

MACÍAS GARCÍA, ANA MARÍA
UNIVERSIDAD DE AALBORG, DINAMARCA
AGENCIA Y CREENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE ELE
DESDE LA PROPUESTA DE LOS SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS

BIODATA

Ana María Macías García (anammm@hum.aau.dk) es docente e investigadora en el departamento de Cultura y Aprendizaje en la Universidad de Aalborg (Dinamarca). Imparte cursos de lengua española, PBL, análisis cultural, didáctica de lengua extranjera y comunicación intercultural en la sección de Lenguas y Estudios Internacionales de la misma universidad. Su área de investigación principal se centra actualmente en las diferencias individuales en el aprendizaje y desarrollo lingüístico del español como lengua extranjera desde el enfoque ecológico de los sistemas dinámicos complejos.

RESUMEN

El presente estudio propone considerar el marco teórico de los sistemas dinámicos complejos dentro del estudio de creencias y agencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera. La teoría de la complejidad pone de relieve el carácter situacional, adaptativo y dinámico de estas dos diferencias individuales en el aprendizaje de ELE. El seguimiento de una estudiante durante un período de dos años a través de diarios de aprendizaje nos permite realizar un estudio longitudinal sobre las características de sus experiencias manifiestas mediante las cuales consigue llevar a cabo sus objetivos de aprendizaje. El análisis de los diarios nos facilita a su vez ver la interacción de la agencia con otras variables individuales tales como la motivación, autorregulación, creencias e identidad. Investigar desde la aproximación de los sistemas dinámicos complejos nos ofrece una propuesta interaccional que refleja la forma en la que funciona el mundo y los actores en él envueltos. El artículo muestra cómo la articulación de acciones, recursos y decisiones anclados en circunstancias específicas determinan las creencias observadas y provocan la emergencia de las propiedades básicas de la agencia.

PALABRAS CLAVE: Agencia; aprendizaje de ELE; creencias; sistemas dinámicos complejos.

AGENCY AND BELIEFS IN SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF COMPLEX DYNAMIC SYSTEMS

In this article, I attempt to consider to what extent agency and beliefs in foreign language learning can be viewed as situated constructs explained from the perspective of complex dynamic systems. Considering longitudinal data from a single case study, we expect to gain insight into the characteristics of a single student's agentic behavior manifestation through which the student attempts to achieve her learning objectives. Learning journals gathered through a two-year period allow us to observe the interaction between agency and other individual differences such as motivation, self-regulation, beliefs and identity. To research from the approach of the dynamic complex systems paradigm offers an interactional perspective that reflects in a more realistic manner the way in which the world works. The article concludes that situated actions, resources, and decisions determine the emergency of the basic tenants of agency as well as its related beliefs.

KEY WORDS: Agency; beliefs; complex dynamic systems; Spanish as foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de conocimiento actual ha motivado una serie de cambios debidos, en parte, a la necesidad de impulsar y promover el aprendizaje dentro y, especialmente, fuera del aula. Este cambio ha supuesto transformaciones destacadas en la didáctica en general. Una de ellas es considerar al estudiante como agente social que aprende a elaborar conocimiento nuevo para el individuo y/o la colectividad (Pérez Gómez, 2009). El énfasis en la figura del profesor como conocedor absoluto y única fuente de conocimientos da el relevo a la figura activa y agentiva del estudiante, que sabe lo que tiene que hacer para aprender (Morales Vallejo, 2006). Los estudiantes, pues, construyen conocimientos nuevos y relevantes mediante experiencias propias y reflexionan sobre las mismas mediante una participación activa, relevante y referida a la experiencia. De ello derivaría un compromiso personal con la formación propia, puesto que la relevancia del aprendizaje potencia la determinación deliberada de aprender.

Varias consecuencias se derivan de esta transformación pedagógica. La reflexión sobre la eficacia de los medios de aprendizaje nos conduce, inevitablemente, a considerar su calidad y aplicabilidad en medios institucionales y extracurriculares. A esta reflexión unimos también la consideración de las características individuales del aprendiente.

El interés en la agencia y creencias viene fundamentado por el énfasis puesto en el papel del alumno como agente activo en el proceso de aprendizaje (Benson, 2011). Los centros académicos instan a resaltar y potenciar la importancia del aprendizaje en contextos extracurriculares, lo cual significa que los estudiantes han de buscar

oportunidades alternativas de aprendizaje y aprovechar el potencial que estas oportunidades llevan consigo (Williams *et al.*, 2015). Sin embargo, no todos los estudiantes poseen o son capaces de encontrar los recursos necesarios para ser agentivos, esto es, ser capaces de trasladar la capacidad de actuar a acciones que les permiten construir, corroborar y adecuar su conocimiento, tanto en situaciones concretas como en situaciones imprevistas. Zavala y Castañeda (2014) señalan que los estudiantes que son conscientes de las acciones que posibilitan su aprendizaje y los resultados asociados a estas –incluso si estos resultados son inesperados– tienen más éxito en la consecución de su visión de futuro que los estudiantes con recursos agentivos más limitados.

Algunos autores sugieren que las creencias juegan un papel decididamente importante en la experiencia del aprendizaje de lenguas e incluso pueden tener un papel directivo que influye en los resultados del aprendizaje (Ehrman *et al.*, 2003). Bernat (2008:9) señala a su vez que los estudiantes exitosos de lengua extranjera muestran y desarrollan un conocimiento evidente acerca de sus creencias, su capacidad de aprendizaje y el uso de acciones específicas, comportamientos y técnicas de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

Siguiendo la línea de lo expuesto anteriormente, la lingüística aplicada a la enseñanza de lengua extranjera se ha alejado de propuestas marcadamente esencialistas del aprendizaje para dar lugar a planteamientos que consideran el aprendizaje como fenómeno complejo socialmente integrado (Deters *et al.*, 2015). En este sentido, tanto agencia como creencias se consideran elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje y en la formación de

identidad como aprendiente de lengua extranjera (van Lier, 2008; Mercer, 2012:42).

Los datos que recoge esta investigación provienen de los diarios de aprendizaje de una estudiante universitaria de Español y Estudios Internacionales. Mediante una perspectiva de estudio más enfocada y personalizada, pretendemos examinar la complejidad que conlleva el anclaje situacional de la agencia y creencias que surgen a través de la lectura de los diarios. Partimos de la base de que el individuo influye y es inseparable del entorno, siendo este, a su vez, una variable externa dinámica que determina en parte al individuo.

La elección del tipo de actividad escrita de la que extraemos los datos se vio en parte motivada por las características del currículo de estudios de la estudiante. Durante la escritura de los dos primeros diarios, la estudiante no tenía enseñanza reglada de español en la universidad, razón por la cual se sugirió una práctica lingüística informal e innovadora que resultara interesante para la estudiante. Esta práctica continuó durante un año más en el cual la estudiante estaba cursando un año de máster. El diario se nos presenta como una herramienta de aproximación autobiográfica y reflexiva en torno al aprendizaje. Este tipo de material nos puede facilitar el acceso a algunas de las características intrínsecas del desarrollo del aprendizaje percibido por la estudiante y aportar datos tanto sobre el proceso como sobre el contenido de lo aprendido.

Respondiendo a algunas de las líneas de investigación desarrolladas en lo referente a pedagogía de lenguas extranjeras (Ushioda 2009; Mercer 2009; Hosenfeld 2003), el propósito de esta investigación consiste en identificar, describir y caracterizar las creencias implícitas y la agencia de una estudiante universitaria a través de tres diarios de aprendizaje que cubren un período de dos años. Este trabajo también plantea reconocer, responder y valorar la individualidad del

aprendiente. Mediante una perspectiva de estudio más enfocada y personalizada, pretendemos examinar la complejidad que conlleva el anclaje situacional de la agencia y creencias que surgen a través de la lectura de los diarios. Partimos de la base de que el individuo influye y es inseparable del entorno, siendo este, a su vez, una variable externa dinámica que determina en parte al individuo.

La agencia, planteada desde la perspectiva de reciprocidad triádica propuesta por Albert Bandura, nos permite elaborar observaciones sobre el tipo de interacciones que se producen entre agencia y creencias. Paralelamente, situamos ambos conceptos dentro de la teoría de los sistemas dinámicos complejos. Este anclaje nos permitirá observar y articular interdependencias entre agencia y creencias teniendo en cuenta las variables contextuales.

2. AGENCIA

La fascinación por comprender la capacidad de actuación humana ha generado un interés considerable dentro de las ciencias sociales. Diferentes aproximaciones y modelos a la idea de agencia explican y sitúan el concepto estrechamente vinculado al *yo* (Deters *et al.*, 2015:1). Este *yo* está compuesto por lo que creemos acerca de nosotros mismos y reúne facetas cognitivas y afectivas de manera que lo que pensamos sobre la persona que creemos ser activa una serie de sentimientos paralelos. Las ciencias humanas localizan la agencia como esencia del ser humano, pudiendo tener expresiones intencionales y transformacionales tanto a nivel individual como colectivo (Zavala y Castañeda, 2014).

Diferentes propuestas y modelos han tratado de explicar los elementos definitorios de la agencia. Desde la perspectiva modernista, por ejemplo, se observa el *yo* como una entidad que

posee un núcleo inalterable, independiente y racional (Deters *et al.*, 2015:14) y se relaciona a su vez con términos como identidad, elección, acción deliberada o autoconsciencia, propiedades que suelen caracterizar el concepto de agencia.

El postmodernismo, en contraste, trajo consigo una visión menos central y estable del *yo* que la ofrecida en la etapa anterior, enfatizando el papel de las relaciones y estructuras de poder que sustentan las relaciones humanas. En términos de agencia, lo más notable es que el *yo* se ve despojado de la autonomía de acción y propiedad individual conferida por el modernismo (Holstein y Gubrium, 1995).

La perspectiva sociocultural se presenta como una alternativa a las anteriores propuestas y plantea que tanto el *yo* como la agencia son el resultado de procesos intersubjetivos y relacionales. El carácter interdependiente de la agencia es lo que nos define como construcciones sociales e históricas cuyos artefactos simbólicos son producidos en colaboración con otros actores (Holland *et al.*, 1998). Siguiendo esta línea de pensamiento, la lingüista Laura Ahearn (2001:112) propone una definición concisa del concepto agencia y la explica como la capacidad socioculturalmente mediada de actuar. El carácter mediado de la agencia nos insta a considerar que el mundo social y físico no puede ser experimentado de forma directa, sino a través de signos acordados a través de su uso cultural e histórico (Lantolf y Poehner, 2008:7-13).

En el contexto educativo, Dewey (2004 [6ª ed.]) y pedagogos de la Escuela Nueva plantearon las primeras propuestas didácticas que incluían el concepto agencia como componente activo y crucial en el aprendizaje. Huyendo de la rigidez de la educación tradicional, este movimiento concede un papel central a los intereses de los

estudiantes y subraya que el aprendizaje surge en un contexto de acción.

La década de los noventa del siglo pasado trajo consigo nuevas propuestas sobre adquisición, gestión y fomento del aprendizaje. Una de estas propuestas fue la enseñanza centrada en el aprendizaje, que destaca el papel central que la atención, responsabilidad y control que el estudiante tiene sobre el proceso de aprendizaje (Weimer, 2002). Otra propuesta que surgió paralelamente fue la enseñanza orientada a la acción. Desde este planteamiento, se insta a organizar el proceso de aprendizaje en torno a actividades, episodios o productos de acción acordados entre docente y alumnos. En este sentido, los aprendientes son responsables de su propio aprendizaje y deben ser capaces de usar la lengua que emerge durante las tareas, fomentando así un proceso efectivo y la figura de un estudiante activo (Elliot, 2000; Adler & Milne, 2010).

Estos enfoques didácticos que hemos presentado fomentan la idea de aprendices activos y responsables que controlan y autorregulan el aprendizaje a través de la producción de acciones interdependientes entre el estudiante y su entorno próximo (van Lier, 2008). Estas perspectivas didácticas han posibilitado que se reconozca el papel del estudiante como agente individual y también como actor que ejecuta acciones que vinculan al individuo con contextos específicos y recursos mediadores.

Castañeda *et al.* (2014) refieren a la agencia en contextos académicos como el conjunto de componentes cognitivos, autorregulatorios, motivacionales y atribucionales que hacen posible que el estudiante desempeñe un papel activo en sus aprendizajes. Sustentados por evidencias empíricas, estos autores proponen la existencia de mecanismos que potencian la agencia en tareas de aprendizaje. Estos mecanismos están formados por epistemologías personales o

creencias sobre el conocimiento y estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo. La investigación de estos autores muestra el perfil de dos tipos definidos de estudiantes contrastados por su nivel de agencia. Los estudiantes que exhiben una mejor capacidad de réplica eficiente a las demandas que requiere el contexto académico demuestran ser conscientes de creencias epistemológicas con referencia a la naturaleza, origen y utilidad del conocimiento. Asimismo, demuestran un notable nivel de autorregulación.

La investigación sobre la agencia en el aprendizaje de LE dentro del prisma de la complejidad es relativamente nueva (Mercer, 2011, 2012; Larsen-Freeman, 2019). Su uso ha reportado interesantes observaciones y aplicaciones tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de LE. Por ejemplo, mediante entrevistas y narrativas generadas de un caso de estudio individual, Mercer (2011) señala la posibilidad de considerar la agencia como un sistema dinámico complejo, afirmación que corrobora en un estudio posterior (2012) en el cual introduce también el estudio del autoconcepto, otra variable individual.

Desde la Teoría Social Cognitiva se nos proporciona un examen de la agencia en relación con procesos cognitivos y mecanismos sociales (Zavala y Castañeda, 2014:101). Según este enfoque, la agencia requiere intencionalidad. Albert Bandura, uno de los teóricos pertenecientes a esta corriente, estudió la relación que se produce entre los sujetos y su interacción social durante el proceso de aprendizaje. Bandura (1989:175) explica que la capacidad de ejercer control sobre los procesos de pensamiento propios, la motivación y la acción son características típicamente humanas. Bandura (1989, 2008) plantea el concepto de reciprocidad triádica del comportamiento humano en el cual factores intrapersonales -biológicos, cognitivos, afectivos y motivacionales-, factores conductuales -por ejemplo: acciones y decisiones- y factores

ambientales -por ejemplo: recursos, situaciones, circunstancias- interactúan en un sistema de reciprocidad causal o determinismo recíproco. La reciprocidad no significa que los determinantes actúen como fuerzas bidireccionales igualmente simétricas o simultáneas (Bandura, 1986:24-25). En este sentido, la influencia que ejercen los factores determinantes varía según la actividad, circunstancias e idiosincrasia individuales, lo cual significa que habrá determinantes que en momentos concretos influyan más que otros sobre el comportamiento. Bandura (2006) relaciona la capacidad de agencia con cuatro propiedades básicas: intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión. En este sentido, mediante planes de acción y estrategias de implementación -por regla general integradas en esfuerzos colectivos- se intenta anticipar una serie de resultados meta e incluso otros resultados potenciales. Los resultados deseados tienen a su vez un carácter orientativo y directivo de la conducta. El estudiante, como ser agentivo, puede ser capaz de implementar estrategias directivas que conducen y convierten el pensamiento en acción. Así mismo, puede ser capaz de examinar la eficacia de las estrategias utilizadas y considerar posibles ajustes.

En este trabajo, consideramos la agencia como una habilidad individual que puede verse implementada en contextos específicos. Esta habilidad se concreta en prácticas o acciones derivadas en lo que podríamos denominar el comportamiento agentivo del aprendiente. En nuestro caso, la agencia no es solamente una característica o una actividad individual sino la habilidad contextualmente representada de ser en el mundo mediante la cual asignamos relevancia y significación a objetos, eventos y situaciones (van Lier, 2008; Lantolf y Thorne, 2006:143; Kogler, 2012; Vasterling, 1999). Coincidiendo con Gao (2010:154-155), incluimos en la agencia no solamente los productos o fenómenos observables sino también comportamientos implícitos y el sistema de creencias sobre la agencia. Por tanto, definimos agencia en ese estudio como la capacidad deliberada y

socialmente mediada de actuar para optimizar las condiciones de aprendizaje, implementando acciones concretas que posicionan al sujeto en calidad de actor representado contextualmente.

3. CREENCIAS EN EL APRENDIZAJE

El interés sobre las creencias en el aprendizaje comenzó a tener un lugar dentro de la agenda de investigación científica y didáctica a partir de los años setenta del siglo pasado. El foco de atención principal se centraba en evidenciar las experiencias del aprendiente y sus pensamientos. A día de hoy, estos aspectos siguen siendo de importancia. Llegar a comprender la naturaleza de las creencias de los estudiantes nos puede facilitar, por ejemplo, la interpretación y percepción de factores que inhiben el aprendizaje, tales como la como ansiedad (Horwitz 1989), el uso de estrategias de aprendizaje (Yang, 1992) o disonancias cognitivas entre habilidades percibidas y resultados del aprendizaje.

La investigación de las creencias muestra diferentes aproximaciones según el posicionamiento ontológico y epistemológico al que se subscriben los investigadores. La pionera por excelencia fue Horwitz (1995) con el modelo BALLI. Estudios dentro del enfoque normativo aplican la propuesta original de Horwitz o bien incluyen algunas modificaciones o adendas. Por ejemplo, Fujiwara (2015) examina el cambio de creencias sobre el aprendizaje de LE utilizando una versión modificada. Este estudio longitudinal y dimensional arrojó luz sobre la naturaleza variable y a la vez estática de las creencias de un grupo de setenta y tres estudiantes tailandeses, señalando que los aspectos variables más significativos fueron la motivación y expectativas futuras. Otros trabajos dentro de esta corriente normativa longitudinal son los aportados por Kern (2008), Riley (2009) y Wong

(2010). Los tres estudios coinciden en señalar e identificar un cambio considerable en las creencias, aunque no a nivel dimensional.

Los aprendientes de lengua extranjera aportan contribuciones propias y aspectos individuales al proceso de aprendizaje. Según Breen (2001), aspectos tales como la motivación, los estilos de aprendizaje, las creencias, la actitud y aptitud enmarcan la forma de aprender y la calidad del aprendizaje. Del mismo modo, Kalaja y Barcelos (2013) consideran que los aspectos idiosincráticos del estudiante, el proceso de aprendizaje y los contextos están repletos de experiencias y significaciones personales (Kalaja y Barcelos, 2013).

Investigaciones de este corte ofrecen una perspectiva de estudio de corte contextual que muy bien podemos situar dentro de la aproximación de los sistemas dinámicos complejos. Desde este modelo, las creencias se consideran construcciones sociales, dinámicas y emergentes que están ocasionadas, determinadas, ligadas e integradas al contexto específico en el que se producen. El aprendiente es considerado como un ser social que interactúa y procede en entornos concretos. Uno de los objetivos de esta aproximación es lograr una comprensión más completa y matizada de las creencias de los estudiantes. Desde este acercamiento, se propone una aproximación que pone énfasis especial en el papel del aprendiente en cuanto a ser social que interactúa y procede en un medio concreto (Macías, 2017).

Los sistemas dinámicos complejos ofrecen una aportación novedosa al estudio de las creencias. Una de sus contribuciones principales es considerar las creencias como un conjunto representaciones de experiencias producidas y compartidas a través de los flujos en los sistemas en los que se crean. A su vez, las creencias reflejan las características de los sistemas de los que son producto, siendo coadaptables, dinámicas, representacionales y emergentes en niveles

diferentes de la escala ecológica (Macías, 2017). Trabajos dentro de esta perspectiva de estudio contextual señalan la naturaleza variable, contingente y a menudo contradictoria de las creencias (Kramsch, 2003:111). En este sentido, Negueruela-Azarola (2011:360-361) destaca el carácter dicotómico de las creencias, algo en lo que concuerda con Mercer (2011: 343). Mercer (2011) llevó a cabo un estudio longitudinal de tres años con una estudiante universitaria de lengua extranjera. Este trabajo reportó evidencias sobre el carácter dicotómico de las creencias y observó su carácter estable y variable, social e individual, así como situacional y generalizable.

4. LOS SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS

La teoría de sistemas dinámicos complejos surge del deseo de establecer conexiones y articular interdependencias entre elementos y variables contextuales. Las relaciones establecidas forman un entramado indisoluble e intrínseco en cualquier tipo de desarrollo o cambio (Barron, 2006: 196).

Hay variadas perspectivas de estudio dirigidas hacia los sistemas complejos, pero la mayoría coinciden en señalar que son sistemas por naturaleza abiertos, situados, no lineales, en flujo continuo y estabilidad puntual que contienen múltiples variables cuyo desarrollo, desenlace y resultado no son necesariamente previsibles (de Bot *et al.*, 2007, 2013; Dörnyey y Ushioda, 2011; Kramsch, 2012; Larsen Freeman, 1997, 2002, 2011; Larsen Freeman y de Bot, 2011; Larsen-Freeman y Cameron, 2008, Larsen-Freeman 2019). Un sistema complejo es, esencialmente, un sistema integrado por componentes interrelacionados. Definimos sistema como un grupo de componentes que interactúan y establecen interdependencias que dan lugar a un todo unificado. El sistema, en un momento dado, encuentra un punto variable de equilibrio inestable al que

denominamos estado atractor. Por su parte, la complejidad del sistema se establece mediante las relaciones de carácter dinámico que se crean entre sistemas componentes y a través del dinamismo e imprevisibilidad de las múltiples dimensiones que los conforman. El comportamiento del sistema debe considerarse, pues, como el producto de la interacción de los componentes individuales (Larsen-Freeman, 1997, 2019). El resultado de un sistema complejo son estructuras autoorganizadas, mutables e imprevisibles que emergen de las interacciones y pueden sobrevenir en cualquier nivel del sistema. El carácter abierto y situado de los sistemas evidencia su capacidad de emergencia mediante posibles cambios en los componentes a lo largo del lapso de tiempo que se considere. Larsen-Freeman y de Bot (2011) subrayan que los sistemas abiertos nunca son completamente adquiridos.

La emersión se presenta como un punto crucial dentro de la propuesta de los sistemas complejos. La emersión puede explicarse como los cambios en el estado de un sistema de modo que las propiedades salientes son diferentes a las del estado previo. El funcionamiento del sistema, como un todo orgánico, no puede ser reducido o explicado mediante partes aisladas ni por la suma de las partes.

Esta perspectiva presenta una alternativa novedosa dentro del estudio de la adquisición de lenguas. Según Larsen-Freeman (1997, 2019), esta propuesta plantea una reacción a los modelos lineales y explicaciones reduccionistas a los fenómenos y procesos asociados con la recepción, procesamiento y producción de lengua extranjera. La autora subraya que la complejidad de estos fenómenos y procesos no puede verse reducida a explicaciones que comportan soluciones sencillas. Desde esta propuesta, se considera el contexto como una parte integral del sistema complejo y no una mera variable externa de

impacto unilineal. Esto significa que la singularidad del medio pertenece a un momento concreto en tiempo y espacio.

Larsen-Freeman (1997:142) propone unos principios básicos característicos que se ven reflejados todo sistema dinámico complejo -dinamismo, complejidad, no linealidad, caos, imprevisibilidad, sensibilidad a condiciones iniciales, apertura, emersión, autoorganización, adaptabilidad y sensibilidad a observaciones externas o comentarios. La autora ve una aplicación pertinente y clara de estos principios en el sistema de aprendizaje de LE. Larsen-Freeman y Cameron (2008) explican que es posible abordar la teoría de la complejidad en la lingüística aplicada, bien aceptando su valor como metáfora productiva (Kramsch, 2009:247; Larsen-Freeman y Cameron, 2008:11), o bien desarrollando un marco teórico específico.

A día de hoy, no hay una interpretación y aplicación unívoca de los sistemas complejos dentro del marco de la lingüística aplicada, pero prevalece el consenso en considerar la particularidad y valor de este enfoque como un aporte interseccional e interdisciplinario de investigación. El potencial de este enfoque viene validado por las numerosas áreas en las que se utiliza y su aplicabilidad en un todo polisistémico en diferentes niveles (Larsen-Freeman, 2011:67). Según Kramsch (2012:16), esta perspectiva puede contribuir a explicar de una manera más integrada el aprendizaje de lengua extranjera y la naturaleza abierta tanto del proceso de aprendizaje (Kramsch, 2009: 247; Osberg, 2008: 146) como de los sistemas que lo componen.

5. UNIDADES DE ESTUDIO Y SELECCIÓN DE DATOS

Los datos que componen la base del análisis en este trabajo son tres diarios de aprendizaje producidos durante el transcurso de dos años

por Rita (nombre ficticio), una estudiante de la Universidad de Aalborg, Dinamarca. En el tiempo de la investigación, Rita cursaba los semestres quinto y sexto de sus estudios de grado en Español y Estudios Internacionales y posteriormente un año de Máster en Enseñanza Bilingüe en una universidad hispanohablante. Centrándonos en los semestres considerados, el quinto semestre es un período de reincorporación al sistema reglado danés de enseñanza universitaria después de un semestre en una universidad hispanohablante. El sexto semestre es el último en su estudio de grado, etapa en la que los estudiantes participan de forma especialmente activa en trazar la dirección de su futura vida académica. La siguiente etapa, primer año de estudio de máster, nos permite presenciar las posibles variaciones que el cambio de contexto universitario y personal tienen en la vida académica de la estudiante. El acceso a los estudios de español requiere un nivel de español A danés -equivalente a un A1-A2 según el MCER. Rita es una estudiante multilingüe. Sus lenguas maternas son arameo y árabe y, aparte de estas lenguas, la estudiante domina danés, inglés y alemán.

Somos conscientes de que este estudio examina los datos generados por un individuo en unos contextos determinados. Aun así, los hallazgos podrían ser relevantes y proporcionar reflexiones que puedan resultar interesantes para otras investigaciones.

5.1. RECOGIDA DE DATOS

La estudiante aceptó el reto de escritura de su diario de aprendizaje, así como la eventual publicación de sus entradas en un documento que garantizaba, a su vez, salvaguardar su identidad y datos personales. Aunque no había realizado una tarea de estas características con anterioridad, la estudiante se mostró muy animada en colaborar. La estudiante podía elegir español o danés como lengua

vehicular de escritura -se decidió incluir también danés en caso de que las reflexiones se presentaran complejas para el estudiante y su expresión fuera en detrimento del contenido. Los diarios de aprendizaje debían incluir apreciaciones generales, ideas o pensamientos concretos, sentimientos, reacciones y experiencias relacionadas con el proceso de aprendizaje de español. Cualquier aspecto que la estudiante juzgara interesante o destacable podría ser incluido en las entradas. No se exigía un número concreto de entradas ni longitud específica de las mismas. Los dos primeros diarios (d1, d2) tienen 10 entradas (e) por semestre. El último diario (d3) tiene una entrada mensual durante el transcurso de diez meses. Se han respetado en todo momento las entradas originales de la estudiante y la traducción del danés a español se ha realizado respetando el original. Después de la entrega de cada diario, estudiante e investigadora se reunieron para charlar de forma informal sobre el contenido de los diarios. Durante las reuniones se cubrieron de forma retrospectiva reflexiones sobre los eventos y experiencias registradas en los diarios. Este paso propició una profundización y comprensión más adecuada de los datos ya que la propia estudiante tuvo oportunidad de razonar y recapacitar sobre las circunstancias y episodios presentados. Estas reuniones nos facilitaron el contenido de las notas de campo que acompañan a cada diario.

5.2. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos, nos basamos en la aproximación constructivista de la teoría fundamentada (TF) propuesta por Charmaz (1990, 2006). Charmaz (1990), atendiendo a las críticas procedentes del constructivismo social sobre la emersión teórica y el rol del investigador propuestos por la TF, considera que las categorías y teorías son construidas por el investigador y son producto a su vez de un conocimiento previo del cual no se puede desvincular. La

autora señala el potencial de la TF como herramienta heurística útil en la investigación. Esta versión de la TF incluye diferentes puntos y estrategias centrales que dirigen la recolección de datos y guían el análisis. La TF propone un método de tratamiento de datos de carácter inductivo, comparativo, interactivo e iterativo a través del cual podemos desarrollar una comprensión abstracta y conceptual del material que se analiza desde una perspectiva interpretativa. Esta comprensión adquirida no equivale a una solución explicativa total. La TF no está interesada en la predicción o control característicos del positivismo, sino en examinar cómo se construye la experiencia y se representan estructuras. Esta versión de la TF localiza al investigador como creador de las categorías mediante la organización, explicación y presentación de los datos.

Charmaz (2006:43) define el proceso de codificación como los preliminares del marco analítico. A través de la codificación (Charmaz 2006: 46), definimos qué es lo que sucede en los datos y tratamos de comprender las acciones, opiniones y perspectivas desde su contingencia específica. Este proceso aporta significación a los datos y posibilita ir más allá de la enunciación concreta. Los códigos, siempre cercanos a los datos, muestran cómo se hacen accesibles, separan y agrupan los datos antes de comenzar el análisis. Charmaz sugiere categorizar los segmentos de datos mediante una denominación corta y concisa que simultáneamente resuma, justifique y explique cada sección. Este proceso se sigue hasta conseguir la saturación. Uno de los objetivos fundamentales de la etapa de codificación es permanecer abierto a cualquier dirección que la lectura de los datos nos ofrezca.

En nuestro caso, el procedimiento de codificación comparativa iterativa se realizó fragmentando el contenido de cada entrada en los diarios. La codificación nos permitió generar códigos asociados a las entradas. Al establecer relaciones entre los códigos realizamos una

observación alternante de datos que oscila entre perspectivas de macro y micronivel.

Este procedimiento nos permitió formular progresivamente algunas ideas con respecto al carácter de la agencia y creencias que aparecen de forma explícita e implícita en el material, así como la forma en la que estas se localizan en un contexto determinado.

6. RESULTADOS

En este apartado presentamos los datos recogidos en los diarios y proponemos considerar hasta qué punto el concepto de agencia puede ser concebido como un constructo situacional explicado desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos. Como se expuso anteriormente, consideramos la agencia como una habilidad individual contingente que puede verse implementada en contextos concretos y que se evidencia a través de acciones, comportamientos y creencias explícitas e implícitas.

Entendemos que un estudio situacional-longitudinal se nos presenta como punto de partida y premisa necesarios. De esta manera, se ve justificada la elección de un caso práctico que puede generar una serie de datos aptos para ser examinados desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos. En los siguientes apartados, tratamos de dar relevancia a algunos de los puntos expuestos en las teorías presentadas ilustrándolos con ejemplos extraídos de los diarios de aprendizaje de la estudiante. En concreto, enfocaremos en los puntos expuestos por Bandura en la teoría de reciprocidad triádica, aportando citas extraídas del material que reflejen la importancia determinista de factores contextuales, intrapersonales y conductuales. Finalmente, tratamos de enfocar la agencia desde el prisma de los sistemas dinámicos complejos.

6.1. EL CARÁCTER SITUACIONAL Y ADAPTABLE DE LA AGENCIA: FACTORES SITUACIONALES

Los datos que hemos obtenido del análisis de los diarios de aprendizaje de Rita están imbricados en múltiples contextos interrelacionados de los que no debemos abstraernos. La agencia emerge y se concreta mediante la activación de los recursos pertinentes que ofrece el medio (Bandura, 1986:28). Rita señala la especial importancia que tiene la continuidad del aprendizaje de ELE en el medio académico, un recurso que considera imprescindible: “No tenemos clases de español este semestre. Increíble. Cuando venimos del semestre en España creo que es importante seguir practicando, pero no hay clases. No hay sentido. Hay clases en español, pero no es lo mismo” (d1e1); “Solo estamos en la Universidad dos días a la semana. Es importante buscar actividades para seguir con español y para que la motivación no desaparezca” (d2e3); “Me preocupa que no tenemos clases de español” (d2e5).

Rita reconoce que las circunstancias personales y académicas no le son especialmente favorecedoras y su responsabilidad personal por mantener su nivel de actividades se ve comprometida. Se ve obligada a buscar alternativas de práctica. Su agencia, a veces, es la no agencia: “Tengo una oportunidad de oro para practicar español al estar en Murcia, pero las circunstancias me impiden usarlo tanto como a mí me gustaría. Quiero practicar español, mucho. Pero, de alguna manera, no hago nada o no se me ocurre nada” (d3e7).

Por circunstancias derivadas del plan curricular y lejos de su control, la estudiante no se siente lo suficientemente respaldada desde el centro de estudios. Es evidente que este hecho conlleva frustración y episodios puntuales de desidia: “Tengo que trabajar duro para

aprender, pero nunca es suficiente. Necesito mucha práctica. Y es cansado y lo que aprendo no es un regalo" (d1e1); "Sin cuerda no puedo llegar más arriba. Hago esfuerzo para mantener mi motivación y hacer actividades de español, pero estoy ocupada con otras materias y dejo español práctica y finalmente no hago nada" (d2e5); "Cuando no hablo español me parece perder el tiempo y me pongo nerviosa porque pierdo práctica" (d2e7); "Intento estar positiva, pero a veces no sé qué puedo hacer para aprender más y no hago nada" (d2e9).

La estudiante también considera y reconoce la importancia de sobreponerse a estos momentos desinterés o negligencia: "No he perdido la motivación y español es mi casa. Estar en casa no siempre es maravilloso, pero hay también momentos buenos" (d2e6); "El mejor tiempo para aprender es todo el tiempo. Es también importante usar bien el tiempo y buscar oportunidades para usar español, pero es cansado siempre estar pensando cosas para hacer" (d2e10). Paralelamente, Rita reconoce sus logros, pero sigue subrayando la necesidad de tener más oportunidades regladas de práctica: "Consigo leer más y diferentes clases de textos. Puedo recordar más y eso es muy bien porque puedo mejorar mi español académico. Pero sería mejor con clases de español" (d2e8); "me gustaría tener más asignaturas en español" (d2e2).

Podemos apreciar que la estudiante intenta adaptar su comportamiento agentivo a las características y naturaleza de las situaciones y recursos a su alcance. Por primera vez, la estudiante participa en cursos de español en horario extraescolar: " En la universidad hay unos cursos de lenguas y he elegido un curso de español porque quiero hablar mejor"(d1e2). También asiste a clases de refuerzo de gramática española: "He ido a clase de gramática con una estudiante mayor. Es tal vez la mejor ayuda que he tenido hasta ahora en gramática. Yo ya no tengo el examen de gramática, pero

está bien para repetir" (d1e4). Además, también anima e integra a compañeros de universidad a formar grupos de discusión, estudio y escritura: "Mi amiga Julie y yo hemos hecho un grupo de estudio para discutir las lecturas de las clases de transculturalidad" (d2e3).

Rita trata también de incluir a amigos sin afiliación a la universidad o al español a participar con ella en ciclos de cine en español: "Hoy voy a casa de mis padres. Tengo un convenio con mis amigos y tenemos que ver dos películas: una es de Almodóvar, *La piel que habito*. Yo ya la he visto" (d1e4).

La trascendencia de este tipo de actividades se indica, como hemos observado, en entradas que señalan vínculos con características y aspectos de la vida de la estudiante tales como sus actividades de tiempo libre, intereses y prioridades. Además, su agencia emerge gracias a la mediación de otras destrezas adquiridas en otras lenguas, tal y como señala en una de las entradas: "Ahora veo una serie en inglés con subtítulos en español. Tal vez creo que tengo que probar con subtítulos en inglés hablando en español. El inglés no es un problema para mí, pero creo que necesito escuchar más y más español" (d1e6).

A lo largo de las entradas registradas en los diarios, vemos cómo desafíos y recursos posibilitan la emergencia de nuevas formas de adaptación. Observamos también que la agencia se concreta en marcos físicos y sociales de práctica que la estudiante, de forma selectiva, elige y moldea con el propósito de influir en el objetivo esperado (Bandura, 1999). A su vez, estos marcos conforman y definen las demandas de adaptación y recursos posibilitadores de comportamiento agentivo.

6.2. EL CARÁCTER INTRAPERSONAL DE LA AGENCIA

Entender la agencia como intrapersonal es considerar al individuo como un ser holístico formado por componentes psicológicos, cognitivos, físicos y motivacionales (Bandura, 1989; Mercer, 2012). Los tres diarios señalan repetidas veces el aspecto motivacional como catalizador del aprendizaje. Algunas entradas muestran cómo factores situacionales y sociales estimulan o dificultan tanto su motivación intrínseca como extrínseca. Rita señala, por ejemplo: "Ahora mismo estoy muy motivada y tengo una actitud muy positiva después de mi tiempo en Málaga" (d2e1).

A su vez, la estudiante justifica su comportamiento agentivo aludiendo a los beneficios personales que ello le aporta. Igualmente, localiza la motivación como precondition de su agencia y observa el carácter recíproco y generador de la agencia y de la motivación. En una de las entradas, comenta: "Para mí, la motivación es muy importante. Si un día no tengo motivación, me acuerdo de cómo he encontrado motivación antes. Intento hacer lo mismo, porque ha funcionado antes. Pero a veces es necesario cambiar la actividad" (d1e5); "Tengo miedo si la motivación desaparece porque hacer cosas me pone alegre" (d2e1).

De acuerdo con lo expresado por la estudiante, el refuerzo social también es señalado como un elemento que contribuye a crear motivación: "No he perdido la motivación y español es mi casa cuando me comunico con otros" (d2e6). Por el contrario, la falta de ocasiones que facilitan intercambios sociales en la lengua objeto se señalan como factores que obstaculizan la motivación que dirige a la práctica deseada: "Hago esfuerzo para mantener mi motivación y aprender, pero estoy aislada con tareas y ocupada con otras materias" (d2e5). Es en especial en el segundo diario donde encontramos un nutrido número de entradas que apuntan hacia la

motivación. Este rasgo saliente parece coincidir con la frustración, preocupación y desorientación que Rita manifiesta ante la duda de cómo y dónde proseguir con sus estudios.

Por su parte, la motivación extrínseca se ve potenciada gracias al reconocimiento, refuerzo y estímulo externos. Rita expresa su satisfacción personal de logro mediante desafíos intencionados que se autoimpone y evalúa: "Ayer, vi una película en español que se titula *También la lluvia*. Vimos la película en una clase en el primer semestre y la he visto otra vez. Yo creo que ahora entiendo muchas más cosas. Es importante ver los progresos y después estoy muy contenta porque he aprendido. Me da idea para ver otra vez los cortos que vimos en español oral" (d2e4).

Rita también justifica y reconoce el papel de las valoraciones externas. A través de ellas, su trabajo y esfuerzos cobran relevancia y se ven justificados y recompensados, como se señala en algunas de las entradas: "Tuve una entrevista con una de mis profesoras y ella no sabía muy bien inglés, así que le propuse que lo hiciéramos en español. Ella me lo agradeció mucho y yo me puse muy contenta. Necesitaba una pequeña victoria ese día (d3e4)"; "Fue una victoria personal poder comunicarme con agencia inmobiliaria. Negocié el contrato y nos dieron el apartamento que queríamos. Ahora hablo con ellos si es necesario. Isak piensa que es increíble lo que he hecho" (d3e5); "Es tan satisfactorio poder comunicarse y que te comprendan. Es una victoria muy grande" (d3e6).

Las entradas aportadas hasta el momento son una muestra de la capacidad agentiva y productos a ella asociados. Podemos ver que la estudiante muestra habilidad para elaborar planes y estrategias, anticipa resultados que dirigen su conducta, implementa acciones concretas, reflexiona sobre los resultados y también anticipa resultados potenciales. Igualmente, muestra curiosidad por nuevos

entornos y desafíos cognitivos buscando formas innovadoras y originales de acción. La satisfacción personal y reconocimiento social que le revierten sus propias acciones e intervenciones son caracterizadas como victorias. La utilización de esta metáfora estructural presupone recrear una serie de experiencias asociadas a desafíos a los que hay que sobreponerse. De esta manera, se enfatiza que para alcanzar las metas propuestas se han de superar serie de obstáculos y el objetivo último del aprendiente es la victoria sobre aquellos.

Varias entradas revelan un aspecto interesante sobre el carácter introspectivo e intrapersonal de la agencia de Rita. Para la estudiante, no solamente es importante considerar los actos agentivos como causas posibilitadoras de desarrollo lingüístico y de nuevos conocimientos, sino también como origen o fuente de sensación de logro, bien por los resultados que aportan o simplemente por saberse capaz de plantear actividades posibilitadoras. De igual manera, la importancia de la agencia radica en el hecho de que su implementación lleva consigo la percepción de coautoría, propiedad y propósito del aprendizaje. Como ella misma nos refiere en varias entradas: "Tengo que aprender con diferentes métodos, por ejemplo: escribo whatsapps y leo revistas on line" (d1e1); "Hablar y que me entiendan me da sangre en los dientes y más ganas de hacer más cosas con el español" (d3e8).

La agencia de la estudiante se ve a veces comprometida por la prioridad que ha de dar a otras tareas, como escribir su proyecto (d2e9). No obstante, parece haber una trayectoria de reflexión que se expresa en entradas en las que la estudiante utiliza la idiosincrasia de este momento particular para fijarse en otros aspectos del desarrollo lingüístico, como su habilidad escrita y comprensión lectora. Así mismo, también agradece el feedback exterior: "Ahora mismo mis actividades de español están en *stand-byp* porque estoy escribiendo mi

proyecto. No hablo español, pero leo y escucho mucho más porque necesito material para mi proyecto. Escribo más y recibo feedback de Julie. Ella dice que va mejor mi escrito ahora. Eso es bueno" (d2e9).

Asimismo, Rita sopesa y examina las actividades que lleva a cabo como recursos de aprendizaje y también como medios para comprobarlo. Las actividades que realiza son acciones y propuestas de aprendizaje que demuestran el uso de habilidades cognitivas. Estas habilidades le permiten procesar, estructurar y almacenar información mediante estrategias facilitadoras que operan directamente sobre la información y se usan para progresar en la actividad. Para ello, la estudiante memoriza, copia, lee, subraya y fragmenta la información y contenidos, priorizando lo que le parece más significativo y efectivo. Veamos algunos ejemplos de estas estrategias reflejadas en los diarios: "Ahora canto muchas canciones en español y recuerdo bien las palabras de las canciones sin mirar en el papel" (d2e6); "He escrito en un papel las palabras nuevas que he aprendido en los subtítulos" (d1e6); "Leo más diferentes clases de textos. Pongo una raya en palabras que me parecen útiles para recordar más y eso es bueno para mi español académico" (d2e8); "Los pasados no son importantes ahora. Hay errores, pero quiero hacer mejor poco a poco. Quiero hacer así porque no puedo concentrar en todas las cosas" (d1e1).

La agencia puede también cobrar relevancia en tanto en cuanto se identifica con experiencias ligadas a actividades que no fueron del todo relevantes en un momento concreto. Evidentemente, algunas de estas actividades serían más apropiadas que otras, teniendo en cuenta cuál es el objetivo para el que se plantearon. Rita nos descubre algunas de ellas: "He bajado una aplicación para el móvil. Con esto puedo aprender más vocabulario diariamente. Un amigo que estudia español en Málaga me dijo que es beneficiosa. He probado una semana, pero no aprendo el vocabulario académico que necesito.

Solo son palabras aisladas. No me sirve, pero es posible que para otras persona y cosas está bien” (d2e8). Nos parece bastante interesante observar en esta última entrada que la estudiante muestra una clara reflexión sobre sus procesos metacognitivos y la forma en la que aprende. Hay una serie de habilidades reguladoras del aprendizaje en juego, como, por ejemplo, la selección de estrategias y planificación, verificación de la efectividad y, especialmente, capacidad de decidir el tipo de conocimiento que quiere adquirir y en qué momento. En concreto, la estudiante atisba en este momento una situación compleja en la que no tiene a su disposición el input que desea ni la competencia de desarrollar actividades de aprendizaje que potencien su capacidad memorística de vocabulario. La particularidad de que lo que otros estudiantes consideran aceptable o relevante en su aprendizaje no lo es para ella confiere a su experiencia agentiva precisamente su carácter situacional e individual. Las actividades pueden ser significativas o no dependiendo del individuo y de situaciones externas específicas que se evidencian en acciones individuales, posiblemente no generalizables.

Por otra parte, sentimientos y emociones ligados a situaciones particulares parecen tener un papel decisivo en la agencia de Rita, que, nos remite en el tercer diario a episodios de su estadía en España. La estudiante comparte la repercusión de estos eventos y cómo estos orientan, mantienen y determinan su conducta agentiva. Veamos alguno de estos ejemplos: “Cuando aterrizo en Málaga me siento en casa verdaderamente y allí tengo la seguridad suficiente para hablar en español [...] quizás tiene que ver con mis sentimientos en relación con Málaga, que me dan fuerzas y coraje que no sabía que tuviera. Me atrevo a mucho más [...] tenía un grupo de amigos que me presionaban para practicar español y tenían paciencia. Poco a poco, hablaba más con ellos” (d3e1).

Su vinculación, compromiso e identificación con todo lo relacionado con el español juega también un papel interesante como estímulo agentivo. Este punto presenta una especial repercusión en algunas de las entradas del tercer diario, escrito durante su máster en Murcia. Observamos que el aprendizaje de ELE parece haber facilitado un reacomodo identitario al que han dado forma comentarios, experiencias y auto descripciones al grupo relacionado con la lengua meta. Este reacomodo se ha construido en el tiempo, el espacio y en relación a varios entornos de socialización. Veamos algunos ejemplos de las entradas producidas por la estudiante: “Quizá España me enamora tanto porque las tradiciones se parecen a las de mi país. A España puedo ir cuando quiero, pero no a mi país de origen. Es como estar haciendo un puzle y al colocar la última pieza, todo cobra sentido. Así es estar en Málaga. Mi vida es completa, soy más yo y me emociona ir al mercado, hablar con los vecinos o dar paseos, ver gente o hablar con desconocidos. Me siento una de ellos” (d3e9); “Es todo: la cultura, comida, clima. Es gracioso que me pueda identificar con tantos aspectos y a menudo me comentan que parezco española y no me importa en absoluto, me gusta mucho que me lo digan. A menudo la gente se acerca a preguntarme cosas en español en la calle, en el gimnasio o en el autobús y yo contesto e intento seguir la conversación si es posible” (d3e10).

No obstante, este reacomodo identitario es negociable según contextos y repercute en la agencia. La estudiante recuerda los hábitos de agencia de su experiencia anterior en Málaga y los compara con los que advierte en su estadía de máster en Murcia. Estas observaciones parecen indicar que sus experiencias de aprendizaje previas juegan un papel importante y actúan como referencia para posteriores aplicaciones. Rita es consciente de que las estrategias que ha usado anteriormente no resultan ser suficientemente eficaces. La estudiante necesita revisar su marco y posibilidades de actuación y, de alguna manera, ser capaz de modificar y adquirir nuevos hábitos y

expectativas de aprendizaje que influyen en los significados que derivan de sus experiencias de aprendizaje. Este aprendizaje transformacional le facilita la habilidad de revisar su referencia de marco habitual de aprendizaje teniendo en cuenta nuevas experiencias y entorno. En palabras de la propia estudiante: “No tengo la misma sensación en Murcia, por alguna razón. Aquí no me siento en casa; no sé si es porque no me parece atractiva como ciudad o, simplemente, porque estoy tan fascinada con Málaga que no puedo evitar establecer comparaciones entre las dos ciudades. Aquí no me atrevo a salir de mi zona de confort y uso demasiado inglés” (d3e9).

Rita necesita realizar cambios que transformen la manera en la que ella aprende, pero admite que no resultarán efectivos si lo que aprende sigue encajando en los marcos de referencia que ha venido utilizando hasta este momento. La estudiante reconoce esta necesidad: “Tengo que hacer un esfuerzo y pensar en nuevas posibilidades para aprender. No es bueno para mí seguir pensando en el pasado y pensar que lo bueno ha pasado. Creo que puedo crear más oportunidades para practicar” (d3e9). La forma en la que Rita registra la experiencia y selecciona y modifica los entornos en etapas específicas de su vida está en relación con lo que ella misma aporta a estos encuentros -recursos, premisas, intenciones, intuiciones, temores, reflexiones, etc. En este punto, coincidimos con Bandura (1999, 2008) y Skinner (1995). Ambos autores señalan que las características individuales, tanto internas como externas, influyen de forma importante y coherente en la forma de procesar información y experiencias y, a su vez, en los procesos de interacción con el medio.

Otro rasgo saliente en la lectura de los diarios es que Rita especifica su propia volición de forma directa y evidente. Esta característica contribuye a localizar y ponderar el origen de la agencia de la estudiante que se explicita en entradas como las que figuran a

continuación: “Aprender español para mí es como una bolsa de patatas fritas: no puedes comer solo una. Español es la única lengua que yo he elegido estudiar [...] tengo dos lenguas maternas, otra que aprendí para integrarme en la sociedad danesa y, además, inglés y alemán porque eran obligatorios. Estudiar español es algo que YO he decidido. Lo busqué activamente y esa es quizá también una de las razones de que me guste tanto” (d3e9).

6.3. AGENCIA, CREENCIAS Y OBJETIVOS

King (1998) señala que la realización de los deseos demuestra una profunda experiencia de agencia. En ello coincide también Harlow y Cantor (1995), los cuales sugieren que las estrategias que utilizamos para conseguir lo que nos proponemos revelan el proceso de crear agencia en la vida cotidiana. En este sentido, consideramos, el proceso de consecución de metas como una expresión de agencia. En los diarios, podemos observar que en las metas de la aprendiente, subyacen creencias sobre un yo agentivo y eficaz que tiene potencial para controlar su destino. Así mismo, la estudiante reflexiona sobre su propia habilidad y eficacia de acción como factores que posibilitan alcanzar el resultado esperado. Por su parte, Bandura (1989, 1999) puntualiza que la autoeficacia percibida es un prerrequisito del comportamiento agentivo.

Perseguir objetivos conlleva estar dispuesto a calibrar la relación esfuerzo-resultados. La creencia de que el esfuerzo realizado en el aprendizaje se recompensa con resultados se presenta y corrobora en algunas entradas: “Salen cosas a veces sin pensar y después pienso. ¿cómo sé yo eso? Es muy emocionante” (d1e10); “Es importante ver los progresos y después estoy muy contenta porque he aprendido. En clase hay gente que es mejor que yo en español, pero no quiero comparar con otros” (d2e4); “Ahora puedo ver las imperfecciones y

los errores cuando digo algo que no está bien. Parece como una pastelera que está acabando un pastel y quita imperfecciones. Las imperfecciones se ven y es importante quitarlas. Son los errores que ahora yo sí los veo (d2e10)”; “De repente todo cobra sentido; todo lo que he aprendido durante tres años me ha dado las herramientas que necesito para moverme en otro país, en otra sociedad y poderme comunicar con otras personas [...] es muy satisfactorio, una gran victoria personal y me siento como si hubiera ganado un campeonato. Estoy muy orgullosa de poder decir que sé español y espero seguir mejorando en el futuro y hablar español con tanta fluidez como danés” (d3e10). En este sentido, aunque Rita reconoce sus carencias –comete errores, no usa el tiempo de forma efectiva o no prioriza debidamente su práctica lingüística–, paralelamente, se considera capaz de llevar a cabo las acciones necesarias para cumplir con sus objetivos, tales como el reconocimiento y tratamiento de errores y oportunidades de práctica: “Cuando hablo español, hay errores de gramática, pero ahora yo puedo saber que es un error” (d1e1); “Es importante buscar actividades para seguir con español” (d2e3).

En este trabajo, consideramos los objetivos que la estudiante se propone conseguir como metas intencionales y autodirigidas de desarrollo que permiten la emersión de comportamientos agentivos orientados y mediados por factores con implicación en la agencia. La capacidad de enfrentarse a obstáculos tanto reales como percibidos y superarlos es una muestra de la influencia recíproca existente entre estresores y agencia. Según Skinner (1995) y Skinner y Edge (2002), la capacidad de reacción a situaciones o factores de estrés depende, por una parte, de las creencias del individuo sobre su capacidad de gestión y, por otra parte, de la autorregulación de procesos y autonomía en el aprendizaje. En una de las entradas, la estudiante manifiesta: “Entiendo mucho más de la película *La piel que habito*. También, antes de ver la película, miré un poco mis notas que hice de

la película. ¿No sé entonces si entiendo más o solo recuerdo? Creo que no es importante qué. Lo importante es entender” (d1e5). Podemos observar que los mecanismos de respuesta a los problemas presentan trayectorias de adaptación, lo cual significa que la experiencia tiene un carácter acumulativo y adaptativo que facilita a la estudiante decisiones de aplicación.

La estudiante manifiesta creencias referidas a su autorregulación como un proceso consciente de observación y control. En este sentido, observamos que la habilidad de organizar sus acciones y comportamiento como medios para alcanzar objetivos se presenta como un incentivo para sobreponerse a los obstáculos, tal como se advierte en las siguientes entradas: “Siempre he pensado que se aprende una lengua haciendo errores y corrigiéndolos. Se ponen a prueba los conocimientos y se averigua cuánto se sabe”; “No sé qué va a pasar con el examen oral y eso me hace nerviosa [...] he tenido malas experiencias [...] ha pasado en otros semestres también. Voy a pensar positivo” (d2e7).

Asimismo, la estudiante vincula aprendizaje con oportunidades regladas de enseñanza que, desafortunadamente, no ofrece su programa de estudios en ese momento. Rita expresa una relativa ansiedad ante ello mediante una ilustradora metáfora conceptual: “Sin cuerda, no puedo llegar más arriba” (d2e5). De igual manera, admite que a veces, aunque tenga todas las posibilidades a su alcance, no hace nada: “Para mí aprender español es como ver una bandeja llena de pasteles y quieres todos. Es una lengua que realmente quiero aprender. ¿Qué pasa entonces? ¿De dónde vienen estos bloqueos?” (d3e7)

Una de las características más notorias de las creencias implícitas de Rita son las que sugieren información sobre su propia precepción del *yo* como estudiante real y de su *yo* como estudiante ideal. La

estudiante usa expresiones metafóricas que nos revierten a la verbalización de su *yo* percibido y real, como vemos en las siguientes entradas: “Me siento como una larva de mariposa y lucho por salir de la bolsa de seda” (d1e5); “A veces soy un águila pescadora con concentración y exactitud para cazar. A veces no tengo que pensar tanto y solo actuar porque todas las potencias funcionan sincronizadas” (d1e10). Del mismo modo, y a través de metáforas, Rita nos abre la puerta a la construcción de un mundo particular sobre su *yo* ideal: “Yo quiero ser una ninja en la oscuridad, con reflejos rápidos. Me falta mucho para ser como yo quiero. Es difícil pero no imposible” (d2e10); “Tengo sangre en los dientes, quiero aprender más. Quiero ser una gacela, rápida en reflejos” (d3e8).

Es también interesante observar en estas entradas el tipo de acciones agentivas que se corresponden con las creencias sobre su *yo* ideal y advertir cómo la estudiante presenta soluciones que remedian en parte la disonancia cognitiva que se produce entre lo observado y lo deseado. En algunas de las entradas, se proponen compromisos futuros que pueden contribuir a disminuir esta discrepancia. En unos de los casos, la estudiante se muestra eufórica ante el paso que supone acabar con el grado y comenzar sus estudios de máster y experimentar una nueva situación académica en Murcia. Evade cualquier signo de angustia, ya que la sensación de logro por lo conseguido hasta ahora y la propuesta de un nuevo ciclo dan lugar a un compromiso personal. Como ella misma enuncia: “ (...) es difícil, pero no imposible” (d2e10). Otros ejemplos nos brindan la oportunidad de observar que la estudiante propone y se compromete a practicar fuera de su zona de confort animada por el éxito de experiencias previas: “Me siento privilegiada por saber español y poder comunicarme. Voy a ir a mercado y comprar. Es un sitio muy bueno para practicar y obligarse a usar español (d3e8).

Podemos observar, pues, que las creencias que muestra Rita están relacionadas con situaciones y participación en tareas específicas. En ningún momento, nos planteamos observar si las creencias son contraproducentes o erróneas en relación con la agencia. Ahora bien, consideramos que las creencias funcionan como herramientas mediadoras que nos dan acceso y sirven de posibles indicadores de agencia.

6.4. AGENCIA Y SISTEMAS COMPLEJOS

Los datos que observamos en el sistema agentivo de Rita parecen concordar con las características de los sistemas complejos. Vemos que el comportamiento agentivo de Rita conforma un sistema adaptativo, de naturaleza dinámica, carácter no lineal y emergente. Todos estos términos tienen asociados cronotopos determinantes. La relación compleja e interdependiente de los sistemas activados da lugar a la emergencia de comportamientos concretos que regulan y propician estados y acciones agentivas determinadas.

Hemos observado creencias relativamente estables a lo largo de los diarios. Rita cree en su propia agencia, pero adapta su comportamiento según primen sistemas concretos. La estudiante autorregula y controla su agencia para responder a cambios internos (intrapersonales, conductuales) y externos (ambientales) y, además, reconoce e identifica el carácter variable de sus particularidades como estudiante. Rita ejerce un destacado control que le propicia moldear el presente para facilitar sus objetivos, tanto a corto como a largo plazo. La influencia que ejercen los factores determinantes varía según la actividad, circunstancias e idiosincrasia individuales, lo cual significa que ha habido determinantes que en momentos concretos han repercutido más que otros sobre el comportamiento. La apropiación de su aprendizaje mediante actividades, planes, tácticas

y reflexiones autoevaluativas nos ayuda a comprender cómo la estudiante intenta dotar de significación personal y profesional su proceso de aprendizaje.

Hay, sin embargo, dos elementos que emergen de manera constante en los tres diarios. Por una parte, observamos el descontento de Rita ante un contexto macro que no le parece lo suficientemente favorecedor ni estimulante en su aprendizaje de español: “No tengo el soporte de mi marco habitual de aprendizaje” (d3e9). Por otra parte, estas carencias no le permiten visionar sus objetivos a largo plazo, como nos recuerda mediante la siguiente metáfora: “Sin cuerda no puedo llegar más arriba” (d2e5). Paralelamente, su pasión por el español sostiene, prolonga y dirige su aprendizaje. En diversas entradas, la estudiante expresa vehementemente su entusiasmo por aprender. Un rasgo saliente del registro de la experiencia de aprendizaje es su anclaje somático expresado mediante metáforas conceptuales. Para Rita, la metáfora es un instrumento que le facilita la conexión verbalizada entre un contexto vivencial y otro subjetivo. Esta explicitación de la experiencia corporea nos revierte a su forma personal de configurar su experiencia de aprendizaje. La somatización de la experiencia contribuye a formar imágenes y verbalizar explicaciones más accesibles, complejas y completas. Veamos algunos ejemplos: “Hablar español es como carne blanda que se deshace en el paladar y se come con deleite (d3e6); “Es como una bandeja de pasteles” (d3e7); “ Aprender español es como una bolsa de patatas fritas que abres y no paras de comer” (d3e10); “Intento mantener mi pasión por el español porque creo que es importante agarrarse a lo que una ama y luchar” (d3e10). Estos puntos parecen ser los estados atractores hacia los que convergen la mayor parte de las soluciones y trayectorias del sistema. Un estado atractor nos presenta una fase o estadio en los que el sistema se asienta de forma temporal en un momento particular. De esta manera, ante situaciones de incertidumbre, la estudiante se esfuerza

por activar todo un repertorio de experiencias constatables mediante las que intenta acceder a una fase de asentamiento o equilibrio que, provisionalmente, remedie la inestabilidad concomitante con todo proceso de aprendizaje.

La variabilidad de tanto la capacidad agentiva y motivación percibidas por Rita, así como las actividades que realiza son producto de la coadaptación o ajuste del sistema. La acomodación se produce mediante los recursos que maneja la estudiante, tanto a nivel interno e individual como externo y compartido. A través de esta negociación constante, contextualizada en una dimensión social y personal, la agencia da a la estudiante la oportunidad de encontrar estabilidad en un momento concreto y, a su vez, conferir sentido a su comportamiento y transpolarlo al resto del sistema. Cuando la estudiante, de alguna manera, alcanza esta comprensión, encuentra en ello una justificación tanto al proceso como a las dificultades que hayan aparecido: “De repente, todo lo que he aprendido durante estos años cobra sentido ahora” (d3e10).

Nos parece interesante ver los puntos atractores como estados o consecuencias a las que tiende el sistema y cómo estos atractores facilitan cambio y adaptación. A estos estados de cambio, les sucede un periodo de equilibrio no permanente o de estabilidad dinámica. Es una estabilidad breve, pero, en definitiva, el aprendizaje es la sucesión de puntos de equilibrio breves que se fracturan y recomponen adaptándose a nuevos entornos, como menciona Rita: “Cuando tengo un momento bueno es como hacer surf y estás en una ola y sabes que se acaba en un momento, pero mientras arriba es muy bueno” (d2e5). En este sentido, la estudiante también pondera los errores como oportunidades de aprendizaje, como manifiesta en el tercer diario: “Siempre he pensado que se aprende haciendo fallos y corrigiéndolos. Es como comprobar si tus hipótesis funcionan y ver cuánto sabes en realidad” (d3e5)

La posibilidad de permanencia momentánea en puntos de equilibrio inestables se ven expresadas en situaciones agentivas como las que se muestran a continuación: “Comprendo que gramática es importante y por eso cuando leo intento fijarme en el contenido, claro, pero y también en cómo se escribe y aprendo estructuras de memoria porque puedo usarlas luego, creo. Pero siempre hay excepciones o a lo mejor no es el mismo estilo”; “(Yo) hoy no estaba tan nerviosa y he podido también ayudar a mi compañera de grupo cuando ella no dijo cosas” (d1e10).

Generalmente, los periodos de estabilidad se suelen relacionar con circunstancias propicias para el aprendizaje, pero Rita propone un acercamiento a los periodos de inestabilidad, considerándolos como propicios para aprender ya que invitan a buscar una solución, como vemos en la siguiente entrada: “El inglés no es un problema para mí, pero creo que necesito escuchar más y más español” (d1e6). Además, la estudiante nos explica que un grado de desafío apropiado, que nos haga *estar de puntillas* (d3e6), *preparados a aprender cualquier momento*, o *estar en el límite de la zona de confort* (d1e6) son los mejores estímulos para aprender.

Coincidiendo con las observaciones de Larsen-Freeman y de Bot (2011), la estudiante nos ofrece un interesante comentario que condensa la esencia de los sistemas complejos, como sistemas abiertos que nunca pueden ser del todo adquiridos (Larsen-Freeman y de Bot, 2011) “Aprender español es un proceso largo y siempre encuentras algo nuevo que tienes que aprender. Una vez que lo aceptas, no es tan malo” (d3e9).

7. SEGUIMIENTO

A través de los diarios de aprendizaje de una estudiante, hemos podido observar cómo variables de tipo afectivo y motivacional, habilidades metacognitivas, recursos y creencias son algunos de los factores que afectan al sistema agentivo. La agencia se manifiesta como resultado de la interacción sinérgica entre factores intrapersonales, conductuales y ambientales, como sugiere el cognitivismo social. Así pues, lejos de ser un concepto unidimensional, el carácter interseccional de la agencia nos insta a considerar a los aprendientes dentro de una aproximación integral. Como hemos observado, la agencia se desarrolla y adapta ante variables en diferentes partes del macrosistema. La agencia, como capacidad intencionada de actuar, implica considerar y asignar una estrategia deliberada sujeta a cambios contingentes.

Los resultados de este estudio nos revelan hallazgos que apoyan la interpretación del concepto agencia como un sistema dinámico complejo. El marco de los sistemas complejos nos urge a considerar un número ilimitado de dimensiones dentro de un sistema. Sin embargo, a efectos de esta investigación, somos conscientes de que hemos considerado un panorama parcial de subsistemas. El alcance y complejidad de los sistemas dinámicos complejos nos presenta un paradigma de investigación de niveles múltiples. Tal heterogeneidad conduce a un reduccionismo necesario e inevitable. Todo ello es parte del compromiso de la investigación.

En este estudio de caso en concreto, hemos podido comprobar que la agencia se adapta a los recursos existentes en un contexto determinado. Estos recursos propician una serie de soluciones que favorecen la implementación consciente de alguna forma de acción allí donde la estudiante ha considerado necesario. El carácter coadaptativo e interaccional de la agencia refleja de forma singular

cómo funciona el mundo y los actores en él integrados. Pensamos que la agencia no es solamente una característica o una actividad individual sino una forma contextualmente representada de ser en el mundo. En virtud de esta representación, si hay algo que nos define en nuestra condición de humanos, es precisamente nuestra capacidad de actuar, proceder e intervenir en el mundo, algo que nuestra estudiante, de forma constante, intenta definir y redefinir adaptando los recursos disponibles a sus objetivos.

Como señalamos en el apartado de recogida de datos, tuvimos oportunidad de reunirnos con la estudiante después de la entrega de cada diario. Estas reuniones nos posibilitan el acceso retrospectivo de Rita a reflexiones sobre los eventos y experiencias registradas en los diarios. Las reuniones ofrecían a la estudiante la oportunidad de razonar y recapacitar sobre las circunstancias y episodios presentados en las entradas. En nuestra opinión, la agencia debe posibilitar un seguimiento por parte del mismo agente. Esta monitorización ha permitido a Rita ver si sus acciones se ajustaron a los objetivos deseados y también autoevaluar su habilidad de producir cambios de manera consciente y reflexiva. Rita admite que, a veces, la escritura de las entradas le resultó tediosa, pero solo en los casos donde no había hecho actividades que estimara relevantes y en aquellos en los que se sentía obligada a escribir y le daba vergüenza no escribir nada especial porque no había hecho mucho o había repetido mucho las mismas actividades.

Así mismo, la estudiante destacó que escribir el tercer diario le resultó a veces difícil ya que hubo momentos en los que dejó de sentir que necesitaba hacer actividades para aprender porque sentía que aprendía de todas maneras.

En la última reunión, la estudiante tuvo oportunidad de elaborar una opinión que englobara su impresión sobre las entradas de los tres

diarios. Tras la relectura de los diarios la estudiante afirmó recordar muy bien el contexto de cada entrada y quedó bastante sorprendida de constatar los casos de agencia o actividades que ella misma había llevado a cabo. En efecto, la reflexión posterior le permitió tomar conciencia de sus variables individuales, de las estrategias metacognitivas que utilizaba y también del papel que juegan los factores emocionales y afectivos en el aprendizaje. Como resumen de la experiencia, la estudiante señala que tomar las riendas sobre su aprendizaje y recapacitar sobre ello le confiere empoderamiento no solo en lo concerniente a su aprendizaje, sino también sobre su vida en general: “Es emocionante ver todo lo que he hecho, pero también lo que no he hecho porque sé que hay una razón. Los diarios son una ayuda especialmente después cuando los leo. Veo que he cambiado en estos dos años. Y me gusta. Ver las cosas escritas en blanco y negro -*sort på hvid*- me ayuda a pensar que tengo poder sobre mi vida”.

8. CONCLUSIÓN

Dos cuestiones quedan abiertas. Ambas conciernen al aprendiente, al facilitador y a la comunidad científica. Dada la importancia de la agencia y el papel de esta como herramienta participativa en comunidades de aprendizaje, es esencial hacer consciente al estudiante de su papel agentivo y de ayudarle a desarrollar su potencial de acción. Una propuesta podría ser la implementación de estrategias de intervención por parte de los facilitadores, lo cual supondría un seguimiento personalizado del estudiante. Este enfoque armoniza con la perspectiva de voces críticas que apuntan la necesidad de respetar la diversidad humana dentro del aula (Ortega, 2017) y subrayan la importancia de facilitar posibilidades de acción adecuadas para cada individuo (Dufva y Aro, 2015). El uso de narrativas se nos ha revelado como un instrumento de introspección valioso a la hora de señalar y tomar conciencia de la agencia. Una

propuesta docente dentro de esta línea, podría plantear ayudar a los estudiantes a revelar y realzar su agencia –y, por ende, su coautoría en el proceso de aprendizaje– mediante feedback personalizado sobre narrativas orales o escritas en las que se valorara no solo su desempeño lingüístico, sino también su comportamiento agentivo. Esta propuesta podría ofrecer unas prácticas de aprendizaje conjuntas en las que tanto docente como aprendiente pudieran profundizar juntos en aspectos que emergen de forma natural en las citadas narrativas. Por ejemplo, en nuestro caso, fue realmente sorprendente y enriquecedor asistir a la expresión espontánea de metáforas conceptuales mediante las cuales la estudiante manifestaba su autoconcepto percibido e ideal como estudiante.

Desde la teoría de los sistemas dinámicos complejos, creemos que lo interesante en términos de agencia es que esta se presenta como una capacidad emergente posibilitada a través de la interacción del aprendiente como ser físico y psicológico, sito en marcos compuestos por múltiples sistemas contextuales. La agencia, a su vez, emerge a través de comportamientos adaptativos mediados por los recursos y desafíos que presenta el entorno. En este sentido, los aprendientes no solo reaccionan ante un contexto determinado, sino que en su calidad de seres humanos dan sentido y se involucran en ese contexto, cambiando o incluso influyendo en él.

Por otra parte, queda por establecer un modelo educativo basado en la propuesta de los sistemas dinámicos complejos, perspectiva que debería tenerse en cuenta a la hora de evaluar si este planteamiento pudiera ser beneficioso o posible en el aula. Hacer conscientes tanto a facilitadores como a estudiantes del carácter fluido y dinámico del aprendizaje debería ser considerado como una prioridad dentro de la preparación docente y del currículo de enseñanza. Para los docentes, la cuestión no estriba solamente en recapacitar sobre la efectividad

de lo que se enseña, sino también sobre lo que es apropiado enseñar en según qué circunstancias.

Así mismo, la investigación según el paradigma de la complejidad nos induce a apreciar la capacidad creativa de los estudiantes de lengua extranjera y observar cómo los aprendientes tienen la capacidad de recrear y, especialmente, de crear sus propias muestras de lengua extranjera y no solamente internalizar un sistema de molde único. Las implicaciones pedagógicas, así como los beneficios que el paradigma de los sistemas dinámicos puede ofrecer a la comunidad educativa un nuevo e interesante frente de investigación en la didáctica de LE. Las prácticas docentes que pueden conducir a una apreciación patente de la agencia del estudiante pueden ser exitosas si se observa un grado notable de apertura tanto en los docentes como en los aprendientes ya que toda interacción requiere influencia mutua. El profesor debe conocer a sus estudiantes, pero, por regla general, no se habla del poder transformacional que el alumnado ejerce en la interacción con el docente. Sin un compromiso de transformación mutua, el aprendizaje de ambas partes se verá mermado.

Los sistemas dinámicos nos han dado oportunidad de observar cómo la articulación de acciones, recursos y decisiones anclados en circunstancias específicas determinan las creencias observadas y provocan la emergencia de las propiedades básicas de la agencia.

La ponderación de factores como la no linealidad de la agencia o ser capaces de reconocer y aprovechar la estabilidad variable que proporcionan puntos atractores como catalizadores de aprendizaje puede sorprender tanto a estudiantes como profesores y llamar su atención sobre la gran cantidad de suposiciones asumidas de forma implícita con las que acudimos a las aulas.

Hemos observado que la agencia involucra necesariamente que el agente tome conciencia de que las acciones que lleva a cabo son el resultado de una elección, implementación y control voluntarios. Un comportamiento de este tipo indica un sentido de propiedad que, idealmente, debería dar como resultado alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje. Sin embargo, esta construcción puede descomponerse rápidamente cuando los estudiantes están inmersos en contextos donde se aplica un enfoque mecanicista, lejano de nuestra propuesta desde los sistemas dinámicos complejos. Cuando esto sucede, hay poco o ningún sentido de propiedad y, por lo tanto, un menor sentido de agencia con respecto a la situación de aprendizaje. En circunstancias óptimas, el sentido de agencia de un estudiante y el sentido de propiedad deben de correlativos.

BIBLIOGRAFÍA

Adler, R. & Milne, M. (2010): "Improving the quality of accounting students' learning through action-oriented learning tasks". *Accounting Education* [en línea], vol. 6(3) [consulta: 12 de junio 2020]. pp. 191-215. Disponible en la web: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/096392897331442?journalCode=raed20>
DOI: 10.1080/096392897331442.

Ahearn, L. (2001): "Language and agency". *Annual Review of Anthropology* [en línea] vol. 30 [consulta: 12 de junio 2020]. pp. 109-137. Disponible en la web: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN: 0-13-815614-X.

Bandura, A. (1989): "Human agency in social cognitive theory". *American Psychologist* [en línea] vol. 44(9) [consulta: 2 de junio 2020]. pp. 1175-1184. Disponible en la web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>

Bandura, A. (1999): "Social cognitive theory: An agentic perspective". *Asian Journal of Social Psychology* [en línea] vol. 2 [consulta: 22 de mayo 2020]. pp. 21-41. Disponible en la web: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-839X.00024>
DOI: 10.1111/1467-839X.00024

Bandura, A. (2006): "Toward a psychology of human agency". *Perspectives on psychological science* [en línea] vol. 1 [consulta: 31 de mayo 2020]. pp. 164-180. Disponible en la web: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Bandura, A. (2008): "Toward an agentic theory of the self", en Marsh. H.W. *et al.* (coords.) (2008): *Self-processes, learning and enabling human potential: dynamic new approaches*. Charlotte, NV: Information age publishing.

Barron, B. (2006): "Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective". *Human Development* [en línea] vol. 49 [consulta: 26 de mayo 2020]. pp. 193-224. Disponible en la web:
<https://www.karger.com/Article/Abstract/94368>
DOI: 10.1159/000094368.

Benson, P. (2011): "Language learning and teaching beyond the classroom: an introduction to the field". En Benson, P. & Reinders, H. (coords.). (2011): *Beyond the language classroom*. Londres: Palgrave Macmillan.

Bernat, E. (2008): "Beyond beliefs: Psycho cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition". *The Asian EFL Journal* [en línea] vol. 10(3) [consulta mayo 2020]. pp. 7-27. Disponible en la web:
<https://www.asian-efl-journal.com/journal-2008/>
ISSN 1738-1460

Castañeda, S. *et al.* (2014): *Efectos de perfiles agentivos y no agentivos sobre la formación teórica del psicólogo*. México: UNAM.

Charmaz, K. (1990): "Discovering chronic illness: Using grounded theory". *Social Science and Medicine* [en línea] vol. 30(11) [consulta julio 2020]. pp. 1161-1172. Disponible en la web:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/027795369090256R>

DOI: 10.1016/0277-9536(90)90256-R.

Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory*. Londres: Sage.

Deters, P. *et al.* (2015): *Theorizing and Analysing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Multilingual Matters.

Dewey, J. (2004): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. 6ª ed. Madrid: Morata.

De Bot, K. *et al.* (2007): "A dynamic systems theory approach to second language acquisition". *Bilingualism: Language and Cognition* [en línea] vol.10(1), [consulta julio 2020]. pp. 7-21. Disponible en la web:
<https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
ISSN: 1469-1841.

De Bot, K. *et al.* (2013): "Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development", en García, M. *et al.* (coords.) (2013): *AILA Applied linguistics series: contemporary approaches to second language acquisition*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation*. 2ª ed. Harlow: Pearson.

Dufva, H. & Aro, M. (2015): "Dialogical view on language learner's agency: Connecting intrapersonal and interpersonal", en Deters, P. *et al.* (coords.) *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning*. Multilingual Matters.

Elliot, J. (2000): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3ª ed. Madrid: Morata.

Erhman, M. *et al.* (2003): "A brief overview of individual differences in second language learning". *System* [en línea] vol. 31(3) [consulta mayo 2020]. pp. 313-330. Disponible en la web: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)
ISSN: 0346-251X

Fujiwara, T. (2015): "Development of Thai University Students' Beliefs about Language Learning: A Longitudinal Study". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [en línea] vol. 171 [consulta mayo 2020]. pp. 1081-1087. Disponible en la web: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815002992>
DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.269

Gao, X. (2010): *Strategic language learning: the roles of agency and context*. Bristol: Multilingual Matters.

Harlow, R. & Cantor, N. (1995): "Overcoming lack of self-assurance in an achievement domain: creating agency in everyday life", en Kernis, M. (coord.) (1995): *Efficacy, agency, and self-esteem. The Springer series in Social Clinical Psychology*. Nueva York: Plenum.

Holland, D. *et al.*, (1998): *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Holstein, J. & Gubrium, J. (1995): *The active interview*. Sage Research Methods.

Horwitz, E. (1989): "Recent research on second language learners: Beliefs and anxiety", en Koike, D. & Simões, A. (coords.) (1989): *Negotiating for meaning: Papers on foreign language teaching and*

testing, vol. 51, [consulta mayo 2020]. pp. 51-60. Austin, Texas: Papers in foreign language education. Disponible en la web: <https://eric.ed.gov/?id=ED331301>

Hosenfeld, C. (2003): "Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study", en Kalaja, P. & Barcelos, A.M. (coords.) (2003): *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kerna, R. (2008): "Students' and teachers' beliefs about language learning". *Foreign languages annals* [en línea] vol.28(1) [consulta mayo 2020]. pp.71-92. Disponible en la web: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x>
ISSN: 1944-9720. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x

King, L (1998): "Personal goals and personal agency", en Kofta, M. *et al.* (coords). *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms*. Nueva York: Plenum.

Kogler, H.H. (2012): "Agency and the other: on the intersubjective roots of self identity". *New ideas in psychology* [en línea] vol. 30(1) [consulta mayo 2020]. pp. 47-64. Disponible en la web: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732118X10000280>

Kramsch, C.(2003): "A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning", en Kalaja, P. & Barcelos, A.M. (coords.) (2003): *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kramsch, C. (2009): "Third Culture and Language Education", en Wei, L. & Cook, V. (coords.) (2009): *Contemporary Applied Linguistics*. Londres: Continuum.

Kramersch, C. (2012): "Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics". *Mélanges CRAPEL* [en línea], núm. 33., *Didactique des langues et complexite: En homage à Richard Duda*, [en línea]. pp. 9-24 [consulta mayo 2020]. Disponible en: <http://www.atilf.fr/spip.php?article3881>
ISSN: 1952-4250.

Lantolf, J. & Thorne, S. (2006): *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. & Poehner, M. (2008): "Sociocultural theory and the teaching of second languages". *Equinox studies in applied linguistics*, Equinox Publishing Ltd.

Larsen-Freeman, D. (1997): "Chaos/complexity science and second language acquisition". *Applied Linguistics* [en línea] vol.18(2) [consulta junio 2020]. pp. 141-165. Disponible en la web: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/18/2/141/134192?redirectedFrom=fulltext>
DOI: 10.1093/applin/18.2.141

Larsen-Freeman, D. (2002): "Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective", en Kramersch, C. (coord). *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. Londres: Continuum.

Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008): *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2011): "A complexity theory approach to second language development/acquisition", en Atkinson, D. (2011): *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge.

Larsen-Freeman, D. & De Bot, K. (2011): "Researching second language development from a dynamic systems theory perspective", en Verspoor, M. et al. (coords.) (2019): *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. John Benjamins Publishing Company.

Larsen-Freeman, D. (2019): "On language learner agency: a complex dynamic systems theory perspective". *The Modern Language Journal* [en línea] vol. 103(1) [consulta junio 2020]. pp. 61-79. Disponible en la web: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12536>
doi/10.1111/modl.12536

Macías, A.M. (2017): "Autoorganización y adaptación de las creencias sobre el aprendizaje de ELE: un enfoque ecológico". *marcoELE Revista de didáctica* [en línea], 25 [consulta mayo 2020]. Disponible en la web: https://marcoele.com/descargas/25/macias-creencias_sistemas_complejos.pdf
ISSN:1885-2211

Mercer, S. (2012): "The complexity of learner agency". *Journal of applied language studies* [en línea] vol. 6(2), [consulta mayo 2020]. pp. 41-59. Disponible en: http://apples.jyu.fi/article_files/Final_Mercer.pdf
ISSN: 1457-9863

Mercer, S. (2011): "Understanding learning agency as a complex dynamic system". *System* [en línea] vol.39(4) [consulta mayo 2020]. pp. 427-436. Disponible en la web: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
ISSN: 0346-251X.

Mercer, S. (2009): "The dynamic nature of tertiary learner's foreign language self-concepts", en Pawlak, M. (coord.) (2009): *New*

perspectives on individual differences in language learning and teaching. Poznan Kalisz: Adam Mickiewicz University Press.

Morales Vallejo, P. (2006): "Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno". *Comillas, Revista de Ciencias sociales y humanas* [en línea] vol.64(124) [consulta junio2020]. pp. 11-38. Disponible en la web:
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6553>
ISSN digital: 2341-085X.

Ortega, L. (2017): "SLA in uncertain times: Disciplinary constrains, transdisciplinary hopes". *Working papers in Educational linguistics* [en línea] vol. 33(1) [consulta mayo 2020]. pp. 1-30. Disponible en la web:
<https://repository.upenn.edu/wpel/vol33/iss1/1>
ISSN: 1548-3134.

Osberg, D. (2008): "The logic of emergence: an alternative conceptual space for theorizing critical education". *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* [en línea] vol. 6(1) [consulta junio 2020]. pp. 133-161. Disponible en la web:
<https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/17928>
ISSN: 1366-5839.

Pérez Gómez, A. *et al.* (2009): *Espacio europeo de educación superior. Aprender en la universidad: El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Ediciones Akal.

Riley, P. (2009): "Shifts in beliefs about second language learning". *RELC Journal* [en línea] vol. 40(1) [consulta junio 2020]. pp. 102-124. Disponible en la web:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688208101448>
ISSN: 1745-526X.
DOI: 10.1177/0033688208101448

Skinner, E. (1995): *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Skinner, E. & Edge, K. (2002): "Parenting, motivation, and the development of children's coping", en Dienstbier, R. & Crockett, L. (coords.) (2002): *Agency, Motivation, and the Life Course. The Nebraska Symposium on Motivation*. University Of Nebraska Press, pp.77-143.

Ushioda, E. (2009): "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity", en Dörnyei, Z. & Ushioda, E., (coords.) (2009): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Van Lier, L. (2008): "Agency in the classroom", en Lantolf, J. & Poehner, M. (coords.) (2008): *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Londres: Equinox.

Vasterling, V. (1999): "Butler's sophisticated constructivism: a critical assessment". *Hypatia a journal of feminist philosophy* [en línea] vol. 14(3) [consulta mayo 2020]. pp. 17-38. Disponible en la web:
https://www.researchgate.net/publication/314678670_Butler's_Sophisticated_Constructivism_A_Critical_Assessment
DOI: 10.1353/hyp.1999.0014

Weimer, M. (2002): *Learner-Centered teaching. Five key Changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass a Wiley Company.

Williams, M. *et al.* (2015): *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wong, M. (2010): "Beliefs about language learning. A study of Malaysian pre-service teachers". *RELC Journal* [en línea], vol.41(2) [consulta mayo 2020]. pp. 123-136. Disponible en la web: <https://doi.org/10.1177/0033688210373124>
ISSN: 1745-526X

Yang, N. (1999): "The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use". *System* [en línea], vol. 27(4) [consulta mayo 2020]. pp. 515-535. Disponible en la web: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00048-2)
ISSN: 0346-251X.

Zavala, M.A. & Castañeda, S.(2014): "Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo". *Magister* [en línea] vol. 26(2), [consulta mayo 2020]. pp.98-104. Disponible en la web: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212679614700246>
ISSN 0212-6796.

FECHA DE ENVÍO: 20 DE OCTUBRE DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: 17 DE NOVIEMBRE DE 2020