del ámbito investigador, se puede interpretar como una concienciación del verdadero significado y alcance de ser un profesor de L2.

El *self* –o centro de la experiencia personal– y la identidad –o vertiente social del individuo– forman parte de una misma unidad, es decir, la persona. A pesar de las dificultades para establecer límites nítidos entre ellos, la investigación en el ámbito de la lingüística aplicada, de la adquisición de L2 y en la formación de profesores de lenguas que se ocupa de temas y fenómenos comunes a la psicología educativa parece decantarse por el *self* como marco teórico propicio para su análisis. Es el caso de la presente investigación, que plantea el *self* agente como base para el estudio de los procesos de aprendizaje en la formación inicial de profesores de ELE. El *self* se concibe en este trabajo como el conjunto de ideas, creencias, actitudes y valores, sobre uno mismo y sobre el exterior, que representan el fuero interno de la persona. Aunque se enfoca principalmente al interior, también recoge las representaciones sociales del individuo en forma de efectos en su autopercepción, por lo que la identidad docente se integra dentro del concepto de *self*.

Capítulo 5

SELF AGENTE, FORMACIÓN Y COMPETENCIA: COMO ABORDAR SU ESTUDIO

5.1. INTRODUCCIÓN

Una vez presentado el estado de la investigación y de las propuestas teóricas de los conceptos objeto de estudio en los capítulos anteriores, es conveniente volver a retomarlos con el fin de fijar y delimitar una conceptualización que resulte operativa para su manejo en las siguientes etapas de la investigación. Como se ha podido observar en la exposición de la revisión bibliográfica sobre autonomía y autorregulación, el efecto producido por la profusión de definiciones es, en demasiadas ocasiones, contrario a la idea de claridad que se pretende con su formulación. Ahora bien, se descarta que la solución pase por la ausencia de definiciones o conceptualizaciones precisas, como puede ser el caso del *self*.

Así pues, el objetivo de este capítulo es concretar al máximo el significado de estos tres conceptos –autonomía, autorregulación y *self*– y delimitar el campo de actuación y alcance de cada uno de ellos. Por una parte, se introduce el concepto de competencia profesional docente en la formación de profesores de L2 y se establecen las diferencias entre la autonomía y el aprendizaje autorregulado del PeF. Por otra parte, se presenta el *self* desde el nuevo paradigma investigador de los sistemas dinámicos complejos. Por último, se expone el marco teórico desde el que se concibe la presente investigación sobre formación inicial de profesores ELE. Este marco da un sentido integral y confiere un carácter de cohesión y unidad –el *self* agente– a los conceptos que, hasta este momento, se han visto separadamente.

5.2. FORMACIÓN DOCENTE Y COMPETENCIAS

5.2.1. EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Proveniente del mundo anglosajón²⁷, el concepto de competencias aparece en el ámbito universitario europeo como consecuencia de la Declaración de Bolonia, en 1999, y el proceso de convergencia hacia un Espacio de Educación Superior. Dos fueron los proyectos inspiradores de la Comisión Europea antes del establecimiento definitivo de este constructo como base de la reforma educativa: el informe Tuning, en 2003, que expuso la idoneidad de su utilización y dictó una lista de treinta competencias consideradas de interés por la comunidad académica y empresarial, y el proyecto DeSeCo, auspiciado por la OCDE en el mismo año, que describe un marco teórico competencial no universitario que ha influido poderosamente en la gestación de nuevos diseños del currículo y en las políticas de evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias (PISA). Las competencias hicieron su aparición en el ámbito educativo superior español a través de los Libros Blancos (ANECA, 2004) para las reformas de las titulaciones universitarias.

.....
27. En la bibliografía en inglés, el uso del término “competencies” no está generalizado. Para referirse a este concepto, se utilizan las siguientes denominaciones: “standards (...) attainment targets, band-scales, benchmarks, competencies, essential skills and knowledge, profiles” (Katz y Snow, 2009: 76).

Cualquier intento riguroso de acercamiento a las competencias debe partir de la variedad de enfoques teóricos que se han utilizado en su tratamiento (Weinert, 1999), al igual que del reconocimiento de una cierta ambigüedad en su conceptualización en conjunto (Gimeno, 2008). En un análisis de la bibliografía especializada, Escudero (2007) resume las dimensiones sobre el concepto de competencia –epistemológica, ontológica, sociológica, política, de diseño y de desarrollo– y formula algunos interrogantes teóricos que considera todavía sin resolver. A su vez, de entre la amalgama de intentos de definición, que en algunos casos difieren significativamente e incluso entran en contraposición, no hay ninguna que consiga un consenso pleno.

Teniendo presente este factor, se exponen a continuación dos definiciones que, debido a la relevancia del documento en el que aparece una y al reconocimiento de su formulador de la otra, respectivamente, presentan una mayor consistencia teórica y uso entre la comunidad académica²⁸.

La primera es la que maneja el proyecto DeSeCo y destaca porque su noción holística no se reduce a una dimensión exclusivamente cognitiva:

Ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavioural components such as attitudes, emotions, and values and motivations (Rychen y Salganik, 2003: 41).

La segunda, más enfocada en la acción y en la funcionalidad, define competencia como:

L'aptitude à faire face efficacement à une famille de situations analogues, en mobilisant à bon escient et de façon à la fois rapide, pertinente et créative, de multiples ressources cognitives : savoirs, capacités, microcompétences, informations, valeurs, attitudes, schèmes de perception, d'évaluation et de raisonnement (Perrenoud, 2001).

Según Perrenoud, la competencia es un saber complejo –*savoir, savoir faire y savoir être*– que incluye la capacidad para movilizar recursos y actuar en consecuencia ante una situación dada. En cualquiera de los casos, esos recursos se suelen entender como conocimientos, habilidades y actitudes, aunque el listado varía según los autores.

Bonafé (2004) rescata el concepto de discurso para referirse a las competencias, que radica en las prácticas comunicativas y la utilización estratégica del lenguaje para articular determinados dispositivos de control en un campo institucional. El discurso es “un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinado en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1995: 198).

Las competencias, de forma similar al constructo de autonomía y los enfoque pedagógicos y didácticos que se asocian a ellas, se vinculan a las circunstancias actuales, en concreto, al modelo sociolaboral imperante en la economía de mercado, modelo que, al menos en lo que respecta a las prácticas discursivas de incorporación de nuevo lenguaje, ha calado en el campo educativo.

.....
28. Para acceder a más definiciones de competencia, véase (Cano, 2008).

5.2.2. FORMACIÓN DE PROFESORES DE L2 Y COMPETENCIA PROFESIONAL DOCENTE

Como recoge el informe sobre competencia docente de la Comisión Europea (2013: 10), el concepto de competencia adquiere los siguientes rasgos en la especificidad de su implementación en el ámbito docente:

- Implica un conocimiento tácito y explícito, habilidades cognitivas y prácticas, así como una predisposición (motivación, creencias, escala de valores y emociones) (Rychen y Salganik, 2003).
- Posibilita a los profesores cumplir con exigencias complejas movilizando recursos, según el contexto e implementándolos de forma adecuada.
- Los faculta para desenvolverse profesionalmente y de manera apropiada en cada situación (Koster y Dengerink, 2008).
- Ayuda a asegurar la efectividad de emprender las tareas (consecución de resultados) y su eficiencia (optimización de recursos y esfuerzos).
- Se puede demostrar un determinado nivel de logro a lo largo del tiempo (González y Wagennar, 2005).

La propia idiosincrasia de la docencia obliga a una adaptación de este constructo para este ámbito profesional. Precisamente, la referencia al profesionalismo al hablar de competencias se debe a un uso “in a constitutive sense to refer to practitioners’ knowledge, skills and conduct” (Leung, 2009: 49), por lo que, según lo que se desprende este autor, añadir *profesional* a *competencia* podría ser redundante, ya que ambos llevan implícitos los mismos constituyentes: conocimiento, habilidades y actitudes. Sin embargo, la profesionalidad de la docencia también se entiende como dimensión socioeconómica de esta profesión, es decir, el desarrollo de la vertiente laboral del profesor a lo largo de su carrera profesional.

En este sentido, la OCDE (2009) propone la distinción entre lo que denomina las *competencias docentes* y las *competencias del profesor*. Las competencias docentes se centran en el papel del profesor en el aula y se relacionan con la actuación del profesor. Por su parte, las competencias del profesor implican una mayor y más sistemática visión del profesionalismo del profesor a múltiples niveles, como el individual, el educativo, el de la comunidad local o el entorno profesional (Comisión Europea, 2013).

Es por ello por lo que, desde un punto de vista de la formación y a efectos de perfilar la identidad del profesor en el sentido de integridad profesional, que se irá constituyendo progresivamente más allá de los programas formativos con la actuación práctica, la noción de competencia docente debería incluir la parte profesional de ser profesor. A menudo, los listados de competencias docentes a adquirir en la formación, sobre todo la inicial, no inciden lo suficiente en este aspecto. Por tanto, con el fin de tener en consideración en todo momento esta dimensión de la profesión docente, en el presente trabajo se considera pertinente añadir la etiqueta de *profesional* a la *competencia docente*²⁹.

Ya en el ámbito de L2 y desde una perspectiva histórica, las concepciones de lo que se entendía como la base del conocimiento para enseñar idiomas se dividían en dos áreas –lenguaje y enseñanza– que daban lugar a las siguientes dicotomías: contenido/pedagogía, teoría/práctica y conocimiento/competencias (Graves, 2009). Sin embargo,

.....
29. Sin embargo, por una cuestión de estilo, en algunos casos se omitirá el adjetivo *profesional*.

esta ambivalencia no tendía al equilibrio: aprender a ser profesor consistía en la acumulación de conocimiento; hasta comienzos del presente siglo, la formación de profesores de idiomas se basaba fundamentalmente en cómo se adquiría una L2 y en bastante menor medida en cómo se aprendía a enseñarla (Freeman y Johnson, 1998).

En el terreno de la adquisición de L2, la idea de la exclusividad lingüística de la gramática generativa se dejó de lado mayoritariamente a partir de los 70 del siglo pasado con la aparición del enfoque comunicativo. Fue entonces cuando al concepto de competencia se le añadió la etiqueta *comunicativa* de Hymes. En lo que respecta a la formación docente de L2, la preponderancia de la noción de competencia llevó a la nivelación de aquellas dicotomías y a la superación de la dimensión estrictamente cognitiva del aprendizaje para convertirse en profesor. A partir de aquel momento, las competencias docentes implicaban pensar, saber, sentir y actuar como profesores (Feiman-Nemser, 2008) y el diseño de los programas formativos se centraron, sobre todo, en aprender a enseñar un idioma.

La noción de competencia docente se entiende como un estadio profesional en el que el profesor está preparado para movilizar las competencias de las que dispone y las aplica de forma resolutoria y satisfactoria a cada circunstancia de aprendizaje. Así, de seguir la definición del constructo de competencia que se aplica en el sistema educativo superior, ser un profesor competente consistiría, en última instancia, en una actuación docente eficaz. Sin embargo, en algunos trabajos (Verdía, 2011; Higuera, 2012; Pizarro, 2013), a la idea de acción se le añade la de compromiso; es el caso de enfoques como el aprendizaje realista de Alsina y Esteve (2006: 6-7), según el cual un profesional es competente cuando, además, “siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución que de él demanda la práctica profesional”.

En los últimos años, se han realizado esfuerzos teóricos e investigadores notables a nivel europeo para determinar las competencias del profesor de L2, entre ellos, el *European Profile for Language Teacher Education, a frame for Reference* (Kelly y Grenfell, 2004), el *European Portfolio for Student Teachers of Languages*, (Newby et al., 2006), el *A Profiling Grid for Language Teachers* (North et al., 2009) o el proyecto *Epg-European Profiling Grid For Language Teachers* (EAQUALS, 2013).

En el ámbito del ELE, también se han producido avances considerables; Martín Peris (2009) propone una competencia docente general común a otras disciplinas, junto con otras específicas que se distribuyen entre aspectos culturales y de la lengua, de adquisición y de aprendizaje de L2 y didácticos y metodológicos. Uno de los trabajos de más consistencia en cuanto a su diseño y relevancia respecto a sus repercusiones formativas es la investigación llevada a cabo por la Dirección Académica del Instituto Cervantes (2011) bajo el título *¿Qué es ser un buen profesor o profesora de ELE? La investigación, de corte cognitivo, se centra en la visión que tienen los diversos agentes que forman parte de esa institución sobre el buen profesor*. El análisis competencial de sus resultados, que toma como base el marco teórico de Perrenoud (2001), queda recogido en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012).

Las ocho competencias clave que se derivan de él se distribuyen en tres competencias centrales (organizar situaciones de aprendizaje; evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno; implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje) y

cinco transversales, es decir, compartidas con otros profesionales de la enseñanza fuera del ámbito de las L2 (facilitar la comunicación intercultural; desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; participar activamente en la institución; servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo).

En definitiva, una enseñanza de L2 eficaz y de calidad solo puede proceder de profesores adecuadamente cualificados. Aunque la formación formal o reglada no sea el único canal de aprendizaje docente, no cabe duda de que es imprescindible para conseguir este fin de excelencia. Un alto nivel de exigencia para los programas de formación y para los formadores es igualmente necesario. No en vano, entre los muchos aspectos en juego, también está el de la profesionalización de la enseñanza de ELE (Pastor y Manel, 2015) y, como consecuencia, el reconocimiento académico, social e institucional a esta labor.

5.3. SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS

5.3.1. EVOLUCIÓN Y CAMBIO DE PARADIGMA EN LA INVESTIGACIÓN

La investigación en las diferentes áreas de conocimiento está sujeta a los valores preponderantes que aparecen de una episteme compartida a lo largo de una etapa. En la disciplina de adquisición de L2, uno de los grandes cambios de paradigma teórico e investigador fue el afectivo (Arnold y Brown, 1999). En este caso, la sucesión no se dio por oposición, sino por reconocimiento de la anterior fase de cognición y la adición del componente afectivo y motivacional.

Otro de los grandes cambios ha sido el de lo socialcultural, perspectiva en la que todavía se encuentra gran parte de la investigación actual. En este caso, sin embargo, el cambio se produjo por oposición: del “individuo como contexto” se pasó al “contexto del individuo” de base socioconstructivista. La visión del aprendizaje no toma ya como unidad el sujeto, sino que lo interpreta como interacción con el medio. Lo social también trajo indirectamente consecuencias en la dimensión temporal: de un enfoque centrado en los objetivos se pasó a uno centrado en el proceso, lo que supone una concepción dinámica de las variables y de la propia metodología de estudio. La apertura hacia lo cualitativo y su reconocimiento supusieron un nuevo cambio metodológico. No faltan las propuestas intermedias entre lo cognitivo y lo social, como la de la *reciprocidad triádica*³⁰ de Bandura (1989) o la de *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2009b) en adquisición de L2. Sin embargo, una postura conciliadora como estas no está exenta de problemas. Es el caso de la concepción “compleja” de la interacción entre lo individual y lo social que transmiten.

Así es como emerge lo que para algunos es un nuevo cambio de paradigma: la teoría de la complejidad (Gleick, 1997; Hall, 1993). Su origen real está en las ciencias naturales y en la etiología, y tiene un marcado componente transdisciplinario y postestructuralista:

The shift from innatism to emergence, from a top-down process of computation to a bottom-up process of self-organization, from rules to patterns, from a static system to a dynamic one, from universal to contextually sensitive behavior, and from stability to transience all reflect a profound shift of perspective (Larsen-Freeman, 2012b: 73).

.....
30. Según esta teoría sociocognitiva, en el modelo triádico de comportamiento humano interactúan factores intrapersonales, conductuales y contextuales en un sistema con una causalidad recíproca.

Una vez más, no se refiere a una ruptura frente a las teorías anteriores, sino más bien a lo contrario; se da una voluntad de integración en donde predomina lo holístico y lo sinérgico. El aprendizaje es un sistema dinámico, complejo, emergente, abierto, auto-organizado y adaptativo (Larsen-Freeman y Cameron, 2008). Frente a la estabilidad, el determinismo, la previsibilidad, el positivismo y la certeza, la teoría de la complejidad implica evolución, flexibilidad, interconexión y un cambio ubicuo, que rompe con modelos reduccionistas y con sucesiones de causa-efecto para comprender los fenómenos (Morrison, 2008). En efecto, si el concepto de causa ha sido el fundamento de la ciencia durante siglos, no han faltado voces críticas que lo ponían en cuestión, incluso en etapas todavía iniciales del método científico, como el siglo XVII de Hume o las nociones más recientes del principio de incertidumbre de Heisenberg o la teoría de la relatividad de Einstein.

La teoría o paradigma de la complejidad acoge aportaciones de muy variadas disciplinas, como pueden ser las matemáticas, la física, la biología y también otras como las ciencias sociales, la ingeniería, la economía y la medicina (Larsen-Freeman y Cameron, 2008). Se basa en la idea de una complejidad organizada: “the whole is present within the parts” (Morin, 2001: 31); comprende a un gran número de componentes que interactúan y funcionan a través de una relación entre las partes que da lugar a una estructura coherente; un fenómeno que aparentemente es caótico y aleatorio, pero que, en realidad, forma parte de un proceso mayor con una estructura que puede ser coherente y organizada. La noción de emergencia, dentro de un ecosistema complejo, hace referencia al surgimiento de propiedades y comportamientos que no se infieren como parte de la esencia de los elementos constitutivos, es decir, no se pueden predecir partiendo del conocimiento de las condiciones iniciales (Mason, 2008).

En el caso del ámbito social, la teoría de la complejidad se ha desarrollado ampliamente, entre otros, en el campo de la psicología evolutiva, de forma cercana a los sistemas dinámicos o a la teoría del caos. Dentro del área de la educación (Davies, 2004; David y Sumara, 2006; Mason, 2008b), la idea de complejidad ofrece la posibilidad de analizar en su conjunto los fenómenos complejos que se dan en un medio de interacciones sociales e institucionales, que se consideran complejos y dinámicos: “rather than seek to undertake inquiry that simplifies through reducing this complexity to that which can be measured objectively, a complexity approach begins by acknowledging that human settings and activities are necessarily complex” (Kuhn, 2008: 174).

El hecho de que el interés investigador se centre en uno solo de los niveles de ese conjunto no reduce la multidimensionalidad, la no linealidad, la interconexión o la imprevisibilidad, ya que un enfoque complejo analiza sus constituyentes como parte de un todo inseparable en el que el comportamiento de todo un sistema complejo es más importante que la suma de sus partes (Goodwin, 2000). Interacción, conexión, emergencia, apertura y cooperación son, pues, los rasgos de un sistema dinámico complejo que, en el ámbito educativo, tiene aplicaciones pedagógicas e institucionales que llevan a las *condiciones de emergencia*, esto es, aquellos parámetros asociados a los valores del cambio educativo: aprendizaje, creatividad, imaginación y crítica (Davis y Sumatra, 2006).

5.3.2. LOS SISTEMAS DINÁMICOS Y LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD: ADQUISICIÓN DE L2

Si la aplicación de los postulados de la teoría de la complejidad en el área de la educación se encuentra en ciernes, su presencia en la investigación de adquisición de L2 es todavía más escasa y muy reciente. Ha sido, fundamentalmente, la autora Larsen-Freeman la que, a lo largo de más de una década, ha insistido en la correlación entre esta teoría y la adquisición de L2 (Larsen-Freeman, 1997, 2002; Larsen-Freeman y Cameron, 2008³¹). Esta autora (2012) parte de sus investigaciones anteriores y presenta la repercusión de una perspectiva basada en esta teoría en los siguientes puntos, aplicados al aula de L2:

- La enseñanza implica la gestión de las dinámicas del aprendizaje y la explotación de la naturaleza compleja de la actuación y el uso del lenguaje.
- El lenguaje es un sistema dinámico; la enseñanza no consiste en propiciar la adquisición de conocimiento por parte de los alumnos, como si de un sistema estático se tratara. Consiste, en cambio, en cambiar dicho sistema (Feldman, 2006).
- Con la idea de un sílabo más “orgánico” los aprendientes se involucrarían en actividades o tareas diseñadas que favorecen la práctica de determinadas formas.

Desde una perspectiva centrada, particularmente, en los factores lingüísticos de la adquisición de L2, Larsen-Freeman (2015) reitera la relevancia de la teoría de la complejidad en esta área y afirma que ha introducido cambios sustanciales a la hora de establecer los objetivos de investigación, al igual que la propia forma de llevar a cabo la labor investigadora en el campo del desarrollo de L2³². Hay dos aspectos que considera centrales en la aportación de esta teoría:

- Dinamismo, que consiste en el estudio del concepto de cambio.
- Emergencia, o suceso espontáneo que acontece como consecuencia de la interacción de los componentes del sistema y que deviene un nuevo estado del sistema. Esta emergencia no se reduce a la interacción de sus elementos constitutivos de forma individual ni a la suma de sus efectos separados de las interacciones entre componentes individuales (Mercer, 2012).

De forma sintética, pero muy clarificadora, expone los diez puntos clave que la teoría de los sistemas dinámicos complejos establece y que han de ser tenidos en cuenta en las investigaciones que sigan este principio (Larsen-Freeman, 2015)³³:

1. Cambio: el carácter dinámico del sistema hace que nada permanezca; el objeto de investigación debe considerarse como un proceso y no como un estado. Existen la multicausalidad y la multideterminación, lo que significa que el cambio no viene producido por un solo elemento.
2. Tiempo y espacio: se relaciona con el tiempo; el sistema dinámico es un movimiento dentro de una trayectoria sobre una fase de espacio cuyas partes pueden

.....
31. Este último libro, *Complex Systems and Applied Linguistics*, sigue siendo uno de los análisis más rigurosos y con carácter totalizador de la aplicación de la teoría de los sistemas complejos a la disciplina de la lingüística aplicada.

32. *Second Language Development* (SLD).

33. A los puntos que señala Larsen-Freeman se les añaden las puntualizaciones ofrecidas por MacIntyre et al. (2015) sobre la teoría de los sistemas dinámicos complejos, aplicados a la investigación sobre motivación y aprendizaje de L2.

- atraer o repeler a sus elementos. El tiempo se presenta con diferentes puntos de partida y escalas a nivel micro o macro, que tratan de reproducir los periodos de estabilidad y fluctuación.
3. Complejidad: los sistemas se desarrollan mediante el tiempo y el espacio y establecen pautas que no se pueden anticipar por la observación de sus componentes de forma aislada. En su lugar, quedan fijadas por la capacidad de interacción autoorganizadora de sus componentes dentro del espacio orgánico o ecológico en el que se manifiestan.
 4. Relación: un sistema dinámico complejo reside en la relación de interdependencia y reciprocidad de sus elementos. “It is not sufficient to view factors one by one, and then to conduct a univariate analysis (...). It is also important to recognize that learner factors overlap and interact interdependently, with factors playing a larger role at certain times and not at others” (Larsen-Freeman, 2015: 14). En este sentido, los sistemas se pueden describir a través de diferentes niveles de abstracción: interrelaciones entre procesos abstractos, dentro del propio individuo o, a nivel grupal, en una estructura reticular o en forma de red.
 5. No linealidad: los sistemas complejos pueden pasar por periodos críticos y de caos, en los que las predicciones no sean accesibles. En estos estados críticos e inestables, la investigación tiene que recurrir a perspectivas retrospectivas y retrodictivas.
 6. Especial dependencia sobre las condiciones iniciales: un pequeño cambio en las condiciones iniciales puede tener importantes implicaciones en el comportamiento futuro, un fenómeno que se conoce como “efecto mariposa”.
 7. Apertura: el sistema no se define por su punto final, sino que es autopoietico, se automodifica y continúa en su dinámica de movimiento y cambio. El sistema es abierto y se caracteriza por las continuas fluctuaciones y sus evoluciones iterativas.
 8. Sensibilidad y adaptación a la retroalimentación: de forma semejante a los sistemas cibernéticos, los sistemas complejos se adaptan cambiando su respuesta a cualquier tipo de retroalimentación de forma contextual.
 9. Dependientes del contexto: “Complexity theory aims to account for how the interacting parts of a complex system give rise to the system’s collective behavior and how such a system simultaneously interacts with its environment” (Larsen-Freeman y Cameron, 2008: 1). El individuo se asocia indefectiblemente a su contexto. Ni el uno ni el otro se consideran elementos independientes; el contexto no es simplemente otra variable. Ambos se consideran parte de un todo. Así, el investigador u observador no ocupa una posición fuera del sistema que está analizando, sino que debe formar parte de él.
 10. Distribuciones *no gaussianas*: un modelo basado en muestras individuales puede no llevar a un modelo de trayectorias generalizables. No existe una única causa; la causalidad se descentraliza, ya que es consecuencia de interacciones difíciles de prever.

A pesar de lo limitado del desarrollo de la teoría de los sistemas dinámicos complejos en la adquisición de L2, hay indicios en publicaciones recientes³⁴ de autores con una

.....
 34. El ejemplo más reciente es el volumen *Motivational Dynamics in Language Learning* (2015), editado por Dörnyei, MacIntyre y Henry, en el que participa con artículos de corte teórico y empírico buena parte de los investigadores más destacados del panorama de adquisición de L2, referido a la motivación.

larga y contrastada trayectoria teórica e investigadora de que esta perspectiva puede suponer un cambio de paradigma en este campo de conocimiento. Lo que sí se puede corroborar en las investigaciones empíricas llevadas a cabo hasta la fecha es que la aplicación de sus propuestas teóricas presenta un modelo de investigación que puede aportar una nueva y fructífera perspectiva a la adquisición de L2 y de aprendizaje en general que ayude a una mejor comprensión de esos procesos. El análisis del *self* desde la teoría de la complejidad es una de las líneas de investigación abiertas en fechas muy recientes.

5.3.3. EL *SELF* Y LOS SISTEMAS DINÁMICOS

El *self* es un concepto complejo y multifacético que incluye una gran variedad de elementos constitutivos. Como centro de la experiencia vivida, se puede considerar formado por autodescripciones que incluyen aspectos cognitivos, creencias, emociones, motivos, actuaciones, relaciones, recuerdos, sueños y metas (Mercer, 2014). El *self* ocupa un lugar esencial en la vida de las personas, dado que recoge lo que se conoce como *el ser* o *el yo íntimo*. Sin embargo, su campo de influencia no se limita a lo estrictamente individual ni a la más profunda esencia de la persona; a pesar de la cercanía de algunas interpretaciones del *self* con el concepto de identidad (véase cap. 4), se asume esa extensión ambiental del *self*, fuera de lo meramente personal, que sitúa a cada individuo en el mundo, es decir, se relaciona íntimamente con el contexto con el que interactúa (Ushioda, 2009; Mercer, 2011a).

El hecho de que el *self* se presente con un ente complejo no significa necesariamente que se contemple como algo dinámico. Como señala Henry (2015), conceptualizaciones anteriores confieren al *self* un carácter estático, como los *selves* posibles del *Sistema Motivacional de L2* de Dörnyei (2009b) o la de McCombs (1989), que parte de un enfoque fenomenológico consistente en la capacidad del individuo para desarrollar representaciones mentales de cara al futuro. Este tipo de autoimágenes se presentan como un fin en sí mismo, a modo de objetivos alcanzables a largo plazo que no inciden en el proceso de transformación dinámica del *self*. Henry (2015) acerca la concepción del *self* ideal a la del *self* actual reduciendo su desfase y aminorando la discrepancia existente entre ambos y los coloca en un *continuum* dinámico en el que, cada vez que se activa a través de la conciencia del individuo, el *self* se revisa y se reformula. En esta misma línea de dinamicidad, para van Lier (2004) y su modelo ecológico, el *self* se construye socialmente a lo largo de toda la vida. Mercer (2014) también concibe el *self* como dinámico en tiempo y espacio, relacionado de forma muy estrecha con su contexto.

Con la intención integradora de dar cabida a las diferentes concepciones construidas alrededor del *self*, surge una visión que pretende aglutinar a todas ellas a través de la teoría de los sistemas dinámicos complejos. Su origen procede del campo de la psicología; Mischel y Morf (2003) la presentan como un sistema coherente y organizado de unidades cognitivo-afectivas que forman un conjunto único de tipo red para cada persona.

De nuevo en la disciplina de adquisición de L2, es destacable el trabajo teórico acompañado de investigaciones empíricas de Mercer (2014) a la hora de conceptualizar el *self* como un sistema dinámico complejo. Establece las siguientes correlaciones entre la naturaleza del *self* y las características de la teoría de la complejidad:

- Interrelación de múltiples componentes: el *self* se compone de constructos como autoeficacia, autoconcepto, identidades, etc. En un entorno de aprendizaje, el sistema del *self* se entremezcla con otro sistema que lo incluye, que es el sistema del aula y la interacción del grupo en un contexto dado. El aprendiente configura, hasta cierto punto, su entorno y este lo configura a él. Ambos sistemas abiertos se influyen mutuamente en una relación coadaptativa. Es lo que se conoce, dentro de los sistemas complejos, como sistema ecológico, término con sentido holístico que proviene de las ciencias medioambientales y que describe “this symbiotic co-adaptative relationship between learner and context, and the organic interconnectedness of social, psychological and environmental processes” (Ushioda, 2015: 48).
- Naturaleza dinámica del sistema: este rasgo dinámico puede darse por una mera adaptación o tendencia al equilibrio o por causas aparentemente insignificantes, acumulativas, no lineales o emergentes. El *self* emergente se convierte en una entidad diferente a la suma de sus partes. La emergencia se puede equiparar a la autoestima, un sistema que no se puede entender a través de los componentes del *self* de forma aislada, sino a través de la interacción y las múltiples fuentes de información relevante del *self*, que llevan a una más global estructura de la autoestima.

Dicho esto, Mercer (2014: 163) concibe el *self* como “a coherently organised dynamic system encompassing all the beliefs, cognitions, emotions, motives and processes related to and concerning oneself (...) an ongoing process that is never completed, but is continually in a state of development and self-organising emergence”. Frente a la división en la investigación del *self* entre quienes lo interpretan desde un punto de vista cognitivo-individual y los que tienen una visión contextual sociocultural, la teoría de la complejidad propone una perspectiva holística del *self* en la que este se desarrolla a través del cambio producido por la interacción entre sus mecanismos internos y su contexto externo. Como consecuencia de este campo de acción, la influencia que sufre el *self* por parte de ambas esferas no se concreta en una forma directa ni lineal, sino que se materializa, en ocasiones, en disposiciones poco predecibles, rasgo inherente a los sistemas complejos.

En suma, la propia naturaleza del *self* como fuente de pensamientos, creencias establecidas, sentimientos, comportamiento e interacción es en sí compleja, algo equiparable a la faceta psicológica del individuo o al ámbito de aprendizaje, al igual que a las características de los sistemas dinámicos complejos. Dörnyei (2009a) compara el aprendiente con un sistema complejo que comprende un conjunto dinámico de características cognitivas, afectivas, motivacionales y de comportamiento en constante evolución a través de una interacción mutua. Los sistemas dinámicos tienen el potencial para ayudar a apreciar y a comprender mejor la compleja e impredecible naturaleza única del aprendiente (Mercer, 2011a).

5.4. DE LA FORMACIÓN INICIAL A LA COMPETENCIA DOCENTE

5.4.1. AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN; DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Como ha quedado patente en la exposición teórica de los capítulos precedentes, no resulta sencillo delimitar los conceptos de las diferentes propuestas surgidas en las úl-

timas décadas sobre, por ejemplo, reforma educativa, educación de adultos, formación de profesores o psicología de la educación. Ya sea porque comparten una misma base teórica, por una tendencia general a la profusión terminológica o por problemas derivados de la falta de homogeneidad y precisión en las definiciones, en demasiadas ocasiones las lindes entre unos y otros no quedan perfectamente claras.

En rasgos generales, se puede afirmar que las diferencias entre los constructos de autonomía y autorregulación en el aprendizaje son significativas, aunque en ocasiones se utilicen de forma intercambiable (Grouzet et al., 2013) o la una se considere parte constituyente de la otra (Lamb, 2007). En todo caso, son los aspectos más concretos los que pueden presentar casos de ambigüedad, según el grado de desarrollo y concreción de los autores, como puede ser el caso de la noción de control (Lewis y Viallet, 2011) o la de responsabilidad; esta última se asocia normalmente a la autonomía aunque, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos, la autorregulación no está totalmente exenta de la idea del estudiante responsable: “self-regulated learners view acquisition as a systematic and controllable process, and they accept greater responsibility for their achievement outcomes” (Zimmerman, 1990: 4) y “awareness of the importance of this learning cycle is the foundation for students’ assuming the responsibility for their own academic achievement” (Zimmerman, 1998: 9).

En algunos casos, la autorregulación se toma como parte integrante y necesaria de la autonomía; para Deci y Flaste (1996) el aprendizaje autónomo comprende también en la gestión del aprendiente de su propio aprendizaje: establecimiento de objetivos, planificación de actividades, control del progreso y autoevaluación. Ser un aprendiente autónomo exige una intención consciente y una reflexión explícita que empieza por la regulación del propio aprendizaje. Littlewood (1999) distingue diferentes grados de autonomía dependiendo del desarrollo de la regulación del acto de aprendizaje. De forma similar, Jiménez (2009) propone entender la autonomía como un *continuum* con diferentes grados de autorregulación y autogestión.

En este mismo sentido, Lamb (2007) expone dos interpretaciones de la autonomía que resultan clarificadoras para establecer una delimitación operativa de este concepto: a la idea de autonomía como autogestión y autorregulación, se le enfrenta la conceptualización de autonomía más cercana a la de agencia, a saber, como necesidad psicológica de desarrollar el comportamiento en términos de autodeterminación (Reeve et al., 2004). La primera concepción consiste en gestionar, regular y responsabilizarse del propio aprendizaje. Esto exige no solo voluntad para llevarlo a cabo, sino también capacidad para “detachment, critical reflection, decision-making, and independent action” (Little, 1991: 4), es decir, es necesario aplicar las habilidades metacognitivas y los procesos de pensamiento estratégico en el aprendizaje (Ushioda, 2014).

La segunda concepción entraña la ejercitación de un control personal y de la agencia. Un comportamiento autodeterminado y las acciones que se derivan de él se asocian a una disposición o voluntad que lleva a los aprendientes a actuar mediante una elección y toma de decisiones libre de la injerencia de los demás (Deci y Flaste, 1996). En esta misma línea, Ushioda (2011) relaciona esta concepción psicológica de la autonomía con la voluntad de los alumnos para regular su motivación y su comportamiento en cuanto al aprendizaje y, por lo tanto, incentivar el sentido de responsabilidad respecto a las exigencias académicas y las restricciones que se derivan de un entorno de aprendizaje formal. Compara estas dos interpretaciones de la autonomía desde su relación

con la motivación (Ushioda, 2014: 40): “autonomy in the psychological sense of personal agency underpins self-determined forms of motivation, while autonomy in the metacognitive sense of self-regulated learning is underpinned by personal motivation or willingness”.

Desde el terreno de la psicología, el término de autorregulación también presenta dos sentidos: por una parte, se ha usado como control interior: “self altering its own responses or inner states” (Baumeister y Vohs, 2007: 517); por otra parte, se ha interpretado desde la influencia que el contexto tiene en el individuo, esto es, la capacidad de regularse uno mismo, según las circunstancias a las que se ve expuesto y a las que se debe adaptar (Carver y Scheier, 1981). Por su parte, la autonomía también ha tenido usos divergentes: por un lado, se ha utilizado como sinónimo de independencia o separación absoluta del individuo respecto a su contexto social; por otro lado, se interpreta como la relación dialéctica entre el *self* y el ámbito social (Grouzet et al., 2013) en términos de elección y cambio. Como se puede apreciar en el segundo sentido de las concepciones mencionadas por los teóricos, y de forma similar a su presentación en el presente trabajo (caps. 2 y 3), la utilización de autorregulación o autonomía en un ámbito educativo debe considerarse necesariamente contextualizada.

La mayor diferenciación viene del campo de actuación y desarrollo de cada noción. La autonomía en el aprendizaje se asocia a la lingüística aplicada, aunque no se limita a ella, puesto que ha sido objeto de estudio de psicólogos sociales (Bandura, 1997; Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) y de críticas por parte de teóricos de diversas ramas de la psicología (Ryan y Deci, 2006). El aprendizaje autorregulado, por su parte, se incluye en la psicología educativa. En cualquier caso, el concepto de autorregulación se presenta como más restringido que el de autonomía: mientras que la autonomía en el aprendizaje aboga por una capacidad de agencia que lleve a una reflexión crítica sobre el contexto en el que se da el aprendizaje, las instituciones educativas y la sociedad, en el aprendizaje autorregulado, esta misma reflexión crítica se dirige hacia dentro (Lewis y Vialleton, 2011), hacia el interior del estudiante por medio de su propio proceso de control de impulsos, atención y actuación. Así pues, ambos conceptos comparten la utilización de habilidades metacognitivas, pero el ámbito al que van dirigidas es diferente.

La autonomía se identifica, pues, como una capacidad psicológica que se lleva a cabo de distintas formas dependiendo del contexto. Sus diferentes realizaciones hacen que no se pueda asociar automáticamente a ningún tipo de comportamiento observable. Por el contrario, existe un amplio consenso sobre la tipología de comportamientos observables en la autorregulación, aunque, debido a la divergencia de corrientes teóricas en su seno, esta se hace difícilmente abarcable (Zimmerman, 1989).

En lo que respecta a la descripción de sus modelos, mientras que la autorregulación ha destacado por el dinamismo y la proliferación de una amplia gama de modelos, los teóricos de la autonomía se han resistido a su desarrollo y concreción (Lewis y Vialleton, 2011). Esta misma ambigüedad es aplicable a la conciencia o automatización de las acciones: la autonomía asume que los estudiantes son capaces de reflexionar y tomar decisiones conscientemente; no queda claro, por su parte, si las estrategias empleadas por los estudiantes autorregulados se aplican solo de forma consciente.

La noción de control es común y básica en ambos constructos, a pesar de que en el terreno de la autonomía ha sido desarrollada principalmente por un solo autor, Ben-

son (2011). Sin embargo, también presenta diferencias notorias: el control por parte del aprendiente autónomo se caracteriza por ser natural, patente y efectivo, frente al contingente, intermitente y necesitado de desarrollo constante del estudiante autorregulador. La autonomía implica una capacidad de control que puede ser desarrollada de forma semejante a lo que sucede con la enseñanza de la autorregulación (Hofer et al., 1998). Se considera, sin embargo, que es solo en el ámbito de la autonomía en donde ese control pueda surgir de forma natural. Para conseguir este objetivo de control, el docente guía y fomenta este proceso para extender y sistematizar las capacidades que los estudiantes ya poseen (Benson, 2011). Aun así, como afirma Little (1991), la autonomía puede manifestarse a través de muchas formas diferentes, por lo que los comportamientos y habilidades autónomos pueden diferir ostensiblemente de uno a otro alumno y se consideran difícilmente mensurables (Benson, 2011).

El control en el aprendiente autónomo se produce sobre la gestión del aprendizaje, los procesos cognitivos y los contenidos del aprendizaje, aunque no necesariamente se tiene que dar en todos. Además, este control varía de grado según la persona, el área de la autonomía que se trabaje y el contexto, al igual que lo que ocurre con las interferencias en los esfuerzos de autorregulación de los estudiantes. Estos últimos utilizan la concentración, la autoinstrucción y la visualización, además de la autogestión, como acciones de control agrupadas en las dimensiones cognitivas, metacognitivas y afectivas de la autorregulación, a las que Pintrich (2000) añade la de motivación o afectiva. Así pues, estas dimensiones son coincidentes con las de la autonomía, como lo es también una amplia gama de competencias estratégicas utilizadas en ambos casos.

Otro aspecto que albergan ambos constructos es su disposición para un análisis crítico, pero, una vez más, difieren en el alcance de su campo de actuación. La autonomía, precisamente por ser un constructo con extensiones en otras disciplinas, como la política y la filosofía, despliega su componente crítico hacia un contexto social e institucional. En la autorregulación, su peso predominantemente psicológico hace que su énfasis crítico vaya hacia el interior del sujeto, en este caso, el proceso interno de la actuación del estudiante. Ahora bien, ello no supone que el aprendizaje autorregulado esté aislado del medio en el que se produce, ya que la regulación de los pensamientos, de los afectos y de las acciones de uno mismo se ve guiada por objetivos y metas en relación con el ámbito educativo y social. Esta visión de la autorregulación se relaciona con los modelos cibernéticos utilizados en el estudio de la regulación en psicología (Carver y Scheier, 1981). Así las cosas, se puede afirmar que autonomía y autorregulación representan las dos esferas –interior y exterior– de las que se compone la capacidad de escrutinio crítico presente en el aprendizaje.

En definitiva, aunque las diferencias y especificidades de ambos constructos sean palmarias, no se pueden obviar sus puntos de encuentro ni las posibilidades que la investigación de uno y otro campo pueden ofrecer en beneficio común, como, por ejemplo, en el estudio del control del proceso de aprendizaje. Como reconocen Lewis y Vialleton (2011) en uno de los pocos trabajos que afronta esta contraposición de ambos campos de investigación en adquisición de L2, la bibliografía de los estudios en autonomía del aprendizaje contiene un buen número de trabajos llevados a cabo por investigadores que se afilian al campo de la autorregulación. Ahora queda, pues, que esta coordinación se materialice en investigaciones que tomen como objeto de análisis ambos constructos. Este es uno de los propósitos del presente trabajo.

5.4.2. FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE ELE: EL SELF AGENTE COMO SISTEMA DINÁMICO COMPLEJO

Las nociones de *self* e identidad han sido utilizadas como base para la investigación de la figura del profesor en una amplia gama de situaciones y con diferentes objetivos (véase apdo. 4.3.). La formación de profesores presenta un marco propicio para constatar los efectos de los diversos tipos de instrucción formativa en la creación, consolidación y desarrollo de la conciencia profesional del profesor. Si ser un profesor competente se contempla como un determinado estadio profesional en el que la adquisición y profundización en las competencias docentes han alcanzado una determinada cota de desarrollo, la formación docente, especialmente la formación inicial, ofrece la posibilidad de analizar el proceso en el que ese aprendizaje tiene lugar. Aunque a efectos evaluativos, de control o de gestión administrativa el acto formativo se pueda constatar con el tipo y grado de competencias que un profesor es capaz de movilizar en un momento dado, la formación docente, como cualquier otro tipo de aprendizaje, es un proceso complejo en el que subyacen varios sistemas a través de los cuales sus elementos constitutivos interaccionan de múltiples formas.

Un criterio que considere la competencia docente derivada de un proceso formativo como un mero conjunto de competencias, como resultado de los objetivos de un programa, no logrará describir el proceso que va de la formación inicial –en realidad, el punto de comienzo es anterior a la formación si consideramos el origen de las creencias del PeF sobre la enseñanza-aprendizaje– a la competencia del profesor. Frente a una visión en términos de eficacia docente basada en la acumulación de competencias, otros parámetros de análisis de la formación como el del *self* no han merecido el reconocimiento de la investigación hasta fechas recientes: “a discursive notion of the teaching “self” is lost, and the complexity of education and its socialising mechanisms remain unexplored” (Dillabourgh, 1999: 378).

En su lugar, plantear este proceso formativo desde la perspectiva del *self* o como un proceso de construcción de la identidad del PeF permite dar cuenta de forma más fidedigna de la complejidad de este periodo transitorio y de importancia esencial para la trayectoria profesional del profesor: “knowledge acquisition is part of this identity development, no the other way around” (Kanno y Stuart, 2011: 249-250). Los PeF de un programa de formación inicial presentan una serie de rasgos potencialmente relevantes para la construcción de su identidad profesional, que, necesariamente, han de ser explotados por los formadores y tenidos muy en cuenta por los responsables de los programas formativos a la hora de diseñar los cursos: trayectoria académica, experiencia docente, creencias sobre enseñanza y aprendizaje, características personales, etc. Ser profesor de idiomas, además, requiere la concreción de los rasgos anteriores en el ámbito de la lingüística aplicada.

La mayor parte de la investigación sobre profesores se ha ocupado de cuestiones como sus objetivos, creencias, habilidades, conceptos y prácticas; sin embargo, “surprisingly little attention has been paid to the person who is the locus of such notions” (Riley, 2006: 295), a saber, la formación y afianzamiento de la identidad del profesor como parte del proceso de aprendizaje han sido raramente atendidos. La definición de *profesor* de van Lier (2007: 62) devuelve el *locus* al foco de atención investigadora, también en la formación docente: “a person with a social, embodied mind,

with dreams, worries and beliefs, and in need of forging productive identities that link the personal self to the new worldly demands”. Este autor recuerda la importancia de la vertiente humana del profesor en el desarrollo profesional como parte integrante de su esencia personal. Al mismo tiempo, de esta definición se desprende la diferenciación de los constructos de *self* e identidad, según la cual las identidades son las formas de referenciar el *self* en el mundo a través de la percepción, la acción y la interpretación (van Lier, 2007).

Así, el *self* tiene un carácter holístico e interno y da cuenta de los rasgos que identifican a un sujeto en sí mismo, mientras que la identidad es la transposición del *self* a los diferentes ámbitos sociales de la vida del individuo. Esta distinción entre ambos conceptos es la que prevalecerá en el presente trabajo. El sentido del *self* aplicado al aprendizaje es clave a la hora de guiar el comportamiento del aprendiente y del PeF, ya que incluye a muchos aspectos psicológicos de este, como las creencias, la motivación, el afecto, la competencia autorreguladora y el aprendizaje estratégico (Mercer, 2011). De lo anterior, se puede inferir que el *self* en la formación de profesores reúne las características de un sistema dinámico complejo y representa un marco teórico propicio para el análisis del proceso que va de la formación inicial a la competencia docente.

Con todo, la inevitable complejidad inherente a todo sistema dinámico obliga al establecimiento de límites y a la selección de las unidades objeto de análisis, en este caso los componentes del *self*. Investigar la totalidad de un sistema dinámico complejo se torna irrealizable debido a su propia concepción, lo que, a efectos en la investigación debe suponer una representación parcial de un sistema global. Sin embargo, la obligada delimitación de un foco preciso de atención investigadora tiene que entenderse como pertenencia a un sistema mayor, como interacción con el resto de elementos constituyentes y como relación e interacción de este sistema con otros a diferentes niveles.

En la consideración del *self* como marco teórico del presente trabajo, la acotación de su sistema dinámico complejo procederá de la idea ya mencionada de agencia y, en concreto, a la noción de *self* agente (véase apdo. 3.4.3.), esta vez dentro de un contexto formativo docente. El *self* como sujeto agente toma parte activa en la configuración de las actividades en las que se involucra, lo que en un ámbito más amplio significa que “constructs their own life course through the choices and actions that they have taken within the constraints and opportunities of history and social circumstances” (Shanahan y Elder, 2002: 150). La agencia es, pues, una capacidad deliberada de acción situada en un contexto dado, “socioculturally mediated capacity to act” (Ahearn, 2001: 112), que puede dar lugar a otras identidades. Es, precisamente, esta vertiente sociocultural la que aproxima la noción de agencia a otras como la de poder o estructura social, por lo que se sitúa en el mismo campo de influencia que la idea de autonomía. En lo que respecta al *self* y al profesor desde una perspectiva sociocultural, los factores de tipo histórico, sociológico, psicológico y cultural también pueden influir en el sentido del *self* como profesor (Beijaard et al., 2004).

El origen del concepto de agencia está en la psicología y se concibe como capacidad humana de actuación en la vida; aplicado a la formación inicial de profesores, supone concebir a los PeF como agentes creadores y responsables en disposición de la capacidad y la voluntad para lograr sus objetivos de autodesarrollo y autodeterminación profesional (McCombs y Marzano, 1990). El sentido de agencia en el aprendizaje, en esencia abierto, holístico y aglutinante, toma forma en constructos tales como creen-

cias sobre las capacidades de control y autoeficacia, establecimiento de objetivos, autorregulación y estrategias para solventar estados de ansiedad generados por factores ambientales (Crockett, 2002).

Como se puede apreciar por el número de componentes de la noción de agencia y por su propia amplitud conceptual, aunque la delimitación del sistema del *self* venga unida a su concepción como sujeto agente, su análisis sigue siendo difícilmente abaricable. Es por ello por lo que, en el presente trabajo, el *self* agente en la formación inicial de profesores de ELE se concibe, principalmente, desde la autonomía y la autorregulación del aprendizaje como objetivo principal de investigación. Desde luego, ello no es óbice para que no se tengan en consideración otros aspectos relevantes en el *self* agente, como puede ser la motivación, e, incluso, que alcance al sistema del *self* en general.

El constructo de autonomía y el de autorregulación carecen de una única definición ampliamente consensuada y su conceptualización varía según los autores (véase caps. 2 y 3). Además, por lo que respecta a la relación entre ambos, algunas de estas conceptualizaciones presentan rasgos comunes a los dos conceptos que dificultan su diferenciación (véase apdo. 5.4.1.). Así pues, la autonomía y la autorregulación se concebirán como constructos abstractos, es decir, como conceptos que se utilizan de una forma teórica particular para relacionar diferentes comportamientos a las características, rasgos o causas que subyacen tras ellos (Heiman, 2002). Con el fin operativo de concreción, funcionalidad y claridad investigadoras, se seguirá la siguiente conceptualización de ambos constructos, que, precisamente, tiene su razón de ser en la noción de agencia:

- Autonomía: condición de agencia personal externa en el aprendizaje, esto es, necesidad psicológica de experimentar el comportamiento personal en un contexto formativo como autodeterminado (Lamb, 2007). “Psychological need to experience one’s behaviour as emanating from or endorsed by the self” (Reeve et al., 2004: 31); el comportamiento deriva en acciones consideradas como autónomas cuando son congruentes y vienen respaldadas por el *self*. Se materializa en distintas formas de intervención dependiendo del contexto de aprendizaje. La causalidad de la autonomía implica la posibilidad de un comportamiento ajeno a dictados provenientes del contexto y no su obligación o aceptación resignada (Bandura, 1997).
- Autorregulación: control metacognitivo y funcionamiento estratégico autogenerado en relación al proceso formativo docente. El *self* cumple un papel fundamental en la autorregulación, puesto que debe experimentar un sentido de agencia interna en un aprendizaje situado; este proceso se concreta en la adquisición de las habilidades autorreguladoras del aprendizaje y en la voluntad y motivación para ponerlas en práctica: “importance of the self as agent to the initiation, development, and continuation of self-regulated processes and behaviors” (McCombs y Marzano, 1990: 51).

El enfoque de los sistemas dinámicos complejos, a diferencia de aquellos que tienden a atomizar y aislar las variables, incide en la configuración ecológica entre sistemas a diferentes niveles que se influyen mutuamente. De igual forma, un sistema abierto y conectado puede verse afectado por influencias ajenas a él. Esta perspectiva es clave en el diseño de esta investigación, ya que no solo toma en consideración la agencia huma-

na, sino que ofrece, en efecto, el mejor marco teórico en la actualidad para comprender la intencionalidad (Juarrero, 1999). El objetivo prioritario de la presente investigación será, pues, la agencia del *self*, dentro del proceso que va de la formación inicial de profesores de ELE a la competencia docente, en el que el *self* agente se considera un sistema.

La idea de agencia se interpreta dentro de la teoría sociocultural y se corresponde con la capacidad de actuar deliberadamente de forma contextualizada e interpersonal. Sin embargo, la capacidad de agencia no se puede comprender sin incluir las capacidades personales físicas, cognitivas, afectivas, motivacionales y contextuales que llevan a una persona a actuar (Mercer, 2012). Benson (2011), al referirse a la autonomía del aprendiz, incluye tres componentes necesarios para el desarrollo de este constructo, extensible al concepto de agencia: habilidad o saber ser autónomo; voluntad o querer ser autónomo; y libertad o poder ser autónomo. Es, precisamente, este carácter complejo formado por una diversidad de elementos de tipo no solamente sociocultural, sino también intrapersonal el que hace de la agencia un sistema dinámico. En cualquier caso, no es un único componente el que lleva al aprendiz a ejercitar intencionalmente su capacidad de agencia, sino que, más bien, emerge de una serie de múltiples causas interconectadas.

Un sistema complejo se compone de otros componentes que, a su vez, pueden ser también sistemas complejos. Es el caso del sistema del *self* agente, que forma parte de otro sistema mayor: el del *self* del PeF (véase 5.3.3). La situación formativa hace que, a su vez, este sistema se incluya dentro de otro global, que se corresponde al contexto de aprendizaje específico objeto de investigación y del que no se puede abstraer: un curso de formación inicial de profesores dentro del marco de un máster ELE. Por consiguiente, una visión dinámica compleja, holística por naturaleza, ha de tener presente la interacción que se dé entre los sistemas que forman parte de este contexto formativo, en el que se incluyen el resto de PeF, el formador-investigador y las propias características que moldean el entorno de aprendizaje. Este sistema contextual de aprendizaje interactúa con otros entornos sociales constituidos, por ejemplo, por diversos ámbitos culturales, históricos, normativos y de aprendizaje. Esta realidad presupone a la noción de agencia una condición compleja de multivalencia.

En cuanto a las características de los contextos, frente a la tendencia a referirse a ellos como entidades unificadas, estáticas o monolíticas, desde la teoría de la complejidad estos se presentan como “representing dynamic systems composed of a multitude of components which can combine and interact in complex, unique ways” (Mercer, 2012: 42). En consecuencia, una interacción entre sistemas complejos basada en la capacidad de agencia –en especial, de autonomía– contempla que el individuo sea capaz de influir en el contexto y no se limite solamente a adaptarse o reaccionar a él. Una perspectiva compleja hace que, aunque el potencial del sistema pueda seguir estando restringido por su historia, no esté totalmente determinado por él (Larsen-Freeman y Cameron, 2008).

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la falta de linealidad característica de este enfoque hace que la capacidad de cambio o influencia de los PeF –al igual que la de adaptación o reacción– en el programa o contexto de formación sea variable a lo largo del tiempo y, en ocasiones, imprevisible. Lo mismo ocurre en sentido opuesto con la influencia del contexto formativo en los sistemas individuales, ya que “any change, however small, that is introduced into the system can have effects that spread through the system, diluting the determinism and rendering the outcome of system activity

unpredictable” (Larsen-Freeman y Cameron, 2008: 75). Cabe advertir también que la influencia se produce en términos de interdependencia de escalas temporales. En un contexto de aprendizaje formal, es importante entender el desarrollo a nivel macro – largo plazo– a través de la reiteración de secuencias temporales a nivel micro, esto es, unidades variables a corto plazo.

La idea de cambio ocupa un lugar destacado en la teoría de la complejidad: “complexity theory is fundamentally about change” (Larsen-Freeman, 2011: 52). Es un concepto clave en todo proceso formativo, como es el caso del marco de esta investigación. La formación inicial de profesores debe afrontar los diversos contextos culturales y educativos de los PeF, su vida personal, su formación académica previa, su posible experiencia docente y, en definitiva, un conjunto de creencias sobre la enseñanza establecido, normalmente, de forma no consciente a lo largo de su vida como aprendientes. Este conjunto de elementos es el que conforma la incipiente identidad docente de los PeF en el momento de comienzo de un programa formativo y el que determinará, en buena manera, las líneas maestras del futuro desarrollo profesional de los profesores.

Para que la formación derive en un aprendizaje docente eficaz, el acto formativo deberá confrontar las competencias que se trabajen en el aula con el sistema de creencias de los PeF y con su identidad docente, algo que, necesariamente, pasa por la noción de cambio. Kubanyiova (2012) asegura que, en lo que respecta a la dimensión cognitiva del desarrollo profesional, el cambio conceptual no tendrá lugar a menos que se produzca una disrupción significativa en el sistema del PeF que provoque una nueva correlación entre el nivel de sus creencias y el de las competencias adquiridas. La falta de disonancia entre el *self* real y los posibles es la causante de que los profesores se mantengan resistentes al cambio y se forme lo que Hiver (2015) denomina una inmunidad contraproducente al desarrollo profesional.

Por consiguiente, se puede concluir que el concepto de cambio se halla implícito tanto dentro de la formación docente como en el enfoque de los sistemas dinámicos complejos. Debido a su relevancia, este concepto forma parte del marco teórico del *self* agente y es también uno de los objetivos de investigación del presente proyecto. El interés principal del enfoque de los sistemas dinámicos es identificar y examinar los cambios que se producen en el sistema y que dan lugar a nuevos rasgos y comportamientos que lo caracterizan (Henry, 2015). Para proceder con su interpretación desde una perspectiva de la complejidad, se utilizan una serie de metáforas que favorecen la comprensión de la descripción de los fenómenos por los que pasa el sistema dinámico. Sin embargo, el componente metafórico no deja de ser una ayuda circunstancial, pues pretende servir de puente hacia la nueva forma de pensar que ofrece el marco teórico de la teoría de la complejidad (Larsen-Freeman y Cameron, 2008).

Los conceptos principales³⁵ utilizados en la interpretación de los datos y su relación con el cambio del sistema dinámico del *self* agente son los siguientes:

- Condiciones iniciales: se definen como el estado del sistema al comienzo de la investigación (Verspoor, 2015). Para poder comprender las pautas de comportamiento del sistema y el proceso de cambio, es necesario conocer con precisión

.....
35. Los conceptos y la terminología de la teoría de la complejidad es amplia. En este punto, se presentan solamente los fenómenos más representativos en la descripción del cambio en el sistema del *self* agente. En la interpretación de los datos (apdo. 7.3.1.), se explican otros conceptos complementarios que son necesarios para la comprensión de los fenómenos desde esta perspectiva.

la situación de la que parte. Las condiciones iniciales hacen referencia a aquellos aspectos relevantes del PeF en el punto de comienzo, como la formación y experiencia docente previa del PeF, el sistema de creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE, la motivación, etc. Los sistemas dinámicos son sensibles a las condiciones iniciales. Los rasgos de esta primera etapa denotan hábitos de comportamiento que pueden ayudar a concretar lo que sucederá en un estadio más avanzado.

- Parámetros de control: son aquellos parámetros del sistema que afectan a su trayectoria. Controlan la interacción entre los componentes del sistema y los patrones de cambio que se producen (Bak, 1996). En el proceso de autoorganización provocado por la actividad de los componentes del sistema (aprendizaje autorregulado y autonomía, pero también, dentro de ambos, los ámbitos cognitivo, motivacional, emocional, volitivo, actitudinal, etc.) o por perturbaciones externas por parte de otros sistemas en interacción (el formador, los profesores-tutores, los compañeros, la institución, etc.), el sistema dinámico pasa por diferentes fases de transición. Los parámetros de control pueden favorecer el cambio de fase del sistema influyendo en su comportamiento.
- Un ejemplo de parámetro de control puede ser la motivación, dentro de un contexto de aprendizaje de L2. La motivación por el aprendizaje hace que el aprendiente se dedique al estudio de la L2, en lugar de, por ejemplo, ver la televisión. En este caso, el parámetro de control hace que el sistema no se vea influenciado por actitudes o acciones que lo desplazarían del objetivo de aprendizaje (Larsen-Freeman y Cameron, 2008).
- Autoorganización y estados de atracción: la autoorganización es la capacidad interna de los sistemas dinámicos para adaptarse como respuesta a los cambios que sufren. El resultado es una nueva pauta de comportamiento, ostensiblemente diferente al estado anterior del sistema.
- En el proceso autoorganizador, el estado de atracción o atractor es el concepto utilizado para describir el comportamiento del sistema dinámico. Es la pauta de comportamiento en la que el sistema encuentra estabilidad, se establece o a la que se aproxima conforme pasa el tiempo. En el ejemplo anterior de aprendizaje de L2, un estado de atracción del sistema del aprendiente es la realización perseverante de los deberes.
- Autoorganización y emergencia (Larsen-Freeman y Cameron, 2008): el proceso autoorganizador del sistema puede propiciar la aparición de un nuevo fenómeno a una escala o nivel organizativo distinto del estado anterior del sistema. A este proceso se lo conoce como emergencia. El resultado de la emergencia es superior a la suma de las actividades de las partes que la componen. El comportamiento o fenómeno emergente es reconocible por su carácter de totalidad e integridad.
- Siguiendo con el ejemplo del aprendizaje de L2, estos autores comparan el nuevo estado de emergencia del sistema dinámico como un “momento *a-ha*”: una vez que el aprendiente entiende una nueva estructura o uso de la L2, este nuevo conocimiento puede influir en el aprendizaje de otras nuevas estructuras. El conocimiento anterior o imperfecto se reemplaza con una comprensión completamente nueva y más sofisticada (Henry, 2015).

- Dinámica de sistemas: se define como el comportamiento único causal en el estado del sistema en relación con el cambio resultante de las interacciones entre los elementos que lo componen (Kelso, 2002). Es el principal patrón dinámico que subyace en el comportamiento del sistema (Dörnyei, 2014). Los atractores pueden producir orden y equilibrio en el sistema limitando sus posibles estados. La estabilidad, variabilidad y periodicidad del sistema alrededor de los atractores son esenciales en la teoría de la complejidad. El objetivo de la dinámica de sistemas es, pues, describir el comportamiento global del sistema a través de los diferentes tipos de estados de atracción que se pueden producir.

En definitiva, retomando el marco en conjunto de esta investigación, el *self* agente en el aprendizaje –centrado en la autonomía y autorregulación del PeF– a través de la teoría de la complejidad puede ayudar a comprender la forma en la que el *self* emerge de la interacción entre cuerpo, mente y contexto (Gibbs, 2006) y arrojar algo de luz sobre el aprendizaje que comienza en la formación inicial de profesores de ELE y se dirige hacia la competencia docente. Precisamente, en un informe sobre las competencias de los profesores, la Comisión Europea (2013: 13) se refiere a ellas –aunque este no es el enfoque de dicho documento– con una descripción que se ajusta perfectamente a la concepción compleja de los sistemas dinámicos: “an analogy with complex, flexible life structures - can convey an overall view of the competences of teachers, as embedded in multi-level systems characterized by diversity and change”. En cualquier caso, un mayor conocimiento sobre el proceso formativo puede, sin duda, tener implicaciones pedagógicas y de más calado, que van desde la mejora de los programas formativos a las propuestas de cambio educativo.

5.5. CONCLUSIÓN

El propósito de este capítulo es contextualizar los conceptos teóricos expuestos en los anteriores en la formación de profesores y dotarlos de una estructura cohesionada dentro de un marco teórico sobre el que se basará la investigación empírica. La agencia representa uno de los principios básicos sobre los que se fundamenta la formación actual de profesores, que determinará en gran medida la capacidad de los PeF para llevar a cabo un desarrollo profesional óptimo. El marco del *self* agente proporciona las bases teóricas para proceder con la investigación de un proceso tan complejo como aprender a ser profesor de ELE en el largo camino de la competencia docente. Factores como el lugar del español en el mundo, su marcado peso en varios niveles (económico, demográfico, cultural, comunicativo, etc.), su utilización en el ámbito digital y su creciente prestigio investigador y científico hacen que el interés por aprenderlo siga manteniéndose en cotas muy altas. La demanda de profesores de ELE a nivel internacional ha tenido como consecuencia la extraordinaria proliferación de programas formativos en el mundo hispanohablante, sobre todo en España, pero también fuera de él. Es el caso del máster en *Estudios Hispánicos*, con la opción de Español Lengua Segunda de la universidad de Montreal, en Canadá, contexto en el que se sitúa esta investigación.

Capítulo 6

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE ELE, A ESTUDIO

6.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta los puntos principales del diseño de la investigación. El objetivo de esta es aportar información sobre los procesos de aprendizaje que tienen lugar en un programa de formación docente de ELE dentro del marco del *self* agente, que incluye los constructos de autonomía y autorregulación del aprendizaje. El estudio es de corte longitudinal y se inscribe dentro de la metodología cualitativa e interpretativa, en concreto, el enfoque etnográfico. Siguiendo la línea orgánica del marco teórico presentado en el capítulo anterior, también se rige por los parámetros de los sistemas dinámicos complejos.

La etnografía educativa es la rama de la etnografía que se dedica al estudio de la realidad socio-educativa. La conjunción entre los ámbitos de la etnografía y la educación se da en la interpretación de la naturaleza intercultural del aprendizaje. En términos de Woods (1987), el enfoque etnográfico es un proceso de aprendizaje que se asemeja a la imagen de un viaje en el que se descubren nuevos parajes y se trata de conocer y comprender a las personas que habitan ese lugar.

Trasladado este componente sociocultural al aula, este enfoque parte de un principio holístico que aspira a la comprensión de todo lo que tiene lugar en ella. El contexto de aprendizaje se convierte también en objeto de estudio, ya que es el continente cultural, singular e idiosincrásico el que alberga a los actores involucrados, incluido el investigador. Los fenómenos se analizan de forma localizada, en relación con su entorno, es decir, no se abstraen de su marco situacional (McDonough y McDonough, 1997). Así pues, el interés etnográfico se centra en interpretar las perspectivas de los participantes (conocimiento, actitudes, valores, creencias, significados, comportamiento, hábitos, etc.), las interacciones que se producen entre ellos y las contingencias históricas y culturales del medio en el que se desenvuelven. El foco de análisis se distribuye, por consiguiente, entre los ámbitos cognitivo, afectivo, contextual, institucional y sociocultural.

No obstante, aunque el aspecto cultural es una de los elementos necesarios de la investigación, su objetivo no se limita a las descripciones culturales resultantes del enfoque etnográfico, sino que se centra en el estudio del proceso de aprendizaje en un contexto educativo. La idea de proceso es acorde con la conceptualización de los sistemas dinámicos complejos y sitúa este estudio dentro del ámbito de la teoría fundamentada. El planteamiento del presente trabajo, por lo tanto, más allá de los postulados ortodoxos y férreos que se le pueden atribuir a todo tipo de metodología concreta, considera la investigación como una actividad dirigida por sujetos que, en su interacción social, utilizan varios marcos de referencia que profieren significado a esa actividad o proceso (Kuhn, 2008).

La estructura del capítulo es la siguiente: tras una exposición de los objetivos, las preguntas de investigación y la opción metodológica, se describe el contexto en el que se desarrollaron los dos seminarios de formación de profesores de ELE del máster de *Estudios Hispánicos* de la *Université de Montréal*, que ha servido de base para esta investigación. El contexto incluye también una descripción de los participantes en este proy-

ecto. Por último, se explican los instrumentos y el proceso de recogida de datos utilizados, así como su posterior método de análisis, que incluye la validez y fiabilidad del análisis y las consideraciones éticas.

6.2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS

6.2.1. OBJETIVO GENERAL

La presente investigación viene motivada por dos razones principales en relación con la práctica docente como formador de profesores de ELE:

En primer lugar, la inquietud investigadora y docente por conocer y comprender a fondo los procesos que tienen lugar en la adquisición y movilización de las diferentes competencias necesarias que, finalmente, llevarán a los aprendientes a convertirse en profesores competentes. La formación de profesores es un estadio del aprendizaje académico y profesional con peculiaridades y necesidades especiales que lo distinguen de otros estadios educativos y formativos, por lo que demanda un entendimiento específico –adquisición y aprendizaje de L2– y global –enseñanza-aprendizaje– de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en un determinado contexto. A ello se le suman las especificidades del entorno educativo y el ámbito laboral hacia los que la formación va dirigida.

La segunda razón tiene que ver con la necesidad de que la formación de profesores de ELE impartida sea lo más eficiente posible en relación a unos estándares de calidad que posibiliten cumplir con las expectativas exigidas y exigibles en diferentes niveles: institucional, académico, profesional y laboral. La demanda global de profesionales del ELE y la progresiva concienciación académica y profesional sobre la necesidad de una formación específica hacen que la investigación en el área de la formación de profesores vaya ocupando progresivamente un lugar más preeminente en congresos, publicaciones, diversos eventos académicos, asociaciones y plataformas profesionales. Se puede afirmar, sin embargo, que su presencia en la actualidad es todavía limitada. Los progresos investigadores en los últimos años son notables, pero todavía queda un largo camino para alcanzar el estado de la investigación en el campo de la formación de profesores de otros idiomas con un recorrido investigador más amplio que el español.

La formación de profesores de ELE ha sufrido una expansión de tal calibre en un periodo de tiempo relativamente corto que sería poco reconocible hace apenas unos años. Esta expansión se traduce, de forma fundamental, en un elevado número de programas de formación que se ofrecen por diversos tipos de instituciones y centros formativos públicos y privados en el mundo hispánico y fuera de él: cursos de diversa índole, asignaturas específicas a nivel universitario en grados de *Estudios Hispánicos*, másteres, doctorados, etc.

Según la política institucional, de una valoración del sector de la lengua española basada en criterios predominantemente culturales, se ha pasado a concebirlo también como una importante fuente generadora de ingresos en instituciones y centros educativos, empleabilidad, emprendimiento, prestigio internacional, liderazgo en el mundo hispánico y producción de riqueza. Además, desde fechas recientes existen informes que cuantifican el valor económico del español que, unido a otras actividades productivas que mantienen algún tipo de relación con la lengua, ocupa un puesto relevante en los índices macroeconómicos nacionales.

El panorama formativo del ELE se caracteriza, pues, por el vigor económico del sector y por el dinamismo de su comunidad profesional. Se cuenta ya con varias décadas de acciones formativas desde los primeros encuentros profesionales y cursos sistemáticos para profesores en España, lo que ha permitido acumular un valioso conocimiento de tipo, fundamentalmente, experiencial. La investigación de corte empírico presente en los cursos de formación procede, en su mayor parte, de estudios centrados en los procesos de adquisición y aprendizaje de los aprendientes de ELE y de otras L2, y no tanto del propio aprendizaje de los PeF. Así pues, se puede afirmar que el incremento en la oferta de programas de formación de profesores, especialmente importante en los últimos años, no ha venido acompañado de un desarrollo investigador equiparable en el ámbito de la formación, del que se beneficiaría ostensiblemente.

Como ya se ha dicho, este trabajo pretende, por una parte, reivindicar la importancia de la investigación centrada en un agente tan relevante para el aprendizaje de una L2 como es, en efecto, el profesor. Por otra parte, su intención es aportar información que posibilite conocer más a fondo los procesos de aprendizaje profesional que van de la formación inicial de profesores a la competencia docente a través del estudio de dos seminarios continuados en el marco de un programa universitario de máster ELE.

6.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y PREGUNTAS

Las preguntas se agrupan en dos apartados. Dadas las características del marco y el enfoque teórico empleado, las preguntas tienen en cuenta los supuestos de la teoría de los sistemas dinámicos complejos aplicados al aprendizaje, así como sus propuestas para la enunciación de las preguntas de investigación: “developing research questions from a dynamic perspective requires question about *process* rather than product (...) adopting a CDS approach, fruitful research questions can be thought in terms of describing a process in motion” (MacIntyre et al., 2015: 425).

1. Formación docente y *self* agente

1.1. Autonomía:

1.1.1. ¿Cómo es el comportamiento agente del PeF en un medio formativo docente? ¿Qué patrones lo caracterizan? ¿Qué factores externos y qué componentes y procesos internos inducen el comportamiento autónomo?

1.1.2. ¿Cuál es la ideación del PeF sobre las dimensiones de la autonomía del aprendiente de L2, la actuación docente y el desarrollo profesional?

1.2. Autorregulación:

1.2.1. ¿Qué tipo de procesos y subprocesos autorreguladores de su aprendizaje agente activa normalmente el PeF en un medio formativo docente? ¿Qué factores inducen el aprendizaje autorregulado?

2. Formación inicial y competencia docente

¿Cómo es el proceso que va de la formación inicial de profesores ELE a la competencia docente?

6.2.3. APUNTE METODOLÓGICO SOBRE LOS SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS

Dos de los rasgos de la metodología cualitativa son la versatilidad y la pluridimensionalidad. La metodología de la investigación cualitativa se emplea en una amplia gama de perspectivas teóricas de la ciencia y el conocimiento, entre las que se encuentra la teoría de la complejidad o del caos. Una y otra comparten varios conceptos, como el holismo o la complejidad. A pesar de ello, no se puede identificar directamente la metodología cualitativa con aquellas investigaciones que parten de un marco teórico basado en la teoría de la complejidad, ya que esta última puede incurrir en problemas de conceptualización en su aplicación en algunas áreas de conocimiento. Gran parte de los conceptos y la terminología de los sistemas dinámicos complejos se basa en las representaciones matemáticas de los procesos y los fenómenos, por lo que la transición al ámbito de las ciencias sociales no carece de dificultades. A pesar de ello, se ha aplicado a los campos de la psicología, la economía, la arquitectura, la sociología, la educación y la lingüística.

La disciplina de adquisición de L2 cuenta con una breve experiencia investigadora en la aplicación de las tesis de la complejidad. Recientemente (Dörnyei et al., 2015), se han realizado estudios sobre el factor de la motivación en la adquisición de L2 que toman como base conceptos complejos como el libre albedrío, el significado de las escalas de tiempo, la naturaleza del equilibrio y de los estados de atracción, la sensibilidad de los organismos a condiciones iniciales y los diferentes tipos de procesos organizativos dentro del sistema, como pueden ser la emergencia, el acoplamiento, el realineamiento, etc.

La complejidad es uno de los marcos contemporáneos de comprensión y explicación de la realidad. Se enmarca dentro de un cuerpo social y cultural, por lo que refleja el estado del conocimiento de la época actual. La bibliografía se refiere a como teoría de la complejidad, teoría de los sistemas dinámicos, teoría del caos o emergentismo. Respecto a su denominación como *teoría*, algunos autores reconocen que no ha sido todavía articulada de una forma suficientemente sistemática como para referirse a ella como tal (Kuhn, 2008; MacIntyre et al., 2015).

Esta investigación comparte la idea de que la complejidad es una orientación paradigmática que ofrece una nueva forma de formular preguntas respecto a los enfoques predecesores y que explica la presencia de la novedad, el orden y la evolución en el mundo. En última instancia, se corresponde, más que con una teoría, con una forma de pensar o enfoque, según los cuales los fenómenos, aparentemente aleatorios y caóticos, forman parte de un proceso coherente más amplio. En algunos casos, una profunda comprensión de los postulados complejos puede producir incluso una transformación en la forma de concebir la labor investigadora y de pensar el mundo: "once we began to view development from a dynamic and selectionist approach, we found ideas so powerful that we could never go back to other ways of thinking" (Thelen y Smith, 1996: 341).

La complejidad permite la conjunción de procesos que incluyen conocimiento y acción, información y comunicación, es decir, los aspectos cognitivos y conductuales de la actividad humana: "complexity acknowledges the need for a systematic and principled empirical approach to investigation behavior and thought" (Horn, 2008). Comprende tanto la acción concreta y observable como su comprensión y explicación, por lo que este tipo de investigación requiere de la labor activa del investigador.

La teoría de la complejidad concibe el mundo y el sentido que le dan las personas como procesos dinámicos, autoorganizados y emergentes. El ámbito de lo humano, como la naturaleza del mundo, es necesariamente complejo y, como consecuencia de ello, impredecible en su evolución. Esta idea (Kuhn, 2008: 174) se desarrolla en dos planos:

- Ontologically, complexity depicts the world as self-organising, non-linear, sensitive to initial conditions and influenced by many sets of rules;
- Epistemologically, human-sense making is also construed in exactly the same way, as self-organising, non-linear, sensitive to initial conditions and influenced by many sets of rules.

Se entiende, por tanto, que la naturaleza de las personas es reflexiva y autorreferenciada. La conformación del mundo y los parámetros de actuación en las construcciones sociales de los individuos son los de recepción, reacción, adaptación y autoorganización. Las relaciones entre los elementos se alejan de la tradicional proposición causa-efecto. En su lugar, tienden a la coadaptación y son no lineales. Larsen-Freeman y Cameron (2008) describen el primer concepto como un tipo de causalidad mutua según el cual el cambio en un sistema conlleva, a su vez, el cambio en otro sistema conectado a él y su influencia recíproca a lo largo del tiempo. La coadaptación también puede ocurrir dentro de un mismo sistema. En cuanto a la no linealidad, significa que pueden tener consecuencias variables, inesperadas y, también, desproporcionadas (Radford, 2008). Las interacciones entre factores son dinámicas y sus procesos, iterativos. Pueden ser aleatorias, por lo que producen la emergencia de propiedades que no podían haber sido identificadas en un análisis previo al estado de interacción.

El término *atractor* –diferente al de *variable*– tiene una especial importancia en su estudio, ya que, aunque el sistema conductual se caracterice por sus elementos impredecibles y caóticos, denota posibles estados de equilibrio en los que el sistema se estabiliza durante un cierto periodo de tiempo. En cualquier caso, la complejidad establece que, si bien se puede observar ciertas tendencias de comportamiento, no es posible un conocimiento ni una predicción precisa de los procesos en los que elementos participantes se ven involucrados.

La aplicación de este enfoque en la investigación educativa es muy reciente y limitada. Kuhn (2008) ofrece varias líneas de actuación a la hora de plantear una investigación según los parámetros de la complejidad:

- La complejidad no puede determinar la investigación en ningún caso, solo la posibilita a través de sus principios organizativos de la realidad y de la función humana en el mundo. Este enfoque es descriptivo, no prescriptivo.
- Frente a los paradigmas occidentales predominantes, cuyas formas de pensamiento lineales establecen los conceptos, discursos y teorías, la investigación de la complejidad en el ámbito educativo obliga a los investigadores a desarrollar hábitos de pensamiento complejo que excedan el mero conocimiento del lenguaje y la comprensión de las metáforas que utiliza este enfoque.
- La interpretación que la complejidad hace de la naturaleza de las unidades orgánicas (individuos, clases, escuelas, universidades, sistemas educativos, etc.) viene

establecida por los rasgos de autoorganización, sistemas dinámicos y emergencia, esto es, parte de la premisa de que esas características forman parte inherente de esa unidad analizada, aunque en términos diferentes y variables, según el caso. Este enfoque permite, pues, explicar el estado de un proceso concreto, pero no ofrece *per se* la posibilidad de aspirar a él.

- A diferencia de una organización orientada a la consecución de objetivos, como puede ser la educación, la complejidad se limita a un tipo de descripción de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el sentido meramente descriptivo no es incompatible con un objetivo de cambio o mejora educativa. Facilitar la comprensión de la situación de los agentes educativos es, en última instancia, propiciar el cambio. La investigación de la complejidad no tiene connotaciones éticas por ella misma. Estas recaen sobre el investigador y sobre los posibles cambios que se puedan implementar como consecuencia de los resultados de la investigación.

En el contexto educativo, la complejidad coloca a los actores involucrados en el centro del control del aprendizaje a través de su capacidad de agencia. Asume la autonomía social tanto del profesor como de los aprendientes: “complex human systems as comprised of fully embodied interactive agents” (Horn, 2008: 134). Pequeños cambios en sus pautas de comportamiento, en la idiosincrasia del contexto de aprendizaje o en las condiciones de un sistema a un nivel superior como es el institucional, con el que también se relaciona, pueden motivar alteraciones en el medio educativo, cuya estructura y composición se asemeja a una ecología sensible de aprendizaje.

En efecto, las ideas de dinamicidad y complejidad afectan no solo a los individuos (alumnos, profesores y administradores), sino que atañen a cualquier tipo de organización sociocultural humana: clases, escuelas, universidades, asociaciones de estudiantes y a la propia investigación educativa (Kuhn, 2008). Cualquier tipo de sujeto –individual o colectivo– se considera un sistema complejo en constante interacción con los que están a su alrededor. Todo sistema responde a las características de multidimensionalidad, no linealidad e interconectividad.

MacIntyre et al. (2015) advierten de las dificultades epistemológicas y metodológicas de proceder con una investigación desde este enfoque y de los posibles problemas que tienen que sortear tanto investigadores noveles como experimentados, debido a la ausencia de herramientas y paradigmas de investigación establecidos en la tradición académica de la adquisición de L2. Los cambios en los parámetros con respecto a otros paradigmas precedentes afectan a varios de los estadios del proceso investigador. Estos autores aconsejan tener presentes los siguientes principios:

- La aplicación de una perspectiva compleja debería comenzar en la primera etapa de la investigación y en su propio diseño, considerando la esencia compleja y dinámica del aprendizaje desde la elección inicial del sistema que será objeto de estudio.
- Operativizar el constituyente dinámico examinando la relación entre los factores y los procesos iterativos involucrados.
- Definir el sistema a analizar estableciendo su nivel en relación al resto de sistemas con los que interactúa. Un sistema puede ser desde un individuo hasta una clase, un grupo social o, incluso, una cultura. Este se puede definir también por ámbitos: cognitivo, afectivo, motivacional, etc. El sistema se puede analizar teniendo en

- cuenta los varios niveles en los que actúa. En este sentido, Dörnyei (2010) sugiere que las investigaciones actuales deberían plantear como objeto de estudio marcos conceptuales totalizadores que integren todos estos ámbitos. En todo caso, es necesario definir lo más claramente posible el sistema, utilizar una terminología precisa y, de esta forma, establecer, al máximo, los límites de la investigación.
- Una vez definido el sistema focal y el nivel en el que opera, es necesario identificar otros sistemas con los que se relaciona, especialmente, aquellos cuya interrelación causa que el sistema focal se tenga que adaptar como respuesta a ese proceso dinámico. Asimismo, es importante que en la etapa de diseño del estudio, el investigador construya las oportunidades para la investigación de las interrelaciones entre sistemas.
 - La formulación de las preguntas apropiadas, según la concepción compleja es otra de las fases cruciales de la investigación. En este punto, el cambio de parámetro de esta perspectiva se produce en el desarrollo de preguntas de investigación concernientes al *proceso* y no al *producto*. De esta forma, la concepción compleja es congruente con la idea de dinamismo en cuanto a proceso en movimiento y se aleja del estatismo y de la correlación causa-efecto entre dos variables, que guían los parámetros investigadores convencionales.
 - Los métodos de recogida de datos han de ser coherentes con el enfoque complejo. A pesar de que se acepta la utilización de métodos cualitativos (p. ej. Mercer, 2011b, 2015; Hiver, 2015; Waninge, 2015) o mixtos (p. ej. Gregersen y MacIntyre, 2015; Nitta y Baba, 2015; You y Chan, 2015), puede suceder que estos no sean inherentemente complejos. Para Dörnyei (2009a), la investigación cuantitativa puede presentar limitaciones a la hora de comprender con garantía el elevado e incierto número de factores contextuales a tener en cuenta en un sistema dinámico complejo.

En este sentido, el modelo etnográfico de recopilación de datos desde un enfoque complejo presenta las siguientes ventajas: 1) aporta descripciones detalladas de las pautas de comportamiento de los aprendientes (Henry, 2015); 2) implica una rica descripción del entorno físico y social de la clase a través del análisis de la interacción lingüística y multimodal del profesor y de los alumnos, y de sus relaciones y comportamientos en el contexto de aprendizaje (Ushioda, 2015). La recogida de datos de la presente investigación se realiza a partir del método etnográfico y se caracteriza por su densidad y por ser longitudinal e individual (Van Dijk et al., 2011).

Sin embargo, como se puede apreciar en esta breve exposición, el reciente estado de la cuestión de los métodos de recogida de datos desde la perspectiva compleja está aún lejos de un consenso teórico avalado por investigaciones empíricas. Los propios autores reconocen que es necesario ajustar los criterios para evaluar convenientemente los métodos de investigación y que estos se acomoden a la tesis de la complejidad (MacIntyre et al., 2015). También resulta imperioso determinar qué términos equivalen a los utilizados en una investigación convencional desde otro paradigma, como la significancia, la generabilidad, la relación causa-efecto, el muestreo, la fiabilidad, la validez, etc.

En definitiva, este enfoque contribuye a la concepción de las entidades complejas como sistemas autónomos cuya evolución se da en función del entorno y de las relaciones entre sus componentes (Alhadeff-Jones, 2008). Conceptos como autonomía,

autorregulación y *self* pueden reforzar la representación de la formación de profesores como un proceso complejo.

6.3. CONTEXTO

6.3.1. CONTEXTO FORMATIVO

6.3.1.1. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y EL PROGRAMA ACADÉMICO DE SEGUNDO CICLO

Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco de un programa formativo de profesores de ELE en la *Université de Montréal* en la región francófona de Quebec, en Canadá³⁶. La sección de estudios hispánicos de esta universidad forma parte del departamento de literaturas y lenguas modernas del mundo, en la Facultad de Artes y de Ciencias. El departamento engloba también la sección de estudios germánicos y otras secciones menores como los estudios portugueses, italianos, árabes, lusófonos, catalanes, neohelénicos y latinoamericanos.

El departamento se caracteriza por su oferta académica abierta a las nuevas realidades culturales y a la influencia que estas soportan por el proceso de globalización y la intensificación del intercambio internacional. Además del estudio de la lengua y de la literatura, los programas se componen de disciplinas como filosofía, historia, civilización, historia y arte. La oferta de programas es muy amplia, ya que alberga estudios de primer ciclo (divididos en tres tipos: *mineure*, *majeure* y *baccalauréat*), de segundo ciclo (máster) y de tercer ciclo (doctorado).

Uno de los másteres que ofrece el departamento es la *Maîtrise en études hispaniques*. Este programa de posgrado tiene una carga de 45 créditos. Su objetivo es reforzar los conocimientos adquiridos en los estudios de primer grado y especializarse en una o varias áreas de los estudios hispánicos: lingüística, filología, cultura, traducción o ELE. La realización del máster puede ser a tiempo parcial o completo. En este segundo caso, la duración es de casi dos años académicos, en concreto, lo equivalente a los tres trimestres de un año académico, más el trimestre de otoño o invierno del año siguiente. Presenta dos especialidades: la opción de lengua y literatura que, a su vez, permite la elección de la modalidad de trabajo dirigido o la modalidad de memoria; y la opción de español lengua segunda.

Esta segunda opción tiene como finalidad la adquisición de una formación teórica y práctica específica para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera, principalmente a nivel escolar, de *CÉGEP*³⁷ o universitario. Está enfocada, principalmente, a la docencia, puesto que no tiene un componente investigador tan claro como la primera opción. Como su enfoque es profesional, normalmente no da acceso a los programas de tercer ciclo. El total de créditos, que se imparten tanto por el departamento como por la Facultad de Ciencias de la Educación, se reparte en 33 créditos obli-

.....
36. Canadá es un país federal y uno de los estados más descentralizados del mundo. El grado de las competencias provinciales es muy elevado y afecta a la mayoría de los ámbitos de la vida de sus ciudadanos. Es el caso de, por ejemplo, la educación. Por ello, en adelante se toma a Quebec como punto de referencia, frente al más genérico de Canadá.

37. El *CÉGEP* es el acrónimo de *Collège d'enseignement général et professionnel*, una institución educativa de postsecundaria y preparatoria para la universidad que solo existe en la provincia de Quebec. Este programa dura dos años y, salvo excepciones, su compleción es necesaria para el acceso a la universidad.

gatorios y 12 optativos. Para tener una visión más precisa de las peculiaridades de este programa académico, por su importancia como factor de conjunto en la metodología etnográfica y en el análisis de los datos de esta investigación, se presenta a continuación de forma esquemática su estructura y seminarios:

COURS	TITRE	CREDITS	TRIMESTRE	PERIODE
ESP 6300	L'acquisition pratique de l'espagnol 1	3		 
ESP 6301	L'acquisition pratique de l'espagnol 2	3		 
ESP 69411	Séminaire de recherche 1	0		 
ESP 69412	Séminaire de recherche 2	3		 
PLU 6035	Enseigner au collégial aujourd'hui	3	  	

ILUSTRACIÓN 1. Seminarios obligatorios. Los cuatro primeros se imparten en español.

Los 12 créditos de los seminarios optativos de la opción de español lengua segunda se dividen en dos bloques: dos seminarios en español de entre los ofrecidos en la modalidad de investigación del máster en *Estudios Hispánicos* –lingüística, filología, cultura o traducción– y que no están directamente relacionados con ELE ni con enseñanza en general; y otros dos seminarios, a elegir, de la Facultad de Ciencias de la Educación, que se imparten en francés y tienen como objetivo diversos aspectos de la enseñanza en general, excepto un curso de didáctica de lenguas segundas:

COURS	TITRE	CREDITS	TRIMESTRE	PERIODE
DID 6085	Planification de l'enseignement	3	  	
DID 6231	Didactique des langues secondes 1	3	  	
ETA 6065	Évaluation et compétences	3	  	
PPA 6015	Méthodes d'enseignement et TIC	3	  	
PPA 6075	Processus d'apprentissage en enseignement	3	  	
PPA 6276	Gestion de classe	3	  	

ILUSTRACIÓN 2. Seminarios optativos correspondientes a la Facultad de Ciencias de la Educación.

Por último, el sentido profesional del máster en su modalidad de español lengua segunda se ve reflejado en el *stage* o parte práctica en una institución de enseñanza en la región de Quebec. En la gran mayoría de los casos, este bloque no se puede alcanzar hasta haber completado todos los seminarios de los bloques anteriores, es decir, los primeros 24 créditos:

COURS	TITRE	CREDITS	TRIMESTRE	PERIODE
ESP 6470	Stage	15		
ESP 6480	Rapport de stage	6		

ILUSTRACIÓN 3. Bloque asociado al *practicum*.

6.3.1.2. LOS SEMINARIOS FORMATIVOS DE ELE Y SUS PRINCIPIOS RECTORES³⁸

Como se ha podido apreciar en la descripción de la estructura del máster y de sus seminarios, la formación directamente relacionada con la disciplina del ELE que se ofrece se reduce a los dos seminarios objeto de esta investigación: *L'acquisition pratique de l'espagnol I* y *II*. Sin embargo, como se verá en detalle más adelante, el resto de seminarios seguidos por los PeF, simultáneamente o no, para la compleción del máster tendrá una influencia directa en parte de la información producida por los sujetos participantes, por lo que es necesario reconocer que la focalización investigadora en esos dos seminarios no se corresponde, necesariamente, con la idea de un compartimento estanco ajeno a efectos externos de otros seminarios, de la institución académica o del contexto educativo. Este hecho justifica la elección del enfoque de la teoría de la complejidad como elemento conductor de la investigación, ya que, aunque determina un objetivo de análisis preciso, parte de la premisa según la cual el sistema investigado se ve influido por multiplicidad de factores ajenos a él.

Como se ha dicho, los dos seminarios forman parte del bloque obligatorio, tienen una carga lectiva de 6 créditos en su conjunto y se distribuyen entre los trimestres de otoño (septiembre-diciembre) e invierno (enero-mayo). Las clases son sesiones vespertinas de tres horas de duración, una vez por semana. Durante el primer trimestre, los alumnos podían asistir a un taller optativo de una hora sobre aspectos gramaticales de la lengua española y su aplicación al aula ELE. Adicionalmente, los cursos tienen una extensión virtual a través de la plataforma en línea *Studium*, en la que tienen acceso a todo el material del curso, así como a actividades de interacción a través de foros de debate sobre diversos temas.

La breve descripción que encabeza la presentación oficial de estos seminarios solo hace mención a aspectos como la historia de la metodología de la enseñanza de ELE y a los problemas gramaticales de los francófonos al aprender español. Sin embargo, los objetivos reales de estos dos seminarios son bastante más completos, complejos y ambiciosos.

El seminario *L'acquisition pratique de l'espagnol I* se centra en las siguientes competencias:

.....

³⁸. Para una mayor descripción de los seminarios, véanse los anexos, en Erdocia (2016).

- Asentar conceptos fundamentales de la lengua española (morfología, sintaxis, fonética, semántica y pragmática) y reflexión sobre la gramática aplicada a la clase ELE;
- Dominar y aplicar aspectos clave de la adquisición de lenguas segundas (factores lingüísticos y extralingüísticos);
- Aprender, investigar, analizar y exponer los diversos métodos de enseñanza de ELE: método tradicional, enfoque comunicativo, enfoque por tareas/orientado a la acción y postmétodo;
- Reflexionar y analizar críticamente los distintos componentes del aula de ELE: materiales de enseñanza, evaluación, tipo de enfoque, funciones del profesor, papel del alumno, contexto de aprendizaje, el error, etc.;
- Familiarizarse con los aspectos fundamentales de la didáctica de ELE: creación, planificación y diseño de clases, actividades, unidades didácticas, currículum, etc.;
- Gestionar el desarrollo profesional a través de la preparación y planificación del portafolio docente.

Por su parte, el segundo seminario, *L'acquisition pratique de l'espagnol II*, además de consolidar y desarrollar las competencias anteriores, plantea trabajar sobre las que siguen:

- Analizar aspectos específicos del aprendizaje y enseñanza de ELE;
- Estudiar cuestiones gramaticales complejas y elaborar propuestas de aplicación en el aula;
- Reflexionar y analizar de retos específicos asociados a la enseñanza de ELE (alumnado heterogéneo y hablantes del español como lengua de herencia, adecuación de los métodos de enseñanza, seguimiento y evaluación de los conocimientos adquiridos, la competencia digital, etc.);
- Integrar en el aula de forma efectiva los diversos componentes de ELE (gramatical, cultural, pragmático, etc.), así como los conceptos clave de la adquisición y enseñanza de L2 (transferencia, multi-competencia, competencia lingüística y comunicativa, etc.);
- Aplicar en la práctica: estudio de caso (formato “enfoque orientado a la resolución de problemas”) y preparación de una unidad didáctica de ELE;
- Analizar críticamente los distintos componentes del aula de ELE: creación de materiales didácticos, evaluación, funciones del profesor, papel del alumno, contexto de aprendizaje, el error, planificación y diseño de clases, etc.;
- Reflexionar sobre diferentes herramientas de desarrollo profesional.

Así pues, los seminarios pretenden cubrir aquellos aspectos más relevantes de la formación de profesores ELE a nivel introductorio y de desarrollo y movilizar de forma eficaz las competencias propuestas, esto es, emprender el camino hacia una competencia docente adecuada dentro de un mayor recorrido profesional.

El planteamiento que guía el proceso formativo y la labor del formador se caracteriza por propiciar un aprendizaje individual y colaborativo, siguiendo un enfoque por proyectos y orientado al proceso. La evaluación pretende ser coherente con este enfoque y comprende la movilización de las competencias citadas anteriormente. El formato de las clases es, mayoritariamente, de tipo taller. Estos son los principios pedagógicos rectores de los seminarios:

- Adquisición de conocimiento docente;
- Trabajo autónomo y colaborativo;
- Capacidad autorreguladora, introspectiva, analítica, reflexiva, autorreflexiva y crítica del aprendizaje;
- Autonomía del profesor en formación y su desarrollo profesional.

En este punto, hay que señalar que los dos constructos que centran el marco del *self* agente –la autonomía y la autorregulación del aprendizaje– formaban parte del contenido de los seminarios, por lo que los PeF recibieron instrucción al respecto por parte del formador en una clase del primer seminario y su trabajo continuó con la lectura de varios artículos, además de ser el tema propuesto para una de las entradas del diario reflexivo. La instrucción en clase se presentó teniendo en cuenta las dos dimensiones de la práctica docente: por una parte, la autonomía y la autorregulación de los aprendientes de ELE y el papel del profesor para propiciarlas; por otra, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje del propio profesor como parte de su formación y desarrollo profesional.

Aparte de esta instrucción, no se le dedicó más trabajo explícito a este aspecto a lo largo de la formación, aunque en el diseño de muchas de las actividades y tareas planteadas en clase y en los proyectos para la evaluación ambos constructos estuvieran implícitos en sus objetivos y fuera necesario movilizarlos adecuadamente para su compleción. En gran parte de la actividad pedagógica, y más cuando se refiere a la educación superior, se espera de los alumnos una capacidad para el aprendizaje autorregulado y para la actuación autónoma. Es lo que Candy (1991) entiende como sentido amplio de la autonomía, a la que asocia con más de cien diferentes competencias.

6.3.2. PARTICIPANTES

6.3.2.1. EL PROFESOR-FORMADOR E INVESTIGADOR

Esta investigación surge gracias a parte de la carga docente asignada por el departamento de literaturas y lenguas modernas del mundo al profesor-investigador para el curso académico 2014-2015, en concreto, los dos seminarios del máster. La información de la oferta lectiva fue transmitida por el director del departamento con varios meses de antelación al comienzo del primer seminario en septiembre de 2014, tiempo suficiente como para adecuar el diseño previo existente de la investigación a la realidad y características específicas del nuevo contexto formativo. El diseño previo de la investigación hace referencia a otro proyecto investigador que se inició en el curso 2013-2014 y que tenía como objetivo analizar el proceso de creación de la identidad docente a través de un curso formativo de aprendizaje-enseñanza de ELE en los estudios de grado. Así pues, tras la primera experiencia investigadora, fue la accesibilidad a los seminarios como profesor-formador lo primero que determinó la posibilidad de investigar de primera mano el contexto formativo de posgrado.

La metodología etnográfica reserva al investigador el papel de mediador cultural entre la tradición de su formación teórica y la que representa el grupo o contexto objeto de investigación (Duranti, 2009). La mediación toma forma en el punto de equilibrio entre esos dos sistemas, esto es, se mueve entre una comprensión lo más completa posi-

ble de las perspectivas de los sujetos participantes y una pretendida distancia sociológica entre investigador-investigado (Woods, 1992). Este contraste es lo que representa en el presente trabajo la dicotomía formador-PeF. Woods (1992) cita dos habilidades necesarias que debe poseer todo investigador etnógrafo: la interpersonal y la observadora. Si la habilidad interpersonal permite involucrarse adecuadamente en el ámbito investigado y crear una sensación de empatía y confianza que pueda ser percibida por los sujetos y con la que se puedan identificar para, así, dar lugar a una información más relevante en el análisis, la habilidad de observación conlleva distanciarse social y emocionalmente de los participantes para proceder a una recogida de datos objetiva y científica.

Las premisas del enfoque de la complejidad también respetan el carácter individual de los elementos que forman un sistema. En el caso que ocupa a esta investigación, el formador y los PeF son sistemas diferenciados que interactúan y se retroalimentan mutuamente dentro de un mismo ecosistema, es decir, otros sistema más amplio que se corresponde con el medio formativo docente. De esta manera, se llega a un punto de convergencia entre el enfoque etnográfico y el de la complejidad, según el cual el investigador y el investigado no pueden confluir y deben mantener su entidad diferenciada. Volviendo a la idea anterior, ese principio de investigación basado en la gestión del dualismo inmersión-distancia, aun reconociendo las dificultades implícitas derivadas de su inevitable imprecisión en su enunciado, ha sido el que se ha seguido por parte del investigador.

Existen en este estudio otras dificultades que se desprenden de que el investigador fuera también el profesor responsable de los seminarios. Este hecho condiciona las relaciones de poder entre los agentes involucrados y puede tener como consecuencia situaciones de incoherencia entre las perspectivas investigadores macroéticas y microética. Ahora bien, a pesar de los retos que suponen que un mismo agente cumpla ambas funciones, no se pone en duda, de ninguna manera, la idoneidad de la figura del profesor como investigador. Uno de los objetivos de esta investigación, coincidente con la investigación-acción, es aportar información que ayude a comprender mejor el concepto de competencia docente y el proceso que conduce a su adquisición, lo que puede llevar a la mejora de la práctica formativa docente, en última instancia. A este respecto, Nunan (1993) sugiere que sea el docente quien proceda con la investigación en el aula, debido a que es un testigo privilegiado de todos los procesos que suceden en el acto de enseñanza-aprendizaje. Esta misma convicción, acompañada de las correspondientes medidas éticas y de rigor en el diseño, tratamiento, recogida y análisis investigadores, ha sido la que ha guiado este trabajo.

6.3.2.2. PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL: LOS SUJETOS PARTICIPANTES

La investigación sobre el proceso que va de la formación inicial de profesores de ELE a la competencia docente debe tener en los alumnos que participan en el programa formativo su fuente de información primaria. En las partes anteriores de este trabajo –revisión bibliográfica y presentación del marco teórico– a los alumnos se les ha denominado *profesores en formación* (PeF) porque este término refleja más adecuadamente las circunstancias, formación y experiencia docente del contexto investigado. También se justifica debido al hecho de que el programa académico objeto de análisis se corresponde con estudios de segundo grado o máster, lo que lleva implícito, al menos en el contexto formativo de posgrado de la *Université de Montréal*, que los participantes

hayan pasado por un proceso de reflexión tanto lingüística como de enseñanza de L2, a través de la realización de una serie variable de asignaturas obligatorias y optativas en los estudios de grado.

Una vez entrados en la parte analítica de la investigación, se referirá a los PeF que participen en ella como *sujetos participantes* ya que esta denominación se ajusta mejor a la terminología investigadora empírica y porque es coherente con los postulados del enfoque etnográfico. En cambio, cuando se hable de los asistentes a los seminarios de forma genérica y como criterio de distinción entre los participantes en la investigación –los sujetos participantes– y aquellos que, por razones que se explican más adelante, no formaron parte de ella, se les referirá con el término también genérico de PeF.

Como se apreciará a continuación en la descripción de los participantes, hay varios factores divergentes –como la edad, la formación, la experiencia, la nacionalidad, la LI o el estatus en el país– que hacen que el perfil de los sujetos investigados sea considerablemente heterogéneo. Esta circunstancia es característica de los diferentes programas académicos en el marco de los *Estudios Hispánicos* de esta universidad. Asimismo, respecto a los tres últimos factores enumerados, hay que tener en cuenta que uno de los rasgos definitorios tanto de la ciudad de Montreal, en la que se localiza la institución educativa, como de la sociedad quebequense o canadiense es la interculturalidad. El contexto investigado es un buen reflejo de ello. Así pues, esta variedad en los perfiles de los participantes fue también determinante a la hora de optar por el enfoque de la teoría de la complejidad como marco teórico desde el que investigar este particular contexto de aprendizaje, puesto que parte de una perspectiva eminentemente individual, pero tiene en cuenta la influencia multilateral de otros sistemas.

El criterio de selección de los participantes vino dado, primeramente, por la disposición de los alumnos a participar voluntariamente en este proyecto investigador. El primer día de clase se les informó de la investigación y se les explicó en detalle sus términos. La condición que se les exigió para participar fue que, al tratarse necesariamente de una investigación longitudinal debido al enfoque y metodología utilizados, realizaran ambos seminarios en el año académico 2014-2015. Por una parte, el máster permite una gran flexibilidad en su compleción; por otra, las circunstancias académicas y laborales de sus alumnos son desiguales. Por consiguiente, la participación y seguimiento de los seminarios es variable y, en ocasiones, impredecible a principio del curso académico.

De los 14 alumnos que comenzaron el primer seminario en septiembre, solo doce cumplían con el requerimiento de realizar también el segundo seminario en el mismo curso. Sin embargo, tres de esos alumnos formaban parte de una investigación paralela en una asignatura de lingüística aplicada de los estudios de primer ciclo de esta universidad llevada a cabo por el mismo profesor-investigador, pero iniciada un año antes. Aunque los objetivos de esta segunda investigación son independientes de los de la actual, existen algunos aspectos compartidos, como puede ser el de la formación de la identidad docente en ELE. Esta segunda investigación tiene también un carácter longitudinal, pero su duración equivale a, por lo menos, dos años académicos. Esta es la razón por la que, con el fin de evitar interferencias entre las muestras de ambas investigaciones, se decidió que esos tres alumnos no participaran en este segundo proyecto investigador.

A su vez, hubo otro PeF que, aunque dio su consentimiento para formar parte en la investigación y participó en la gran mayoría del periodo formativo e investigador, fue desechado para este trabajo por la imposibilidad de cumplir con la última etapa

de la recogida de datos. Por último, cabe mencionar que, en el segundo seminario, se incorporaron cuatro nuevos alumnos; el hecho de que no hubieran realizado el primer seminario en el trimestre de otoño los invalidó como sujetos participantes en esta investigación. En resumen, el total de participantes que fueron considerados y que tomaron parte, efectivamente, en este proyecto es de ocho.

Como se ha mencionado, el perfil de los sujetos participantes es heterogéneo. Uno de los rasgos que comparten es el hecho de estar en su primer año del máster, tras haber superado las condiciones exigidas por el departamento para ser aceptados en el programa de estudios de segundo ciclo. Existen diversas formas de acceso a este nivel, pero todas coinciden en el cuidadoso estudio del dossier de solicitud de entrada. Dos participantes realizaron el grado de *Estudios Hispánicos* en la misma universidad. Como dato reseñable, solo uno de ellos realizó las asignaturas de *Espagnol Langue Étrangère 1 y 2* –cuyo objetivo es la introducción a la enseñanza-aprendizaje de ELE– a pesar de que, en principio, la compleción de estas asignaturas es exigible para la entrada en el máster ELE. Los otros seis sujetos participantes no realizaron estudios en esta universidad con anterioridad, por lo que su admisión en el programa formativo dependió de aspectos tales como los estudios previos realizados en otras universidades de sus países de origen, del expediente académico, de la experiencia docente y de otra serie de méritos. En estos casos, además, la aceptación en el máster puede estar sujeta a requerimientos específicos para suplir carencias en el expediente de los alumnos, como la obligación de cursar ciertas asignaturas del estudio de grado de *Estudios Hispánicos*. Esto no ocurrió con ningún participante de este segundo grupo.

Las características de la investigación etnográfica obligan a aportar la mayor cantidad de información relevante del contexto a analizar. Este hecho, sin embargo, presenta dificultades en lo que concierne a los aspectos éticos de la investigación, como puede ser salvaguardar el anonimato de los sujetos participantes (Duff, 2007), condición imprescindible para toda investigación. El presente trabajo tiene un número limitado de participantes, por lo que la presentación de sus perfiles individuales –por otra parte, imprescindible en un proyecto de estas características– presenta, ciertamente, un reto ético ya que puede poner en riesgo la condición anónima de los sujetos. Este hipotético problema no se solventa con la simple sustitución del nombre original o la utilización de pseudónimos, ya que esta técnica sigue permitiendo el rastreo de la información del perfil personal, biográfico, académico y profesional de los ocho participantes con los datos recogidos en la investigación en forma de entrevistas, diarios de aprendizaje, etc., algo que no es deseable y que es necesario evitar.

Así pues, teniendo en cuenta esta hipotética eventualidad ética, se ha optado por aportar la información de los perfiles de los participantes sin relacionarla con los pseudónimos que les han sido asignados en el análisis e interpretación de datos (cap. 7). Así pues, no hay correspondencia entre el número asignado a los PeF y el de los sujetos participantes (incluidos Álex, Eloy y Héctor) de la parte del análisis en el siguiente capítulo. Además, para evitar que el género fuera una posible causa de identificación del sexo de los participantes, se ha optado por modificar y unificar toda la información correspondiente tanto a sus perfiles como al análisis e interpretación de los datos al género masculino, ya que el sexo de los sujetos no es una variable relevante en esta investigación. También se ha evitado citar aquella información que, por sus características, permitiera reconocer la identidad del PeF.

De esta forma, a pesar de que el riesgo no desaparece completamente, se trata de reducirlo al máximo y que la autoría de la información aportada por los sujetos no quede, por tanto, desvelada (Kubanyiova, 2007). En consecuencia, la numeración de los PeF no mantiene ninguna correspondencia con la numeración de los sujetos participantes en la parte correspondiente al análisis e interpretación de datos:

- PeF 1: es de nacionalidad extranjera³⁹ y está en el intervalo⁴⁰ de edad de entre los 25 y los 30 años. Llegó a Quebec en 2014 con la finalidad de cursar el máster de formación docente en ELE. La mayor parte de sus estudios los ha desarrollado en su país. Estudió la opción de español de la licenciatura de *Lengua, literatura y civilización extranjera* y un máster en *Enseñanza y formación en secundaria*, también en la opción de español. Por tanto, tiene una amplia formación en lingüística aplicada a la enseñanza de L2. Su experiencia práctica docente consiste en varios meses de prácticas tutorizadas en el marco del máster de secundaria en su país, en las que observó clases, organizó actividades para el aula de ELE en niveles A1 y A2 e impartió varias sesiones. Fue asistente de francés durante ocho meses en dos instituciones de secundaria en un tercer país, donde, entre otras actividades, impartía clases de francés para los negocios y preparaba a los alumnos para el Diploma de Estudios en Lengua Francesa (DELF). El máster en la *Université de Montréal* es su primera experiencia formativa en el extranjero y su primer contacto con el sistema educativo y profesional en Quebec. Es trilingüe en francés, español e inglés.
- PeF 2: latinoamericano de entre 35 y 40 años, lleva residiendo en Canadá tres años. Tiene una amplia formación universitaria en su país. Es licenciado en *Estudios Hispánicos e Ingleses* y comenzó un máster en *Lingüística*. Su experiencia como profesor de inglés y ELE en su país es extensa, ya que, llega a los diez años en total. También ha desempeñado labores de gestión y coordinación de profesores y se ha iniciado en la formación de profesores. Los centros donde ha impartido clases son muy variados y corresponden a todos los ámbitos educativos, desde primaria hasta el universitario. Sin embargo, no tiene experiencia docente en Quebec. Además de español e inglés, habla francés.
- PeF 3: tiene entre 35 y 40 años y procede de un país latino. Estudió una licenciatura en *Español e Inglés* y un curso formativo de *Especialista en gerencia educativa* en su país, por lo que su formación en enseñanza de L1 y L2 es considerable. Más allá de la formación, tiene una larga trayectoria de más de 15 años como profesora de secundaria en lengua española e inglés en su país. Su tiempo de estancia en Quebec es de cuatro años. En Montreal, ha sido auxiliar de enseñanza de ELE durante un año y medio y colabora puntualmente con un *cégep*. Es trilingüe en español, inglés y francés.
- PeF 4: tiene entre 40 y 45 años y es de un país sudamericano. Su formación académica comenzó con una licenciatura en *Lenguas Modernas* en su país y continuó unos años más tarde con un máster en *Lingüística*. Desde la finalización de sus estudios de posgrado, su relación con la enseñanza ha sido ininterrumpida. Su principal labor ha sido la enseñanza de la lengua española a nivel de primaria y secundaria. También ha ejercido responsabilidades de gestión y coordinación departamentales. Impartió clases de lingüística a nivel universitario durante un

.....
39. Para la nacionalidad, se toma como referencia la canadiense.

40. Para respetar un tipo de información sensible como la edad, se optó por preguntarla en intervalos de 5 años.

- curso académico. Su experiencia docente se extiende al ELE, como asistente para alumnos con dificultades de aprendizaje en un centro educativo de un tercer país. Además del español, tiene una buena competencia lingüística en inglés y francés.
- PeF 5: canadiense de entre 25 y 30 años, ha cursado varios programas formativos relacionados con la enseñanza en Quebec. Estudió un *Baccalauréat par cumul*⁴¹, compuesto por *Estudios Hispánicos* y *Traducción francés-inglés-español*, y un *microprogramme* de segundo ciclo en enseñanza postsecundaria con dos periodos prácticos de enseñanza de ELE. Cursó dos asignaturas de grado de lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. Los estudios del máster en *Estudios Hispánicos* –con opción de trabajo dirigido sobre la evaluación de la competencia intercultural– los compagina con un *microprogramme* de segundo ciclo en administración de sistemas de educación y de formación. Ha tutorizado las clases de inglés y francés en un *cégep* durante varios meses y su experiencia docente de ELE consiste en clases particulares a lo largo de los últimos años. Habla inglés, francés y español.
 - PeF 6: canadiense de entre 20 y 25 años. Cursó estudios de *Artes y Letras*, opción de lenguas, en un *cégep* de Montreal. Residió durante un año y medio en un país hispanoamericano, en donde impartió clases de francés. Su estancia en ese país influyó de manera importante en su relación con el español y con su concepción del mundo hispánico. De vuelta en Quebec, y ya en la universidad, estudió un *Baccalauréat* en *Estudios Hispánicos*. No obstante, no cursó ninguna asignatura de lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de ELE. Su principal labor docente es la enseñanza de ELE durante seis meses en el marco de la formación continua de adultos en un *cégep* de Quebec. Es trilingüe en francés, español e inglés.
 - PeF 7: es de origen latinoamericano y tiene entre 35 y 40 años. Estudió una licenciatura en *Educación* en su país, con especialización en español y literatura. Impartió clases de la *experiencia español-literatura* en un centro preuniversitario, también en su país. No tiene formación ni experiencia docente en ELE. Lleva residiendo en Quebec desde 2009. Es trilingüe en español, francés e inglés.
 - PeF 8: tiene entre 35 y 40 años y es natural de un país latinoamericano. Lleva residiendo en Canadá 15 años, cinco de los cuales ha estado en Quebec. En esta provincia, estudió un *Baccalauréat* en *Estudios Hispánicos*. Su experiencia docente comenzó en su país, en donde impartió clases de inglés a nivel universitario durante dos años. En Quebec, ha colaborado en un *cégep* como asistente de ELE para alumnos jóvenes de diversos tipos étnicos. También ha colaborado con una institución universitaria impartiendo cursos de conversación ELE durante dos trimestres. Ha residido dos y ocho años, respectivamente, en dos países americanos. Es trilingüe en español, inglés y francés.

6.4. INSTRUMENTOS Y PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

En este punto se ofrece información relacionada con la recogida del corpus a través de los instrumentos utilizados y la explicación del proceso que ha llevado a su obtención. El método utilizado en la recogida de datos a lo largo de todo el curso académico formativo debe ser coherente, en todo momento, con la opción metodológica descripti-

41. Debido a la inexistencia de correspondencia entre la oferta educativa superior quebequense y la del espacio educativo superior europeo, se ha optado por dejar la denominación original.

vo-interpretativa, el enfoque etnográfico y estar en consonancia con los postulados de la teoría de la complejidad.

La información recogida por los diversos instrumentos utilizados se ha categorizado en dos grupos: los datos principales (entrevistas individuales, diarios de aprendizaje y materiales generados durante el programa formativo)⁴², sobre los que se basará, fundamentalmente, el análisis de datos, puesto que han sido generados directamente por los participantes a través de los instrumentos elaborados para tal efecto o por las actividades, tareas y proyectos de los seminarios; y los datos secundarios (observación participante y diario del profesor-investigador) o información complementaria que sirve de apoyo para la principal. Esta variedad en los instrumentos, tipo de datos y fuentes de origen se relaciona con el método de triangulación en el análisis de los datos.

6.4.I. DATOS PRINCIPALES

6.4.I.I. ENTREVISTAS INDIVIDUALES

Se ha optado por la entrevista etnográfica semiestructurada como punto intermedio entre la rigidez y estandarización de la entrevista estructurada y la libertad y ausencia de control de la no estructurada. En lugar de una lista de preguntas establecida, las entrevistas están guiadas por ideas asociadas a los constructos objeto de estudio, esto es, están previamente codificadas temáticamente. La información que se obtiene de este tipo de entrevistas se caracteriza, a partes iguales, por la riqueza del flujo del pensamiento del individuo y por la matización de su discurso (McDonough y McDonough, 1997).

Se llevaron a cabo tres entrevistas con cada sujeto participante: la primera en octubre de 2014; la segunda en enero de 2015, después de haberse terminado el primer seminario; y la tercera en mayo de 2015, tras la finalización del segundo. A la primera entrevista se le quiso imprimir un carácter más espontáneo y menos formal. Para ello, se convocó a cada sujeto a una cita con el investigador en su oficina en la universidad sin que aquellos supieran el verdadero objetivo del encuentro. Así pues, no tenían conocimiento de la entrevista, ni de los temas que se iban a tratar. Antes de la grabación y de la propia entrevista, se les pidió su consentimiento para proceder, ya que, aunque habían sido advertidos al principio del curso de la posibilidad de realizar este tipo de entrevistas espontáneas, podía darse el caso de que se sintieran incómodos o, simplemente, no estuvieran dispuestos a ello. El propósito que se buscaba con esta entrevista era conseguir generar datos relevantes para la investigación a través de la captura del flujo del pensamiento de los participantes y de un discurso sin reflexión previa y poco elaborado. Debido a sus características y a la falta de preparación, su duración fue de unos 15 minutos.

La segunda y la tercera, por el contrario, respondieron a los criterios de una entrevista formal al uso: además de convocarles a un encuentro para tal efecto, se les facilitó un guion de la entrevista con unos días de antelación para que reflexionaran sobre los temas y el tipo de preguntas que se iban a tratar. Con estas entrevistas se pretendía que los sujetos participantes elaboraran un discurso más estructurado y elaborado que, más

.....
42. La investigación original sobre la que se basa este trabajo también incluía un cuestionario. Para ver el proceso de diseño, validación, pilotaje, administración y resultado del mismo, véase Erdocia (2016).

allá de aportar información en perspectiva sobre el periodo que había transcurrido –el primer seminario en la segunda y los dos seminarios en la tercera–, complementara el tipo de datos obtenido en la primera entrevista. Para propiciar un clima de comodidad y confianza, los participantes decidieron tanto el día y la hora como el lugar de los encuentros. En la mayoría de los casos, las entrevistas se condujeron en la universidad. Tuvieron una duración media de 30 minutos.

6.4.1.2. DIARIOS REFLEXIVOS

El diario reflexivo cumple una función pedagógica dentro de un marco educativo o formativo, puesto que afecta positivamente al aprendizaje y ayuda al desarrollo de la competencia metacognitiva (Zabalza, 2008). Por esta razón, se invitó a llevar, de forma voluntaria, un diario reflexivo a todos los PeF –incluidos los sujetos participantes de la investigación– al comienzo del primer seminario de formación, que no fue supervisado, excepto a petición expresa de aquellos que lo requirieran. En el segundo seminario, se incidió en el ámbito reflexivo del aprendizaje y se incluyó el diario como una de las tareas a realizar dentro del programa académico. De esta forma, se pretendía la utilización de esta herramienta de manera más sistemática y dirigida temáticamente a aquellos temas considerados de relieve en el desarrollo profesional. Se propuso la redacción de, por lo menos, cinco entradas del diario. Las indicaciones para la realización de esta tarea intentaron ser lo más abiertas y menos controladas posible para que el diario cumpliera con su función personal, reflexiva e introspectiva y no estuviera excesivamente condicionado por el contexto académico y por el hecho de que fuera supervisado por el formador. Se aconsejó, por ello, escribir una primera versión confidencial del diario y una segunda revisada y preparada, si fuera el caso, para la supervisión del formador y su utilización en esta investigación.

Después de haber reflexionado en clase sobre las características de esta herramienta de desarrollo profesional y puesto en común las impresiones de la experiencia del diario del primer seminario, la dinámica utilizada en el segundo consistió en introducir los temas de desarrollo profesional seleccionados a través de diversas actividades en clase y fuera de ella, fundamentalmente, lecturas individuales y puestas en común en grupos. No hubo más instrucciones para la redacción de las entradas del diario que los temas seleccionados por el formador: práctica reflexiva; autonomía, autorregulación e investigación acción; entorno personal de aprendizaje o *personal learning environment* (PLE); mediación en el aula de ELE; y observación y autoobservación. Estas cinco entradas propuestas en el marco académico del seminario no fueron óbice para que los PeF no escribieran más entradas, pero esto quedó a su discreción.

6.4.1.3. MATERIALES GENERADOS DURANTE EL PROGRAMA FORMATIVO

Los estudios de corte etnográfico prestan atención a todos aquellos datos que puedan describir, con más profundidad, la cultura, el grupo o el contexto objeto de análisis descriptivo e interpretativo. Gracias al doble papel de formador-investigador, se ha tenido acceso a un gran volumen de materiales creados por los sujetos participantes en el propio contexto académico a lo largo de toda la formación docente. El sentido de estos materiales es pedagógico, es decir, forman parte de la actividad de enseñanza-

aprendizaje de los seminarios. Sin embargo, a pesar de que no han sido diseñados como instrumentos investigadores, son la materialización del proceso de conformación de la identidad docente de los participantes y de la adquisición de competencias, por lo que pueden aportar información significativa para los objetivos de esta investigación y para la triangulación de los datos. La relevancia de este material es variable, ya que sus objetivos son diversos, pero, en muchos casos, permite llegar a, por ejemplo, indicios actitudinales, patrones reiterados de comportamiento, opiniones y creencias, contradicciones, etc. El material generado por los sujetos objeto de análisis es el siguiente:

1. El portafolio del profesor: es la herramienta sobre la que giraba la mayor parte de las tareas que conformaron la evaluación académica de los seminarios. Dentro de él se encuentran documentos como la filosofía docente, una carta de presentación, la descripción del estado profesional según la parrilla EPG y un itinerario a medio plazo de desarrollo profesional, investigaciones, materiales didácticos, reseñas de libros y artículos, etc.
2. Las discusiones en los foros de debate de la plataforma virtual de la universidad: como extensión a las actividades reflexivo-críticas fuera de las clases presenciales, se plantearon cuatro espacios de debate sobre temas seleccionados entre el formador y los propios PeF. Estos temas fueron: la interlengua; la perspectiva metodológica actual; la soberanía idiomática; y las lenguas próximas, enseñar ELE a francófonos. Tras la lectura de uno o varios artículos sobre el tema en cuestión, se proponía una serie de reflexiones o preguntas de carácter abierto que guiaran el debate durante cuatro semanas, tiempo en el que finalizaba un debate y comenzaba el siguiente. Los PeF vertían su opinión sobre el tema y comentaban, reforzaban, matizaban o criticaban las intervenciones de sus compañeros. El formador también tomaba parte en la discusión cumpliendo el papel de mediador y moderador.
3. Las comunicaciones en línea: este tipo de intercambio se dio a través del correo electrónico o de la plataforma virtual. Aunque la mayoría de las comunicaciones respondía a aspectos habituales del día a día de la relación académica entre profesor-alumno, es decir, escasamente relevantes para la investigación, en varios casos aparecía información significativa en forma de, por ejemplo, opiniones personales sobre el transcurso de las clases, propuestas de cambio o mejora, problemas de funcionamiento en los trabajos individuales o colaborativos, etc.

6.4.2. DATOS SECUNDARIOS

6.4.2.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Este tipo de observación exógena es una técnica etnográfica que permite observar mientras se llevan a cabo las funciones designadas dentro del grupo que se estudia (Stake, 1998), sin que la presencia del observador modifique o manipule el contexto. Se centra en la observación directa de la cotidianidad de los códigos de comportamiento y actuación de los elementos dentro de su entorno. Se considera una técnica intersubjetiva, puesto que se asemeja a una conversación entre observador y observado en la que pueden coexistir, en equilibrio, ambos puntos de vista. Así pues, sus características

coinciden con las circunstancias de esta investigación, cuyos objetivos, metodología y marco teóricos serán los que definen su desarrollo.

Esta técnica de observación no ha estado exenta de críticas, principalmente, por su manifiesta tendencia a la subjetividad en la toma de los datos, por la supeditación de la objetividad a la interpretación del investigador y por los problemas que presenta para cuantificar la información (p. ej. Woods, 1987). Es por ello por lo que los datos recogidos por la observación participante no formarán parte de los datos principales, sino de los secundarios. Servirán, por tanto, para la estrategia de la triangulación en el análisis de datos. Las preguntas de investigación marcaron los objetivos de la búsqueda de información en cada clase presencial, cuyos datos se vertían en pequeñas anotaciones descriptivas durante la clase y de forma más estructurada a su finalización. Aunque entonces también se insertaran ideas de tipo interpretativo, la tipología que prevaleció en la plasmación de la observación participante fue la descriptiva.

6.4.2.2. DIARIO DEL FORMADOR-INVESTIGADOR

Esta herramienta denominada comúnmente *diario del profesor*, aunque basada también en la observación de forma parcial, complementa a la técnica anterior ya que, aparte de descriptivo, tiene un carácter narrativo, analítico, reflexivo, interpretativo e introspectivo. Además de para una finalidad educativa, el diario es una herramienta que registra eventos, pensamientos y sentimientos sobre la experiencia práctica del profesor en clase que pueden ser de gran valor para la investigación (McKernan, 1999). El contexto de la clase queda retratado desde el punto de vista del profesor a través de las dinámicas que transcurren en ella. Afectan tanto a este como a los elementos que la integran, a sus interrelaciones, a sus actitudes y comportamientos, a sus estados de ánimo, etc.

Al igual que la técnica de la observación participante, el diario del profesor se caracteriza por el uso experiencial y subjetivo que el investigador hace de él (Walker, 1998), por lo que puede resultar problemático encontrar la objetividad en su modo de empleo. En este sentido, este mismo autor aconseja integrar el contenido del diario con otros documentos generados por los sujetos participantes, motivo por el cual el diario del profesor tendrá la consideración de dato secundario en esta investigación (véase anexo V).

El diario en este trabajo no se limitó a registrar las reflexiones docentes, es decir, la primera de las partes que conforman el binomio formador-investigador, sino que también incorporó aspectos relacionados con el ámbito investigador, en especial, en torno a las preguntas de investigación. Tuvo un carácter abierto y no estructurado. Las entradas se refieren, principalmente, a las impresiones generadas tras las clases presenciales, pero también incluyen reflexiones a posteriori, motivadas por múltiples causas, como comunicaciones con los PeF o con la directora del proyecto investigador, preparación de clases, tutorías, conversaciones informales, interacción en la plataforma virtual, lectura de la bibliografía, redacción de la investigación, asistencia y participación en congresos, etc.

6.5. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez grabadas las entrevistas, se procedió a su transcripción completa –con rasgos discursivos y paraverbales– para su análisis, junto con el resto de la documentación. La transcripción fue un trabajo arduo, sirvió para escuchar las entrevistas repetidamente y

para familiarizarse con el tipo de información de cada sujeto. De forma simultánea a la transcripción, se señalaron gráficamente aquellas partes que podían resultar relevantes para la codificación. Con los textos orales de las entrevistas transcritos, se almacenó digitalmente y se clasificó todo el material textual (véase anexo V).

Se utilizó el programa informático de gestión de datos QDA Miner. Este tipo de programas permiten una alta capacidad organizativa y de recuperación de los datos para su codificación y posterior análisis. La principal ventaja de la utilización de un programa de estas características frente a un análisis manual es la posibilidad de “trabajar en vivo” con los datos (Richards, 2005) como, por ejemplo, codificando y recodificando nuevos segmentos de información, recortando otros, cambiando el nombre o el tipo de código, creando relaciones entre ellos, etc. Un simple cambio en un proceso de la codificación de un documento textual es aplicable a todos los documentos utilizados en la investigación, por lo que, además de un trabajo más eficaz, ofrece una serie de herramientas que favorecen la fiabilidad del análisis.

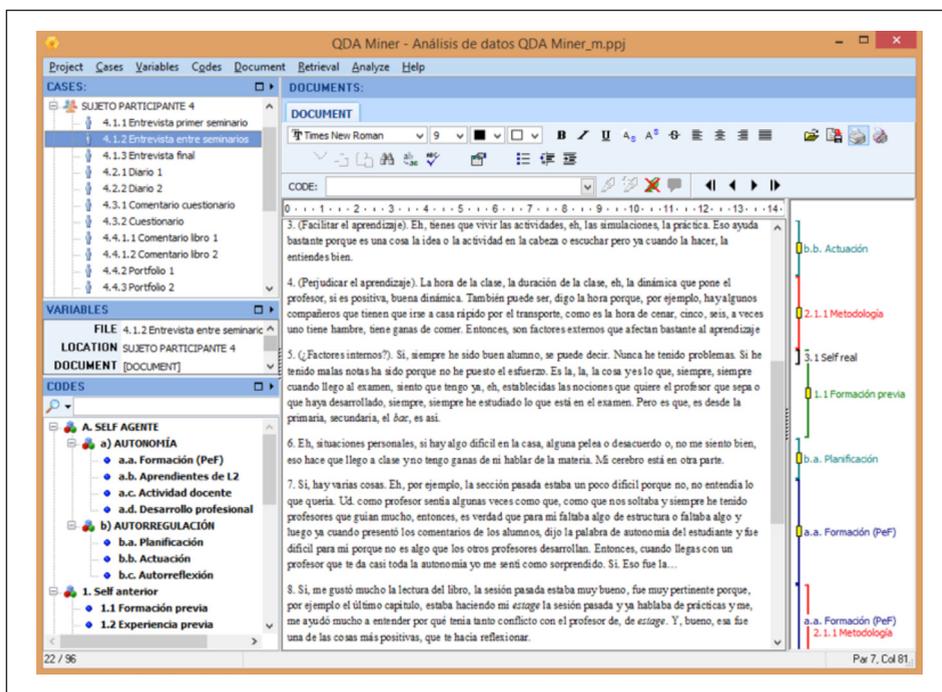


ILUSTRACIÓN 4. Ejemplo de análisis de datos del caso de Héctor con el programa QDA Miner.

El análisis de datos sigue los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990). Tuvo varias fases: la primera consistió en la doble lectura de toda la documentación de cada sujeto participante. En el proceso de lectura, se señalaron, en el mismo texto, los aspectos de interés para el análisis e interpretación posteriores, como las palabras o expresiones clave. Este trabajo previo fue de gran ayuda para la segunda fase, en la que comenzó el trabajo de categorización temática codificación o “process of disassembling and reassembling the data” (Ezzy, 2002: 94).

Las siguientes fases se corresponden con los procedimientos de codificación. La codificación abierta consistió en la identificación de las unidades temáticas y la conceptualización que emergen de la documentación. En este proceso, los datos se fragmentaron en secciones, párrafos o líneas. Durante este tipo de codificación, se hicieron anotaciones sobre la naturaleza de los temas y teorías que emergen y sobre su significado, así como una primera tentativa de relacionarlos. La codificación axial tiene como objetivo volver a estructurar la información de la anterior fase a través de su categorización y subcategorización. Para ello, se tienen en cuenta las condiciones, las acciones e interacciones y las consecuencias de las categorías (Strauss y Corbin, 1990). Por último, la codificación selectiva pretende integrar y refinar las categorías y la teoría del concepto emergente del *self* agente y las abstracciones de los sistemas dinámicos de las fases previas de codificación.

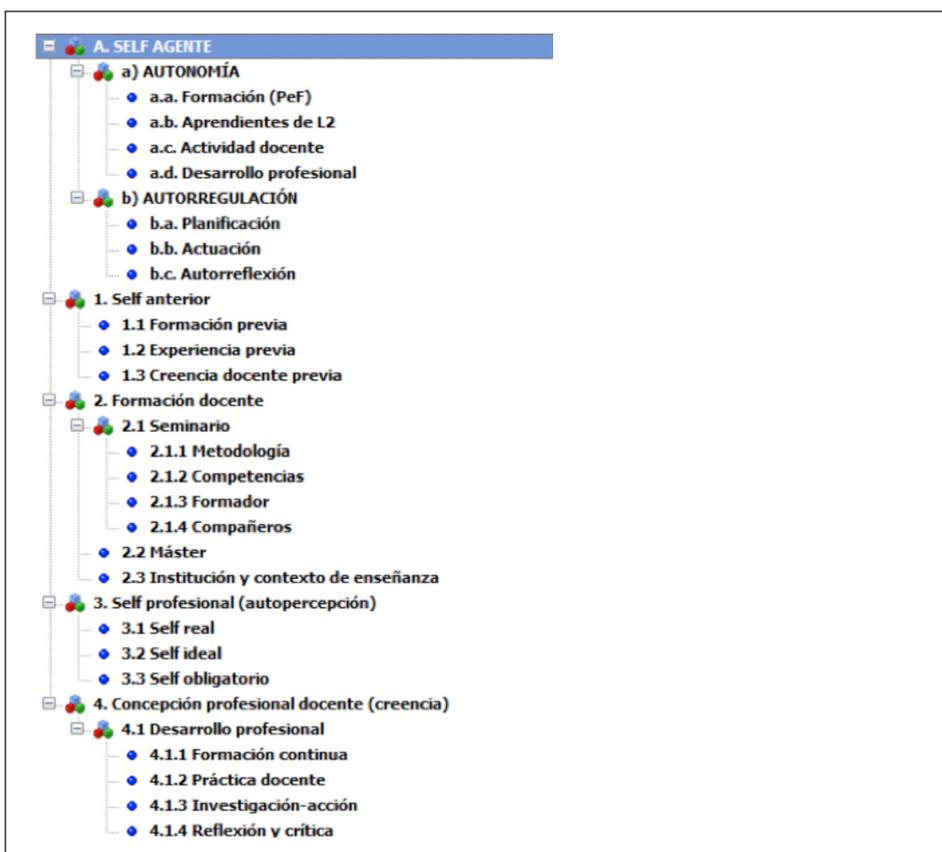


ILUSTRACIÓN 5. Estructura de los códigos utilizados en el análisis (QDA Miner).

El muestreo teórico permite asegurar todas las propiedades de las categorías y los códigos que emergen del análisis. Así se llega a la saturación o punto redundante en el que no emergen propiedades o relaciones nuevas, ni se generan otras teorías. Este estado implica, por ejemplo, la aparición repetida de información en el sujeto participante y la confirmación de las categorías en la codificación y las anotaciones.

6.6. CONCLUSIÓN

Este capítulo se ha ocupado de la descripción del proyecto investigador a través de su diseño y de su puesta en práctica a lo largo de un curso académico. Se han explicado las principales partes de la investigación: los objetivos y preguntas de la investigación, la opción metodológica, el contexto estudiado, los instrumentos y el proceso de recogida de datos y, por último, el método de análisis. Los rasgos que caracterizan este proyecto son su enfoque etnográfico, dentro de una metodología cualitativa e interpretativa, su carácter longitudinal y la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos. También se aporta información detallada sobre el contexto de la investigación y sobre aspectos relacionados con la validez y fiabilidad del análisis de datos y con la ética investigadora seguida en todo el proceso.

Capítulo 7

EL LARGO CAMINO HACIA LA COMPETENCIA

7.1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es presentar el resultado del análisis y la interpretación de los datos recabados, dar respuesta a los objetivos y a las preguntas de investigación, y exponer las implicaciones y límites del trabajo. Para ello, el capítulo se divide en varias partes: en las dos siguientes, se ofrece el resultado del análisis, su ejemplificación y su interpretación general, y se procede a su discusión. La exposición del análisis no es exhaustiva; solamente se han seleccionado aquellos temas o fenómenos más significativos⁴³. Además del análisis en conjunto, se incluye la interpretación individual de tres sujetos participantes (Álex, Eloy y Héctor). La interpretación sigue el enfoque de los sistemas dinámicos complejos. En la siguiente parte del capítulo, se concluyen los objetivos iniciales de este trabajo respondiendo a las preguntas de investigación que han guiado todo el proceso. Seguidamente, se presentan sus posibles implicaciones en los programas formativos docentes y las limitaciones del alcance del trabajo. Por último, se reflexiona sobre sus implicaciones en el incipiente campo de la investigación sobre formación de profesores en esta especialidad.

7.2. CONDICIONES INICIALES Y CONTEXTO

7.2.1. ALCANCE Y REPERCUSIONES DE LAS CONDICIONES INICIALES

Joseph Joubert, pensador francés del siglo XIX, decía que “enseigner, c’est apprendre deux fois”. La enseñanza no se puede comprender sin el aprendizaje del profesor. Un PeF es, ante todo, un aprendiente con un largo recorrido académico previo a la formación docente. Más allá de lo que se denomina como *conocimiento del mundo* (Ausubel et al., 1968), es esa experiencia como aprendiente, también en la adquisición de L2, la que ha moldeado, de forma más o menos consciente, las creencias del PeF sobre la enseñanza. Si, igualmente, cuenta con una formación específica docente y con experiencia impartiendo clases, es probable que la consolidación de su sistema cognitivo sea mayor, hasta el punto de obstaculizar un desarrollo profesional efectivo.

Las condiciones iniciales se definen como el estado en el que se encuentran los subsistemas complejos al comienzo del periodo investigado (MacIntyre y Gregersen, 2013). La formación académica y docente y la experiencia docente previa, en su caso, han sido un componente fundamental en el comportamiento y progresión de todos

.....
43. El análisis original (Erdocia, 2016) se hizo de forma individualizada y pormenorizada. En el presente trabajo se ha optado por exponer los datos comparativamente y en conjunto, aunque también se incluyen partes representativas del original. A modo indicativo, el análisis seguía la conceptualización del marco teórico del *self* agente aplicado a cada uno de los sujetos participantes. Su primer elemento, la autorregulación del aprendizaje, se basaba en el modelo del ciclo autorregulado de Zimmerman (1998) y se dividía en tres etapas: planificación, actuación/control volitivo y autorreflexión. La autonomía, el segundo elemento del *self* agente, seguía el planteamiento de las dimensiones de la autonomía del profesor, de Smith (2003) y Smith y Erdogan (2008): formación (o autonomía del profesor en formación), aprendientes de L2 (autonomía del aprendiente de L2) y actuación docente y desarrollo profesional (autonomía del profesor). Debido a las características y planteamiento de la investigación, se le prestó una mayor atención a la dimensión de la autonomía del profesor en formación. Además, en el análisis se añadieron dos apartados dedicados a la formación y la identidad docentes.

los PeF durante el periodo formativo. Eso no significa que sean factores homogeneizadores en la evolución de los PeF ni que el resultado del acto formativo se considere una correlación entre la variable de la experiencia formativa o profesional y el tipo de formación recibida, como se haría desde un punto de vista determinista. El enfoque de los sistemas dinámicos utilizado en la interpretación de los datos, de carácter probabilista, muestra que, dadas unas mismas condiciones iniciales, las respuestas de los sujetos participantes a los estímulos formativos difieren palmariamente de unos a otros y evolucionan de forma impredecible apriorísticamente.

7.2.1.1. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE PREVIA Y DIVERGENCIA

Las condiciones iniciales referidas a los PeF que cuentan con una experiencia docente previa muestran un comportamiento divergente a lo largo del periodo formativo. Su comportamiento se ve condicionado por la acción de diversos parámetros que lo condicionan de manera diferente. En este estudio son tres: Álex⁴⁴ y los sujetos participantes 3 y 5. El principio reflexivo de los seminarios ha tenido un fuerte efecto, además de en la construcción de su identidad docente, en el aprendizaje del sujeto 3. La conjunción de estos dos factores explica el ciclo de su aprendizaje regulado: la autorreflexión comienza con la labor que venía desarrollando anteriormente enseñando español como L1; la nueva formación docente le obliga a adaptarse a una nueva circunstancia en la que, para desenvolverse correctamente, necesita “revaluarse y reaprender”; esto le genera una sensación de inseguridad que, simultáneamente, aumenta su motivación y le lleva a actuar desde su rol de PeF. El ciclo autorregulado se cierra con la conformación paulatina de una nueva identidad.

Otro ejemplo de relación entre reflexión e identidad docente es el momento en el que habla sobre la forma que tenía de concebir la profesión docente anteriormente:

Me había centrado mucho en lo que enseñaba, en la materia propiamente dicha, en educarme en saber lo que yo enseñaba. Pero, de cómo enseñaba, me daba la impresión de que yo era como... que era un talento simplemente que tenía (E.3)⁴⁵.

A continuación, afirma que nunca se había preocupado tanto por los procesos de reflexión docente y “metacognitivos” como en el nuevo programa formativo:

Bueno, de verdad, yo creo, viéndolo ahora, que realmente siempre vale la pena reflexionar. La reflexión es, digamos, es un proceso que debe todo maestro llevarlo a cabo; y, bueno, eso lo hemos aprendido a lo largo del curso. Y, bueno, si funciona en clase... también hay que reflexionar. No es que se funciona y ya. Hay que reflexionar por qué funciona y cómo podríamos utilizar esa actividad en futuras presentaciones, en futuras clases o si, simplemente, funcionó porque los estudiantes eran de cierta edad o de cierto nivel cultural. Todas esas cosas hay que reflexionarlas (C.C.).

.....
44. Más adelante (véase apdo. 7.3.1) se incluye la interpretación individual de tres sujetos participantes: Álex (sujeto 1); Eloy (sujeto 2) y Héctor (sujeto 4). El uso de los nombres propios en el análisis de los ocho sujetos en conjunto pretende facilitar, en primer lugar, el seguimiento de cada uno de estos casos particulares y, en segundo lugar, la comprensión posterior de la interpretación individual de cada uno de ellos.

45. Las iniciales al final de los extractos corresponden al documento de recogida de datos.

Relata un caso de práctica reflexiva sobre varios episodios en el aula de ELE, en los que pudo aplicar nuevas habilidades, mientras seguía los seminarios. Tras identificar algunos problemas en su actuación, como la secuenciación temporal de las actividades y de la clase, se plantea varios cambios –delimitar los temas, circunscribirse a los objetivos, en definitiva, organizarse mejor y ser más sistemático– para tratar de solucionarlos. En última instancia, asocia su actuación, es decir, sus habilidades, con su carácter, por lo que puede considerarse un ejemplo de la complejidad del constructo de competencia (saber, saber hacer y saber ser). No aporta información sobre su implementación posterior y, por lo tanto, no se puede afirmar que haya comenzado un nuevo ciclo autorregulado bajo el mismo objetivo de mejora. Sin embargo, en otro caso sí asegura que completó el ciclo: “al contrastar las dos grabaciones seguidas pude identificar los aspectos en los que había progresado y las dificultades que persistían tanto en mí como en los estudiantes” (C.L.2).

Admite que el principal efecto que ha producido el programa formativo en su identidad docente es haberle sacado de su zona de confort de su experiencia previa:

Porque, bueno, suponía que [por mi formación y experiencia previas] tenía ya todo mecanizado para enseñar y me ha generado ciertas inseguridades que han sido beneficiosas para mí (...) me han hecho indagar, aprender, buscar información, leer y eso ha hecho que crezca como profesional (E.2).

La determinación y el aspecto volitivo caracterizan a este sujeto. Gracias a ello y a la importancia que le concede a su autopercepción en el futuro, la influencia que podría haber causado su experiencia docente anterior se ve desplazada definitivamente.

No ocurre lo mismo con Álex ni con el sujeto participante 5. Este último presenta una determinación y disposición positiva ante el programa formativo, aunque su efecto se ve reducido por la emergencia continua de su sistema de creencias, que proviene de su pasado docente e, incluso, de su propia historia familiar y personal. Relata que el interés por la enseñanza se remonta a su infancia y se debe a su familia. Sus padres, maestros, le inculcaron los valores de la profesión y, finalmente, “germinó la semilla de la educación” (E.3) en los hijos. Concede mucha importancia a la educación recibida ya que “uno construye su manera de ver la vida y, asimismo, educar tanto a sus hijos como a sus estudiantes” (C.L.2). Más adelante, ya escolarizado, su experiencia como aprendiente de L2 le influyó intensamente. Ese periodo lo relaciona con sus creencias como profesor de ELE: constata que existen diversas maneras de aprender una L2 y su eficacia variará de un aprendiente a otro. Pone el ejemplo de su propio aprendizaje de inglés, “de tiza y tablero”, y de francés, en situación de inmersión lingüística en Quebec:

Esa experiencia personal me ha llevado a reflexionar acerca de cuál sería el mejor método para enseñar una lengua extranjera y he llegado a pensar que no se puede desear de tajo o dejar de lado los métodos tradicionales de enseñanza (F.D.).

En el caso de Álex, también con formación y experiencia docente, se ve firmemente influido por su autoconcepto, entendido como juicio valorativo de tipo autodescriptivo que incluye la autoevaluación competencial y los sentimientos en relación con la autoestima (Pajares y Schunk, 2005). Esto lo lleva a reforzar su identidad docente y a

que su disposición a aceptar opiniones divergentes con su sistema de creencias esté limitada a lo que considera como autoridad académica o profesional, discriminando otras fuentes de aprendizaje: lo importante es “cotejar la evaluación de una autoridad, que es la persona que sabe, que es el profesor” (E.3). Esta opinión contrasta con la de Héctor, que valora positivamente un aprendizaje más multidireccional: “mis colegas se conviertan en profesores para mí y yo también me convierto en profesor de mis colegas” (E.2).

A modo de ejemplo, lo que sigue se centrará en Álex. Este episodio de aprendizaje autorregulado trata sobre una experiencia en una de las sesiones prácticas en un *cégep* en relación con su práctica docente previa. Debido a su interés y al tipo de razonamiento que se sigue en él, se reproduce a continuación, casi en su integridad:

En este curso tuve, no voy a decir que fue una experiencia negativa porque a veces de las cosas negativas se aprende mucho más, pero sí me marcó (...) y me tocaron de una manera velada porque me dicen [el profesor-tutor]: “tú eres bueno, pero, como profesor, esto no lo haces bien”. Entonces, después de diez años de estar en la docencia, sí se requiere, o sea, se requiere mucho peso, en cuanto a experiencia y conocimiento... no sé si se oiga, como se dice en mi país “sobrador”, pero sí se requiere mucho para que a mí me digan, “eso que Ud. hizo no está bien”. Y es complicado a veces porque es... nuestro ejercicio como profesores es seguir aprendiendo, es seguir escuchando y analizar... Lo que me dijeron es:

- [Profesor-tutor en *cégep*] *Lo que tú acabas de hacer, o sea tú miraste, revisaste, pusiste ciertos puntos y ya.*

- [Álex] *Sí.*

- [P-t] *¿Así se va a hacer la clase?*

- [Álex] *Sí, así la haría yo.*

- [P-t] *Ab, o sea que tú, ¿improvisarías?*

- [Álex] *Sí, claro que improvisaría.*

Así que, a pesar de que ya se han tomado cursos en que ya hemos visto en qué se basa la improvisación docente, que no es el concepto de salir con cualquier cosa, sino que es el arte de entender qué es lo que está pasando en el aula de clase, pues, a pesar de todo eso que hemos visto, lo que ocurrió es que hubo como un paso atrás. Y dije, “miércoles”, pues esta persona realmente no entendió qué es la improvisación. Entonces, eso me tocó mucho porque, cuando yo digo que improviso, yo creo que todos tenemos que improvisar y es algo positivo porque estamos trabajando para nuestros estudiantes. No es porque yo me levanté perezosa y no supe, no tengo ni idea de qué voy a enseñar el día de hoy (...) Yo sé lo que yo sé y, para mí, eso es improvisar.

- [Álex] *Sí es improvisar, pero se hace así.*

- [P-t] *No importa, eso no es arte. La improvisación no existe.*

- [Álex] *Pero si nosotros trabajamos la improvisación...*

- [P-t] *No (E.2).*

En este episodio se da una serie de elementos enfrentados –actitudinales, creencias sobre la enseñanza-aprendizaje, competencia docente e, incluso, factores culturales– que se articulan en torno a los dos agentes de la situación de aprendizaje: profesor-tutor en el *cégep* y PeF. Por el hecho de que ambos tuvieran una formación y experiencia docente similares, también se puede entender como un efecto derivado de las relaciones de poder en la educación o en el acto formativo, esto es, el manejo de la autoridad que confiere el cargo de profesor de *cégep* o una relación institucional jerárquica. Su reflexi-

ón sobre la situación de aprendizaje termina con “el reto” que supuso demostrar al profesor-tutor qué significaba improvisar. En cualquier caso, su larga experiencia docente impide una mayor receptividad a opiniones divergentes.

El tema de los objetivos de aprendizaje también puede dar lugar a comportamientos de tipo autónomo. Preguntado sobre qué haría ante objetivos de un seminario que ya conoce, por su formación anterior o que, simplemente, no le interesan, Álex responde que siempre actúa desde el respeto hacia la institución, pero también desde la responsabilidad como aprendiente. A modo de ejemplo, si considera que un objetivo o tema importante no está recogido en el programa académico, se interesa por saber la razón e intenta tratarlo o incluso negociar con el formador, siempre y cuando este lo permita. Percibe su actuación en clase como la de un “agente dinamizador”:

Generé pautas de debate. Transmití mis opiniones y visión de mundo en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo cual derivó en puntos de vista en contra y a favor por parte del grupo y del formador, siendo para mí sus creencias pedagógicas y personales una fuente de retroalimentación (P).

La actitud del sujeto 3 difiere sustancialmente de la de Álex. Haciendo referencia a la idea según la cual no todos los profesores con una cierta formación y experiencia son capaces de aceptar que otros puedan enseñarles algo relacionado con su práctica docente, dice que ha mantenido una actitud de disposición al cambio y de humildad y apertura hacia los formadores y sus compañeros para poder aprovechar al máximo esta oportunidad de aprendizaje. Este es un tema que se repite en las entrevistas:

Tal vez yo creía que, de pronto, el aprendizaje llegaba hasta cierto punto y que el hecho de pensar y sentir que yo conocía y manejaba bien la temática y que, de repente, los que estaban a mi alrededor no podían aportarme mucho porque yo ya me había matado mucho estudiando... eso, la experiencia misma me hizo entender que ese no era el camino del crecimiento y que saber que todos tenemos algo que aportar iba a mejorar mi aprendizaje, iba a mejorar mi actitud frente a la vida y frente a la enseñanza también (E.2).

Algo más adelante, en la misma entrevista, su reflexión deja el ámbito personal y se centra en la comunidad profesional y en la formación de profesores:

Los profesores que se ven, yo creo que muchos, no sé si la palabra orgullo cabe, en la ciencia (risas), no creo que quepa (risas). Pero el hecho, de pronto, de pensar que se sabe más que el otro o de que el conocimiento es reducido y que solamente unos cuantos tienen acceso a él es una falla, es una falla grande y no para los que lo reciben, sino para el que comete la acción (...) Lo que hace es reducir su campo visual y negarle las oportunidades de aprendizaje (E.2).

Esta actitud, contraria a ciertos comportamientos reconocibles en una tipología del profesorado y que deriva de su propia experiencia profesional, es la base de su aprendizaje docente. Además de actitudinal, su disposición tiene que ver con su carácter, que define como “proactivo”.

Según la opinión del sujeto 5, la experiencia del profesor para indagar en sus estudiantes y para adecuar sus estrategias será la que facilite el análisis y la comprensión de, en este orden, las necesidades, la motivación y la autonomía de sus estudiantes en el

aprendizaje de una L2. Las oportunidades de aprendizaje y su calidad están determinadas también por el rol que asuma el profesor:

Si un profesor asume un rol pasivo, jamás incorporará las situaciones que surjan alrededor de su clase para convertirlas en una oportunidad de aprendizaje, a diferencia del profesor que asume el rol reflexivo o transformador, ellos siempre tendrán en cuenta cualquier situación, ya sea positiva o negativa para convertirla en una oportunidad de aprendizaje (C.L.2).

Será el profesor transformador el que propicie el trabajo autónomo de sus aprendientes con iniciativas como orientar a sus aprendientes en el uso de la L2 en un determinado contexto, aprovechar cualquier evento cultural o social para que participen activamente o involucrarlos en proyectos de la institución educativa. Aboga por que tengan “la oportunidad de observar, analizar, reflexionar y hacer una crítica constructiva sobre la realidad de su entorno” (C.L.1). A modo de ejemplo en este sentido, relata un episodio en el que intervino para propiciar una oportunidad de aprendizaje de calidad: participó en la preparación de los candidatos para los discursos dentro de un proyecto del gobierno escolar de su centro. Además del aspecto discursivo y temático –los problemas de la comunidad estudiantil–, su iniciativa continuó con la elaboración de otro tipo de proyectos que involucraban a la comunidad en general. Este comportamiento docente se basaba en sus propias convicciones personales y no en un principio teórico que hubiera recibido en su formación académica o continua.

Volviendo al tema de la experiencia formativa previa, partiendo del hecho de que para acceder a los estudios universitarios de segundo grado se requiere unos requisitos académicos determinados que todos los PeF han de cumplir, la formación anterior de los participantes es un factor con una repercusión desigual en su comportamiento. Eloy y Héctor muestran una reacción de oposición metodológica, cuando no rechazo, a su formación anterior. Sin embargo, difieren en el alcance de sus críticas, en la coherencia de su línea argumental y en el comportamiento, motivado por sus diferentes rasgos personales. Por ejemplo, Héctor adopta una postura más categórica, al menos discursiva, respecto a la educación y, en particular, su propia formación. Concibe como una formación docente de calidad aquella en la que los formadores “han aplicado a su propia enseñanza los principios y las técnicas que nos han enseñado a utilizar con nuestros alumnos; han predicado con el ejemplo” (C.L.1). Su opinión es que las asignaturas de sus estudios de grado y los seminarios que ha realizado hasta ahora son desiguales metodológicamente y muestra su descontento con aquellos profesores que todavía utilizan “el método tradicional”. Lo atribuye a las profundas creencias metodológicas tradicionales de estos docentes y expresa que les falta reflexión crítica. En el caso Eloy, las referencias a la metodología de la formación de profesores que cursó en su país, en comparación con la actual, son frecuentes:

Allí tenemos todavía una concepción muy académica de la formación en general (aunque está cambiando poco a poco) y donde se insiste mucho en el papel del profesor como un representante de un sistema de valores del país (...). En cuanto a la metodología de enseñanza, la formación docente que recibí estaba centrada en el enfoque accional (...) que el profesor debe utilizar (tiene que seguir las instrucciones dictadas por el ministerio de educación y es controlado por los inspectores) (C.L.1).

Más allá de lo meramente descriptivo, incluye en su análisis valoraciones y sentimientos sobre la formación de profesores y sus efectos en la posterior actividad docente:

Esta metodología es la inculcada a los futuros profesores de lengua extranjera en mi país. Digo „inculcar” porque, al reflexionar sobre la formación docente que recibí en mi país, tengo el sentimiento de que no nos dejaban otra opción que la de seguir esta metodología en nuestras clases (...) Lo que quiero subrayar es la poca „libertad” que nos deja el ministerio de Educación como profesores. Se insiste mucho en las „obligaciones” del profesor como funcionario de Estado y docente pero muy poco en sus „derechos” (F.D).

Me reconozco totalmente en lo que él [Kumaravadivelu, 2012] dice cuando critica las formaciones docentes que consisten en imitar de manera pasiva un modelo impuesto.

Eloy afirma también sentirse incómodo por tener que “jugar un papel y seguir un modelo preciso para caber en el sistema” (C.C). Estos comentarios se refieren a las restricciones institucionales en la formación y en la docencia, pero también aportan información sobre su forma de concebir el proceso de construcción o desarrollo de la identidad del profesor.

Por último, el sujeto participante 6 se ve muy influido por las características mínimamente autónomas y autorreguladoras del aprendizaje de su formación anterior. Admite que la utilización y desarrollo de técnicas y procedimientos reflexivos no han sido una prioridad a lo largo de su aprendizaje académico. Eso no quiere decir que la reflexión no tuviera lugar en su aprendizaje, sino que, más bien, esta no se daba de una forma consciente, elaborada ni sistemática. La metodología de los seminarios y parte de los contenidos desarrollaron este elemento de su propio aprendizaje autorregulado:

El hecho de pensar y reflexionar sobre las creencias, mis modos de enseñar... poco a poco con las lecturas se va fomentando, no sé, la reflexión. Ese proceso es algo nuevo que he podido aprender y aplicar de forma reducida, pero, poco a poco, más (E.3).

Admite, por ejemplo, que no sabía qué era un diario reflexivo. El proceso reflexivo queda retratado en este fragmento a mediados del primer seminario, en el que se hace las siguientes preguntas:

¿Cómo llevar a cabo una auto-reflexión y un auto-análisis de sí mismo, de sus creencias y de su identidad sin ser subjetivo? ¿Acaso hay unas herramientas que el profesor pueda emplear para realizar esa reflexión? Quizás unas herramientas podrían ser un diario personal de sus clases o las evaluaciones de la clase realizada por sus estudiantes, pero ¿habría más opciones? (C.L.3).

Algo similar le ocurrió al sujeto participante 8, aunque, en este caso, por sus valores idiosincrásicos e ideológicos. Describe la formación que recibió en su país como una educación ideologizada que les formó para instruir contenidos y para educar en valores, en definitiva, para formar individuos:

Nosotros estamos formados como para que, en cada clase, en cada momento, en cada oportunidad que tengamos, influir en los valores de los estudiantes (...) hay que influir, hay que

formar a una persona para que, cuando se incorpore a la sociedad con ese nuevo conocimiento, pues aparte del conocimiento esté también educado dentro de ese conocimiento (E.3).

Sin embargo, subraya que su paso por la universidad y, concretamente, sus clases de inglés le ayudaron a discernir entre los valores morales dentro de su sociedad y los suyos propios moldeando, así, su concepción de la realidad y de la vida. La influencia de la educación que recibió fue de gran importancia y sigue teniendo una gran impronta en su aprendizaje, así como en la conformación de su concepción de la profesión.

En definitiva, como se puede apreciar, la formación y experiencia previas, por sí solas, no aparecen como factores que determinen el comportamiento de los PeF en un único sentido. Eso no significa que no tengan una importancia primordial en el tipo de evolución de los PeF ni que se obvie la relación, como se ha demostrado en la formación continua de profesores de idiomas (p. ej. Kubanyiova, 2012; Hiver, 2015), entre el sistema de creencias de un profesor y su inmunidad al cambio a través de la formación inicial o permanente. Solo se trata de constatar la existencia de otros componentes en juego, como el autoconcepto y la volición, y cómo pueden influir en el proceso hacia la competencia docente. La experiencia y la formación previas, como el resto de parámetros definitorios del PeF al comienzo del programa formativo, no tienen un carácter universal ligado a la evolución en la formación, sino que varían de un individuo a otro (Mercer, 2015).

7.2.1.2. REACCIONES ANTE LA AUSENCIA DE EXPERIENCIA DOCENTE

Otro de los rasgos definitorios al comienzo de la formación es la escasa experiencia docente o, incluso, su ausencia. Esta circunstancia lleva a la activación de diversos componentes del sistema. A modo de ejemplo, el sujeto participante 7 representa lo que se puede considerar como un efecto previsible dentro de la formación: la motivación como parámetro determinante y la emergencia de un nuevo sistema de creencias sobre otro escasamente estructurado. Respecto a la motivación, es uno de los factores que influyen con más intensidad en su aprendizaje. Se considera apasionado por aprender y por enseñar. Además de ser un indicio del éxito en el aprendizaje, la motivación fomenta comportamientos e iniciativas autónomas encaminadas a la consecución de conocimiento y experiencias docentes que van más allá de los objetivos académicos. Más concretamente, la motivación causa su voluntad para superarse como profesional con el propósito de dar lo mejor de sí para sus alumnos. La relaciona con su autopercepción en el futuro y, en concreto, con la consecución de sus metas profesionales. De esta forma, su *self* ideal se superpone a los posibles inconvenientes que puedan aparecer en el proceso formativo a causa de factores, por ejemplo, de tipo institucional. Esta imagen de sí mismo una vez terminada su certificación académica es la forma que toman sus objetivos personales de aprendizaje. Estos se toman de acuerdo a los objetivos del formador y, únicamente, los personaliza en forma de metas futuras. También desde un punto interno, se muestra abierto a un aprendizaje multidireccional y a los comentarios y críticas por parte del formador y de los PeF.

Un tipo de motivación extrínseca es la que procede del formador. Se refiere a la capacidad de este para planificar las clases y el curso, no solo en función de los intereses y las necesidades de los PeF, sino también en torno a las competencias que la

labor docente exige, como experto en el campo que es. Todo ello influye en el nivel de motivación del grupo y repercute, a su vez, en la disposición de todos al aprendizaje. En cualquier caso, su motivación intrínseca está por encima de cualquier circunstancia externa adversa.

Referente al segundo elemento de este sujeto, su sistema de creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE está escasamente establecido en las condiciones iniciales. Su falta de experiencia como profesor es una causa determinante de la ausencia de reflexión docente previa. Tampoco parece que su experiencia académica, esta vez como aprendiente de L2 o a través de la formación que recibió en sus estudios de grado, propiciara la reflexión sobre la enseñanza. En cualquier caso, la evolución en su sistema de creencias es una prueba del efecto de los seminarios de adquisición y, en general, de la formación del máster sobre su sistema de ideaciones docentes. Este hecho se ve reforzado con la actitud crítica que muestra respecto a aquellos profesores inmunes al cambio y al desarrollo profesional.

Esta pauta actitudinal y conductual de reacción positiva al aprendizaje es continua y exponencial a lo largo del periodo investigado. Desde un punto de vista interno del sistema, el proceso autoorganizador de los componentes del sistema produce un cambio de fase que difiere sustancialmente del anterior estado del sistema. El cambio sufrido en el sistema de creencias del sujeto, debido a su disposición y actitud de apertura, es lo que se conoce como emergencia en los sistemas complejos: un nuevo estado del sistema a un nivel organizativo superior al que mostraba antes del proceso autoorganizador (Larsen-Freeman y Cameron, 2008).

Con Eloy ocurre lo contrario: su sistema de creencias se mantiene prácticamente inalterable. Es preciso señalar que cuenta con una formación docente anterior, lo cual le permitió construir sus creencias, aunque de forma inconsciente, tal y como reconoce. Eloy se ve afectado por su baja autoestima docente debido a su corta experiencia. Compensa este hecho con un fuerte sentido de autoeficacia en relación con su capacidad para el aprendizaje.

La incipiente experiencia docente y rasgos de su personalidad también repercuten negativamente en el autoconcepto del sujeto 6 y le provocan una situación de ansiedad y estatismo. El factor que lo hace reaccionar, desde una perspectiva autorregulada y autónoma, es contextual: la necesidad asociada a un problema localizado en las clases de ELE que acaba de comenzar a impartir. Reconoce que el hecho de tener dificultades para gestionar diversos conflictos que surgieron en el aula debido a su breve experiencia docente previa y a su, todavía, escasa preparación teórica fue difícil de aceptar. Sin embargo, admite que resultó también muy instructivo, dado que le permitió aplicar las competencias trabajadas en el máster. Es destacable cómo su autoestima docente condiciona negativamente su autopercepción general y cómo esta se ve influenciada por el plano temporal del programa formativo:

Veo, por ahora, que tengo muchos puntos débiles, que podrán ser mejorados, en su mayoría, solamente después de mis cursos del máster con la parte práctica en un cégep propuesta en el segundo año escolar (P).

Por tanto, se puede concluir que los rasgos que más han influido en la conformación de su identidad docente son su formación académica anterior y actual, su personalidad

y un conjunto de creencias que no forman un sistema estructurado. Su identidad está en formación y los indicios señalan que lo va a seguir estando en el futuro.

Por último, la falta de experiencia no es un elemento relevante aparente en el sujeto 8. Sin embargo, la formación produce la emergencia de sus problemas anteriores relacionados con el aprendizaje autorregulado y autónomo. A mediados de curso, relata cómo sus necesidades para el aprendizaje han cambiado desde su etapa previa en la universidad hace unos cuantos años. En la actualidad, necesita esforzarse más para cumplir con los requerimientos académicos: “el aprendizaje se me dificultó un poco más y, entonces, he tenido que tomar nuevas estrategias personales para poder sobrellevar todas estas cosas” (E.2). En este sentido, por ejemplo, reconoce que el trabajo reflexivo de tipo individual le resulta algo costoso.

En definitiva, la concepción de la formación de profesores como proceso permite descubrir el papel que juega cada componente del objeto de estudio, su interrelación y su relevancia. Una descripción de tipo holístico, como la de este trabajo, permite señalar la activación de unos factores y la desestimación de otros, su naturaleza e intensidad y la influencia del contexto. Todos ellos son indicadores del dinamismo de un sistema, cuya evolución es difícilmente predecible por la identificación de sus componentes al comienzo de la formación o por su análisis por separado. En las condiciones iniciales, la variabilidad del sistema depende del punto del proceso en el que se empieza la medición (Verspoor, 2015).

La variabilidad es más probable cuando el momento inicial de la investigación coincide con un estado de desarrollo y evolución del sistema, mientras que se reduce cuando el sistema está en un periodo de estabilidad o coordinación. Esta idea significa que, al inicio del programa formativo, la variabilidad en los PeF sin formación específica anterior ni experiencia docente es más probable que en aquellos con formación y experiencia docente. Los resultados longitudinales de esta investigación indican que, si bien la variabilidad es una tendencia que se confirma en algunos casos, como por ejemplo en Álex, la dinámica de los sistemas hace que no se cumpla en otros, como en el sujeto 3, y sea, por lo tanto, contingente.

7.2.2. LA INTERDEPENDENCIA ENTRE EL FACTOR PERSONAL Y EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

La formación docente, como el aprendizaje formal, es un proceso que transita entre dos grandes sistemas: el personal y el contextual. Desde un punto de vista investigador, establecer la relación entre el contexto y los diversos componentes y subcomponentes del individuo puede resultar un desafío (Ushioda, 2015). Tradicionalmente, el contexto ha funcionado como una variable independiente externa con una influencia que se determinará en los componentes internos del aprendiente, como la autonomía, la autorregulación o la motivación, que funcionan como variables dependientes. El sentido de la investigación es unidireccional. Desde la perspectiva de la complejidad, se afirma que es solo desde la integración de todos los posibles rasgos relevantes del contexto, en relación con los sistemas que alberga, como se puede capturar la verdadera naturaleza dinámica del sistema (Larsen-Freeman y Cameron, 2008).

Sin embargo, teniendo en cuenta que el sistema complejo se caracteriza por estar compuesto de múltiples elementos, la premisa anterior del contexto hace que los

componentes a considerar en una investigación sean difícilmente abarcables. En este trabajo, siguiendo un planteamiento más pragmático, la reducción y limitación de los componentes objeto de estudio han venido de la selección de los elementos focales del sistema individual del PeF, esto es, el *self* agente y sus componentes: la autonomía y la autorregulación. A su vez, aunque la perspectiva compleja parte de la idea según la cual el PeF y el contexto forman una relación integral y co-adaptativa mutua (Dörnyei, 2009a) en la que ambos elementos se influyen, modifican y reajustan el uno al otro, esta investigación se ocupa, únicamente, de la dimensión del individuo a través de su discurso y comportamiento. Así pues, el contexto, entendido como el conjunto de rasgos que caracterizan al medio o ambiente externo al PeF y que puede resultar modificado por este, no forma parte del objetivo principal de la investigación.

Según la consideración que toma este trabajo, el contexto es un ecosistema holístico y dinámico que interactúa con los procesos internos de los sistemas que lo componen. Se trata de aquellos aspectos contextuales que son internos al PeF, como la formación y experiencia previa, la identidad docente o la autonomía. Ushioda (2015) se refiere a esos aspectos contextuales que se localizan dentro del individuo y que interactúan con sus componentes internos, como *context within* o contexto en el interior. Esta conceptualización de los factores contextuales, como parte interdependiente con los procesos que se localizan dentro del individuo, es especialmente útil para solventar la dificultad de categorizar la naturaleza dinámica de los componentes y para tratar este aspecto crucial en la formación.

El propio marco teórico dinámico del *self* agente, aun partiendo de una concepción personal centrada en el individuo, recoge los factores contextuales a los que el PeF se ve expuesto y que repercuten en la organización interna de sus procesos de aprendizaje. Incluye la relación de los procesos socio-ambientales con los internos atribuidos al PeF. Así, el principal elemento definitorio y distintivo entre los constructos de autonomía y autorregulación (véase apdo. 5.4.2.) es el de los procesos personales de agencia externa e interna, respectivamente, dentro de un mismo contexto formativo. Mientras que la autonomía es un constructo que se sitúa en el ámbito social, la autorregulación trata los procesos autogenerados que se sitúan dentro del individuo. Sin embargo, la autonomía tiene implicaciones en los procesos internos del PeF y la autorregulación se puede ver afectada por los factores contextuales a los que el PeF se ve expuesto.

Uno de los principales aspectos contextuales en un programa de formación de profesores es, lógicamente, el académico. En este sentido, es llamativa la escasa elaboración de los procesos del aprendizaje autorregulado de los PeF. Por ejemplo, la planificación personal del aprendizaje del sujeto 8 se caracteriza por su indefinición, a pesar de que pueda figurarse alguna idea general que se asemeje a un objetivo. Frente a lo que se podría esperar de un programa de posgrado, la inconsistencia del componente estratégico referido al aprendizaje de uno mismo es frecuente:

Quizás, inconscientemente, sí, pero no es que yo diga, por ejemplo, este es mi objetivo, para lograrlo voy a hacer esto, esto y esto. Eso es como un poco superior a mí (risas) (E.3).

Sin embargo, este sujeto sí demuestra poder aplicarlo a un contexto de enseñanza-aprendizaje. En una ocasión, cuenta un episodio de su experiencia docente en un *cégep*, que es especialmente relevante porque describe todo un ciclo de aprendizaje autorregulado:

Creo haber creado oportunidades de aprendizaje en esa ocasión, pues me apoyé en un trabajo conjunto con la profesora responsable. En una reunión previa a mi práctica, tuve la oportunidad de conocer a ciertos alumnos que sobresalen por su indisciplina en el aula. Teniendo en cuenta esto y el contenido que correspondía, planifiqué actividades que pudieran interesar a este tipo de alumnos. Me solidaricé con ellos, diciéndoles que yo sabía que aprender una nueva lengua no era fácil pero que si trabajábamos juntos y fuerte de seguro obtendríamos buenos resultados. Les conté varias experiencias personales con la adquisición del francés. Constaté que la adquisición de una nueva lengua, efectivamente, genera en los jóvenes ansiedad. Luego, me documenté y conocí que existen otros factores afectivos que influyen en este proceso como por ejemplo: la autoestima y los estilos de aprendizaje. Es nuestra responsabilidad como docentes crear un ambiente propicio que elimine o reduzca, de estos aspectos, los que pueden influir negativamente en la adquisición. Compartí mi experiencia con mis colegas de clase a través de una exposición y el tema de crear un ambiente propicio generó la polémica de que si debemos o no establecer relaciones de amistad con nuestros estudiantes (C.L.2).

La actuación de Álex, en función de su aprendizaje autorregulado y su comportamiento autónomo, se organiza mediante procesos de naturaleza interna casi en su totalidad. Tomando la motivación como ejemplo, el carácter de esta en el aprendizaje es intrínseco: “la pasión que tengo por lo que hago es mi motivación” (E.3.). Otra de las fuentes de motivación en su formación y actuación surge de su ideación sobre el alcance social de la docencia:

Creer en el poder de transformación social de mi profesión ha hecho de mi labor docente una experiencia gratificante y de mí un muy buen pedagogo (P.).

El único factor externo que perturba esta prevalencia interna es, como ya se ha dicho en el apartado anterior, la figura de autoridad profesional del formador, que altera la estabilidad del *self* agente en torno al autoconcepto.

Eloy se caracteriza por sus elementos internos cohesionados, como el autoconcepto, la autoestima, la autoeficiencia y sus rasgos personales. Desde un punto de vista contextual, se ve afectado por las diferencias culturales entre el sistema educativo de su país de origen y el de Quebec. Por ejemplo, señala que la metodología seguida en los seminarios difiere sustancialmente de su formación anterior. Habitado a una metodología tradicional “muy académica”, basada en la clase magistral, la instrucción, la evaluación a través de un examen final y sin ningún tipo de trabajo de tipo reflexivo, expresa como novedosos, en su proceso formativo, aspectos como la función de guía del formador, el trabajo colaborativo, la variedad y el dinamismo de las actividades, las tareas (portafolio docente, presentaciones y trabajo de investigación), el tipo de evaluación (también la autoevaluación) y el conocimiento exacto de los criterios evaluativos. A pesar de las diferencias notorias, la adaptación a la nueva metodología no le ha supuesto a Eloy un excesivo esfuerzo, sobre todo, porque no es la primera vez que se enfrenta a un nuevo sistema educativo en otro país diferente al suyo. En definitiva, el factor externo interacciona con la característica personal volitiva de su disposición a la adaptación al nuevo entorno y produce la emergencia de un nuevo sistema de creencias respecto a la enseñanza-aprendizaje de ELE.

La volición también está presente en el sujeto 3, en forma de autodeterminación por la nueva especialidad docente. En este caso, la intensidad de este elemento de tipo interno –pero con rasgos marcados del actual contexto– y el *self* ideal impiden la emer-

gencia del factor contextual de su experiencia previa. Dicho de otro modo, las consecuencias de la formación sobre su autopercepción se encuadran dentro del parámetro temporal; más concretamente, sobre la autoproyección en el futuro, cuyas diferencias con el periodo anterior y actual pueden llegar a ser ostensibles. Esta autopercepción o *self* ideal se concreta en las ideas del sujeto sobre la docencia, la investigación y la creación de material didáctico. En el ámbito de la autorregulación (véase tabla 11), su autopercepción en el futuro encuentra un sentido de efectividad en el presente, dado que la utiliza como estrategia para determinar sus necesidades y, en general, como elemento organizador de su aprendizaje. Una vez definidas sus necesidades, plantea sus objetivos para poder alcanzar ese estado de su *self* ideal. El ejercicio de imaginarse habiendo conseguido el *self* ideal, le lleva, a su vez, al establecimiento de nuevas metas.

CICLO AUTORREGULADOR SUJETO PARTICIPANTE 3		
PLANIFICACIÓN	ACTUACIÓN/CONTROL VOLITIVO	AUTORREFLEXIÓN
<p>• Establecimiento de objetivos: objetivos personales de aprendizaje coincidentes con los del curso. Su participación en la conformación del programa académico propicia la identificación con objetivos.</p> <p>• Estrategias: disposición favorable a la apertura y al cambio basada en el respeto hacia el formador y sus compañeros. Actitud contraria a comportamientos de inmunidad a la formación continua.</p> <p>Organización de su aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su autopercepción en el futuro para determinar sus necesidades; - Una vez definidas, planteamiento de sus objetivos para llegar al <i>self</i> ideal; - La autoproyección en el futuro le lleva a nuevas metas y provoca la evolución de su identidad docente. <p>• Autoeficacia: evita que su formación y experiencia anteriores impidan su desarrollo docente. Carácter proactivo. Sin sensación de ansiedad.</p> <p>• Motivación: ambiente de confianza y libertad en los seminarios, propicio para el aprendizaje. Novedad de la disciplina como fuente de motivación.</p>	<p>• Concentración y atención: búsqueda de información como parte esencial de la realización de las tareas.</p> <p>El tipo de tareas no le supuso problemas para su compleción. Implicación en la toma de decisiones para que estas sean acordes con sus intereses.</p> <p>Consonancia entre su grado de motivación y su concepción sobre el aprendizaje efectivo.</p> <p>• Instrucción/ autoimagen: relación entre <i>self</i> ideal y aprendizaje. Falta de experiencia específica en ELE como dificultad para definir técnicas, estrategias y hábitos de aprendizaje.</p> <p>Proceso de aprendizaje personal difuso y divergente.</p> <p>Capacidad para tomar riesgos en el aprendizaje.</p> <p>• Autocontrol y supervisión: necesidad de adaptación a la dimensión profesional del máster y nivelación a sus requerimientos específicos.</p> <p>Necesidad de estructuración continua de contenidos y competencias necesarios.</p> <p>Autoobservación como método para la toma de conciencia del aprendizaje, la actuación docente y el desarrollo profesional.</p>	<p>• Autoevaluación: reflexión y metacognición como efectos del programa formativo.</p> <p>Importancia de la herramienta de observación-autoobservación. Ejemplos de ciclos de aprendizaje autorregulado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de problemas derivados de su carácter y actuación; - Planteamiento de cambios y soluciones; - Comprobación de medidas implementadas. <p>• Atribuciones: reconocimiento del valor de la curación de materiales por parte del formador. Efecto del principio reflexivo de los seminarios en la construcción de su identidad docente.</p> <p>• Autorreacción: valoración positiva de la retroalimentación de sus sesiones prácticas, las opiniones de los aprendientes de ELE y del trabajo colaborativo con los PeF.</p> <p>• Adaptabilidad: necesidad de probar lo aprendido (constructo de competencia) para comprobar la correlación entre su conocimiento y su habilidad para aplicarlo.</p>

TABLA II. Ciclo autorregulado sujeto participante 3.

Así pues, el ciclo autorregulado de este sujeto en el presente parte de su imagen docente proyectada en varios tiempos del futuro, sin tener la certeza de que se vaya a llegar a ese estado. Este ciclo del *self* ideal es un mecanismo de retroalimentación que asegura la dinamicidad del sistema del *self* agente. Desde de la perspectiva de la complejidad, el *self* ideal se considera un estado de atracción extraño o caótico (Hiver, 2015). Este tipo de atractor, a diferencia del atractor fijo, representa los valores a los que el sistema dinámico tiende a acercarse a lo largo del tiempo, pero que nunca logra alcanzar del todo (Strogatz, 1994). Por tanto, el sistema del *self* agente de este sujeto participante muestra pautas de comportamiento irregulares, en torno al *self* ideal, que nunca acaban de repetirse completamente.

El factor externo de la experiencia docente previa del sujeto 5 se relaciona con elementos caracterizadores individuales, como las creencias sobre la enseñanza y la identidad docente. La identidad, aun perteneciendo al sistema individual, se interrelaciona orgánicamente con el contexto. Refiriéndose a la dimensión autónoma de la actuación docente y desarrollo profesional, reconoce que puede haber divergencias individuo-contexto, pero la posición que debe prevalecer finalmente es la de aceptación de la realidad del contexto profesional. Afirma que estaría dispuesto a, por ejemplo, dedicar todo el tiempo necesario para modificar una programación si la institución para la que trabaja se lo permitiera y si así lo señalaran indicios de su propia investigación o los resultados académicos de sus alumnos. Sin embargo, si no se diera el caso de que pudiera hacerlo, optaría por una posición respetuosa hacia el programa institucional, ya que, normalmente, se basa en normas y contenidos racionales. Esta posición ambivalente se desprende, pues, de sus creencias a nivel discursivo teórico y del reconocimiento de la realidad profesional.

En este sentido, relaciona la autonomía del profesor con la posibilidad de la transformación y evolución docente. Explica que un profesor que no tenga algún incentivo o motivación –interno o externo– para emprender un examen crítico de su actuación o no tenga la capacidad de deliberación y toma de decisiones se resistirá más a la posibilidad de cambio. Esta reflexión queda retratada en un pasaje de su pasado docente:

Todo el tiempo que laboré como docente de lenguas, la capacitación de docentes y la creación de programas que propendieran por el mejoramiento de la adquisición de lenguas producían una resistencia increíble en los docentes. Miles de excusas se daban para no facilitar el cambio que realmente se necesitaba, entonces, algunos realizaban cambios aislados e individuales que, en definitiva, no incidían fundamentalmente en lo que se quería lograr (C.L.2).

Los comentarios de este sujeto sobre la autonomía también cubren su propia dimensión autónoma como PeF en relación con la de los aprendientes de L2. En la entrevista tras la finalización del curso, explica cómo los seminarios y la observación de clases han propiciado que su creencia anterior respecto al aprendizaje autónomo se consolide:

El desarrollo de la autonomía y la libre expresión de los estudiantes, o sea, donde ellos sientan que lo que dicen es importante, vale, ese nivel cuenta, que pueden construir su propio aprendizaje y que uno está ahí para guiarlos (E.3).

En esta misma línea, para el sujeto 6 la presencia y el tratamiento de la idea de la autonomía del aprendiente en los seminarios hacen que construya un discurso estructurado en torno a este concepto:

En el aprendizaje, desde mi punto de vista, resulta imprescindible que cada alumno tenga que basarse en su autonomía, sobre todo, en el aprendizaje de lenguas. En efecto, si tomamos en cuenta el gran reto que es manejar una lengua con una cierta fluidez y confianza, es necesario que el alumno haga distintos esfuerzos por su propia cuenta a la hora de aprender, practicar y hasta estar en contacto con la lengua meta. En nuestra época, el acceso a la información es posible para todos con la llegada de internet. De ese mismo modo, el aprendizaje de una lengua se puede lograr cada vez más fácilmente por los recursos disponibles en el web (D.2).

En cuanto a la categoría de autonomía en su propia formación, cita como ejemplo el proyecto de investigación de los seminarios, ya que el PeF “tiene que ser muy autónomo para poder encontrar una problemática y llevar todo un proyecto de investigación” (E.3), que conformará un artículo. Concede mucha importancia a esta tarea porque:

Logré darme una cierta libertad y autonomía, lo que cual es importante porque, de ahí, puedo crear, modificar y mantener el control sobre mi propio aprendizaje (P.).

Asimismo, el hecho de que empezara a impartir clases de ELE en un centro ajeno al programa formativo a partir de mediados del primer semestre, además de muy instructivo, le parece un ejemplo de comportamiento autónomo, puesto que le permitió experimentar las competencias adquiridas y dedicarse a la investigación-acción

El factor de la autonomía es determinante en otros sujetos, como el 3, el 7 y el 8. Este constructo, más allá de elementos internos, se constituye de elementos externos o sociales, por lo que está en directa relación con el contexto. En el caso del sujeto 7, la autonomía interactúa con los componentes internos de la autorregulación, la motivación y del *self* ideal. En el sujeto 8, por su parte, la autonomía y la autorregulación se relacionan con su formación anterior y sus rasgos personales. Destaca la consistencia de su discurso en torno a todas las dimensiones de la autonomía. El sujeto 3 asocia la autonomía a su filosofía docente, como en el siguiente fragmento, que supone una declaración de intenciones en torno al concepto de autonomía del profesor aplicado a la dimensión de su actuación y a la del aprendiente de L2:

Otro aspecto importante en mi filosofía de enseñanza es el rol del desarrollo de habilidades de metacognición, de pensamiento crítico y de autonomía (...) Los estudiantes se reconocen como sujetos activos conectados con un todo social y cultural (P.).

Por último, la información de Héctor revela que es una persona autónoma. Los rasgos asociados a la autonomía se distribuyen entre su personalidad, su método de aprendizaje y su concepción de la enseñanza (véase figura 1). Respecto a estos dos últimos, su actitud hacia la autonomía del aprendiente es inequívoca. La enseñanza consiste en “acompañar” y “guiar” a los aprendientes por su proceso de aprendizaje. En la descripción de su concepción de la enseñanza, cita elementos relacionados con la autonomía del aprendiente:

Enseñar no es una transmisión vertical de conocimientos del profesor al alumno. Es, más bien, equipar a los estudiantes con las herramientas que necesitan para construir y desarrollar su competencia (P.1).

En todo momento, Héctor aboga por “poner en marcha estrategias específicas para desarrollar la autonomía de los estudiantes” (D.2). Cree que los intereses de los aprendientes están por delante de cualquier otra competencia docente. Para ello, explica que conviene estudiar el perfil de los alumnos, pero sin llegar a categorizarlos a través de representaciones metafóricas. Para crear oportunidades de aprendizaje de calidad opina que es necesario “asegurarse de que las necesidades básicas de los aprendientes –cognitivas, psicológicas y emocionales– estén atendidas” (C.L.2). Después, hay que incentivar la motivación de los aprendientes “para desarrollar la disposición y la habilidad de actuar bien en el futuro” (C.L.2). Las oportunidades de aprendizaje también están en relación con la autopercepción del profesor en su papel docente: si se ve como un “transformador intelectual”, maximizará el aprendizaje y la reflexión crítica de sus aprendientes; por el contrario, si se percibe a sí mismo como pasivo y poco motivado a progresar profesionalmente, no logrará el pleno potencial de aprendizaje de sus alumnos.

La experiencia académica y parte de la formación actual de Héctor ejercen una gran influencia en la organización de sus procesos internos de aprendizaje debido a la valoración negativa que le merecen en algunos casos. A título de ejemplo, en los seminarios la toma de decisiones relevantes que afectaran a diferentes aspectos del curso pretendió ser consensuada en el grupo en la mayoría de los casos, como ocurrió con la delimitación de la tarea del portafolio docente. Eso produjo que el proceso decisorio común se dilatara puntualmente y perjudicara, en consecuencia, la iniciativa individual para proceder a su realización. Por tanto, lo que, a efectos de distinción terminológica, se puede denominar como autonomía grupal puede afectar negativamente a la autonomía individual de cada PeF. Héctor también señala como potencialmente problemático para el desarrollo de la autonomía que el formador no consiga dejar clara su postura metodológica basada en la autonomía del PeF, sobre todo, debido a que no es la habitual entre los formadores en contextos académicos formales y a que puede condicionar, en última instancia, la evaluación y la calificación final:

La sesión pasada estaba un poco difícil porque no entendía lo que quería. Ud. como profesor, sentía algunas veces como que, como que nos soltaba y siempre he tenido profesores que guían mucho. Entonces, es verdad que para mí faltaba algo de estructura o faltaba algo y luego ya cuando presentó los comentarios de los alumnos, dijo la palabra autonomía del estudiante y fue difícil para mí porque no es algo que los otros profesores desarrollen. Entonces, cuando llegas con un profesor que te da casi toda la autonomía yo me sentí como sorprendido, sí (E.2).

Uno de los casos que más destaca en Héctor es su determinación para poner en práctica aquellas competencias trabajadas en los seminarios, lo que causó una situación algo conflictiva con el profesor-tutor de sus prácticas en el *cégep*. Este caso se puede describir como restrictivo de su autonomía como PeF. Sobresale, sin embargo, su iniciativa para presentar propuestas de cambio o mejora, consejos, información sobre el transcurso del curso, etc. tanto al formador como a sus compañeros. Esta actitud perduró a lo largo de todo el curso académico. Lo que sigue es un fragmento de una comunicación en línea mantenida con el formador:

Como le comentaba ayer, pienso que sería una buena idea incluir una parte de evaluación informal de las presentaciones. Así, durante la presentación, todos escucharían atentamente. Luego, los comentarios nos ayudan a mejorar la siguiente presentación (...) Podría enfocarse en destacar solo 2-3 elementos buenos y 2-3 elementos a mejorar. Tal vez, estas evaluaciones informales podrían ser parte de la nota de „participación” o podría ser algo completamente facultativo. De todas formas, pienso que puede ser muy útil para todos. Por mi parte, quisiera que mis colegas me hicieran comentarios cuando hago mi exposición (C.E.).

Sin embargo, explica que esta actitud y comportamiento autónomo depende también de factores externos a él, principalmente, el formador y su grado de apertura al diálogo, la negociación y el uso que haga de su autoridad. En este sentido, se muestra crítico con algunas de sus experiencias como alumno durante sus estudios de grado:

Por una parte, muchos profesores piensan que su currículo favorece la autonomía de sus estudiantes sin comprender qué significa este concepto y sin poner en marcha estrategias específicas para desarrollar la autonomía de sus estudiantes (D.2).

La importancia que Héctor le concede a su autonomía como PeF se ve reflejada en comentarios en los que cuenta que cuestionó la credibilidad y competencia de algunos profesores del programa de máster y, en consecuencia, el valor de un título universitario. A su vez, se da un cambio importante en su valoración de la libertad del profesor y su relación con los programas académicos y currículos. A diferencia de lo que pensaba al comenzar la formación, al final del curso académico responde que no está de acuerdo con que estos limiten la libertad de actuación del profesor. Interpelado por las experiencias docentes que ha analizado en el marco de una de las investigaciones de los seminarios, expresa que este trabajo le ha permitido conocer mejor la realidad docente y profesional de los *cégeps* en Quebec y descubrir el papel sustancial que se les asigna a los profesores para diseñar los currículos:

- Héctor: Ahora me doy cuenta de que las programaciones y los currículos son hechos por los profesores en algunos casos. Los casos que estoy estudiando ahora dan tanta libertad que veo que los profesores hacen cualquier cosa y, claro, están hechos para limitar, pero, al final, dan, abren muchas puertas.

*- E.: Te refieres al caso de los *cégeps*, que dan demasiada libertad, ¿verdad?*

- Héctor: Sí.

- E.: ¿Y crees que eso puede ser contraproducente?

- Héctor: Sí. (C.C).

Su experiencia práctica y la investigación alteran su ideación previa sobre la autonomía y hasta su idoneidad. Ahora bien, puntualiza que esta depende de la institución educativa. Instado a que profundice en su opinión sobre la noción de autonomía del profesor, Héctor prefiere no calificarla de positiva, negativa ni neutra. Contesta que su idoneidad depende de la responsabilidad, la profesionalidad, la competencia, la actitud y la motivación del profesor.

Finalmente, el factor externo de los seminarios de adquisición también produce como efecto en Héctor un cambio actitudinal de una mayor aceptación de la formación formal. Considerando al individuo como sistema dinámico, un cambio en sus

creencias puede producir una reacción en cadena sobre la motivación y la actuación (Dweck y Molden, 2008).

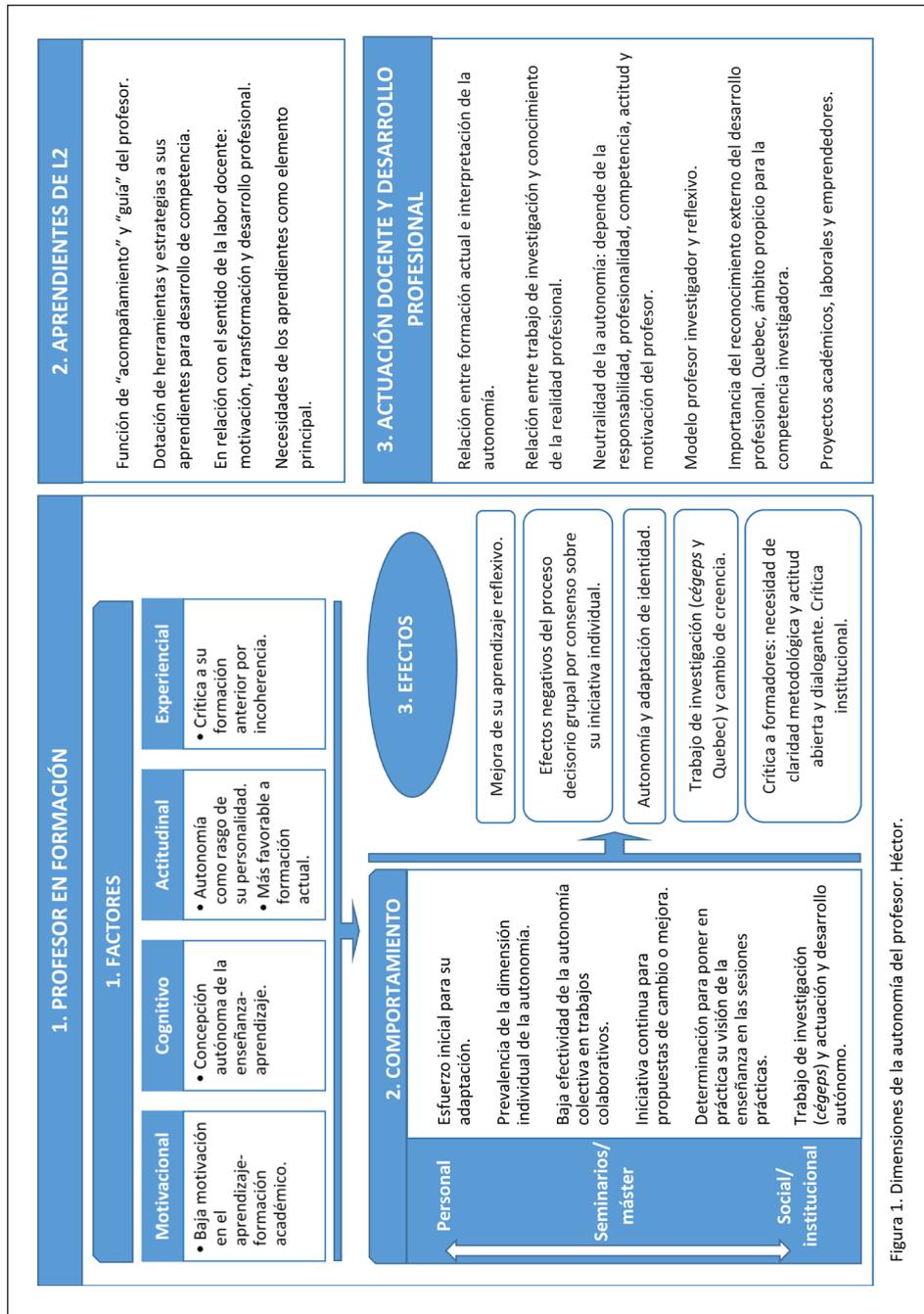


Figura 1. Dimensiones de la autonomía del profesor. Héctor.

Al igual que la autonomía y la autorregulación (caps. 2 y 3), el *self* agente comprende un sistema de procesos de naturaleza cognitiva, metacognitiva, motivacional y afectiva, conductual y contextual. Sin embargo, estos componentes no son compartimentos estancos, sino que están en constante interacción. De hecho, la personalidad se puede considerar como un sistema sumamente dinámico (Dweck y Molden, 2008). La perspectiva compleja ofrece el marco propicio para comprender la característica dinámica del sistema del PeF y explicar el proceso de la evolución que sufre durante la formación docente a través de las interacciones de sus componentes internos. Dörnyei (2009a) habla de una “constelación” de rasgos personales, cognición e influencia del medio. En definitiva, el individuo y el contexto están interconectados mediante una relación en continuo desarrollo entre la sociocognición y el medio (Larsen-Freeman y Cameron, 2008).

7.3. SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS Y EL FENÓMENO DEL CAMBIO

Una vez analizadas las condiciones iniciales y el contexto, este apartado se centra en el fenómeno del cambio. La perspectiva de la complejidad supone el seguimiento de ciertas convenciones procedimentales que afectan, primero, al análisis de datos y, segundo, a la interpretación de los resultados. La concepción individual de los datos, “for one person at a time and not averaged out” (Van Dijk et al. 2011: 62), y la preferencia por la descripción detallada, contextualizada, longitudinal, holística y en profundidad del desarrollo del comportamiento del PeF hacen que los trabajos que siguen este modelo consideren, solamente, a varios sujetos participantes –de uno a tres– como fuente de datos (Dörnyei et al., 2015)⁴⁶.

Se procede de la siguiente manera: en el siguiente apartado, se presenta el caso individualizado y en detalle de tres sujetos participantes⁴⁷. La elección de estos sujetos se ha hecho siguiendo un criterio de representatividad en cuanto a su evolución y contraste entre ellos. Al igual, se espera que la descripción de diferentes episodios significativos de la formación de estos tres sujetos (Álex, Eloy y Héctor) en los apartados anteriores facilite el seguimiento de la interpretación desde la perspectiva de los sistemas dinámicos. El objetivo de la segunda parte es, volviendo al conjunto de los sujetos participantes, exponer la reacción de los sistemas al proceso formativo y, más concretamente, detallar los patrones del cambio de dichos sistemas en un contexto variable y dinámico.

7.3.1. EL COMPORTAMIENTO DEL *SELF* AGENTE: ESTABILIDAD Y OSCILACIÓN

En este punto, es importante recalcar que la interpretación del análisis de la información parte de la idea del cambio como condición necesaria para la competencia docente. La estructura que se sigue en esta presentación se configura en torno a una serie de parámetros que describen el comportamiento del *self* agente, que, desde esta perspectiva

46. El número de sujetos en esta investigación es ostensiblemente superior. Con ello se ha pretendido demostrar, por una parte, el diseño y realización de un proyecto de investigación ambicioso; por otra parte, teniendo presentes las limitaciones en cuanto a generalización y aplicabilidad de un trabajo de corte cualitativo, se trata de ofrecer un panorama más amplio y representativo del acto formativo docente dentro del contexto en el que tiene lugar.

47. Este trabajo toma en consideración a los ocho sujetos participantes. Sin embargo, debido al límite de extensión en esta publicación, se ha optado por presentar la interpretación individual de, únicamente, tres de ellos (Álex, Eloy y Héctor). Para el total de sujetos participantes, véase Erdocia (2016).

compleja, se concibe como un sistema dinámico. Los conceptos que se utilizan para la interpretación de los datos son las condiciones iniciales, los parámetros de control, los estados de atracción, la emergencia y la dinámica de sistemas (véase apdo. 5.4.2.). Para facilitar la comprensión de la interpretación, según los preceptos de la teoría de la complejidad, se aporta un apoyo teórico aclaratorio en la descripción de los fenómenos dinámicos de los casos individuales.

ÁLEX

(a) *La importancia de las condiciones iniciales*

La interpretación de los datos analizados desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos debe comenzar en el estado en el que se encuentra el sistema al inicio de la investigación (MacIntyre y Gregersen, 2013), también llamado cuenca de atracción⁴⁸. En el caso de Álex, las condiciones iniciales cobran una especial importancia en la identificación de posibles estados de atracción que confieren estabilidad al sistema dinámico del *self* agente.

La formación y experiencia docentes previas son un aspecto recurrente en su discurso a lo largo de todo el curso académico. Al comenzar la formación inicial de profesores, los PeF cuentan con un variado bagaje de aprendizaje académico, historias personales y conocimiento de mundo. Es característico de los programas formativos que algunos PeF hayan cursado ya algún tipo de formación o que tengan experiencia docente, como ocurre en este caso. Este rasgo del pasado de Álex se puede calificar de importante y se resume en la idea, ya señalada, de que su formación actual representa más una consolidación de su capacitación competencial que una acumulación de nuevas competencias. Sin embargo, esta circunstancia adquiere una entidad que, unida a otros elementos que conforman el *self*, propicia una cierta estabilidad al sistema dinámico del *self* agente. Ahora bien, de por sí, la experiencia y la formación previa no tienen por qué alcanzar, necesariamente, la consideración de estados de atracción en esta etapa inicial del espacio de estados⁴⁹.

El impacto de las condiciones iniciales en el futuro desarrollo del sistema dependerá, primero, de si es o no un atractor⁵⁰ y, segundo, del tipo de cuenca de atracción (Verspoor, 2015). Así, una cuenca de atracción más amplia representa la variedad de estados de atracción alcanzados, es decir, supone que una mayor gama variada de condiciones iniciales puede impeler al sistema dinámico hacia el estado de atracción. Por su parte, la profundidad de la cuenca de atracción refiere la intensidad del estado de atracción en un sistema dinámico; una cuenca más profunda generará más estabilidad al sistema dinámico y, por lo tanto, será necesaria una gran fuerza para invertir la tendencia del sistema hacia el atractor (Haken, 2006).

La aseveración de Álex respecto a la consolidación de su sistema de creencias y sobre su concepción de la función de la educación –desarrollo personal y conciencia

.....
48. Término utilizado en la bibliografía matemática en español. En inglés, *basin attractor*.

49. Término utilizado en la bibliografía matemática en español. En inglés, *state space*. Es una imagen de tipo espacial y topográfica que se utiliza, de forma metafórica, para describir el cambio de los sistemas dinámicos. Se refiere al conjunto de posibles estados que puede tomar un sistema.

50. El atractor o estado de atracción (véase apdo. 5.4.2.) es una región dentro del espacio de estados hacia la que el sistema tiende a desplazarse (Larsen-Freeman y Cameron, 2008).

crítica— hace pensar que su autoconcepto puede resultar un factor de estabilidad para el sistema del *self* agente.

(b) Autoconcepto y seguridad

Un patrón determinado de comportamiento emerge de un análisis atento de los efectos conductuales del autoconcepto de Álex. Así, el resultado negativo de la experiencia relatada en el *cégep* con su profesor-tutor propicia, aunque justificado también como una falta de apertura a diferentes concepciones de la enseñanza por parte este, una reacción propia de un acto de sinceridad y de aceptación de su autoconsideración profesional: “se requiere mucho para que a mí me digan, *eso que Ud. hizo no está bien*” (E.2). Este suceso se denomina retroalimentación y juega un papel fundamental en la autoorganización del sistema, ya que hace que este se desplace hacia el atractor y, por ello, se estabilice. También puede producir el efecto contrario, esto es, que se aleje de él, lo que también produce un estado de estabilidad dentro del proceso de autoorganización del sistema, aunque de sentido inverso al anterior, esto es, en torno a un nuevo atractor.

El estado de atracción del autoconcepto hace que el sistema tienda hacia los valores que se pueden derivar de este como, por ejemplo, el sistema establecido de creencias que ha creado a lo largo de sus años como profesor o su ideación de lo que significa la eficacia docente. Los factores internos prevalecen en los cambios que se han localizado en su *self* agente y su capacidad de adaptabilidad en el aprendizaje autorregulado es limitada. El estado de atracción del autoconcepto le hace evitar algunas posibilidades del espacio de estados que no se rigen por unos valores coincidentes con los suyos.

En efecto, reconoce el valor de los otros sistemas dinámicos de la clase, es decir, sus compañeros, con los que interactúa, analiza su discurso y su actuación y los valora, ya que se considera “un agente dinamizador”. Sin embargo, no considera que sean fundamentales en su motivación y el efecto en su aprendizaje es escaso. También se pueden reseñar las propuestas que hizo a la clase en forma de contenidos —relacionados con la gestión de clase— y que fueron rechazados por el resto de PeF. Su reacción en las entrevistas justificando la idoneidad de su propuesta para los intereses de toda la clase y, en cierta manera, criticando la actuación de sus compañeros, se puede entender como una autoafirmación generada por la intensidad del atractor, que no permite que la perturbación ocasionada por la autonomía colectiva del sistema de la clase afecte al sistema del *self* agente. No obstante, no piensa igual de otro sistema dinámico de la clase, el formador, debido a su importancia y responsabilidad en el proceso formativo.

(c) Autoridad contra eficacia

El formador se concibe como un agente capaz de albergar autoridad. No obstante, no es una figura que lleve implícita, necesariamente, esta característica, ya que la autoridad no se basa tanto en una relación de jerarquía o poder como en una de reconocimiento de la pericia del formador para crear aprendizaje docente significativo, según la opinión de Álex. Como condición de confianza, demanda al formador un alto nivel de exigencia en el tipo de formación que imparte y afirma que, de no cumplir sus expectativas, la experiencia formativa se convierte en un estado de frustración. También se muestra dispuesto a tomar la iniciativa y buscar sus propios medios para aprender si las

circunstancias formativas –motivadas por una actuación no convincente por parte del formador– son adversas. Así pues, el valor de autoridad del formador como experto en la materia, si es que su consideración así lo es, adquiere la entidad de foco de estabilidad para el sistema dinámico del *self* agente, dado que presenta un patrón discernible de comportamiento emergente que hace que el sistema se estabilice. Este sería, pues, un segundo atractor.

La evaluación es uno de los elementos relevantes que se incluyen dentro de la fase de autoevaluación de su aprendizaje autorregulado. En este caso, Álex se refiere en la documentación a la evaluación que viene dada por el formador de los seminarios de adquisición, a quien se le atribuye el valor de autoridad: “cotejar la evaluación de una autoridad, que es la persona que sabe, que es el profesor” (E.3). Esta evaluación cumple el papel de retroalimentación dentro del estado de atracción de la autoridad. Este tipo de retroalimentación sirve para estabilizar el sistema respecto al atractor y para minimizar la posible variación que pueden generar otras perturbaciones. La evaluación del formador dotado de autoridad, sea esta positiva o negativa, no producirá alteraciones en la estabilidad del sistema dinámico.

Otro tipo de influencia dentro de la órbita del mismo atractor se le puede atribuir a los objetivos de aprendizaje. Álex delega esta función en el formador y asimila como propios los objetivos que este establece. Este comportamiento de aceptación hace que, de nuevo, el sistema dinámico encuentre una cierta estabilidad en el estado de atracción de la autoridad. Sin embargo, el sistema dinámico no se ve libre de perturbaciones o fuerzas que sacuden al sistema y pueden sacarlo del estado de atracción en el que se encuentra y desplazarlo hacia otra dirección del espacio de estados (Kra, 2009). Las perturbaciones son un nuevo elemento dentro del proceso autoorganizador. Son inputs en sentido contrario a la retroalimentación. Sus consecuencias pueden llegar a crear en el sistema nuevos patrones estables de comportamiento en torno a otros atractores.

A pesar de que Álex reconoce, en su discurso, la aceptación casi acrítica de los objetivos de aprendizaje del formador, en ocasiones, emergen sus objetivos personales. Es el caso de, por ejemplo, cuando explica su propuesta para incluir la gestión de clase entre los contenidos de los seminarios. Este estímulo provoca una oscilación en el sistema que lo saca, momentáneamente, del estado de atracción de la autoridad y lo dirige hacia otro punto del espacio de estados, bajo la influencia del atractor del autoconcepto. Como consecuencia, en este caso, la intensidad de la perturbación es lo suficientemente potente como para romper la influencia del estado de atracción en el que se encontraba el sistema del *self* docente y dirigirlo hacia el ámbito del otro estado de atracción, el autoconcepto.

De esta forma, al menos de forma parcial, se rompe la tendencia de preponderancia del atractor de la autoridad sobre el del autoconcepto cuando los sistemas dinámicos del *self* agente y del formador están en contacto o interactúan.

(d) Periodicidad en la dinámica de sistemas⁵¹

La importancia de los estados de atracción en la perspectiva de los sistemas dinámicos radica en que permiten observar y determinar patrones estables en el comporta-

.....
51. La dinámica de sistemas refleja la causalidad del comportamiento único y del cambio en el estado del sistema que resulta de la interacción entre los componentes que conforman el sistema (Kelso, 2002).

miento humano (Hiver, 2015), en general, y en la formación docente, en particular. El sistema dinámico del *self* agente se configura en torno al estado de atracción del autoconcepto. Esto sigue ocurriendo cuando otros sistemas dinámicos interactúan con él, como puede ser el resto de los PeF en los trabajos colaborativos o en las dinámicas en clase. En cambio, en la interacción con el sistema del formador de los seminarios de adquisición, la tendencia general del sistema –salvo la excepción mencionada– es desplazarse hacia el atractor de la autoridad.

El parámetro de control gobierna la interacción entre los componentes del sistema y los patrones de cambio que tienen lugar (Bak, 1996). Es el responsable de la trayectoria que toma el sistema en el espacio de estados y puede causar cambios de fase⁵² en el comportamiento del sistema dinámico, como en este caso. El parámetro de control aquí es la escala de valores profesionales que establece, según su propia visión del hecho profesional.

Este cambio de fase se trata, pues, de un movimiento regular y previsible. Es lo que se conoce como estado de atracción periódico⁵³, ciclo límite o comportamiento causal único. Consiste en el cambio en el estado del sistema que resulta de la interacción entre los componentes del sistema (Kelso, 2002). Los estados del sistema representan áreas en el espacio de estados entre las cuales el sistema oscila en una trayectoria periódica. Cuando dentro del sistema dinámico de la clase, el sistema del formador cobra relevancia con el del *self* agente, el atractor de la autoridad rompe con la preeminencia del atractor del autoconcepto y crea, así, una trayectoria regular y periódica.

(e) *Síntesis*

Fenómeno	Descripción
Condiciones iniciales	Formación y experiencia docente previa (1) ¹ .
Parámetros de control	Escala de valores, según su visión de la profesionalidad (1).
Autoorganización y estados de atracción	Autoconcepto (1). Autoridad (1).
Autoorganización y emergencia	-
Dinámica de sistemas	Estado de atracción periódico (1).

TABLA 12. El cambio en el sistema dinámico del *self* agente de Álex.

ELOY

(a) *Condiciones iniciales: la impronta de la formación previa y las diferencias culturales*

Su cuenca de atracción en el análisis del comportamiento del sistema dinámico se caracteriza, principalmente, por la formación anterior que cursó en su país. Narra varias

.....
52. El cambio de fase o bifurcación es la situación en la que se produce, en un momento dado, un cambio significativo en el comportamiento del sistema.

53. Es el término más utilizado en la bibliografía matemática en español. En inglés, *limit-cycle*, *periodic attractor state*, *closed loop attractors*.

experiencias formativas y las interpreta de diferente forma: mientras que las sesiones en la universidad en aquella etapa tenían un carácter teórico y se basaban en una metodología tradicional de transmisión de conocimiento formador-PeF, algunas sesiones prácticas tuvieron un profundo impacto en su identidad docente. El factor de la experiencia previa ha influido de múltiples maneras en su sistema del *self* agente, dentro del programa formativo docente en Quebec, lo que equivale, en la perspectiva de los sistemas dinámicos, al proceso de autoorganización del sistema.

Se puede afirmar que, en las condiciones iniciales, el sistema de creencias de Eloy al principio del curso académico está plenamente configurado. La formación previa no llega a conformarse como un estado de atracción en este punto inicial ni tampoco en el periodo posterior objeto de investigación, como se explica a continuación.

(b) La determinación por la adaptación

La recurrencia comparativa entre las dos etapas formativas que se da en su discurso no deriva en una actitud o comportamiento estable en el sistema dinámico, sino que, más bien, muestra una línea evolutiva en la que el resultado difiere, sustancialmente, del estado anterior del sistema.

Aunque es cierto que algunas pautas de su actual actuación autorreguladora y autónoma le llevan a reproducir comportamientos más acordes con los valores de su formación anterior (aceptación acrítica de los objetivos institucionales de aprendizaje y tendencia a la confianza en la capacitación del formador y en el programa académico) se posiciona, claramente, en contra de ciertas disposiciones educativas e institucionales de la formación docente de su país. Esta segunda pauta actitudinal queda patente cuando expresa su oposición a “jugar un papel y seguir un modelo preciso para caber en el sistema” (C.C.). Como ya se ha señalado, dice que su discurso ahora está “formateado”, es decir, se guía por otro modelo cognitivo de enseñanza-aprendizaje, pero admite que tiende inconscientemente a los principios que le transmitieron en su programa docente anterior.

Estas contrariedades en relación a los efectos de su formación anterior se pueden concebir como un intento de organización interna que se produce por la interacción entre los componentes dentro del sistema. En este caso, la discrepancia cognitiva que supone el nuevo input formativo de los seminarios de adquisición, y del máster en general, en comparación con el sistema de creencias del que ya disponía, provoca cambios solamente parciales en su output. Como se ha indicado (Kubanyiova, 2007), es la intensidad de la disonancia entre el nuevo input y la creencia particular del profesor las que pueden crear un cambio apreciable de comportamiento docente.

Uno de los rasgos que propicia que el sistema del *self* agente evolucione es su capacidad de adaptación. En su primera etapa, tuvo que pasar por los valores de la formación docente en su país, el estatus de poder del formador, la metodología de transmisión de conocimiento y el trabajo independiente. Sus prácticas en otro país le supusieron un esfuerzo adicional para habituarse y cumplir las diferencias culturales existentes. Finalmente, se ha enfrentado a la adaptación al nuevo contexto de aprendizaje de Quebec y a las dinámicas de los seminarios de adquisición y del máster. En un contexto que sobrepasa la formación y se centra en la enseñanza, su preocupación por el nuevo ámbito docente le llevó a elegir el tema del sistema educativo quebe-

quense para su proyecto de investigación. Sus esfuerzos por conocer y adaptarse al nuevo modelo educativo van encaminados a posicionarse mejor en el mercado laboral de Quebec, ya que su nacionalidad y el hecho de que el español no sea su L1 es un factor de preocupación en sus previsiones de búsqueda de empleo. La adaptación, debido a su capacidad para influir en el estado del sistema, es el parámetro de control del sistema.

La nueva formación docente y el contexto producen perturbaciones en forma de input que el sistema del *self* agente asimila parcial o totalmente. Las perturbaciones asimiladas se confrontan con su sistema de creencias, es decir, hacen que el sistema se autoorganice a una escala o nivel diferentes. Como resultado, surge algo diferente al estado previo – el sistema cognitivo de Eloy respecto a la enseñanza-aprendizaje de ELE– que no consiste, simplemente, en la suma de sus partes ni se puede reducir su explicación a la mera actividad de sus componentes (Larsen-Freeman y Cameron, 2008). Este fenómeno complejo se conoce como emergencia.

(c) Autoeficacia positiva en el aprendizaje

El parámetro de control del autoconcepto señala buena parte del espacio de estados que el sistema ocupa y marca su trayectoria con respecto a los dos próximos estados de atracción. El primero viene dado por su autoeficacia como aprendiente. Su autoeficacia es, claramente, un elemento estabilizador del sistema que tiene implicaciones diversas, no solamente en el desempeño de su aprendizaje autorregulado, sino en la gestión de su autonomía. Su consideración como buen estudiante a lo largo de toda su trayectoria académica es un indicio de su positivo autoconcepto. Presenta un alto nivel de autooexigencia y una tendencia al perfeccionismo. Aporta información detallada sobre su actuación o control volitivo en su autorregulación: programación temporal del estudio, contextualización de estrategias, sentido reflexivo y pragmático en los procesos, etc. Esto le confiere un estado emocional de seguridad en sí mismo y comodidad en el aprendizaje. El aspecto motivacional intrínseco también está presente en su autoeficacia, como cuando señala la idoneidad de una parte del contenido visto en los seminarios –metodología y enfoques– aunque formara parte de su formación previa y, por lo tanto, no fuera un contenido nuevo.

Una de las características de la parte autorreflexiva de su aprendizaje autorregulado es el convencimiento de su óptimo rendimiento académico. Su función es un tipo de retroalimentación negativa: este proceso retroalimenta al sistema dinámico y, como consecuencia, ejerce de contención ante las posibles fluctuaciones a la que se puede ver sometido. La retroalimentación y la gran influencia del estado de atracción de la autoeficacia en el sistema del *self* agente impiden que este cubra otras partes del espacio de estados. Este hecho afecta negativamente al desempeño de Eloy en ciertas tareas, como pueden ser los trabajos colaborativos.

En efecto, los episodios que cuenta sobre sus dificultades para adaptarse a las tareas en grupo, su preferencia por el trabajo individual y sus problemas para delegar parte del trabajo en sus compañeros son una causa de la fuerza que ejerce su autoeficacia académica en el sistema. Eso no significa que desmerezca lo que sus compañeros le puedan aportar. De hecho, señala la influencia de estos sobre él, pero desde un punto de vista socioafectivo, no desde uno sinérgico.

(d) Autoestima docente como elemento desestabilizador

Al igual que en el estado de atracción anterior, el de la autoestima también se ve influido por el parámetro de control del autoconcepto, aunque su sentido sea opuesto. En este caso, la autoestima como profesor es un elemento periódico en su discurso. Al contrario del anterior atractor, de carácter positivo, el sentido de este no es de suficiencia, sino que está motivado por la limitada experiencia docente con la que cuenta. Esta circunstancia, intensificada por la experiencia docente de muchos de los otros PeF, afecta negativamente a su autoconsideración profesional. Por ejemplo, indica que su falta de experiencia dificulta la planificación de las estrategias a utilizar, frente a una situación determinada de aprendizaje. Su condición de profesor novel es la base de su sistema de creencias sobre la enseñanza y puede ser uno de los motivos –junto con sus rasgos personales y sus hábitos educativos– para la aceptación acrítica de los objetivos de aprendizaje institucionales. También tiene efectos en la comprensión de algunos de los objetivos y de las competencias tratadas en los seminarios de adquisición.

Como estrategia motivacional, utiliza la autorrepresentación del *self* ideal imaginándose poniendo en práctica esas competencias. Esta reacción es consecuencia de la retroalimentación positiva de los componentes del sistema dinámico, los cuales generan fluctuaciones en el *self* agente que lo sacan de la influencia del estado de atracción de la baja autoestima docente y posibilitan que haya una transición satisfactoria de la formación a la competencia profesional.

(e) Dinámica de sistemas: emergencia y periodicidad

El proceso de autoorganización del sistema da lugar a la emergencia de una nueva estructura interna organizativa del sistema del *self* agente, cuyo componente es la cognición de Eloy respecto a la enseñanza-aprendizaje de ELE. A su vez, el sistema dinámico muestra pautas de comportamiento periódicas conforme a los dos estados de atracción anteriores. El sistema presenta un movimiento cíclico y regular, esto es, oscila continuamente y con la misma intensidad entre los atractores de la autoeficacia en el aprendizaje y la autoestima docente. Este desplazamiento se asemeja a un sistema dual en el que cada atractor funciona como un foco de estabilidad opuesto.

En realidad, representan las dos dimensiones del PeF en el estado transitorio que supone la etapa formativa inicial: la referida a su identidad como aprendiz y a su identidad como profesor, de carácter incipiente si no existe una experiencia docente anterior o esta fuera escasa, como ocurre en el caso del Eloy. La dimensión del aprendiz es una característica que se da de forma más intensa en la formación inicial. En la etapa de formación continua o permanente, la tendencia es que la identidad docente prevalezca sobre la del aprendiz y, por lo tanto, el efecto de la formación sea limitado (Kubanyiova, 2007). Sin embargo, como se ha indicado desde la perspectiva de la complejidad (Gregersen y MacIntyre, 2015), la relación entre aprendizaje y enseñanza en los profesores puede llevar a estados únicos, ambivalentes e impredecibles en el sistema.

(f) Síntesis

Fenómeno	Descripción
Condiciones iniciales	Formación previa (1). Diferencias culturales (1). Sistema estable de creencias (1). Rasgos personales y académicos (2).
Parámetros de control	Capacidad y disposición de adaptación (1). Autoconcepto (2).
Autoorganización y estados de atracción	Autoeficacia (2). Autoestima (2).
Autoorganización y emergencia	Sistema de creencias respecto a la enseñanza-aprendizaje de ELE (1).
Dinámica de sistemas	Estado de atracción periódico (2).

TABLA 13. El cambio en el sistema dinámico del *self* agente de Eloy.

HÉCTOR

(a) Condiciones iniciales: personalidad y crítica a la formación formal

La cuenca de atracción viene marcada por la experiencia formativa previa de Héctor y, concretamente, por la opinión negativa que le merece la formación formal. Sus críticas a la competencia de parte del profesorado en sus estudios de grado y máster giran en torno a la falta de coherencia entre el contenido de su discurso –favorable, por ejemplo, al trabajo de la autonomía con los aprendientes de L2– y su comportamiento con los PeF respecto a las mismas prácticas pedagógicas. Por extensión, sus críticas alcanzaban a la validez real de las certificaciones académicas. Esta actitud le predispone a mantener, en general, la misma postura crítica y de tendencia negativa en el programa del máster. Como consecuencia, se puede afirmar que su nivel de motivación intrínseca en la cuenca de atracción del sistema es bajo. Así pues, el parámetro de control de sus creencias sobre la formación formal configura un estado de atracción respecto a la idea de escepticismo frente a los seminarios y el máster, que se extenderá por buena parte del curso académico.

Por otra parte, los rasgos de su personalidad –seguridad, iniciativa y fuertes convicciones propias– concuerdan con aquellas características previsibles en un aprendiente autónomo. Serán una parte de los elementos conformadores del segundo estado de atracción: la autonomía individual.

(b) Escepticismo respecto a la formación

Como ya se ha señalado, este estado de atracción se remonta a su pasado como aprendiente y está presente en las condiciones iniciales. El hecho de que provenga de una etapa anterior es una de las razones de la consistencia del atractor y de su perduración como factor influyente en buena parte de la etapa autoorganizativa del sistema del *self* agente. El efecto en el sistema dinámico se produce tanto sobre la autorregulación del aprendizaje como sobre la autonomía.

Héctor traza sus objetivos de aprendizaje en función de los requerimientos académicos institucionales, ya que identifica la formación formal, de una manera notoria, con el certificado que le dará acceso a parte del sistema educativo de Quebec. El aprendizaje se mide, por lo tanto, en función del rendimiento académico obtenido en la evaluación a través de las calificaciones de cada tarea. Sus resultados académicos son una de las fuentes principales de motivación extrínseca. Eso no significa que no tenga sus propias metas personales; estas se irán obteniendo conforme desempeñe la profesión docente. La desconfianza y la apatía hacia el aprendizaje formal son, pues, sus características actitudinales y conductuales, lo que hace que el sistema del *self* agente encuentre en este atractor una fuerte fuente de estabilidad.

Esta actitud de suficiencia –aminorada por su reconocimiento a las aportaciones de sus compañeros y al aprendizaje obtenido en ciertos seminarios– no sería posible si no existiera una alta autoeficacia en su consideración personal y profesional. Ciertamente, es el caso de la capacidad de Héctor para autorregular su aprendizaje. Además, de su discurso se desprende que tiene una confianza plena en su capacidad académica y docente, como su grado de satisfacción con el resultado de ciertas tareas y el reconocimiento del valor autorregulador de estas. Esta actitud retroalimenta al sistema y favorece su permanencia en el atractor (Banzhaf, 2009).

El cambio en el foco de atracción se produce, al menos en lo concerniente a los seminarios de adquisición, en la segunda parte del primero seminario. Aunque se presupone que sucede por el efecto de más de un aspecto, la única circunstancia que indica abiertamente el cambio de fase es la actividad de valoración del seminario por parte de los PeF y los cambios posteriores introducidos por el formador para incluir parte de sus propuestas de mejora. Esta actividad cobra importancia, según su parecer, porque es un ejemplo de correspondencia entre discurso y práctica por parte del formador, algo que no aprecia en muchos de sus profesores o formadores y que ha sido, en buena medida, una de las razones de su actitud crítica con la formación. Este hecho se puede considerar como una perturbación que afecta al sistema y lo desplaza a otra parte del espacio de estados.

De la documentación analizada se puede deducir, además, que es un proceso progresivo de apertura actitudinal, es decir, una organización interna del sistema. Esta transformación está generada por un tipo de retroalimentación que aparece en la etapa autorreflexiva del ciclo de aprendizaje autorregulado y que provoca inestabilidad en el sistema. Las atribuciones a esta etapa son la introspección y la autoaceptación como base de su aprendizaje, práctica docente y desarrollo profesional. Héctor declara que la función de la autorreflexión, propiciada por los principios rectores de los seminarios de adquisición, es concienciarse de la transformación paulatina de las creencias. Relaciona su proceso de aprendizaje con el cambio sufrido en sus creencias y con la readaptación a la que se ha tenido que someter su identidad docente.

Esta retroalimentación amplifica la perturbación anterior en el sistema dinámico, lo alejan del atractor y lo empujan hacia su opuesto. Héctor confirma este cambio de fase en una conversación privada al final del curso. Este proceso se asemeja al “efecto mariposa”, en el que una pequeña experiencia puede dar lugar a un gran y desproporcionado impacto que no se podía anticipar (Finch, 2010).

(c) Autonomía del profesor y cambio

La búsqueda de patrones de comportamiento estables en el sistema del *self* agente pretende hacer manejable la investigación sobre la dinamicidad del sistema. Debido a la limitada variabilidad de los sistemas complejos, el número de atractores sobre los que oscila el sistema es reducido. Respecto a las características de los atractores, si bien su influencia se configura alrededor de un concepto o constructo específico, la tendencia holística, interconectada y contextualizada de la perspectiva compleja (Mercer, 2015) hace que, en ocasiones, el estado de atracción sea aglutinante. Es el caso del parámetro de control, la autonomía individual, y del presente atractor, la autonomía del profesor, que incluye más de una dimensión de este constructo.

Así, en el ámbito de la autonomía del PeF, la dimensión individual de Héctor prevalece sobre la colectiva. Como se ha dicho, los rasgos de su personalidad son propicios para el trabajo autónomo. La valoración de su nivel de autoeficacia en el aprendizaje impulsa esta actitud. En su discurso aparecen con frecuencia conceptos como reflexión, introspección, estrategias, creencias e identidad, que dan una idea sobre los aspectos que dominan su discurso en relación al *self* agente. Su actitud de escepticismo durante buena parte del curso académico le produce una necesidad de independencia que no beneficia ciertas dinámicas en clase, como el trabajo colaborativo. Por ejemplo, el poco desarrollo del carácter colaborativo de las tareas en grupo es un síntoma de la incapacidad o falta de interés de Héctor o de los miembros del grupo, en general, para desarrollar un trabajo de tipo sinérgico. Este tipo de tareas son una perturbación del sistema respecto al estado de atracción de la autonomía, entendida esta como autonomía individual.

El nivel de participación en clase y su implicación e iniciativa a la hora de hacer propuestas de mejora a lo largo de todo el curso, que se producen incluso una vez terminados los seminarios, son otros de los elementos que retroalimentan al sistema y consolidan su estabilidad. En definitiva, la dimensión de la autonomía del PeF, dentro de la autonomía del profesor, es un atractor de punto fijo de fuerte estabilidad para el sistema dinámico.

No obstante, aunque su disposición personal para la autonomía es notable y se extiende también a la dimensión del aprendiente de L2, a lo largo del periodo de estudio se produce una circunstancia que altera su postura respecto a la dimensión autónoma de la actuación docente. El proyecto de investigación le permite conocer de primera mano un número importante de *cégeps* y diversos aspectos de su realidad profesional, como la manera en que algunos profesores gestionan su autonomía. Una visión más realista de la autonomía docente le genera un fuerte impacto y le lleva a cambiar su percepción. Así pues, esta experiencia de aprendizaje funciona como una perturbación que actúa de tal manera sobre el sistema del *self* agente que lo saca del estado de atracción en el que se encontraba, al menos, en lo referente a esta dimensión de la autonomía del profesor.

(d) Dinámica de sistemas y cambio autoorganizativo

El espacio de estados se articula en torno a dos estados de atracción sobre el sistema dinámico: el escepticismo respecto a la formación y la autonomía del profesor. Ambos

proceden de un momento anterior al periodo investigador y se caracterizan, en último término, por su transitoriedad. La estabilidad que confiere el primer atractor se quiebra cuando el sistema dinámico del *self* agente se ve afectado por sucesos externos relacionados con el formador y, por lo tanto, contextualizados en un sistema de orden superior: la clase. Además de esta perturbación, la variación se retroalimenta por los subsiguientes procesos autorreflexivos que se generan en el sistema dinámico. En cualquier caso, la emergencia del cambio de opinión –cambio de estado de atracción– se restringe al contexto de los seminarios de adquisición y no es extensible a la totalidad del máster ni a la formación formal en general.

Respecto al segundo estado de atracción, las perturbaciones sufridas por el efecto de una de las tareas le llevan a comprobar las consecuencias de lo que considera una mala utilización del principio de autonomía docente en los *cégeps*, por el que abogaba antes del periodo de sus prácticas. Esta perturbación tiene la intensidad necesaria como para expulsar al sistema del atractor, al menos parcialmente, es decir, el efecto se circunscribe al ámbito autónomo de la actuación docente. No traslada al sistema dinámico al ámbito de otro atractor, sino que, más bien, produce una trayectoria caótica en el sistema que se torna imprevisible hasta que se vuelvan a dar otras circunstancias que fijen los términos de una nueva estabilización, como puede ser la confirmación o la refutación de su creencia en estadios profesionales futuros.

(e) *Síntesis*

Fenómeno	Descripción
Condiciones iniciales	Actitud crítica con la formación académica (1). Rasgos personales autónomos (2).
Parámetros de control	Creencias sobre la formación formal (1). Autonomía individual (2).
Autoorganización y estados de atracción	Escepticismo hacia el máster (1). Confianza hacia los seminarios (1). Autonomía del profesor (2).
Autoorganización y emergencia	Perturbación y trayectoria caótica temporal
Dinámica de sistemas	Cambio de fase (1). Estado de atracción de punto fijo (Dimensión autónoma del PeF) (2). Cambio de fase (Dimensión autónoma de la actuación docente) (2).

TABLA 14. El cambio en el sistema dinámico del *self* agente de Héctor.

7.3.2. DIVERGENCIA EN EL PROCESO DE LA FORMACIÓN A LA COMPETENCIA

La formación docente, como el aprendizaje en general, se puede considerar como un proceso dinámico y variable. Sin embargo, como en toda actividad con un componente humano, es la norma, más que la excepción, observar ciertos patrones de comportamiento que confieren focos de estabilidad a la evolución del PeF (Hiver, 2015). Algunos elementos del enfoque complejo, como el estado de atracción, permiten estudiar la variabilidad del sistema –en forma de fluctuaciones a las que el PeF está continuamente sometido– desde los estadios en los que su comportamiento se estabiliza. Más allá

de caer en el relativismo simplificador de la impredecibilidad, los sistemas dinámicos ofrecen un marco para la comprensión del comportamiento humano a través de pautas periódicas estables.

Esta investigación se ha marcado como objetivo identificar y conceptualizar esos patrones, los cuales se resumen a continuación. Para este fin, se han tenido en cuenta tanto los periodos de estabilidad por los que atraviesa el PeF como las oscilaciones en su disposición frente a la formación docente. El concepto de dinámica de sistemas, “main underlying dynamic patterns” (Dörnyei, 2014), describe la trayectoria del comportamiento del individuo y recoge el fenómeno del cambio a través de los procesos de autoorganización del sistema. La disyuntiva estabilidad-cambio se ve reflejada por los estados de atracción fijos frente a los cambios de fase y por los estados de atracción periódicos, los extraños y el fenómeno de la emergencia.

Los estados de atracción fijos representan un punto cohesionado de estabilidad en el espacio de sistemas durante un periodo de tiempo prolongado. Es el caso de Héctor y de los sujetos participantes 3 y 5. La identidad y las creencias docentes del sujeto 5 generan una gran imperturbabilidad en su sistema de *self* agente, por lo que los efectos del programa formativo son limitados. Una de las razones que explican que este PeF sea resistente al cambio es el desafío que le puede suponer aceptar un sentido diferente de su *self* (Kubanyiova, 2012). Este temor al cambio se produce porque afecta a componentes básicos del *self* que el individuo no está dispuesto a cuestionar. El caso del sujeto 3 es el contrario: también manifiesta poca variabilidad, pero está en relación con los aspectos volitivos que desarrolla en torno al aprendizaje y con su actuación autodeterminada a lo largo de todo el curso académico. Su considerable formación y experiencia docente anterior no llega a perturbar su disposición positiva frente a la formación. Teniendo en cuenta que la experiencia previa puede suponer una circunstancia adversa para un desarrollo profesional efectivo, este sujeto mantiene una adaptación positiva –o *resiliencia*, en la terminología de la psicología– en el proceso formativo.

En cuanto a los atractores fijos, Héctor manifiesta una trayectoria constante en lo que se refiere a una de las dimensiones de la autonomía del profesor, como se ha visto en detalle en el apartado anterior. Este caso es paradigmático para entender la forma que puede tomar el fenómeno del cambio. Por una parte, el comportamiento autónomo en la formación se asocia a sus rasgos personales, es decir, hace su aparición en las condiciones iniciales del sistema. Según la conceptualización de la autonomía del profesor que se sigue en este trabajo (véase apdo. 2.4.), se corresponde con la dimensión de la autonomía del PeF. Por otra parte, sus creencias sobre otra de las dimensiones autónomas, la de la actuación del profesor, también proceden de las condiciones iniciales del sistema. Sin embargo, mientras que la primera dimensión se mantiene inalterable alrededor del atractor durante todo el periodo analizado, la segunda sufre el efecto de una perturbación en su experiencia práctica en el *cégeg* que le hace cambiar de opinión drásticamente. Se produce, pues, un cambio de fase que afecta, únicamente, a una de las dimensiones de la autonomía del profesor, la de la actuación docente.

Este hecho es representativo por varias razones: la influencia de las condiciones iniciales puede ser determinante en el comportamiento posterior del sistema. Sin embargo, no es una garantía de estabilidad ni de previsibilidad, como ocurre con el cambio descrito. La intensidad con que se manifiestan los parámetros de control, ya

sea en las condiciones iniciales o más adelante, tampoco es indicativo de la estabilidad del sistema, ya que un suceso o experiencia repentinos pueden tener consecuencias inesperadas. El fenómeno del cambio se asocia, más bien, al tipo de perturbación a la que se ve expuesto el individuo y a las consecuencias que se pueden derivar en la autoorganización de su sistema. Este caso también define la naturaleza del cambio: su carácter individual frente a una posible generalización. Un cambio de fase de similares características se produce en el sujeto 5 (debido al cambio actitudinal sufrido tras un periodo de inestabilidad) y en el sujeto 6 (motivado por una necesidad docente ajena a la formación).

Frente a los estados de atracción fijos, los atractores periódicos ofrecen mayores posibilidades de variación en los sistemas. Los patrones emergen cuando su comportamiento se repite en intervalos regulares (Abraham y Shaw, 1992). Este tipo de cambio periódico entre atractores se produce en Álex (autoconcepto-autoridad profesional), en Eloy (autoeficacia en el aprendizaje-autoestima docente) y en el sujeto participante 7 (autorregulación-autonomía). Un mismo parámetro de control se distribuye en un ciclo entre atractores, que representa el efecto de perturbaciones externas en el sistema y el consiguiente proceso autoorganizador de los diferentes componentes del sistema dinámico. El fenómeno del cambio produce, así, un patrón de comportamiento dinámico, cíclico y constante.

La noción de emergencia se refiere al surgimiento de nuevas propiedades y comportamientos que no se infieren de los componentes del sistema. Se produce en Eloy y en los sujetos participantes 3, 6 y 7. En todos los casos, el fenómeno de la emergencia está en relación directa con el sistema de creencias respecto a la enseñanza-aprendizaje de L2 de los PeF. La emergencia, junto con el cambio de fase referido anteriormente, explica el proceso de ruptura con un estado anterior y la aparición de un nuevo estado organizativo. La variabilidad vuelve a generar estabilidad, aunque de otro tipo. En cuanto a los factores causales y de permanencia del cambio en el sistema, se puede afirmar que dependen de su capacidad para representar una cierta disonancia en el sistema cognitivo del PeF. De nuevo, es un fenómeno individual que afecta a los diversos componentes del sistema.

Por último, los estados de atracción extraños evidencian la imposibilidad de trazar periodos con una mínima estabilidad para el sistema. Estos movimientos erráticos aparecen en los sujetos 3, 5 y 8. En el sujeto 3 toma la forma de *self* ideal, un estado que, por sus propios rasgos, es inalcanzable. Héctor y el sujeto 8, por su parte, presentan características disonantes en torno al proceso autorregulador de su aprendizaje.

El cambio en la formación es un proceso heterogéneo de naturaleza compleja cuyo campo de actuación se limita a la dimensión individual del PeF. Sin embargo, al igual que otros fenómenos de la psicología, como la resiliencia (Al-Hoorie, 2015), no es un atributo diferencial del individuo ni una cualidad o capacidad que este posee. En su lugar, los resultados obtenidos en esta investigación indican que es el producto de la variación en los elementos que componen el sistema. El cambio surge de la interacción dinámica de múltiples factores, internos y externos. Tiene lugar cuando esta interacción genera la suficiente inestabilidad como para quebrar el estado en el que se encuentra el sistema. La capacidad para generar disonancia entre el estado del *self* real y el de los *selves* posibles es una razón presente en los casos estudiados. De esta manera, se confirma la relevancia de la autopercepción de los estímulos originados por la formación docente.

Estos no influyen directamente en el PeF, sino que lo hacen en función de su capacidad para interconectarse con los procesos internos de su autoorganización.

7.4. AGENCIA Y COMPLEJIDAD: FORMACIÓN INICIAL Y COMPETENCIA DOCENTE

Tras la interpretación y discusión de los resultados, el objetivo de esta parte del capítulo es responder a las preguntas que han guiado este trabajo y completar, así, el ciclo investigador.

- **¿Cómo es el comportamiento agente del PeF en un medio formativo docente? ¿Qué patrones lo caracterizan? ¿Qué factores externos y qué componentes y procesos internos inducen el comportamiento autónomo?**

El hecho de que el programa formativo se sitúe dentro del segundo ciclo de los estudios universitarios ofrece una idea sobre la trayectoria académica de los PeF. No obstante, eso no presupone un perfil uniforme ni siquiera un mínimo de características compartidas en relación a determinados procesos de aprendizaje. El medio académico formal y el formador son los principales factores externos que determinan el comportamiento autónomo. Por una parte, el contexto institucional, académica y culturalmente, se asocia a una serie de valores y prácticas en relación a la figura simbólica del poder. Este es un factor sociocultural del que es difícil abstraerse, dado que se parte de una relación de desigualdad entre profesor y alumnos. Esta circunstancia, en principio, no favorece la autonomía del PeF.

Según la distribución del plan de estudios, el agente que representa la autoridad académica es el profesor-formador de cada seminario del máster. El ejercicio de esta autoridad corresponde, en exclusiva, al ámbito del formador en función del denominado derecho a la libertad de cátedra. Uno de los criterios referenciales de los seminarios de adquisición es el de la autonomía del profesor. Por tanto, al menos desde la parte institucional correspondiente al formador y a estos seminarios, el contexto de aprendizaje ha fomentado la autonomía del PeF. La autonomía y la autorregulación del aprendizaje, así como otros principios en relación a ellos, como la reflexión, la indagación y la crítica, formaban parte de los contenidos de los seminarios. Este hecho es un factor a tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Una vez descrita la realidad contextual, el comportamiento del *self* agente en el medio formativo docente se explica por los siguientes factores individuales que afectan a la estructura del sistema: motivacionales, cognitivos, actitudinales y experienciales. El tipo de formación académica recibida tiene una gran influencia en el comportamiento autónomo. Como se ha señalado, la actuación del *self* agente queda determinada por la interacción de los componentes internos del sistema y los factores externos formativos.

Desde un punto de vista externo, en los seminarios se da una serie de dinámicas, tareas y actividades que propician el aprendizaje autónomo. La tarea que más destacan los sujetos participantes es el proyecto investigador. Esta tarea se desarrolló a lo largo de todo el curso, se planteó desde una perspectiva de la investigación-acción y tuvo un seguimiento periódico por parte del formador. Las

características y la envergadura del proyecto les supusieron, en una u otra medida, un reto académico. En menor medida, citan la tarea de diseño de material didáctico ELE. En este caso, el trabajo consistió en la creación de un manual para un contexto educativo concreto localizado en Quebec. Cada grupo se ocupaba de una unidad didáctica que se debía coordinar con el resto de grupos para crear un libro de texto uniforme y que respondiera a unas características consensuadas previamente. En general, los sujetos asocian la autonomía con actividades y tareas que requieren la práctica reflexiva, la investigación-acción y la observación. Desde un punto de vista interno, los sujetos relacionan, en alto grado, su comportamiento autónomo con su capacidad para la iniciativa personal en el aprendizaje, que tiene efectos sobre los procesos externos. La principal pauta de comportamiento consiste en la búsqueda de posibilidades de aprendizaje fuera de clase. Aunque presenta una amplia gama de situaciones, destacan aquellas con un componente profesional, como, por ejemplo, tener acceso a una institución donde llevar a cabo el proyecto investigador o realizar proyectos de observación docente.

En las clases presenciales, se refieren, por una parte, a aquellas propuestas de modificación o mejora de diversos aspectos de los seminarios que han presentado al formador y al grupo. Por otra parte, la capacidad de iniciativa se circunscribe al ámbito individual y al trabajo colaborativo en la realización de tareas, como la toma de decisiones respecto al contenido y la realización de tareas y proyectos. En el trabajo en grupo, cabe señalar que, en ocasiones, la denominada autonomía colectiva puede generar ciertos conflictos con el ámbito individual del aprendizaje autónomo. En menor medida, la autonomía también supone la consecución de retroalimentación por parte del formador, profesor-tutor o compañeros, así como buscar la implicación de estos en procesos relacionados con el aprendizaje. Los rasgos personales tienen un efecto directo en el nivel de participación en clase.

- **¿Cuál es la ideación del PeF sobre las dimensiones de la autonomía de los aprendientes de L2, la actuación docente y el desarrollo profesional?**

En la dimensión de la autonomía del aprendiente, el profesor de ELE juega un papel fundamental. Aunque en alguna ocasión se señala la responsabilidad manifiesta del aprendiente en, por ejemplo, la toma de decisiones y en su actuación, en general, la figura del profesor está detrás de cualquier referencia a la autonomía. Los sujetos participantes utilizan varios símiles para describir el rol del profesor en relación a la autonomía del aprendiente de L2, pero todos se refieren al profesor como guía, facilitador o transformador del aprendizaje. Su labor consiste en crear un ambiente propicio, maximizar las oportunidades para el aprendizaje y fomentar que este sea autónomo. Como la motivación tiene una importancia esencial en el aprendizaje, parte de la responsabilidad en propiciarla recae sobre el profesor. La motivación del aprendiente autónomo se asocia a la dimensión afectiva y, en concreto, a su autoestima.

Otro de los aspectos que sobresalen es la efectividad del aprendizaje. El profesor se debe ocupar de dotar al aprendiente de herramientas y estrategias encaminadas al éxito académico. Entre ellas, las más frecuentes son la meta-

cognición, la autorregulación, la indagación, *aprender a aprender* y el aprendizaje basado en actitudes y valores. La autonomía del aprendiente tiene una vertiente profesional y otra personal. La primera se asocia a las competencias demandadas en el mercado laboral actual. Parte de su traslación al ámbito de la clase es a través de la autonomía. La segunda tiene que ver con el desarrollo personal y con la transformación del individuo. Aunque en menor medida, también tiene una connotación socio-política, puesto que su componente crítico afecta, en última instancia, a la sociedad.

Respecto a la dimensión de la actuación docente, la posición mayoritaria se puede calificar de moderada, limitada y realista respecto a la autonomía del profesor. Todos estiman la posibilidad de que se respete su autonomía en todos los aspectos relacionados con la actuación docente, tanto dentro del aula ELE como en su colaboración con el centro educativo. Sin embargo, el respeto a los dictados institucional es, ante todo, la norma. La obligatoriedad de la aceptación del funcionamiento de un centro en ausencia de la participación activa de sus profesores puede conllevar efectos negativos en la identidad del profesor y, en última instancia, la desmotivación y el abandono de la profesión. De hecho, la desmotivación está causada, mayoritariamente, por factores externos. Por su parte, la fuente de la motivación docente se divide, por igual, entre sus tipos intrínseco y extrínseco.

La responsabilidad individual, en forma de iniciativa para la creación de procesos de aprendizaje, centra la dimensión autónoma del desarrollo profesional. Está en consonancia con un tipo reflexivo de práctica docente y con la investigación-acción en el aula. Destacan las dinámicas de trabajo colaborativo entre pares en un mismo centro y las referencias a la comunidad profesional. La formación permanente, también la no formal, es un eje básico del desarrollo autónomo del profesor. El consenso es casi unánime respecto al apoyo y al reconocimiento institucional que deberían obtener las iniciativas autónomas encaminadas al desarrollo profesional.

En definitiva, los sujetos muestran una disposición positiva hacia el concepto de la autonomía del profesor, tanto en lo que respecta al comportamiento autónomo en la formación como a sus ideaciones sobre sus dimensiones profesionales.

- **¿Qué tipo de procesos y subprocesos autorreguladores de su aprendizaje agente activa normalmente el PeF en un medio formativo docente? ¿Qué factores inducen el aprendizaje autorregulado?**

De forma similar a la autonomía, la autorregulación también viene marcada por el carácter académico formal del contexto educativo. Esto es especialmente notable en la planificación, la primera etapa del ciclo del aprendizaje autorregulado. El establecimiento de los objetivos de aprendizaje se caracteriza por la ausencia general de iniciativas personales que sobrepasen los requisitos académicos. No hay un establecimiento deliberado de los objetivos y se declara que los objetivos personales de aprendizaje y los institucionales son coincidentes. La indefinición y la asimilación pasiva de los contenidos de los seminarios son la norma. En algunos casos, se habla de la adaptación y personalización de los obje-

tivos del curso, así como de la fijación de metas amplias en la labor docente, pero las menciones son abstractas y rara vez se concretan en acciones. En general, es una etapa poco elaborada y organizada.

Las exigencias derivadas del entorno académico influyen el proceso autorregulador en gran medida. Algo similar ocurre con el carácter formativo profesional del máster: la perspectiva utilitaria, resolutoria, el pragmatismo y la movilización competencial son rasgos muy presentes. El autoconcepto y la motivación son dos elementos básicos en el ciclo autorregulado; la autopercepción y autoproyección docente en el futuro definen a la motivación intrínseca. Respecto a la extrínseca, viene determinada por el formador, los compañeros y la propia disciplina objeto de estudio.

La segunda etapa autorreguladora, la de actuación o control volitivo, describe el acto de aprendizaje a través de acciones como la organización, planificación, distribución, secuenciación y contextualización del aprendizaje, así como la toma de decisiones y la adaptación a las necesidades. En la línea de la etapa precedente, contrariamente a lo que cabría pensar en un programa formativo de estas características, los procesos internos de aprendizaje no están sistematizados. En muchos casos se pueden definir como flexibles, difusos, inconscientes e incluso caóticos. El componente estratégico está presente, aunque de forma limitada. Como en el estadio anterior, la actuación se ve favorecida por un enfoque orientado a la acción, a la resolución de problemas y a la aplicación directa en el aula ELE. El aprendizaje colaborativo es un tema recurrente. Su estimación es positiva, si bien también recoge las dificultades y las consecuencias negativas de este tipo de trabajo.

En cuanto a la autorreflexión, la última etapa del ciclo de la autorregulación, es la que menos denota el carácter formal del aprendizaje. Por tanto, es la parte del proceso que mejor representa una aportación personalizada de la autorregulación. Además de la autorreflexión, este proceso tiene un componente de análisis crítico, de adaptabilidad y una vertiente aplicada en la práctica docente, como, por ejemplo, en la observación y autoobservación de clases. La autoevaluación es una parte esencial y se completa con la evaluación externa de tipo continuo por parte del formador. La valoración de la retroalimentación es elevada. Además del formador, también puede venir de los compañeros, de los profesores-tutores y de los aprendientes de ELE en las sesiones prácticas. Los efectos de los seminarios de adquisición sobre la autorregulación se centran en los procesos metacognitivos del aprendizaje, en concreto en su mejor planificación, organización y desarrollo, y en su adaptación al ámbito profesional, también para facilitar el aprendizaje de los aprendientes en el aula ELE.

Respecto a los factores que inducen el aprendizaje autorregulado, se puede concluir que gran parte del proceso viene dado en función de los requerimientos académicos de una formación de este tipo. El criterio de rentabilidad está muy presente en el comportamiento de los PeF en todo el periodo formativo y, en general, algunos aspectos de la autorregulación no adquieren esta consideración. Así, la evaluación académica, a través de las actividades, tareas o proyectos realizados, es la que determina, en gran medida, la actividad de los PeF. Un enfoque orientado al proceso o a la resolución de problemas induce a la impli-

cación activa de los PeF y genera dinámicas que favorecen, parcialmente, la autorregulación. Sin embargo, las etapas autorreguladoras que muestran un mayor desarrollo, como la autorreflexión, se relacionan con aquellas tareas que forman parte de la evaluación académica o son susceptibles de ser evaluadas y, en menor medida, con planes de acción que surgen por iniciativa personal y son ajenos a la evaluación del formador. Así pues, los factores contextuales asociados al ámbito académico formal determinan, en gran manera, la autorregulación.

Aparte del contexto académico, los factores personales también repercuten significativamente en el aprendizaje autorregulado. En términos generales, la consideración positiva respecto a aspectos relacionados con el autoconcepto, como la autoestima, la autoeficacia y la autoproyección, se asocia a un mayor grado de desarrollo autorregulador en el aprendizaje. A pesar de que el programa formativo corresponde a un nivel universitario de posgrado, en donde puede existir la tendencia a dar por supuesta la capacidad de los PeF en relación tanto a la autonomía como a la autorregulación en el aprendizaje, se ha comprobado que, respecto a la autorregulación, esto no es cierto en varios casos. Incluso puede suceder que los PeF presenten problemas persistentes para autorregular su aprendizaje. Más allá de las consecuencias que pueda tener en su rendimiento académico, los resultados también albergan repercusiones pedagógicas para la formación de profesores, en concreto, la forma a través de la cual se trabaja la adquisición de competencias.

- **¿Cómo es la evolución de los PeF a lo largo de la formación inicial de profesores?**

Describir un proceso longitudinal en el ámbito de la psicología educativa en el que el objeto de análisis son las personas involucradas en el aprendizaje entraña dificultades de tal nivel que, difícilmente, su resumen puede no caer en la simplificación y en el reduccionismo. Esta respuesta a la pregunta de investigación no pretende, pues, ser totalizadora, sino presentar esquemáticamente las ideas y conclusiones que han ido surgiendo a lo largo del proceso investigador y que se han desarrollado anteriormente (apdos. 7.2 y 7.3).

La formación no docente anterior de los PeF tiene una presencia notable en el discurso referido a la enseñanza-aprendizaje de L2 y a la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje y formación docente. Su influencia es patente, aunque en distinta medida, sobre el estado de su sistema de creencias al comienzo de la formación y sobre su evolución al final del periodo investigado. Respecto a la formación y experiencia docente previas, siguen esta misma línea. Sin embargo, por sí solas, no son un factor determinante en su comportamiento agente ni en su evolución. La tendencia de los PeF con este perfil es mostrarse más reticente al cambio aunque, de forma puntual, se da también el caso contrario. En aquellos PeF sin formación específica ni experiencia docente anterior, la variabilidad es más probable aunque, una vez más, se dan casos que no confirman la norma. Por tanto, se puede concluir que los efectos de la formación docente, dentro de cada uno de ambos perfiles de los PeF, no son homogéneos ni predecibles apriorísticamente.

El fenómeno del cambio en la formación inicial tiene una importancia capital en el recorrido hacia la competencia docente. De naturaleza compleja y heterogénea, es el efecto de la variación de los diferentes componentes del sistema del individuo, la acción de factores externos y, en su caso, la asimilación a través de un proceso organizativo interno. En su mayoría, tienen su origen en la formación, pero puede ocurrir que su procedencia sea ajena a ella. En otros casos, son los factores internos los únicos que inducen a la variación conductual. En última instancia, el cambio es susceptible de suceder cuando se genera inestabilidad en el sistema a partir de la interacción de los elementos que lo conforman. Está, pues, en relación con la autopercepción de los estímulos derivados de la formación docente o con experiencias relacionadas con el aprendizaje y con la autoorganización posterior y la tendencia a la estabilidad.

La formación de profesores, como parte integrante del ámbito del aprendizaje, es un proceso complejo que contiene un gran número de elementos integrantes en su seno con capacidad como para que, de forma individual o a través de la interacción, produzcan efectos variados, divergentes e incluso inesperados. Aunque la cuantificación competencial tras un programa de formación docente pueda arrojar resultados similares en cuanto a la compleción de los objetivos por parte de los PeF, el proceso que lleva a ellos es propio y no generalizable. Los componentes de los procesos de aprendizaje son de naturaleza cognitiva, metacognitiva, motivacional y afectiva, conductual y contextual. Para poder retratar con precisión la evolución formativa por la que transcurre el PeF, es necesario tener en cuenta todos ellos, esto es, partir desde un punto de vista holístico y aplicarlo al ámbito individual.

7.5. IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

7.5.1. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

La primera cuestión que se debe tener presente, a modo de advertencia, a la hora de sacar conclusiones para la formación docente es el propósito descriptivo y el carácter analítico de este trabajo. Este hecho, junto con las características inherentes a una metodología cualitativa, hace que todo intento de generalización y aplicabilidad a un campo tan complejo como la formación de profesores deba ser expuesto con la máxima prudencia. A su vez, es necesario subrayar que, a pesar de que las implicaciones para la formación se guían por los resultados de este estudio, lo que sigue debe ser confirmado por nuevas investigaciones que retomen el proceso formativo –también en otros contextos educativos– y la reacción y evolución de los PeF. Así pues, más que algo con intenciones pedagógicas categóricas, las implicaciones que se presentan pueden tomarse como una invitación a confirmarlas o a refutarlas y, en cualquier caso, a proseguir con esta línea de investigación.

Las características de una formación académica que entraña el cumplimiento de unos requerimientos formales, en cuanto a calificación y evaluación, generan dinámicas que afectan en buena medida el proceso de aprendizaje. Más allá del ideal del *aprendizaje por el aprendizaje* o de unos alumnos cuya única meta es aprender por encima de cualquier certificación, la noción de rentabilidad académica es un parámetro con una fuerte influencia en el comportamiento de los PeF.

Se ha constatado que el grado de elaboración de la etapa de autorreflexión de la autorregulación del aprendizaje es superior al de las etapas precedentes y coincide con una de las tareas que forman parte de la evaluación. Para propiciar los procesos autorreguladores en todo su desarrollo, habría que, por ejemplo, incluir tareas y actividades que requieran su puesta en práctica efectiva en todas las etapas del ciclo y, especialmente, en la de planificación. No obstante, puede que esto no surta el efecto deseado: teniendo en cuenta ese desfase entre las etapas autorreguladoras, una de las actividades del portafolio del primer seminario consistió en la elaboración de un plan de desarrollo profesional a medio plazo utilizando diferentes documentos competenciales de referencia y posibilidades formativas en ELE. Sin embargo, a pesar de que esa actividad formaba parte de la evaluación, sus efectos en el objetivo de propiciar una planificación personalizada y consciente de la formación fueron poco perceptibles. Convendría seguir implementando tareas exploratorias que favorezcan el desarrollo de la vertiente autorreguladora del aprendizaje, además de aquellas que integren, de una manera efectiva, la noción del desarrollo profesional dentro de la formación inicial. No hay que descartar que los PeF puedan encontrar dificultades para proceder con la autorregulación de su aprendizaje, por motivos como la inexperiencia, la inconsciencia de algunos procesos o por la falta de reflexión sobre el estado de las creencias o su identidad docente. Como ocurre con la autonomía, es poco probable que un profesor poco autorregulador pueda ejercitar esta vertiente del aprendizaje en sus aprendientes de L2.

Una de las mayores fuentes de experiencias formativas relevantes se produce fuera de la clase de formación y, concretamente, en el aula de ELE. En los casos analizados, esto se asocia, en numerosas ocasiones, con la dimensión autónoma del PeF, ya que una parte de las oportunidades de aprendizaje en el aula ELE ha venido dada por su iniciativa individual y no solamente por las facilidades organizativas del máster. Esto demuestra cómo el interés individual, en este caso profesional o laboral, produce la reacción autónoma del PeF en forma de búsqueda y acceso a centros de docencia de ELE y creación de una red personal de contactos. Así pues, a pesar de tener presentes las dificultades a nivel organizativo que esto pueda suponer, desde un punto de vista pedagógico, las experiencias en el aula deben tener una importancia y presencia preferente dentro del programa formativo. No deberían quedar relegadas a un periodo práctico tras la formación de tipo más teórico, sino que se debería tratar de alcanzar la máxima integración posible desde el comienzo mismo del programa.

Si la autonomía del aprendiente de L2 es un objetivo clave desde diversos postulados metodológicos con una amplia aceptación, parece conveniente que, para aumentar la eficacia del acto formativo, su tratamiento y ejercicio en la clase también incluyan el resto de dimensiones de la autonomía del profesor. De esta forma, al integrar la dimensión de la autonomía del PeF –con un efecto en el tiempo presente– con las de la autonomía del aprendiente de L2 y la actuación y desarrollo docente –asociadas a la autopercepción futura del PeF– es más probable conseguir un efecto de disonancia necesario, entre el estado docente actual y el futuro, que repercuta favorablemente en la incorporación de la autonomía del profesor a su sistema de creencias. Además de en el discurso, cabe esperar que tenga un efecto patente en la posterior actuación docente, aunque este punto excede de los objetivos de esta investigación.

7.5.2. LIMITACIONES E IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES

Uno de los objetivos de este trabajo es potenciar una línea de investigación específica sobre la formación de profesores de ELE. Aunque su estado es incipiente, es un campo llamado a adquirir una importante notoriedad en los próximos años. Durante todo el proceso investigador, se han tenido que tomar decisiones que han marcado los objetivos, la metodología, el enfoque y el alcance de la investigación. Muchas de las posibilidades descartadas por motivos de factibilidad operativa forman, por sí mismas, opciones investigadoras de interés. Por ejemplo, cabría incluir en el objeto de análisis las sesiones prácticas que ofrecen los programas formativos y comprobar la relación de coincidencia o conflicto con la llamada *parte teórica*. Este aspecto ha tenido cabida en esta investigación, pero de forma secundaria, puesto que el foco se centraba en los seminarios de adquisición y, sobre todo, sin una observación por parte del investigador que avale el discurso de los PeF y sin haber tenido en cuenta la opinión de los profesores-tutores.

Otra opción que se puede desarrollar tiene que ver con la relación entre la formación y el estadio profesional, esto es, determinar qué factores influyen en la autonomía del profesor en cada una de sus dimensiones y comprobar si alcanzan la misma cota de desarrollo. A su vez, se podría comprobar si existe una relación entre el trabajo autorregulador del aprendizaje en la formación por competencias y aquel que emprende el profesor con sus aprendientes una vez en activo. Esto exige un estudio longitudinal que se prolongue durante varios años.

El carácter holístico de esta investigación ha venido establecido por la naturaleza multidimensional de los constructos que integran el marco teórico del *self* agente y por el propio enfoque de los sistemas dinámicos. Sin embargo, aunque una visión global puede aportar ideas valiosas para comprender mejor los procesos por los que transcurre el PeF, esta información se debería complementar con estudios cuyo foco de análisis sea más restringido. Por ejemplo, se puede seleccionar un solo aspecto –cognitivo, metacognitivo, motivacional, etc. – de la autonomía y/o la autorregulación. También se puede establecer una relación entre conceptos afines, como autonomía, motivación e identidad o autorregulación, metacognición y autoeficacia.

Desde un punto pedagógico, sería muy valioso conocer el efecto real de implementar acciones concretas en la formación de profesores y comparar este grupo experimental con otro de control sin un trabajo específico para comprobar las posibles diferencias finales. Habría que determinar el nivel de influencia de los factores contextuales, según el sistema educativo y el aspecto sociocultural del entorno en el que se lleva a cabo la formación. Por último, aunque el interés principal resida en los PeF, la presente investigación también abre un nuevo campo de estudio en el ámbito del ELE con la figura del formador de profesores. En este caso, el interés investigador excede a los constructos de autonomía y autorregulación y comprende aspectos como la construcción curricular, el enfoque utilizado, sus creencias como profesor de ELE y como formador, su competencia investigadora, etc. Sin duda, este es uno de los grandes temas pendientes de investigación en el campo del ELE.

Capítulo 8

CONCLUSIONES: LA EMERGENCIA DEL PROFESOR DE ELE

El objetivo que ha guiado este trabajo es aportar información sobre el proceso de formación de profesores de ELE en un estadio inicial y, en concreto, explicar cómo los PeF gestionan su aprendizaje a través de la autonomía y la autorregulación. Este último capítulo finaliza el proyecto investigador exponiendo las conclusiones generales que se derivan de todo este recorrido y resumiendo, de forma muy sucinta, los aspectos más relevantes de los resultados, la discusión y las respuestas a las preguntas de investigación del capítulo anterior.

La conceptualización de la autonomía del profesor presenta un componente referido al aprendizaje del PeF y del aprendiente de L2 y otro con una vertiente profesional, en forma de actuación y desarrollo docente. Los resultados de la investigación revelan una disposición positiva de los PeF hacia este constructo en su totalidad, esto es, en lo que respecta al comportamiento autónomo en la formación y a las ideaciones sobre sus dimensiones profesionales. Por consiguiente, se demuestra, en la práctica, las conexiones entre sus dimensiones a nivel teórico.

Dentro de la dimensión de la autonomía en el periodo formativo, el comportamiento autónomo del PeF se relaciona, en un alto grado, con su capacidad para la toma de iniciativas personales de todo tipo en el aprendizaje, lo que redundaba positivamente en otros procesos externos, igualmente autónomos. Cabe señalar la influencia que el tipo de formación académica tiene sobre el comportamiento de los PeF. El enfoque adoptado en los seminarios, objeto de estudio, ha sido proclive a la autonomía en todo momento, por lo que, entendido como un factor externo, ha tenido repercusiones patentes tanto en la actitud favorable del PeF hacia la autonomía como en las pautas de su comportamiento a través de las cuales se hace efectiva. En sentido contrario, algunas experiencias de aprendizaje en el medio académico formal, como otros seminarios o sesiones prácticas, reproducen una relación de jerarquía entre formador y PeF. El percibimiento del concepto de poder, institucionalizado o personificado en el formador o en el profesor-tutor, repercute negativamente en la motivación del PeF y en su autonomía, sobre todo en aquellos que se autodefinen más claramente como autónomos.

Respecto a la dimensión de la autonomía del aprendiente de L2, más que la figura del propio aprendiente como responsable de su aprendizaje, la que predomina es la del profesor de ELE. Los resultados indican la relevancia de los factores internos de los PeF, como la formación y experiencia anteriores y el grado de conformación y evolución de la identidad docente. Estos factores, de tipo personal y experiencial, ocasionan que el nivel de identificación con una enseñanza que haga prevalecer el aprendizaje autónomo varíe, de manera que su futura implementación en el aula de ELE no está siempre asegurada. Sin embargo, los PeF declaran, en general, una buena disposición hacia este tipo de aprendizaje. Se prueba la correlación entre la autonomía del aprendiente de L2 y la dimensión de la autonomía del PeF, por lo que se puede concluir que aquellos profesores que muestran un mayor grado de comportamiento y capacidad autónomos durante la formación se muestran más determinados a la articulación de dinámicas que favorezcan este tipo de aprendizaje en sus clases de ELE.

En cuanto a la siguiente dimensión, los PeF manifiestan la necesidad de una actuación docente autónoma, en el marco de una relación institucional basada en la colaboración, el diálogo multilateral y la negociación de aquellos aspectos que conciernen a su práctica. La autonomía en esta dimensión se relaciona con el respeto a la identidad docente individual y, en consecuencia, afecta a la motivación del profesor. En cualquier caso, prevalece la aceptación de las normas de la institución, a pesar de que estas vayan en contra de la autonomía del profesor, con el consiguiente efecto desmotivador.

Por su parte, la dimensión autónoma del desarrollo profesional muestra un importante componente de responsabilidad individual en la creación de procesos de aprendizaje de tipo diverso. En este sentido, destaca la unanimidad en la necesidad del reconocimiento institucional en las iniciativas autónomas de desarrollo profesional. Desde una perspectiva pedagógica, la multidimensionalidad de la autonomía del profesor permite introducir, de una forma coherente, la noción del desarrollo profesional en la formación y presentar esta como un *continuum* que se extenderá a lo largo de toda la vida docente.

La autorregulación también adquiere la consideración de constructo complejo, ya que se compone de elementos de diversa naturaleza, como cognitiva, metacognitiva o motivacional. De los resultados se infiere que el contexto académico y las características de una formación formal concebida en torno a la acreditación profesional son un factor clave en los procesos internos del aprendizaje. Constatan también que el aprendizaje autorregulado tiene una relación directa con la noción de rentabilidad académica y con la evaluación formal. El efecto de estos dos factores, junto a otros de carácter individual que pertenecen al ámbito personal, explica el escaso desarrollo de algunos procesos autorreguladores. A su vez, se infiere que un enfoque formativo que fomente el aprendizaje autorregulado puede tener efectos en la forma en la que los PeF conciben y gestionan el aprendizaje de sus propios aprendientes de ELE, afirmación que se confirma parcialmente en los resultados. Al igual de lo que ocurre con la autonomía, se aprecia una relación entre el nivel de aprendizaje autorregulado del PeF y su disposición o interés a la hora de implementarlo en el aula de ELE.

El resto de elementos que conforman el marco del *self* agente y que se ha considerado para la descripción de los procesos de aprendizaje son la formación y experiencia docente previas, las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE y la identidad docente. Se demuestra que estos factores tienen una influencia directa, aunque variable en su intensidad, en el proceso de aprendizaje y son determinantes en el sentido que toma la progresión docente y la capacitación competencial. Los efectos de la formación docentes en los PeF son heterogéneos y difícilmente predecibles apriorísticamente, por lo que estos conceptos resultan imprescindibles para una comprensión en profundidad de la evolución formativa en cada caso particular.

Se concluye que la actuación del *self* agente queda determinada por la interacción de los componentes internos del sistema y los factores externos de la formación. Por tanto, el comportamiento del *self* agente en el medio formativo se explica por factores individuales que afectan a la estructura interna del sistema: motivacionales, cognitivos, actitudinales, conductuales y experienciales. A pesar de su limitada representatividad, la metodología investigadora cualitativa y, en concreto, el enfoque etnográfico, han resultado adecuados para la descripción del *self* agente en contexto y para un análisis que, por su complejidad, ha de tener en cuenta el ámbito formativo en su totalidad –resto de

seminarios, características académicas y rasgos culturales–, aunque debe concretarse al ámbito de la individualidad del PeF.

La caracterización de la formación como estructura dinámica lleva a describirla en función de los patrones de comportamiento estable y del fenómeno del cambio, no como una capacidad o atributo diferencial del individuo, sino como el producto de la variación en los componentes de un sistema. Este viene motivado por el efecto de factores contextuales –formación docente y oportunidades de aprendizaje– y su interacción dinámica con los elementos internos del sistema. Los resultados revelan que la evolución docente es la consecuencia de una autoorganización del sistema frente a una disonancia externa capaz de quebrar su estabilidad y a su tendencia natural a la invariabilidad y a la permanencia.

Algunos aspectos de la formación docente generan estímulos que afectan a la autopercepción del individuo, lo que, en última instancia, genera cambio y progresión docente en esta etapa formativa. Es el caso de las situaciones de aprendizaje o docentes que logran captar ese nivel introspectivo a través de, por ejemplo, la novedad de una idea, teoría o propuesta, son capaces de crear contradicciones e incluso refutar una creencia firmemente establecida o contribuyen a mantener una determinación personal por una evolución docente efectiva.

La probabilidad de que haya variabilidad, producto de la formación, en el PeF depende del estado de configuración del sistema cognitivo sobre la enseñanza-aprendizaje de L2 y del grado de conformación y conciencia de la identidad docente. Se confirma que el cambio en los PeF que cuentan con formación y experiencia docente previas es menos probable que en aquellos que no las tienen, aunque hay casos en los que esto no se cumple. Esta excepción viene a demostrar el importante papel que juegan los factores individuales internos en el aprendizaje, tanto para propiciar e intensificar la evolución docente como para reducirla e, incluso, impedirla. En consecuencia, el acto formativo y el propio formador se ven compelidos en el objetivo o reto de romper la tendencia a la estabilidad de los PeF y producir un cambio significativo.

Por último, uno de los aspectos característicos de esta investigación es la utilización de los principios de la teoría de la complejidad aplicados a la adquisición de L2 y a la educación. Los sistemas dinámicos complejos ofrecen el marco para analizar los patrones de estabilidad en el comportamiento del PeF y explicar los cambios en su evolución hacia la competencia docente. Este trabajo ha descrito este proceso a través del cambio sufrido en la estructura interna del sistema del *self* agente en respuesta al programa formativo. Demuestra no solo la complejidad del acto de aprender a ser profesor de L2 y desarrollarse profesionalmente, sino también la dificultad de implementar líneas metodológicas o pedagógicas en la formación con un efecto mensurable en la labor docente. El estado de la investigación que sigue este enfoque es incipiente, por lo que es necesario esperar para comprobar el alcance real de las posibilidades que ofrece y lo novedoso de los resultados que pueda aportar al panorama metodológico tradicional. Esta investigación contribuye a ello, así como a introducir en el campo del ELE una línea de investigación innovadora en el ámbito internacional.

Referencias bibliográficas

- AHEARN, L. M. (2001). "Language and agency". *Annual review of anthropology*. 30: 109-137.
- ALHADEFF-JONES, M. (2008). "Three generations of complexity theories: Nuances and ambiguities". *Educational philosophy and theory*. 40/1: 66-82.
- ALLFORD, D. y PACHLER, N. (2007). *Language, autonomy and the new learning environments*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ALSINA, A y ESTEVE, O. (2009). "¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista". <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1952/136.pdf?sequence=1> (consulta 10/11/15).
- ALTMAN, H. B. (1971). "Toward a definition of individualised foreign language instruction". *American Foreign Language Teacher*. 3.
- AL-HOORIE, A. H. (2015). "Human agency: Does the beach ball have free will?" En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre y A. Henry. (eds.). *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 55-72). Bristol: Multilingual Matters.
- ANECA. (2004). *Libro blanco*. Título de grado de Magisterio. http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf (consulta 10/11/15).
- AOKI, N. (2000). "Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility". *2000 Hong Kong University of science and technology language centre conference*.
- AOKI, N. y SMITH, R. C. (1999). "Learner autonomy in cultural context: the case of Japan". En S. Cotterall y D. Crabbe. (eds.) *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. (pp. 19-28). Frankfurt am Main: Lang.
- AOKI, N. y HAMAKAWA, Y. (2003). "Asserting our culture: teacher autonomy from a feminist perspective". En D. Palfreyman y R. C. Smith. (eds.). *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. (pp. 240-253). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- AOKI, N. y KOBAYASHI, H. (2009). "Defending stories and sharing one: Towards a narrative understanding of teacher autonomy". En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield. (eds.). *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. 199-216). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- AOKI, N. y OSAKA UNIVERSITY STUDENTS. (2010). "A community of practice as a space for collaborative student teacher autonomy". En B. O'Rourke y L. Carson. (eds.). *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom*. (pp. 63-78). Oxford: Peter Lang.
- ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (1999). "A map of the terrain". En J. Arnold. (ed.). *Affect in language learning*. (pp. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- AUSUBEL, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BAILEY, K. M., CURTIS, A. y NUNAN, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Boston: Heinle and Heinle.
- BAK, P. (1996). *How nature works: the science of self-organized criticality*. Boston: Springer-Verlag.
- BANDURA, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change". *Psychological review*. 84: 191-215.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1989). "Human agency in social cognitive theory". *American psychologist*. 44/9: 1175-1184.

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman and Company.
- BANDURA, A. y SCHUNK, D. H. (1981). "Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation". *Journal of personality and social psychology*. 41/3: 586-601.
- BANISTER, P., BURMAN, E., PARKER, I. TAYLOR, M. y TINDALL, C. (1994). *Qualitative methods in psychology: A research guide*. Filadelfia: Open University Press.
- BANZHAF, W. (2009). "Self-organizing systems". En R. Meyers. (ed.). *Encyclopedia of complexity and systems science*. (pp. 8040-8050). Nueva York: Springer.
- BARBOT M. J. y CAMATARRI, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*. París: PUF.
- BARKHUIZEN, G. y HACKER, P. (2008). "Inquiring into learning about narrative inquiry in language teacher education". *New Zealand studies in applied linguistics*. 14/1: 36-52.
- BARTIMOTE-AUFFLICK, K., BREW, A. y AINLEY, M. (2010). "University teachers engaged in critical self-regulation: How may they influence their students?" En A. Efklides y P. Misailidi. (eds.). *Trends and prospects in metacognition research*. (pp. 427-444). Boston: Springer.
- BAUMEISTER, R. F. (1986). *Identity: Cultural change and the struggle for self*. Nueva York: Oxford University Press.
- BAUMEISTER, R. F. (1997). "Identity, self-concept, and self-esteem: The self lost and found". En R. Hogan y J. A. Johnson. (eds.). *Handbook of personality psychology*. (pp. 681-710). San Diego: San Diego Academic Press.
- BAUMEISTER, R. F. y VOHS, K. D. (2007). "Self-Regulation, ego depletion, and motivation". *Social and personality psychology compass*. 1/1: 115-128.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C. y VERLOOP, N. (2004). "Reconsidering research on teachers' professional identity". *Teaching and teacher education*. 20: 107-128.
- BENSON, P. (1996). "Concepts of autonomy in language learning". En R. Pemberton, E. Li, W. Or y H. Pierson. (eds.). *Taking control: Autonomy in language learning*. (pp. 27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- BENSON, P. (1997). "The philosophy and politics of learner autonomy". En P. Benson y P. Voller. (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. (pp. 18-34). Londres: Longman.
- BENSON, P. (2000). "Autonomy as a learners' and teachers' right". En B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb. (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Harlow: Longman.
- BENSON, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- BENSON, P. (2005). "Taking ownership. Authority and voice in autonomous agency". En J. Christman y J. Anderson. *Autonomy and the challenges to liberalism: New essays*. (pp. 101-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- BENSON, P. (2007). "Autonomy in language teaching and learning". *Language teaching*. 40/1: 21-40.
- BENSON, P. (2008). "Autonomy in and out of class". En P. Benson, L. Dam y L. Legenhausen. (eds.). *Learner autonomy: What does the future hold?* (pp.1-12). Proceedings of Spain TESOL.
- BENSON, P. (2010). "Measuring autonomy: Should we put our ability to the test?". En A. Parany L. Sercu. (eds.). *Testing the untestable in language education*. (pp. 77-97). Bristol: Multilingual Matters.
- BENSON, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres: Pearson Education.
- BENSON, P. y VOLLER, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman.

- BENSON, P., y NUNAN, D. (2002). *The experience of language learning*. Hong Kong: English Centre, the University of Hong Kong.
- BENTLEY, T. (1998). *Learning beyond the classroom: Education for a changing world*. Londres: Routledge.
- BERNACKI, M. L., AGUILAR, A.C. y BYRNES, J. P. (2011). "Self-regulated learning and technology enhanced learning environments: An opportunity-propensity analysis". En G. Dettori y D. Persico. (eds.). *Fostering self-regulated learning through ICT*. (pp. 1-26). Hershey: IGI Global.
- BLAS, A. de y RUBIO, M^a. J. (2010). *Teoría del Estado I: El Estado y sus instituciones*. Madrid: UNED.
- BLOCK, D. (2007). *Second language identities*. Londres: Continuum.
- BLOOR, M. y BLOOR, T. (1988). "Syllabus negotiation: The basis of learner autonomy". En A. Brookes y P. Grundy. (eds.). *Individualization and autonomy in language learning. ELT documents*, 131. Modern English publications and the British Council: 62-74.
- BOEKAERTS, M. (1999). "Self-regulated learning: where we are today". *International journal of educational research*. 3: 445-457.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R. y ZEIDNER, M. (2000). "Self-regulation: An introductory Overview". En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner. (eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp. 1-9). San Diego: Academic Press.
- BONAFÉ, J. M. (2004). "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 51: 127-144.
- BORG, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do". *Language teaching*. 36/2: 81-109.
- BORG, S. (2006). *Teacher cognition and teacher education: research and practice*. Londres: Continuum.
- BORG, S. y AL-BUSAIDI, S. (2012). "Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices". *ELT Journal*. 12/7: 1-45.
- BOWN, J. (2009). "Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: A situated view". *The modern language journal*. 93/4: 570-583.
- BRATEN, I. y STROMSO, H. I. (2005). "The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students". *British journal of educational psychology*. 75/4: 539-565.
- BREEN, M., CANDLIN, C. y WATERS, A. (1979). "Communicative materials design: some basic principles". *RELC Journal*. 10/2: 1-13/4.
- BREEN, M. y MANN, S. (1997). "Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy". En P. Benson y P. Voller. (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. (pp. 132-149). Londres: Longman.
- BRINTHAUPT, T. M. y LIPKA, R. P. (1992). "Introduction". En T. M. Brinthaupt y R. P. Lipka. (eds.). *The self: Definitional and methodological issues*. (pp. 1-11). Albany: State of University of New York Press.
- BROWN, A. L. (1978). "Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition". En R. Glaser. (ed.). *Advances in instructional psychology*. (pp. 77-165). Hillsdale: Erlbaum.
- BROWN, A. L. y DAY, J. D. (1983). "Macrorules for summarizing texts: The development of expertise". *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 22/1: 1-14.
- BROWN, J. D. (2004). "Research methods for applied linguistics: Scope, characteristics, and Standards". En A. Davies y C. Elder. (eds.). *The handbook of applied linguistics*. (pp. 476-500). Malden: Blackwell.

- BROWN, P., SMITH, R. C. y USHIODA, E. (2007). "Responding to resistance". En A. Barfield y S. Brown. (eds.). *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation*. (pp. 71-83). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BUKOR, E. (2011). "Exploring teacher identity: Teachers' transformative experiences of reconstructing and re-connecting personal and professional selves". Tesis doctoral. Toronto: University of Toronto.
- BUSS, S. (2008). "Personal Autonomy". <http://plato.stanford.edu/entries/personal-autonomy/> (consulta 10/11/15).
- BUSSEY, K. (2011). "The influence of gender on students' self-regulated learning and performance. Handbook of self-regulation of learning and performance". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (pp. 408-441). Nueva York: Routledge.
- BUTLER, D. L. (2005). "L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants". *Revue des sciences de l'éducation*. 31: 55-78.
- BUTLER, D. L., LAUSCHER, H. N., JARVIS-SELINGER, S. y BECKINGHAM, B. (2004). "Collaboration and self-regulation in teachers' professional development". *Teaching and Teacher Education*. 20/5: 435-455.
- BUTLER, D. L. y SCHNELLERT, L. (2012). "Collaborative inquiry in teacher professional development". *Teaching and teacher education*. 28: 1206-1220.
- CALFEE, R. C. y BERLINER, D. C. (1996). "Introduction to a dynamic and relevant educational psychology". En D. C. Berliner y R. C. Calfee. (eds.). *Handbook of educational psychology*. (pp. 1-11). Nueva York: Macmillan.
- CAMPBELL, C. y KRYSZEWSKA, H. (1992). *Learner-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CANDY, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CANO, E. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior". *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. 12/3: 1-16.
- CARTIER, S. C., BUTLER, D. L. y BOUCHARD, N. (2010). "Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by students in an elementary school located in a disadvantaged area". *Psychological test and assessment modeling*. 52/4: 382-418.
- CARVER, C. S. y SCHEIER, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. Nueva York: Springer-Verlag.
- CARVER, C. C., REYNOLDS, S. L. y SCHEIER, M. F. (1994). "The possible selves of optimists and pessimists". *Journal of research in personality*. 28: 133-141.
- CHONG, S., LOW, E. L. y GOH, K. C. (2011). "Developing student teachers' professional identities—An exploratory study". *International education studies*. 4/1: 30-45.
- CHULARUT, P. y DEBACKER, T. K. (2004). "The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language". *Contemporary educational psychology*. 29/3: 248-263.
- CLARKE, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community*. England: Multilingual Matters.
- COHEN, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- COMISIÓN EUROPEA (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: European Commission.
- COOPERSMITH, S. (1967). "The antecedents of self-esteem". San Francisco: W. H. Freeman.

- CORNO, L. (1989). "Self-regulated learning: A volitional analysis". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk. (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 111-141). Nueva York: Springer-Verlag.
- CORNO, L. y RANDI, J. (1999). "A design theory for classroom instruction in self-regulated learning?" En C. M. Reigeluth. (ed.). *Instructional design theories and models*. Nueva York: Erlbaum.
- COTTERALL, S. (1995). "Developing a course strategy for learner autonomy". *ELT journal*. 49/3: 219-227.
- COTTERALL, S. (2000). "Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses". *ELT journal*. 54/2: 109-117.
- COTTERALL, S. (2009). "Learner autonomy in a mainstream writing course: Articulation learning gains". En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield. (eds.). *Maintaining control: Autonomy and language learning*. (pp. 87-107). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- COTTERALL, S. y CRABBE, D. (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- CROCKETT, L. J. (2002). "Agency and the life course: Constructs and processes". En L. J. Crockett. (ed.). *Agency, motivation, and the life course, Nebraska symposium on motivation*. (pp. 1-29). Lincoln: University of Nebraska Press.
- CROSS, R. (2010). "Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice". *Modern language journal*. 94: 434-452.
- CUMMINS, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California association of bilingual education.
- ÇELİK, S., ARKIN, E. y SABRILER, D. (2012). "EFL learners' use of ICT for self-regulated learning". *The journal of language and linguistic studies*. 8/2: 98-118.
- DAM, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublín: Authentik.
- DAM, L. (2003). "Developing learner autonomy: The teacher's responsibility". En D. Little, J. Ridley y E. Ushioda. (eds.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. (pp. 135-146). Dublín: Authentik.
- DAM, L. (2009). "The use of logbooks – a tool for developing learner autonomy". En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield. (eds.). *Maintaining control: Autonomy and language learning*. (pp. 125-144). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- DAM, L., ERIKSSON, R., LITTLE, D., MILIANDER, J. y TREBBI, T. (1990). "Towards a definition of autonomy". En Trebbi, T. (ed.). *Third nordic workshop on developing autonomous learning in the FL classroom*. Bergen: University of Bergen.
- DANIELEWICZ, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- DAVIES, L. (2004). *Conflict and education: Complexity and chaos*. Londres: Routledge Falmer.
- DAVIS, B. y SUMARA, D. J. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Mahwah: Erlbaum.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1991). "A motivational approach to self: Integration in personality". En R. Dienstbier. (ed.). *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- DECI, E. L. y FLASTE, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Nueva York: Penguin.

- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*. 11: 227-268.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- DE COSTA, P. (2015). "Ethics and applied linguistics research". En B. Paltridge y A. Phakiti. (eds). *Research methods in applied linguistics*. (pp. 245-257). Londres: Bloomsbury.
- DELFINO, M., DETTORI, G. y PERSICO, D. (2010). "An online course fostering self-regulation of trainee teachers". *Psicothema*. 22/2: 299-305.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- DETTORI, G., GIANNETTI, T. y PERSICO, D. (2006). Ethics and applied linguistics research: implications for pre-service teacher training". *European journal of education*. 41: 3-4: 397-414.
- DEWEY, J. (1958). *Philosophy of education*. Littlefield: Adams.
- DE LA FUENTE, J., CANO, F., JUSTICIA, F., PICHARDO, M., GARCÍA-BERBÉN, A. B., MARTÍNEZ-VICENTE, J. M. y SANDER, P. (2007). "Effects of using online tools in improving regulation of the teaching-learning process: TLPA & Pleyade". *Electronic journal of research in educational psychology*. 5: 757-783.
- DIAZ, R. M., NEAL, C. J. y AMAYA-WILLIAMS, M. (1990). "The social origins of self-regulation". En L. C. Moll. (ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. (pp.127-154). Nueva York: Cambridge University Press.
- DICKINSON, L. (1978). "Autonomy, self-directed learning and individualization". En *Individualization and autonomy in language learning*. *ELT Documents 103*. *Modern English publications and the British Council*: 7-28.
- DICKINSON, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DICKINSON, L. (1992). *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.
- DICKINSON, L. (1995). "Autonomy and motivation: a literature review". *System*. 23/2: 165-174.
- DILLENBOURG, P. (1999). "What do you mean by collaborative learning?" En P. Dillenbourg. (ed.). *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*. (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- DISICK, R. (1975). *Individualising language instruction: Strategies and methods*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- DÖRNYEI, Z. (2002). "The motivational basis of language learning tasks". En P. Robinson. (ed.). *Individual differences and instructed language learning*. (pp. 137-158). Amsterdam: John Benjamins.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2009a). "Individual differences: interplay of learner characteristics and learning environment". *Language Learning*. 59/1: 230-248.
- DÖRNYEI, Z. (2009b). "The L2 motivational self system". *Motivation, language identity and the L2 self*. 36/3: 9-11.
- DÖRNYEI, Z. y SKEHAN, P. (2003). "Individual differences in second language learning". En C. J. Doughty y M. H. Long. (eds.). *The handbook of second language acquisition*. (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.

- DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P. D. y HENRY, A. (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- DUFF, P. (2007). *Case study research in applied linguistics*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- DUFF, P. (2012). "Identity, agency, and second language acquisition". En S. M. Gass y A. Mackey. (eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. (pp. 410-426). Nueva York: Routledge.
- DUFF, P. y UCHIDA, Y. (1997). "The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms". *TESOL Quarterly*. 31: 451-486.
- DURANTI, A. (2009). *Linguistic anthropology: A reader*. Malden: Wiley-Blackwell.
- DWEEK, C. S. y MOLDEN, D. C. (2008). "Self-theories: The construction of free will". En J. Baer, J. C. Kaufman y R. F. Baumeister. (eds.). *Are we free? Psychology and free will*. (pp. 44-64). Oxford: Oxford University Press.
- EAQUALS. (2013). "A Profiling grid for language teachers". <http://www.epg-project.eu/> (consulta 10/11/15).
- EDWARDS, J. (1985). *Language, society, and identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- EHRMAN, M. (1996). "An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety". En R. Oxford. (ed.). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. (pp. 81-103). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- ELLIOT, A. J. y DWECK, C. S. (2007). *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: The Guilford Press.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2004). "Individual differences in second language learning". En A. Davies y C. Elder. (eds.). *The handbook of applied linguistics*. (pp. 525 - 51). Oxford: Blackwell.
- ELLIS, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, G. y SINCLAIR, B. (1989). *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELSEN, A. y ST. JOHN, O. (2007). "Learner autonomy and intercultural competence". En M. Raya y L. Sercu. (eds.). *Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence*. (pp. 15-38). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ERDOCIA, I. (2016). "De la formación de profesores de ELE a la competencia profesional docente". Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- ESCODERO, J. M. (2007). "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos". *Revista de docencia Universitaria (RedU)*. 2/3 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677005> (consulta 10/11/15).
- ESCH, E. (1996). "Learner training for autonomous language learning". En R. Pemberton, S. L. Edward, W. W. F. Or, y H. D. Pierson. (eds.). *Taking control: Autonomy in language learning*. (pp. 164-75). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- EZZY, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and innovation*. Londres: Routledge.
- FELDMAN, J. (2006). *From molecule to metaphor*. Cambridge: Blackwell.
- FENDLER, L. (2013). "Psychology in teacher education: Efficacy, professionalization, management, and habit". En P. Smeyers y M. Depaepe. (eds.). *Educational research: The attraction of psychology*. (pp. 53-71). Dordrecht: Springer.
- FERGUSON, H. (2009). *Self-identity and everyday life*. Nueva York: Routledge.
- FINCH, A. (2002). "Autonomy: Where are we? Where are we going". *Proceedings*: 15-2.

- FINCH, A. (2010). "Critical incidents and language learning: sensitivity to initial conditions". *System*. 38/3: 422-431.
- FIRTH, A. y WAGNER, J. (1997). "On Discourse, communication, and (some) fundamental considerations in SLA research". *Modern language journal*. 81: 285-300.
- FISHMAN, J. (1972). *Sociolinguistics*. Rowley: Newbury House.
- FLAMINI, E. y JIMENEZ, M. (2007). "Action research: Professional development through enquiry". En M. Jiménez y L. Sercu. (eds.). *Challenges in teacher development: Learner autonomy and intercultural competence*. (pp. 105-124). Frankfurt: Peter Lang.
- FLAVELL, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". *American psychologist*. 34/10: 906.
- FOUCAULT, M. (1994). *Le sujet et le pouvoir*. Dits et écrits, 4. París: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1995). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- FREEMAN, D. (2009). "The scope of second language teacher education". En A. Burns y J. Richards. (eds.). *The Cambridge guide to second language education*. (pp. 11-19). Nueva York: Cambridge University Press.
- FREEMAN, D. y Cornwell, S. (1993). *New ways in teacher education*. Alexandria: TESOL.
- FREEMAN, D. y Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*. 32/3: 397-417.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- FREIRE, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Londres: Sheed and Ward.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum Publishing Company.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- GALLIMORE, R. y THARP, R. G. (1990). "Teaching mind and society: A theory of education and schooling". En L. Moll. (ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociobistorical psychology*. (pp. 175-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold
- GERGEN, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Nueva York: Basic Books.
- GIBBS, R. W. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- GIMENO, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GIOVANNINNI, A., MARTÍN, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (2003). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.
- GLEICK, J. (1997). *Chaos: Making a new science*. Nueva York: Penguin Books.
- GOH, C. C. H. (2010). "Listening as process: Listening materials for self-appraisal and self-regulation". En N. Harwood. (ed.). *English language teaching materials: Theory and Practice*. (pp. 179-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. G. (2005). "Tuning educational structures in Europe". II. Universities' contribution to the Bologna Process. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- GOODWIN, B. (2000). "Out of control into participation". *Emergence*. 2/4: 40-49.
- GRAHAM, S. (2007). "Learner strategies and self-efficacy: Making the connection". *Language Learning Journal*. 35/1: 81-93.

- GRAHAM, S. y HARRIS, K. R. (1989). "Component of analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy". *Journal of Educational Psychology*. 81: 353-361.
- GRAVES, K. (2009). "The curriculum of second language teacher education". En A. Burns y J. C. Richards. (eds.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. (pp. 115-124). Nueva York: Cambridge University Press.
- GREGERSEN, T. y MACINTYRE, P. D. (2015). "I can see a little bit of you on myself: A dynamic systems approach to the inner dialogue between teacher and learner selves. Motivational dynamics in language learning". En Z. Dörnyei, A. Henry, A. y P. D. MacIntyre. (eds.) *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 260-284). Bristol: Multilingual Matters.
- GREMMO, M. J. (1995). "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea". *System*. 23/2: 151-164.
- GRIFFITHS, M. (1992). "Autonomy and the fear of independence". *Women's studies int. forum*. 15: 351-362.
- GROUZET, F. M. E., SOKOL, B.W. y MÜLLER, U. (2013). "Self-regulation and autonomy: An introduction". En B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet y U. Müller. (eds.). *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*. (pp. 1-16). Nueva York: Cambridge University Press.
- GUILLEMIN, M. y GILLAM, L. (2004). "Ethics, reflexivity, and „ethically important moments" in research". *Qualitative Inquiry*. 10/2: 261-280.
- GUMPERTZ, J. J. y HYMES, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- HABERMAS, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon.
- HAKEN, H. (2006). *Information and Self-organization. A Microscopic approach to complex systems*. Nueva York: Springer.
- HALL, N. (1993). *Exploring chaos: A guide to the new science of disorder*. Nueva York: Norton and Company.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- HARDING-ESCH, E. (1976). *Self-Directed learning and autonomy*. Cambridge: University of Cambridge.
- HARRI-AUGSTEIN, S. y THOMAS, L. (1991). *Learning conversations: The self-organised learning way to personal and organisational growth*. Londres: Routledge.
- HARTER, S. (1992). "The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change". *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. 2: 77-114.
- HARTER, S. (1998). "The development of self-representations". En W. Damon. (ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 553-617). Nueva York: Wiley.
- HEIMAN, G. W. (2002). *Research methods in psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- HENRY, A. (2009). "Gender differences in compulsory school pupils' L2 self-concepts: A longitudinal study". *System*. 37/2: 177-193.
- HENRY, A. (2015). "The dynamics of possible selves". En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre y A. Henry. (eds.). *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 83-94). Bristol: Multilingual Matters.
- HIGGINS, T. (1987). "Self-discrepancy: A theory relating self and affect". *Psychological review*. 94/3: 319-340.

- HIGUERAS, M. (2012). "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras". *RILE*. 1: 101-128.
- HIVER, P. (2013). "The interplay of possible language teacher selves in professional development choices". *Language Teaching Research*. 17/2: 210-227.
- HIVER, P. (2015). "Attractors, attractor states, and attractor basins" En Z. Dörnyei, P. MacIntyre y A. Henry. (eds.). *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 20-28). Bristol: Multilingual Matters.
- HOFER, B., YU, S. y PINTRICH, P. R. (1998). "Teaching college students to be self-regulated learners". En B. J. Zimmerman y D. H., Schunk. *Self-regulated learning from teaching to self reflective practice*. (pp. 57-85). Londres: Guilford Press.
- HOFFMANS-GOSSETS, M. A. (1987). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique sociale.
- HOLEC, H. (1979). "Autonomie et apprentissage des langues étrangères". En B. Andre. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*. París: Didier/Hatier.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- HOLEC, H. (1985). "On autonomy: Some elementary concepts". En P. Riley. (ed.). *Discourse and learning*. (pp. 173-190). Londres: Longman.
- HOLEC, H. (2008). "Foreword". En T.E. Lamb y H. Reinders. (eds.) *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and response*. (pp. 3-4). Amsterdam: John Benjamin.
- HOLLIDAY, A. (2003). "Social autonomy: Addressing the dangers of culturism in TESOL". En D. Palfreyman y R. Smith. (eds.). *Learner autonomy across cultures*. (pp. 110-126). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HOLTZER, G. (1995). "Autonomie et didactique des langues: Le conseil de l'Europe et les langues étrangères". En H. Martinez. *The subjective theories of student teachers. Implications for teacher education and research on learner autonomy*. (pp. 15-68). Besancon: Universite de Besancon.
- HORN, J. (2008). "Human research and complexity theory". *Educational philosophy and theory*. 40/1: 130-143.
- HUSÉN, T. (1999). "Research paradigms in education". En J. P. Keeves y G. Lakomski. (eds.). *Issues in educational research*. (pp. 31-39). Oxford: Elsevier Science/Pergamon.
- HWANG, Y. y VRONGISTINOS, K. (2002). "Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements". *Journal of instructional psychology*. 29/3: 147-154.
- HYMES, D. (1966). "On communicative competence". En C. J. Brumfit y K. Johnson. (eds.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- ILLICH, I. (1971). *Deschooling society*. Londres: Calder & Boyars.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). "Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español". Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2011). "¿Qué es ser un buen profesor o profesora de ELE?". http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf (consulta 10/11/15).
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- JIMÉNEZ, M. (2007). "Developing professional autonomy: A balance between license and responsibility". *Independence, newsletter of the LATEFL learner autonomy special interest group*. 40: 32-33.

- JIMÉNEZ, M. (2009). "La autonomía como objetivo educativo: un estudio de las contradicciones y posibilidades de actuación en el aula de lenguas extranjeras". En F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva y M. C. Melo. (eds.). *Pedagogía para a autonomía: (Re)construir a esperança na educação*. (pp. 37-56). Braga: Universidad do Minho.
- JIMÉNEZ, M. y SERCU, L. (2007). *Challenges in teacher development: Learner autonomy and intercultural competence*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- JIMÉNEZ, M., LAMB, T. E. y VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublín: Authentik.
- JOHNSON, K. E. (2006). "The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education". *TESOL Quarterly*. 40/1: 235-257.
- JONES, J. (1995). "Self-access and culture". *ELT journal*. 49: 228-234.
- JUARRERO, A. (1999). *Dynamics in action: Intentional behavior as a complex system*. Cambridge: MIT press.
- KANNO, Y. y NORTON, B. (2003). "Imagined communities and educational possibilities: Introduction". *Journal of language, identity and education*. 2/4: 241-249.
- KANNO, Y. y STUART, C. (2011). "Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice". *The modern language journal*. 95/2: 236-252.
- KATZ, A. y SNOW, M. A. (2009). "Standards and second language teacher education". En A. Burns y J. Richards. *Cambridge guide to second language teacher education*. (pp. 66-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- KELLY, R. (1996). "Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning". En R. Pemberton, S.L. Edward, W. W. F. Or y H. D. Pierson. (eds.). *Taking control: Autonomy in language learning*. (pp. 93-114). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C. y MCEVOY, W. (2004). *European profile for language Teacher education. A frame of reference*. Southampton: University of Southampton.
- KELSO, J. A. S. (2002). "Self-organizing dynamical systems". En N. Smelser y P. Baltes. (eds.). *International encyclopedia of the social behavioral sciences*. (pp. 13844-13850). Oxford: Elsevier.
- KENNY, B. (1993). "For more autonomy". *System*. 21/4: 431-442.
- KERBY, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington. Indiana: Indiana University Press.
- KILPATRICK, W. H. (1921). *The project method*. Nueva York: Teachers College Press.
- KNOWLES, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Nueva York: Association Press.
- KNOWLES, J. G. (1992). "Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies". En I. F. Goodson. (ed.). *Studying teachers' lives*. (pp. 99-152). Londres: Routledge.
- KNOWLES, J. G. Y COLE, A. L. (1994). *Through preservice teachers' eyes: Exploring field experiences through narrative inquiry*. Nueva York: McMillan College.
- KOHONEN, V. (1992). "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education". En D. Nunan. (ed.). *Collaborative language learning and teaching*. (pp. 37-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- KOHONEN, V. (2001). "Towards experiential foreign language education". En V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen y J. Lehtovaara. (eds.). *Experiential learning in foreign language education* (pp. 8-60). Harlow, Essex: Pearson Education.
- KORTHAGEN, F. A. (2005). "The organization in balance: Reflection and intuition as complementary processes". *Management Learning*. 36/3: 371-387.

- KOSTER, B. y DINGERINK, J. J. (2008). "Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function". *Experiences from the Netherlands. European journal of teacher education*. 31/2: 135-149.
- KRA, B. (2009). Introduction to ergodic theory. En R. Meyers. (ed.). *Encyclopedia of complexity and systems science*. (pp. 3053-3055). Nueva York: Springer.
- KRAMARSKI, B. y MICHALSKY, T. (2009). "Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments". *Journal of educational psychology*. 101/1: 161-175.
- KRAMARSKI, B. y MICHALSKY, T. (2010). "Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge". *Learning and instruction*. 20/5: 434-447.
- KREMER-HAYON, L. y TILLEMA, H. H. (1999). "Self-regulated learning in the context of teacher education". *Teaching and teacher education*. 15/5: 507-522.
- KUBANYIOVA, M. (2007). "Teacher development in action: an empirically based model of promoting conceptual change in in-service language teachers in Slovakia". Tesis doctoral. University of Nottingham.
- KUBANYIOVA, M. (2009). "Possible selves in language teacher development". En Z. Dörnyei y E. Ushioda. (eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. (pp. 314-332). Bristol: Multilingual Matters.
- KUBANYIOVA, M. (2012). *Teacher development in action: Understanding language teachers' conceptual change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- KUHN, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- KUHN, L. (2008). "Complexity and educational research: a critical reflection". En M. Mason. (ed.). *Complexity theory and the philosophy of education*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- KUMARAVADIVELU, B. (2001). "Toward a postmethod pedagogy". En *Tesol Quarterly*. 35/4: 537-560.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Hartford: Yale University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A Modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Nueva York: Routledge.
- LA GANZA, W. (2004). "Learner autonomy in the language classroom". Tesis doctoral. Macquarie University.
- LA GANZA, W. (2008). "Learner autonomy-teacher autonomy: Interrelating and the will to empower". En T. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities and responses*. (pp. 63-79). Amsterdam: John Benjamins.
- LABOW, E. (1972). *Language in the Inner City*. Oxford: Blackwell.
- LAFARGUE, P. (1881). "December 25. L'autonomie. L'égalité, organe du parti ouvrier Français". http://www.marxists.org/francais/lafargue/works/1881/12/lafargue_18811225.htm (consulta 10/11/15).
- LAI, C. y GU, M. (2011). "Self-regulated out-of-class language learning with technology". *Computer Assisted Language Learning*. 24/4: 317-335.
- LAMB, M. (2007). "Which came first, the worm or the cocoon?" *Independence*. 40: 28-29.
- LAMB, T. E. (2000). "Finding a voice: learner autonomy and teacher education in an urban context". En B. Sinclair, I. McGrath y T. E. Lamb. (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. (pp. 118-127). Londres: Longman.

- LAMB, T. E. (2006). "Supporting independence: Students' perceptions of self-management". En T. E. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Supporting independent learning: Issues and interventions*. (pp. 97-124). Frankfurt: Lang.
- LAMB, T. E. (2008). "Learner autonomy and teacher autonomy. Synthesizing an agenda". En T. E. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. (pp. 269-285). Amsterdam: John Benjamins.
- LAMB, T. E. (2009). "Controlling learning: relationships between motivation and learner autonomy". En R. Pemberton, S. Toogood, S. y Barfield, A. (eds.). *Maintaining control*. (pp. 67-86). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- LAMB, T. E. y REINDERS, H. (2005). "Learner independence in language teaching: A concept of change". En D. Cunningham y A. Hatoss. *An international perspective on language policies, practices and proficiencies*. Belgrave: FIPLV.
- LANTOLF, J. P. y THORNE, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. P. y POEHLNER, M. E. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Londres: Equinox Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997). "Chaos/complexity science and second language acquisition". *Applied linguistics*. 18/2: 141-165.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2002). "Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective". En C. Kramsch. (ed.). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. (pp. 33-46). Londres: Continuum.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2011). "A complexity approach to second language development/acquisition". En D. Atkinson. (ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. (pp. 48-72). Nueva York: Routledge.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2012a). "Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics?" *Language Teaching*. 45/2: 202-214.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2012b). "Complexity theory". En S. Gass y A. Mackey. *The Routledge handbook of second language acquisition*. (pp. 73-87). Nueva York: Routledge.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2015). "Ten 'lessons' from complex dynamic systems theory: What is on offer". En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre y A. Henry. (eds.). *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 11-19). Bristol: Multilingual Matters.
- LARSEN-FREEMAN, D. y CAMERON, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- LAVE, J. (1996). "Teaching, as learning, in practice". *Mind, culture, and activity*. 3/3: 149-164.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- LEARY, M. R. (1995). *Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior*. Madison: Brown & Benchmark.
- LEARY, M. R. (2007). "Motivational and emotional aspects of the self". *Annual Review Psychology*. 58: 317-344.
- LEGUTKE, M. y THOMAS. H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. Harlow: Longman.
- LEUNG, C. (2009). "Second language teacher professionalism". En A. Burns y J. C. Richards. (eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. (pp. 49-58). Cambridge: Cambridge University Press.

- LEWIS, T. y VIALLETON, E. (2011). "The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: A comparison and critique". *Innovation in language learning and teaching*. 5/2: 205-219.
- LIGHTBOWN, P. M. y SPADA, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LINDLEY, R. (1986). *Autonomy*. Londres: Macmillan.
- LITTLE, D. (1990). "Autonomy in language learning". En I. Gathercole. (ed.). *Autonomy in language learning*. (pp. 7-15). Londres: CILT
- LITTLE, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublín: Authentik.
- LITTLE, D. (1995). "Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy". *System*. 23/2: 175-181.
- LITTLE, D. (1996). "Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies". En R. Pemberton, E. Li, W. Or y H. Pierson. (eds.). *Taking control: Autonomy in language learning*. (pp. 203-218). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- LITTLE, D. (1999). "Autonomy in second language learning: Some theoretical perspectives and their practical implications". En C. Edelhoff y R. Weskamp. (eds.). *Autonomes fremdsprachenlernen*. (pp. 22-36). Ismaning: Hueber.
- LITTLE, D. (2000). "We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy". En L. Karlsson, F. Kjisik y J. Nordlung. (eds.). *All together now*. (pp. 45-56). Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- LITTLE, D. (2002). "Learner autonomy and second/foreign language learning, Good Practice Guide". LTSN Subject centre for languages, linguistics and area studies. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409> (consulta 10/11/15).
- LITTLE, D. (2007). "Introduction: Reconstructing learner and teacher autonomy in language education". En A. Barfield y S. Brown. (eds.). *Reconstructing autonomy in language education*. (pp. 1-13). Basingstoke: Palgrave.
- LITTLE, D. (2009). "Learner autonomy, the European language portfolio, and teacher development". En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield. (eds.). *Autonomy and language learning: Maintaining control*. (pp. 147-173). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- LITTLE, D., RIDLEY, J. y USHIODA, E. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublín: Authentik.
- LITTLEWOOD, W. (1999). "Defining and developing autonomy in East Asian contexts". *Applied linguistics*. 20/1: 71-94.
- LITTLEWOOD, W. (2001). "Students' attitudes to classroom English learning: a cross-cultural study". *Language teaching research*. 5/1: 3-28.
- LYOTARD, J. F. (2004). *La phénoménologie*. París: Presses universitaires de France.
- MACARO, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Bristol: Multilingual Matters.
- MACE, F. C., BELFIORE, P. J. y SHEA, M. C. (1989). "Operant theory and research on self-regulation". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk. (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 27-50). Nueva York: Springer-Verlag.
- MACINTYRE, P. D. y GREGERSEN, T. (2013). "Emotions that facilitate language learning: The positive broadening power of the imagination". *Studies in second language learning and teaching*. 2: 193-213.

- MACINTYRE, P. D., DÖRNYEI, Z. y HENRY, A. (2015). "Conclusion: Hot enough to be cool – the promise of dynamic systems research". En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre y A. Henry. (eds.). *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 419-429). Bristol: Multilingual Matters.
- MACKENZIE, A. (2002). "Changing contexts: Connecting teacher autonomy and institutional development". En A. S. Mackenzie y E. McCafferty. (eds.). *Developing autonomy*. (pp. 223-232). Proceedings of the JALT CUE Conference 2001. Tokyo: The Japan association for language teaching college and university educators special interest group.
- MANNING, B. y PAYNE, B. (1993). "A Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation". *Teaching and teacher education*. 9: 361-371.
- MARKUS, H. y NURIUS, P. (1986). "Possible selves". *American psychologist*. 41: 954-969.
- MARKUS, H. y NURIUS, P. (1987). "Possible selves: The interface between motivation and the self-concept". En K. Yardley y T. Honess. (eds.). *Self and identity: Psychosocial perspectives*. (pp. 157-172). Nueva York: Wiley.
- MARKUS, H. y RUVOLO, A. (1989). "Possible selves: Personalized representations of goals". En L. A. Pervin. (ed.). *Goal concepts in personality and social psychology*. (pp. 211-241). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARKUS, H. y WURF, E. (1987). "The dynamic self-concept: A social psychological perspective". *Annual review of psychology*. 38/1: 299-337.
- MARKUS, H. y KITAYAMA, S. (1991). "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation". *Psychological review*. 98/2: 224.
- MARTÍN PERIS, E. (2009) "Modelos pedagógicos y praxis en el aula". *Simposio 25 Años de ELE. Instituto Cervantes*. <http://www.ernestomartin.com/wpcontent/uploads/2008/12/ic25anosele.pdf> (consulta 15/11/13).
- MARSH, H. W. (1990). "The structure of academic self-concept. The Marsh/ Shavelson model". *Journal of Educational Psychology*. 82/4: 623-636.
- MARSH, H. W., CRAVEN, R., y Mcinerney, D. (2005). *International advances in self research*. Greenwich: Information Age Publishing.
- MARTINEZ, H. (2008). "The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy". En T. E. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. (pp. 103-124). Filadelfia: John Benjamins.
- MASON, M. (2008a). "Complexity theory and the philosophy of education". *Educational Philosophy and Theory*. 40/1: 4-18.
- MASON, M. (2008b). *Complexity theory and the philosophy of education*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- MCCASLIN ROHRKEMPER, M. (1989). "Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk. (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 143-168). Nueva York: Springer-Verlag.
- MCCOMBS, B. L. (1984). "Processes and skills underlying continuing intrinsic motivation to learn: Toward a definition of motivational skills training interventions". *Educational Psychologist*. 19/4: 199-218.
- MCCOMBS, B. L. (1986). "The role of the self-system in self-regulated learning". *Contemporary Educational Psychology*. 11: 314-332.
- MCCOMBS, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 51-82). Nueva York: Springer-Verlag.

- MCCOMBS, B. L. (1999). *The assessment of learner-centered practices (ALCP): Tools for teacher reflection, learning, and change*. Denver: University of Denver Research Institute.
- MCCOMBS, B. L. (2001). "Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk. (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 67-123). Mahwah: Erlbaum.
- MCCOMBS, B. L. y MARZANO, R. J. (1990). "Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating skill and will". *Educational psychologist*. 25/6: 51-69.
- MCCORMICK, C. B. y PRESSLEY, M. (1997). *Educational psychology: Learning, instruction, assessment*. Nueva York: Longman.
- MCCORMICK, C. B. (2003). "Metacognition and learning". En W. M. Reynolds y G. E. Miller. (eds.). *Handbook of psychology: Educational psychology*. (pp. 79-102). Nueva Jersey: Wiley and Sons.
- MCDONOUGH, J. y MCDONOUGH, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. Londres: Arnold.
- MCGRATH, I. (2000). "Teacher autonomy". En B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb. (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. (pp. 100-110). Londres: Longman.
- MCGRATH, I., SINCLAIR, B. y LAMB, T. (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Londres: Longman.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MCNAMARA, T. (1997). "Theorizing social identity: What do we mean by social identity? Competing frameworks, competing discourses". *TESOL Quarterly*. 31/3: 561-567.
- MERCER, S. (2011a). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht: Springer.
- MERCER, S. (2011b). "Understanding learner agency as a complex dynamic system". *System*. 39/4: 427-436.
- MERCER, S. (2012). "The dynamic nature of a tertiary learner's foreign language self-concepts". En M. Pawlak. (ed.). *New perspectives on individual differences in language learning and teaching, second language learning and teaching*. (pp. 201-215). Berlin: Springer-Verlag.
- MERCER, S. y WILLIAMS, M. (2014). *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- MERCER, S. (2014). "The self from a complexity perspective". En S. Mercer y M. Williams. (eds.). *Multiple perspectives on the self in SLA*. (pp. 160-176). Bristol: Multilingual Matters.
- MERCER, S. (2015). "Dynamics of the self: A multilevel nested systems approach. Motivational dynamics in language learning". En Z. Dörnyei, A. Henry, A. y P. D. MacIntyre. (eds.) *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 139-163). Bristol: Multilingual Matters.
- MILLER, J. (2004). "Social languages and schooling: the uptake of sociocultural perspectives in school". En M. Hawkins. (ed.). (pp. 113-146). *Language learning and teacher education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MILLER, S. (2006). "Foregrounding preservice teacher identity in teacher education". *Teacher education and practice*. 19/2: 164-185.
- MILLS, R. (1991). "A new understanding of self: The role of affect, state of mind, self-understanding, and intrinsic motivation". *Journal of experimental education*. 60/1: 67-81.
- MILLS, N., PAJARES, F. y HERRON, C. (2007). "Self-efficacy of collage intermediate French students: Relation to achievement and motivation". *Language learning*. 57/3: 417-442.
- MISCHEL, W. y MORF, C. (2003). "The self as a psycho-social dynamic processing system: A meta-perspective on a century of the self in psychology". En M. R. Leary, J. P. Tangney. (eds.). *Handbook of self and identity*. (pp. 15-46). Nueva York: Guilford.

- MOOS, D. C. y RINGDAL, A. (2012). "Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role". *Education research international*. 2012: 1-15.
- MOREIRA, M. A. (2009). "Action research as a tool for critical teacher education towards learner autonomy". *Innovation in language learning and teaching*. 3/3: 255-268.
- MOREIRA, M. A., VIEIRA, F. y MARQUES, I. (1999). "Pre-service teacher development through action Research". *The language teacher*. 23/12: 15-18.
- MORENO, F. (2015). "La importancia internacional de las lenguas". *Informes del observatorio*. Instituto Cervantes at FAS. University of Harvard. <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes/informes-del-observatorio-observatorio-reports-010-042015sp-la-importancia-internacional-de> (consulta 11/10/15).
- MORIN, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. París: UNESCO.
- MORRISON, K. (2008). "Educational philosophy and the challenge of complexity theory". *Educational philosophy and theory*. 40/1: 19-34.
- NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A., JONES, B., KOMOROWSKA, H. y SOGHIKY-AN, K. (2006). "The European portfolio for student teachers of languages, EPOSTL". European Centre for Modern Languages. Council of Europe. <http://www.ecml.at/epostl>. (consulta 11/10/15).
- NITTA, R. y BABA, K. (2014). "Self-regulation in the evolution of the ideal L2 self: A complex dynamic systems approach to the L2 motivational self system. Motivational dynamics in language learning". En Z. Dörnyei, A. Henry, A. y P. D. MacIntyre. (eds.). *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 367-396). Multilingual Matters.
- NIX, M. y BARFIELD, A. (2009). "Autonomy and control in curriculum development: Are you teaching what we all agreed?" En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield. *Maintaining control: Autonomy and language learning*. (pp. 217-238). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- NOELS, K. A. (2001). "New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations". En Z. Dörnyei y R. Schmidt. (eds.). *Motivation and second language acquisition*. (pp. 43-68). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- NOELS, K. A. (2009). "The internalisation of language learning into the self and social identity". En Z. Dörnyei y E. Ushioda. (eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. (pp. 295-313). Bristol: Multilingual Matters.
- NOELS, K. A., PELLETIER, L. G., CLEMENT, R. y VALLERAND, R. J. (2000). "Why are you learning a second language? Motivational orientations and selfdetermination theory". *Language learning*. 50/1: 57-85.
- NOELS, K. A., CLEMENT, R. y PELLETIER, L. G. (2006). "Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English". *Canadian modern language review*: 57/3: 424-442.
- NORTH, B., MATEVA, G. y ROSSNER, R. (2009). "A Profiling grid for language teachers, EAQUALS". <http://www.eaquals.org/pages/?p=7104> (consulta 10/11/15).
- NORTON, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Londres: Longman.
- NORTON, B. (2001). "Non-participation, imagined communities and the language classroom". *Learner contributions to language learning: New directions in research*. 6/2: 159-171.
- NORTON, B. (2014). "Identity and poststructuralist theory in SLA". En S. Mercer y M. Williams. (eds.). *Multiple perspectives on the self in SLA*. (pp. 59-74). Bristol: Multilingual Matters.
- NORTON, B. y TOOHEY, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NUNAN, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1993). *Language as discourse. Perspectives for language teachers*. Nueva York: Longman.
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. París: OECD Publications.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORTEGA, L. (2005). "Methodology, epistemology, and ethics in instructed SLA research: An introduction". *The modern language journal*. 89/3: 317-327.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Englewood Cliffs: Newbury House.
- OXFORD, R. L. (1994). *Language learning strategies: An update*. Washington: Clearinghouse on languages and linguistics, center for applied linguistics.
- OXFORD, R. L. (1999). "Learning strategies". En B. Spolsky. (ed.). *Concise encyclopedia of educational linguistics*. (pp. 518-522). Oxford: Elsevier.
- OXFORD, R. L. (2003). "Toward a more systematic model of L2 learner autonomy". En D. Palfreyman y R. Smith. (eds.). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. (pp. 75-91). Houndmills: Palgrave.
- PAJARES, F. y SCHUNK, D.H. (2005). "Self-efficacy and self-concept beliefs". En H. W. Marsh, R. G., Craven, D. M. McInerney. (eds.). *International advances in self research volume 2. Information age publishing*. (pp. 95-121). Connecticut: Greenwich.
- PALMER, P. J. (1998). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PALMER, A. y CHRISTISON, M. (2007). *Seeking the heart of teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- PARIS, S. G. Y BYRNES, J. (1989). "The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk. (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 168-200). Nueva York: Springer-Verlag.
- PARIS, S. Y PARIS, A. (2001). "Classroom application of research on self-regulated learning". *Educational psychologist*. 36/2: 89-101.
- PASTOR, S. Y MANEL, L. (2014). "Teacher education". En M. Lacorte. (ed.). *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*. (pp. 117-133). Nueva York: Routledge.
- PAVLENKO, A. (2003). "I never knew I was bilingual": *Re-imagining teacher identities in TESOL*. *Journal of language, identity and education*. 2: 251-268.
- PAVLENKO, A. Y BLACKLEDGE, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PEMBERTON, R., TOOGOOD, S., Y BARFIELD, A. (2009). *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- PENNYCOOK, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Londres: Longman.
- PENNYCOOK, A. (1997). "Cultural alternatives and autonomy". En P. Benson y P. Voller. (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. (pp. 35-53). Londres: Longman.
- PERRENOUD, P. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". *Revista de Tecnología educativa*. 14/3: 503-523.
- PERRY, N., PHILLIPS, L. y DOWLER, J. (2004). "Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning". *The teachers college record*. 106/9: 1854-1878.

- PERRY, N., PHILLIPS, L. y HUTCHINSON, L. (2006). "Mentoring student teachers to support self-regulated learning". *The elementary school journal*. 106/3: 237-254.
- PERRY, N., HUTCHINSON, L. y THAUBERGER, C. (2008). "Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning". *International journal of educational research*. 47/2: 97-108.
- PETERSON, P. L., CLARK, C. M. y DICKSON, W. P. (1990). "Educational psychology as a "foundation" in teacher education: Reforming an old notion". *Teachers college record*. 91/3: 322-346.
- PICKREN, W. y RUTHERFORD, A. (2010). *A history of modern psychology in context*. Nueva York: Wiley.
- PINTRICH, P. R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner. (eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-502). San Diego: Academic.
- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance". *Journal of educational psychology*. 82/1: 33-40.
- PINTRICH, P. R. Y SCHUNK, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- PIZARRO, M. (2013). "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza". *Porta linguarum*. 19: 165-178.
- PRESSLEY, M., LEVIN, J. R. y MILLER, G. E. (1982). "The keyword method compared to alternative vocabulary-learning strategies". *Contemporary educational psychology*. 7/1: 50-60.
- PURKEY, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- RABINOWITZ, P. H. (1992). "On a class of nonlinear Schrödinger equations". *Zeitschrift für angewandte mathematik und physik (ZAMP)*. 43/2: 270-291.
- RADFORD, M. (2008). "Complexity and truth in educational research". *Educational philosophy and theory*. 40/1: 144-157.
- RANDI, J. (2004). "Teachers as self-regulated learners". *The teachers college record*. 106/9: 1825-1853.
- RANDI, J. y CORNO, L. (2000). "Teacher innovations in self-regulated learning". En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner. (eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp. 651-685). San Diego: San Diego Academic Press.
- RAZ, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- REEVE, J., DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2004). "Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation". En D. McInerney y S. van Etten. (eds.). *Big theories revisited: Volume 4 in research on sociocultural influences on motivation and learning*. (pp. 31-60). Greenwich: Information Age Publishing.
- RICENTO, T. (2005). "Considerations of identity in L2 learning". En E. Hinkel. (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. (pp. 895-910). Londres: Lawrence Erlbaum.
- RICHARDS, L. (2005). *Handling qualitative data: A practical guide*. Londres: Sage.
- RICHARDS, L. y MORSE, J. M. (2007). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks: Sage.
- RILEY, P. (1987). "From self-access to self-direction". En J. A. Coleman y R. Towell. (eds.). *The advanced language learner*. (pp. 75-88). Londres: CILT.
- RILEY, P. (1988). "The ethnography of autonomy". En A. Brookes y P. Grundy. (eds.). *Individualization and autonomy in language learning*. (pp. 12-34). Londres: Modern English Publications and the British Council.

- RILEY, P. (1988). "The ethnography of autonomy". En A. Brookes y P. Grundy. (eds.). *Individualisation and autonomy in language learning*. (pp. 12-34). Londres: Modern English Publications in association with the British Council.
- RILEY, P. (2006). "Self-expression and the negotiation of identity in a foreign language". *International journal of applied linguistics*. 16/3: 295-318.
- RILEY, P. (2007). *Language, culture and identity*. Londres: Continuum.
- RILEY, P. (2009). "An adult attachment perspective on the student–teacher relationship and classroom management difficulties". *Teaching and teacher education*. 25/5: 626-635.
- ROGERS, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Nueva York: Merrill.
- RODGERS, C. R. y SCOTT, K. H. (2008). "The development of the personal self and professional identity in learning to teach". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers. (eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. (pp. 732-755). Nueva York: Routledge.
- RUBENFELD, S., CLÉMENT, R., LUSSIER, D., LEBRUN, M. y AUGER, R. (2006). "Second language learning and cultural representations: Beyond competence and identity". *Language Learning*. 56/4: 609-631.
- RUBIO, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- RUBIO, F. (2014). "Self-esteem and Self-concept in foreign language learning". En S. Mercer y M. Williams. (eds.). *Multiple perspectives on the self in SLA*. (pp. 41-58). Bristol: Multilingual Matters.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American psychologist*. 55: 68-78.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2006). "Self-Regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?" *Journal of personality*. 74/6: 1557-1586.
- RYAN, S. (2006). "Language learning motivation within the context of globalisation: An L2 self within an imagined global community". *Critical inquiry in language studies: An international journal*. 3/1: 23-45.
- RYAN, S. y IRIE, K. (2014). "Imagined and possible selves: stories we tell ourselves about ourselves". En S. Mercer y M. Williams. (eds.). *Multiple perspectives on the self in SLA*. (pp. 109-123). Bristol: Multilingual Matters.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (2003). *Key competencies for successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- SAN MARTÍN, J. (1987). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Madrid: Anthropos Editorial.
- SAVIGNON, S. J. (1997). *Communicative competence, theory and classroom practice: Texts and contexts in second language learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982). *The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHLENKER, B. R. (1986). "Self-identification: Toward an integration of the private and public self". En R. F. Baumeister. (ed.). *Public self and private self*. (pp. 21-62). Nueva York: Springer-Verlag.
- SCHNELLETT, L., BUTLER, D. L. y HIGGINSON, S. (2008). "Co-constructors of data, co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability". *Teaching and Teacher education*. 24/3: 725-750.

- SCHUNK, D. H. (1984). "Self-efficacy perspective on achievement behavior". *Educational psychologist*. 19: 48-58.
- SCHUNK, D. H. y RICE, J. M. (1987). "Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information". *Journal of reading behavior*. 19: 285-302.
- SCHUNK, D. H. (1989). "Social cognitive theory and self-regulated learning". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk. (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 83-110). Nueva York: Springer-Verlag.
- SCHUNK, D. H. (1995). "Self-efficacy and education and instruction". En J. E. Maddux. (ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 281-303). Nueva York: Plenum Press.
- SCHUNK, D. H. y ZIMMERMAN, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Nueva York: The Guilford Press.
- SHANAHAN, M. J. y ELDER, G. H. (2002). "History, agency, and the life course". En R. A. Dienstbier y L. J. Crockett. (ed.). *Agency, motivation, and the life course*. (pp. 145-186). Lincoln: University of Nebraska.
- SHAW, J. (2008). "Teachers working together: What do we talk about when we talk about autonomy?" En T. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. (pp. 187-203). Filadelfia: John Benjamins.
- SIMON, R. I. (1995). "Face to face with alterity: Postmodern Jewish identity and the eros of pedagogy". En J. Gallop. (ed.). *Pedagogy: The Question of impersonation*. (pp. 90-105). Bloomington: University of Indiana Press.
- SINCLAIR, B. (2000). "Learner Autonomy: the next phase?". En B. Sinclair, I. McGrath y T. E. Lamb. (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. (pp. 4-14). Londres: Longman.
- SINCLAIR, B. (2008). "Multiple voices: Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy". En T. E. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 237-266). Filadelfia: John Publishing Company.
- SINGH, G. y RICHARDS, J. C. (2006). "Teaching and learning in the language teacher course room: a critical socio-cultural perspective". *RELC Journal*. 37/2:149-175.
- SIQUEIRA, C. (2008). "Roles learners believe they have in the development of their language learning – autonomy included?" En T.E. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 141-160). Filadelfia: John Benjamins.
- SMITH, R. (2000). "Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning". En B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb. (eds.). (pp. 89-99). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Londres: Longman.
- SMITH, R. (2003). "Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology". En D. Palfreyman y R. C. Smith. (eds.). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. (pp. 129-146). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- SMITH, R. (2008). "The history of learner autonomy". En L. Dam. (ed.). *9th Nordic Conference on developing learner autonomy in language learning and teaching: Status and ways ahead after twenty years*. Copenhagen: CVU.
- SMITH, R. y ERDOGAN, S. (2008). "Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs". En T. Lamb y H. Reinders (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. (pp. 83-102). Filadelfia: John Benjamins.
- SMITH, R. y USHIODA, E. (2009). "Autonomy: under whose control?" En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield. (eds.). *Maintaining control: Autonomy and language learning*. (pp. 241-253). Hong Kong: Hong Kong University Press.

- STANCHINA, C. (1976). "Two years of autonomy, practice and outlook". *Mélanges Pédagogiques*. CRAPEL: 73-82.
- STEFANOU, C. R., PERENCEVICH, K. C., DICINTIO, M., y TURNER, J. C. (2004). "Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership". *Educational psychologist*. 39/2: 97-110.
- STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- STROGATZ, S. (1994). *Nonlinear dynamics and chaos: with applications to physics, biology, chemistry and engineering*. Cambridge: Westview Press.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- TAYLOR, F. (2010). "A quadripolar model of identity in adolescent foreign language learners". Tesis doctoral. University of Nottingham.
- TAYLOR, S. E., PHAM, L. B., RIVKIN, I. D. y ARMOR, D. A. (1998). "Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping". *American psychologist*. 53/4: 429-439.
- TAYLOR, F, MERCER, S. y WILLIAMS, M. (2014). "Relational views of the self in SLA". En F. Taylor, S. Mercer y M. Williams. *Multiple perspectives on the self in SLA*. (pp. 92-108). Bristol: Multilingual Matters.
- THAVENIUS, C. (1999). "Teacher autonomy for learner autonomy". En S. Cotterall y D. Crabbe (eds.). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. (pp. 159-163). Frankfurt: Lang.
- THELEN, E. y SMITH, L. B. (1996). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: MIT press.
- THORESEN, C. E. y MAHONEY, M. J. (1974). *Behavior self-control*. Nueva York: Holt, Rinehart Winston.
- TILLEMA, H. H. y KREMER-HAYON, L. (2002). "Practising what we preach"—teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: a cross case comparison. *Teaching and teacher education*. 18/5: 593-607.
- TOOHEY, K., y NORTON, B. (2003). "Learner autonomy as agency in sociocultural settings". En D. Palfreyman y R. Smith. (eds.). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. (pp. 58-72). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- TREBBI, T. (1990). *Developing autonomous learning in the FL classroom*. Bergen: Institutt for praktisk pedagogikk, Universitetet I Bergen.
- TREBBI, T. (2008). "Freedom – a prerequisite for learner autonomy?: Classroom innovation and language teacher education". En T. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. (pp. 33-46). Filadelfia: John Benjamins.
- TSENG, W. T., DÖRNYEI, Z. y SCHMITT, N. (2006). "A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition". *Applied linguistics*. 27/1: 78-102.
- TSUDA, A. y NAKATA, Y. (2012). "Exploring self-regulation in language learning: A study of Japanese high school EFL students". *Innovation in language learning and teaching*. 1-17.
- TSUI, A. (2007). "The complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher". *TESOL Quarterly*. 41/4: 657-680.
- USHIODA, E. (2003). "Motivation as a socially mediated process". En D. Little, J. Ridley y E. Ushioda. (eds.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. (pp. 90-102). Dublín: Authentik.

- USHIODA, E. (2011). "Motivating learners to speak as themselves". En G. Murray, X. Gao y T.E. Lamb. (eds.). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. (pp. 11-24). Bristol: Multilingual Matters.
- USHIODA, E. (2014). "Motivational perspectives on the self in SLA: a developmental view". En S. Mercer y M. Williams. (eds.). *Multiple perspectives on the self in SLA*. (pp. 127-141). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- USHIODA, E. (2015). "Context and complex dynamic systems theory". En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre y A. Henry. (eds.). *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 47-54). Bristol: Multilingual Matters.
- USHIODA, E. y DÖRNYEI, Z. (2009). "Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview". En Z. Dörnyei y E. Ushioda. (eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. (pp. 1-7). Bristol: Multilingual Matters.
- USHIODA, E., SMITH, R., MANN, S. y BROWN, P. J. (2011). "Promoting teacher-learner autonomy through and beyond initial language teacher education". *Language teaching*. 44/1: 118-121.
- VAN DIJK, M., VERSPOOR, M. y LOWIE, W. (2001). "Variability and DST". En M. Verspoor, K. De Bot y W. Lowie. (eds.). *A dynamic approach to second language development methods and techniques*. (pp. 55-84). Amsterdam: John Benjamins.
- VAN EEKELEN, I. M., BOSHUIZEN, H. P. A. y VERMUNT, J. D. (2005). "Self-regulation in higher education teacher learning". *Higher education*. 50/3: 447-471.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy & authenticity*. Londres: Longman.
- VAN LIER, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- VAN LIER, L. (2007). "Action-based teaching, autonomy and identity". *Innovation in language learning and teaching*. 1/1: 46-65.
- VAN LIER, L. (2010). "Foreword: agency, self and identity in language learning". En B. O'Rourke y Lorna Carson. (eds.). *Language learner autonomy*. Bern: Peter Lang.
- VARGHESE, M. (2001). "Professional development as a site for the conceptualisation and negotiation of bilingual teacher identities". En B. Johnston y S. Irujo. (eds.). *Research and practice in language teacher education: Voices from the field*. (pp. 213-232). Minneapolis: Minneapolis University.
- VARGHESE, M., MORGAN, B., JOHNSTON, B. y JOHNSON, K.A. (2005). "Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond". *Journal of language, identity, and education*. 4: 21-44.
- VEENMAN, M. V., VAN HOUT-WOLTERS, B. H. y AFFLERBACH, P. (2006). "Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations". *Metacognition and learning*. 1/1: 3-14.
- VERDÍA, E. (2011). "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE". *Actas II Encuentros Comillas*. <http://www.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFscribd> (consulta 10/11/15).
- VERSPoor, M. (2015). "Initial conditions". En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, y A. Henry. (eds.). *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 38-46). Bristol: Multilingual Matters.
- VIEIRA, F. (1997). "Pedagogy for autonomy - exploratory answers to questions any teacher should ask". En M. Müller-Verweyen. (ed.). *Standpunkt zur sprach-und kulturvermittlung 7: Neues lernen, selbstgesteuert, autonom*. (pp. 53-72). Munich: Goethe Institut.

- VIEIRA, F. (2003). "Addressing constraints on autonomy in school contexts – lessons from working with teachers". En R. Smith y D. Palfreyman. (eds.). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. (pp. 220-239). Londres: Palgrave. Macmillan.
- VIEIRA, F. (2007). "Teacher autonomy: Why should we care?" *Independence*. 40: 20-28.
- VIEIRA, F. (2009). "Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making our dream come true?" *Innovation in language learning and teaching*. 3/3: 269-282.
- VIEIRA, F., BARBOSA, I., PAIVA, M. y FERNANDES, I. S. (2008). "Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices?" En T. Lamb y H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. (pp. 217-235). Filadelfia: John Benjamins.
- VOHS, K. D. y BAUMEISTER, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Nueva York: Guilford Press.
- VOLKMANN, M. J. y ANDERSON, M. A. (1998). "Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher". *Science education*. 82/3: 293-310.
- VOLLER, P. (1997) "Does the teacher have a role in autonomous language learning?" En P. Benson y P. Voller. (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. (pp. 98-112). Londres: Longman.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morta.
- WANINGE, F. (2014). "Motivation, emotion and cognition: Attractor states in the classroom". En Z. Dörnyei, A. Henry, A. y P. D. MacIntyre. (eds.). *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 195-213). Bristol: Multilingual Matters.
- WEBB, P. T. (2002). "Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability". *Teacher development*. 6:47-61.
- WEINERT, F. (1999). *Concepts of competence*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENDEN, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- WENDEN, A. L. (1998). "Metacognitive knowledge and language learning". *Applied linguistics*. 19/4: 515-537.
- WENDEN, A. L. y Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITE, C. (1995). "Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings". *System*. 23/2: 207-222.
- WHITE, C. (2007). "Innovation and identity in distance language learning and teaching". *Innovation in language learning and teaching*. 1/1:97-110.
- WHITE, C. y DING, A. (2009). "Identity and self in e-language teaching". En Z. Dörnyei y E. Ushioda. (eds.). *Motivation, language and the L2 self*. (pp. 333-349). Clevedon: Multilingual Matters.
- WINNE, P. H. y HADWIN, A. F. (1998). "Studying as self-regulated engagement in learning". En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser. (eds.) *Metacognition in educational theory and practice*. (pp. 277-304). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- WINNIE, P. H. (2001). "Self-regulated learning viewed from models of information processing". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk. (ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. (pp. 153-190). Malwah: Erlbaum.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- WOODWARD, K. (2002). *Understanding identity*. Londres: Arnold.
- YOU, C. J. y CHAN, L. (2014). "The dynamics of L2 imagery in future motivational self-guides". En Z. Dörnyei, A. Henry, A. y P. D. MacIntyre. (eds.). *Motivational dynamics in language learning*. (pp. 397-418). Bristol: Multilingual Matters.
- ZABALZA, M. Á. (2008). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEMBYLAS, M. y LAMB, T. E. (2008). "Interrogating the notion of autonomy in education: Tensions and possibilities". En M. Jimenez Raya y T. E. Lamb. (eds.). *Pedagogy for autonomy in modern languages education: Theory, practice, and teacher education*. (pp. 21-35). Dublín: Authentik.
- ZIMMERMAN, B. J. (1989). "Models of self-regulated learning and academic achievement". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk. (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement*. (pp. 1-25). Nueva York: Springer.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). "Self-regulated learning and academic achievement: An overview". *Educational psychologist*. 25/1: 3-17.
- ZIMMERMAN, B. J. (1998). "Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model". En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman. (eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (pp. 1-19). Nueva York: Guilford.
- ZIMMERMAN, B. J. y CAMPILLO, M. (2003). "Motivating self-regulated problem solvers". En J. E. Davidson y R. J. Sternberg. (eds.). *The nature of problem solving*. (pp. 233-262). Nueva York: Cambridge University Press.
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale: Erlbaum.
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D. H. (2011). "Self-regulated learning and performance". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk. (eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (pp. 1-12). Nueva York: Roudledge.

La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) es una organización internacional fundada en 1987 para responder a un movimiento de interés en todo el mundo por el aprendizaje de la lengua española y sus culturas. Desde sus inicios ha desarrollado una rigurosa trayectoria profesional estableciendo foros científicos para la información y formación, así como para el intercambio de ideas y experiencias de quienes se dedican a esta disciplina académica. Prueba de ello es la celebración anual desde 1989 de un *Congreso Internacional*, la edición del libro colectivo derivado de este y la publicación semestral del *Boletín de ASELE*. Asimismo, convoca sendos *Premios de Investigación*, para tesis doctorales y memorias de máster, también editados por ASELE en su colección de monografías.

Este libro se sitúa dentro del ámbito de la formación de profesores y, en concreto, de la formación inicial docente en español como lengua extranjera (ELE). Su marco teórico se basa en las aportaciones de las disciplinas de la lingüística aplicada y la psicología educativa, y comprende constructos, como la autonomía, la autorregulación, el *self* y la identidad, aplicados al aprendizaje docente. Su objetivo es aportar información sobre los procesos de aprendizaje que llevan al profesor en formación inicial a la competencia docente y profesional y, más específicamente, explicar cómo gestiona su propio aprendizaje y cómo se genera el fenómeno del cambio en su proceso formativo. La investigación consiste en un análisis longitudinal, cualitativo e interpretativo de un programa formativo de máster de ELE en Canadá. Asimismo, sigue los preceptos de la teoría de la complejidad o sistemas dinámicos complejos. Los resultados muestran cómo los efectos del programa en los docentes en formación son individuales, heterogéneos y difícilmente predecibles apriorísticamente. La evolución competencial es la consecuencia de una autoorganización del sistema individual, que se explica por la interacción de sus componentes internos y los factores externos y contextuales del aprendizaje docente. En definitiva, este estudio describe la complejidad del acto de aprender a ser profesor de lenguas segundas y desarrollarse profesionalmente.

