



TESIS DOCTORAL

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PARA EL DESARROLLO DEL IDEAL LANGUAGE TEACHER SELF
EN PROFESORES EN FORMACIÓN MEDIANTE LA ACTIVIDAD
NARRATIVA**

Doctorando: Carlos Pineda González

Directora: Dra. Jane Arnold

Departamento de Lengua Inglesa

Facultad de Filología

Universidad de Sevilla

Sevilla, diciembre de 2014

Vº Bº Dra. Jane Arnold

DEDICATORIA

A mi mujer, Bianca, y a nuestro hijo, Dani, con quienes me narro cada día para aprender quién soy, dónde estoy y a dónde voy.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la Dra. Jane Arnold, directora del estudio, por ser mi maestra, mi consejera, mi amiga. Por faltarle el tiempo para responderme a cualquier pregunta que le hiciese, para enviarme cualquier artículo que me hiciera falta, para solucionar cualquier problema que le plantease. Por guiarme con amor, conocimiento y creatividad a lo largo de nuestro viaje.

Al Dr. Zoltán Dörnyei, de la Universidad de Nottingham, y a la Dra. Ema Ushioda, de la Universidad de Warwick, por sus consejos. A la Dra. Carmen Ramos, de la Universidad de Munich y directora del estudio piloto de Würzburg, por el cariño con el que me acogió, el entusiasmo con el que recibió el proyecto y la sabiduría y el sentido del humor con el que me ha aconsejado desde entonces. Al Dr. Francisco J. Saavedra, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, por sus valiosas recomendaciones sobre el trabajo experimental con la actividad narrativa. A la Dra. Eva Bravo, quien junto con Jane Arnold me orienta en mi camino profesional desde hace varios años: suya fue la idea de que hiciera el máster y la tesis. Al Dr. Christoph Ehlers y al Dr. Juan Pablo Mora, quienes me animaron y aconsejaron en estos proyectos desde el principio.

A todas las participantes de los estudios piloto de Würzburg y Sevilla y a las del programa de intervención de Sevilla, por su generosidad y paciencia infinitas. Si este estudio ha podido realizarse es, sobre todo, gracias a ellas.

TABLA DE CONTENIDOS

1. Capítulo 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 La importancia del estudio de la motivación del profesor de L2	2
1.2 El <i>Ideal Language Teacher Self</i>	5
1.3 La escritura de narrativas	10
1.4 Objetivo del estudio	14
1.5 Estructura del presente trabajo	15
2. Capítulo 2. DE LOS POSSIBLE SELVES AL IDEAL LANGUAGE TEACHER SELF	16
2.1 <i>Possible selves</i>	17
2.1.1 <i>Possible selves</i> y motivación	20
2.2 <i>Possible selves</i> y educación	24
2.2.1 Los <i>possible selves</i> del alumno	25
2.2.2 Los <i>possible selves</i> del profesor	30
2.3 El <i>L2 Motivational Self System</i>	38
2.3.1 Antecedentes	38
2.3.2 La formación del modelo	40
2.3.3 Los components del modelo	42
2.3.4 Relación con otros modelos	45
2.3.5 Estudios que confirman la validez del modelo	46
2.3.6 Líneas de actuación con el <i>L2 Motivational Self System</i>	47
2.3.6.1 Crear la visión ideal	48
2.3.6.2 Enriquecer la visión en términos de imágenes mentales	48
2.3.6.3 Fundamentar la visión ideal	53
2.3.6.4 Hacer operativa la visión ideal	53
2.3.6.5 Contrarrestar la visión ideal con la visión temida	53
2.3.6.6 Mantener activa la visión ideal	54
2.3.7 Cuatro programas de intervención en el ámbito de L2	54
2.3.8 Limitaciones del <i>L2 Motivational Self System</i>	59

2.4 El <i>Language Teacher Possible Self</i>	60
2.4.1 Facetas y dimensiones del <i>Ideal Language Teacher Self</i>	63
2.4.2 Estudios sobre el <i>Ideal Language Teacher Self</i>	65
2.4.3 Sugerencias para el trabajo con el <i>Ideal Language Teacher Self</i>	69
3. Capítulo 3. LAS NARRATIVAS Y LOS POSSIBLE SELVES DEL PROFESOR	71
3.1 De la enseñanza reflexiva a la actividad narrativa	71
3.2 La actividad narrativa en el ser humano	77
3.2.1 El autoconcepto como producto de la actividad narrativa	81
3.3 Narrativas del profesor y <i>possible selves</i>	87
3.3.1 Metáforas sobre la actividad narrativa del profesor	89
3.3.2 Las narrativas del profesor como herramienta mediacional	94
3.3.3 Relación entre actividad narrativa y <i>possible selves</i>	98
4. Capítulo 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	104
4.1 ¿Por qué el método cualitativo?	105
4.2 La recogida de datos: entrevistas orales, textos, observación	109
4.2.1 La entrevista oral. Justificación como método de registro de datos	109
4.2.2 El texto escrito. Justificación como método de registro de datos	111
4.2.3 La observación. Justificación como método de registro de datos.	113
4.3 La organización del material: los casos	115
4.4 El análisis de los datos	116
4.5 De la validez y fiabilidad del método cualitativo	120
5. Capítulo 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	123
5.1 Dos estudios piloto	125

5.1.1	El estudio de Sevilla	125
5.1.2	El estudio de Würzburg	131
5.2	Diseño general, duración y estructura del programa	140
5.3	Descripción del grupo de participantes y criterio de selección	142
5.4	Descripción del programa de intervención	144
5.4.1	La creación de un entorno seguro para las participantes	144
5.4.2	La entrevista inicial	145
5.4.3	Vista general de las sesiones del programa de intervención	149
5.4.4	Las actividades de narrativa escrita del programa	151
5.4.5	Las reuniones: actividad de narrativa oral	157
5.4.6	La entrevista final, la evaluación, el seguimiento	158
5.4.7	Contexto de la observación	159
5.5	Transcripción, organización y análisis de datos	159
5.6	La redacción de los estudios de caso	161
5.7	Buscando la posible validez del estudio	162
6.	Capítulo 6. SEIS ESTUDIOS DE CASO	165
6.1	Caso 1. Woolf	166
6.1.1	Proceso de desarrollo del <i>Ideal Language Teacher Self</i>	166
6.1.2	Efectos positivos en la motivación para ser profesores de L2	184
6.1.3	Efectos mediacionales de la actividad narrativa	188
6.1.4	Seguimiento	191
6.1.5	Conclusiones	198
6.1.6	<i>Feedback</i> de la participante	201
6.2	Caso 2. Brontë	202
6.2.1	Proceso de desarrollo del <i>Ideal Language Teacher Self</i>	202
6.2.2	Efectos positivos en la motivación para ser profesores de L2	224
6.2.3	Efectos mediacionales de la actividad narrativa	228
6.2.4	Seguimiento	230
6.2.5	Conclusiones	232
6.2.6	<i>Feedback</i> de la participante	234
6.3	Caso 3. Dickinson	236
6.3.1	Proceso de desarrollo del <i>Ideal Language Teacher Self</i>	236

6.3.2	Efectos positivos en la motivación para ser profesores de L2	259
6.3.3	Efectos mediacionales de la actividad narrativa	262
6.3.4	Seguimiento	265
6.3.5	Conclusiones	267
6.3.6	<i>Feedback</i> de la participante	270
6.4	Caso 4. Shelley	272
6.4.1	6.4.1 Proceso de desarrollo del <i>Ideal Language Teacher Self</i>	272
6.4.2	Efectos positivos en la motivación para ser profesores de L2	302
6.4.3	Efectos mediacionales de la actividad narrativa	304
6.4.4	Seguimiento	306
6.4.5	Conclusiones	307
6.4.6	<i>Feedback</i> de la participante	309
6.5	Caso 5. Wharton	311
6.5.1	Proceso de desarrollo del <i>Ideal Language Teacher Self</i>	311
6.5.2	Efectos positivos en la motivación para ser profesores de L2	333
6.5.3	Efectos mediacionales de la actividad narrativa	336
6.5.4	Seguimiento	338
6.5.5	Conclusiones	339
6.5.6	<i>Feedback</i> de la participante	341
6.6	Caso 6. Austen	343
6.6.1	Proceso de desarrollo del <i>Ideal Language Teacher Self</i>	343
6.6.2	Efectos positivos en la motivación para ser profesores de L2	372
6.6.3	Efectos mediacionales de la actividad narrativa	377
6.6.4	Seguimiento	379
6.6.5	Conclusiones	379
6.6.6	<i>Feedback</i> de la participante	381
7.	Capítulo 7. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	383
7.1	Conclusión general sobre el programa de intervención	383
7.2	Sobre el desarrollo del <i>Ideal Language Teacher Self</i>	386
7.3	Sobre el desarrollo del <i>Ideal Language Teacher Self</i> y la motivación	390

7.4 Sobre el papel desempeñado por la actividad narrativa escrita y oral	391
7.5 Sobre los efectos de los ejercicios escritos	393
7.6 Otros beneficios del programa	399
7.7 Limitaciones del estudio y sugerencias para investigaciones futuras	401
8. ANEXOS	404
8.1 Apéndice I. La historia de Ana	404
8.2 Apéndice II. Narrativas de tres profesores	408
8.3 Apéndice III. Cuestionario del participación en el programa	412
8.4 Apéndice IV. Texto de presentación del investigador	413
8.5 Apéndice V. Hoja de consentimiento	414
8.6 Apéndice VI. Mi autobiografía de aprendizaje	415
8.7 Apéndice VII. La profesora de ingles que quiero llegar a ser	416
8.8 Apéndice VIII. Equilibrando la imagen (I)	418
8.9 Apéndice IX. Equilibrando la imagen (II)	420
8.10 Apéndice X. El camino por delante	422
8.11 Apéndice XI. Preguntas básicas para evaluación final	424
9. BIBLIOGRAFÍA	425-456

If a teacher does not believe in his job, does not enjoy the learning he is trying to transmit, the student will sense this and derive the entirely rational conclusion that the particular subject matter is not worth mastering for its own sake.

Mihaly Csikszentmihalyi

As humans our great evolutionary advantage is our capacity for self-making and world making... In fact, our futures may rest with our shared willingness to experiment with possible selves and possible worlds, and to redesign ourselves and our worlds so that there is room for all of us.

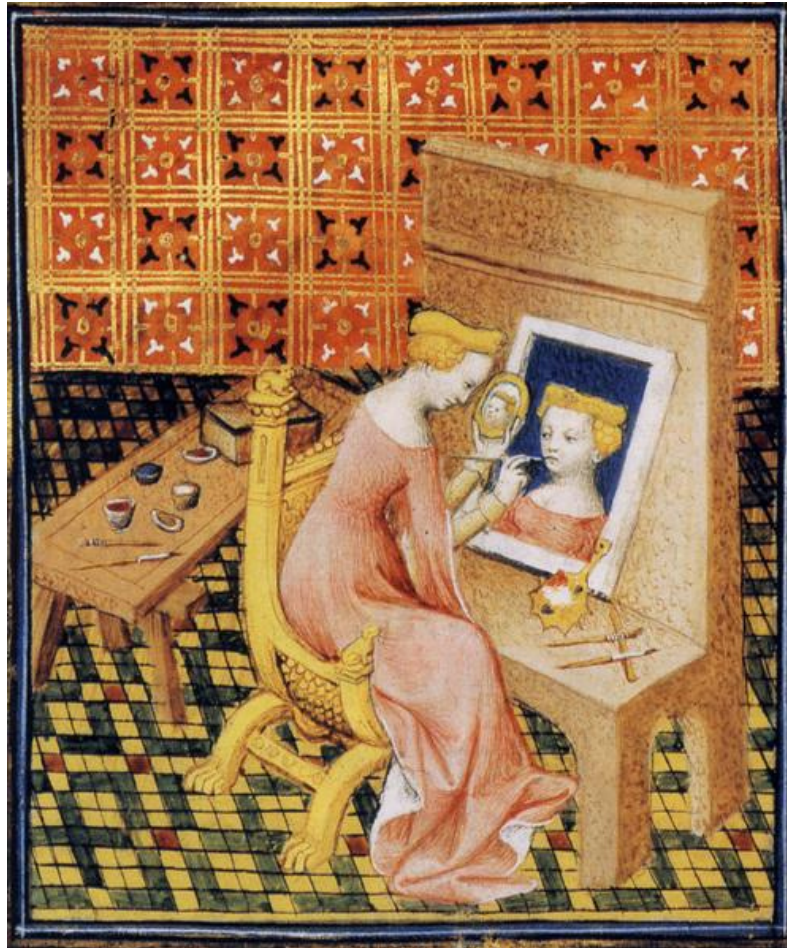
Hazel R. Markus

We are always telling stories; our lives are surrounded by our stories and those of other people. We see everything that happens to us in terms of these stories, as we sometimes try to lead our lives as if we were recounting them.

Jean-Paul Sartre

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN



Esta ilustración procede de un manuscrito iluminado del siglo XVI de *De claris muerilibus*, un tratado de Bocaccio acerca de las virtudes femeninas. En ella, se puede ver a una joven mujer pintando su autorretrato a partir de la imagen que le devuelve su espejo de mano. Sería razonable suponer que, en el proceso de contemplarse primero en el espejo y retratarse en el lienzo después, la mujer descubre algo nuevo para ella; que ese viaje que se inicia en la mirada, continúa en el pensamiento y acaba con éste transfigurado en una serie de trazos quizá le revele un cansancio que no había percibido, un dolor que prefería mantener en

la sombra, un deseo oculto que por fin ve la luz. Dicho de otra forma, se podría suponer que, al expresar la reflexión sobre su imagen, la mujer lleva a cabo un proceso que amplía, en mayor o menor grado, su conocimiento sobre sí misma.

Este ejemplo sencillo sirve para explicar la base teórica sobre la que se asienta la presente investigación: que la reflexión sobre sí mismo y la expresión de dicha reflexión pueden servir al profesor de segundas lenguas ¹ como instrumentos de creación de conocimiento sobre sí mismo. Esto no es nada nuevo; como podrá verse en la revisión de la literatura, los estudios que dan cuenta de ello son muy numerosos. Lo que se propone en este trabajo es explorar si dicho proceso de creación de conocimiento puede orientarse a un propósito específico, que es: la elaboración de una imagen de sí mismo que pueda ayudar al docente de L2 en su crecimiento profesional, en general, y concretamente, a desarrollar su motivación para enseñar.

Esta introducción quiere explicar brevemente en qué consiste esa imagen de sí mismo del profesor de L2 y de qué manera se propone que se puede desarrollar partiendo de la reflexión sobre sí mismo y de la expresión de esta reflexión. De igual modo, en esta introducción se quiere considerar la importancia de estudiar la motivación del profesor de L2, lo que sirve para justificar esta investigación.

1.1 La importancia del estudio de la motivación del profesor de L2

Es una creencia común que la motivación del alumno de L2 determina en gran parte su éxito académico, y se considera que si éste no posee el compromiso, el

¹ De ahora en adelante, L2.

entusiasmo y la persistencia necesarios, será muy difícil que pueda aprender la L2. Como explica Dörnyei (2001: 5), “in the vast majority of cases learners with sufficient motivation can achieve a working knowledge of an L2, regardless of their language aptitude or other cognitive characteristics. Without sufficient motivation, however, even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language”. Esta creencia se ha confirmado en estudios que van desde el pionero de Gardner y Lambert (1959), en el ámbito de la psicología social, hasta otros más recientes, centrados en contextos educativos y enmarcados en la psicología cognitiva (Ames, 1992; Noels, 2003; Tremblay y Gardner, 1995; Ushioda, 1996 y 1998) o en enfoques sociodinámicos (Dörnyei y Ushioda, 2011; Ushioda, 2009).

De manera general, puede decirse que la importancia de estudiar la motivación del profesor de L2 se encuentra en que es uno de los factores que más influyen en el deseo de aprender del alumno. Los estudios de Bettencourt, Gillett, Gall y Hull (1983), Wild, Enzle y Hawkins (1992) o Patrick, Hisley y Kempler (2000) muestran que la motivación del alumno depende en parte de su percepción de la del profesor. Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang *et al.* (2002), León (2005) o Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Steca (2006) revelan que hay comportamientos motivadores y desmotivadores en el profesor, y dado que los primeros corresponden por lo general a profesores motivados y los segundos, a desmotivados (Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002; Roth, Assor, Kanat-Maymon y Kaplan, 2007; Bernaus, Wilson y Gardner, 2009), se concluye que la motivación del profesor influye en la del alumno. Además, se ha comprobado que la relación que existe entre ambas es recíproca, lo que puede producir ciclos de motivación y desmotivación: el docente percibe la motivación/desmotivación

del alumno y despliega comportamientos motivadores/desmotivadores que éste percibe y que activan/erosionan aún más motivación, etc. (Skinner y Belmont, 1993; Pellétier *et al.*, 2002, León, 2007).

Dada la importancia que tiene la motivación del profesor en la del alumno, su estudio se presenta todavía más necesario si se tiene en cuenta, por una parte, la escasez de investigaciones sobre el tema que señalan Dörnyei y Ushioda (2011) y, por otro, la frecuencia con la que se sufren en esta profesión estados físicos y psicológicos negativos relacionados con la desmotivación del docente, como el estrés (Wilhelm, Dewhurst-Savellis y Parker, 2000; Kyriacou, 2001; Dörnyei y Ushioda, 2011; Richards, 2012). Se sabe que ésta una de las causas de abandono de la enseñanza más comunes que hay (Pennington, 1991; Doyle y Kim, 1999; Goddard y Goddard, 2006). Si el estrés se prolonga en la carrera del profesor, es probable que éste acabe sufriendo de *burnout*, un estado que se caracteriza por el ánimo deprimido, el cansancio emocional, los cambios en la personalidad y el sentido de ineficacia (Schwarzer y Hallum, 2008).

La consciencia de la importancia de la motivación del profesor ha llevado a los estudiosos a buscar medidas para protegerla desde distintos niveles. Pennington (1995), Dinham y Scott (2000), Davis y Wilson (2000) o Shoaib (2004) indican las medidas que pueden adoptar los agentes contextuales, como el director del centro educativo, la administración o los medios de comunicación, para cuidar el deseo de enseñar del docente. Dörnyei (2001), Dörnyei y Murphey (2003) o León (2007), por su parte, señalan comportamientos, actitudes y estrategias que puede desplegar el profesor de L2 para crear un clima afectivo que favorezca la motivación del alumno y, con ello, la suya propia. Aunque las medidas que estos

estudios proponen tienen un gran valor, se ha sugerido que la verdadera causa de la desmotivación de los profesores se da a un nivel más profundo: dentro de ellos mismos. De acuerdo con Palmer (2007: 21),

academics often suffer the pain of dismemberment. On the surface, this is the pain of people who thought they were joining a community of scholars but find themselves in distant, competitive, and uncaring relationships with colleagues and students. Deeper down, this pain is more spiritual than sociological: it comes from being disconnected from our own truth, from the passions that took us into teaching, from the heart that is the source of all good work.

En la presente investigación, se propone una forma de proteger la motivación del profesor de L2 desde este nivel más profundo, partiendo de las cogniciones que el docente tiene de sí mismo; en concreto, desde aquella que representa su imagen deseada de sí mismo como profesor de L2: el *Ideal Language Teacher Self*.

1.2 El *Ideal Language Teacher Self*

Antes de presentar este concepto, conviene explicar qué se entiende por ‘*self*’² en este estudio, ya que, como señalan MacIntyre, Mackinnon y Clément (2009), es uno de los términos que más confusión crean en los estudios del campo de la psicología. Leary y Tangney (2012) afirman que no sólo no existe una definición universal aceptada por la comunidad científica, sino que muchas de las que hay se refieren a fenómenos claramente distintos. En su revisión de la literatura sobre el tema, estos autores encuentran cinco usos diferentes del término ‘*self*’:

² Como en los estudios de psicología en español a menudo se dejan estos términos en inglés, se ha optado por seguir este uso.

como sinónimo de persona; como expresión de la suma de los rasgos que hacen del individuo alguien psicológicamente único, esto es, de su personalidad; como referencia a la supuesta entidad psicológica responsable del conocimiento sobre uno mismo; como conjunto de las percepciones, pensamientos y sentimientos que la persona posee sobre sí misma; como agente psicológico con capacidad de regular el comportamiento. Con respecto de los dos primeros usos, estos autores sugieren descartarlos y emplear, en lugar de *self*, los términos menos confusos de persona y personalidad; de los otros tres, reconocen su valor por separado, pero afirman que el concepto de *self* podría poseer mayor claridad si se definiera partiendo de la característica que vincula esos usos: la expresión de la capacidad del ser humano para el pensamiento reflexivo, “the ability to take oneself as the object of one’s attention and thought” (p. 6). Para Leary y Tangney, entonces, el *self* es el conjunto de mecanismos o procesos psicológicos que permiten al ser humano la reflexión consciente sobre sí mismo, lo que afecta a su pensamiento, sus emociones y sus comportamientos. Esta conceptualización del *self* es la que se asume en la presente investigación.

De acuerdo con Leary y Tangney (2012), gracias a los dispositivos mentales que constituyen el *self*, las personas poseen, entre otras capacidades, la de elaborar cogniciones sobre quiénes son en el presente y quiénes fueron en el pasado, así como imaginar versiones posibles de ellas mismas en el futuro. Markus y Nurius (1986) denominan a estos constructos *possible selves*, que son “the ideal selves that would very much like to become. They are also the selves we could become, and the selves we are afraid of becoming” (p.954). Aquí, el uso del término *self* puede conducir a equívocos, pues si bien en la definición de los *possible selves* parece que los autores lo emplean para referirse a los conceptos de persona o de

personalidad, lo cierto es que quieren significar con ello una realidad diferente: “the cognitive manifestations of enduring goals, aspirations, motives, fears, and threats” (ibid.). Así, los *possible selves* son cogniciones del aparato mental del *self*.

Los *possible selves* poseen la capacidad de regular los comportamientos del ser humano, y consecuentemente, su motivación para actuar. Esto puede explicarse a partir de la teoría de la autodiscrepancia de Higgins (1987), que establece que cuando la persona percibe una discrepancia entre lo que es y lo que le gustaría llegar a ser, experimenta sentimientos que le proveen del impulso que necesita para actuar, persistir y alcanzar el estado que desea. Ese conjunto de emociones motivadoras aparece también si se imagina aquello a lo que se aspira (Kosslyn, Cacioppo, Davidson, Hugdahl, Lovallo, Spiegel y Rose, 2002) Debido a esto, una de las estrategias de motivación más conocidas es la de visualizar la imagen mental del estado deseado. De acuerdo con Goosens (2000: 307), “images of desirable future events tend to foster the behavior most likely to bring about their realization. By representing foreseeable outcomes symbolically, people can convert future consequences into current motivators and regulators of foresightful behavior”. Esto ha sido bien estudiado en ámbitos como el del deporte, donde se ha probado en diversas investigaciones la relación que existe entre la visualización de imágenes mentales y el rendimiento.

Existen estudios en el ámbito de la psicología de la educación que examinan el papel de los *possible selves* en la regulación del comportamiento de los alumnos (Leondari, Syngollitou y Kiosseoglou, 1998; Oyserman, Bybee y Terry, 2006; Hock, Deshler y Shumaker, 2006) y de los profesores (Conway y Clark, 2003;

Ronfeldt y Grossman, 2008; Hamman, Coward, Johnson, Lambert, Zhou y Indiatsi, 2012). En el campo de L2, la aportación más destacable en este sentido es la de Dörnyei (2005, 2009), quien basándose en los *possible selves* propone un modelo que conceptualiza el deseo de aprender una L2, el *L2 Motivational Self System*. De acuerdo con Dörnyei (2009), la motivación y la desmotivación del alumno de L2 pueden explicarse en gran parte examinando su *Ideal L2 Self*, o estado deseado como hablante de L2, y su *Ought-to L2 Self*, o estado al que cree que debe llegar para satisfacer las exigencias de su entorno. Basándose en Dörnyei, Kubanyiova (2012) extiende el concepto al profesor de L2 y muestra que el deseo de enseñar de éste puede explicarse en buena medida por medio de los conceptos equivalentes de *Ideal Language Teacher Self*, que se refiere a las características que le gustaría poseer como docente, y el *Ought-to Language Teacher Self*, que puede entenderse como la representación cognitiva de las responsabilidades y obligaciones asociadas a su profesión. Además, la autora propone el *Feared Language Teacher Self*, que representa al profesor que no se querría llegar a ser. De acuerdo con Kubanyiova (2007: 272), los *possible selves* del profesor “appear to be at the very centre of language teachers’ mental lives”.

Dörnyei (2009) señala que el *Ideal L2 Self* puede servir no sólo como elemento para examinar la motivación del alumno de L2, sino también para fortalecerla mediante su visualización, lo que ya se ha comprobado en algunos estudios (Magid, 2011; Mackay, 2014). Partiendo de las investigaciones sobre el *Ideal L2 Self* del alumno, se han hecho otras que han demostrado que el procedimiento empleado con el alumno de L2 es también válido con el profesor de L2 (Pineda, 2011; Bautista, 2012). Sin embargo, y según Pizzolato (2006), antes de poder visualizar la imagen que representa el estado deseado, es necesario, obviamente,

que uno elabore esta imagen, y esto es algo que no todo el mundo es capaz de hacer con la misma facilidad (Ruvolo y Markus, 1992). En este sentido, y como explica Dörnyei (2009), el primer paso en un programa de intervención basado en este concepto es crear lo que él denomina la ‘visión ideal’, en un proceso que implica “awareness raising and guided selection from the multiple aspirations, dreams, desires, etc. that the students have already entertained in the past” (p. 33).

Este proceso de adquisición de grados de consciencia cada vez más profundos ha sido descrito por Van Lier (1998) con relación al alumno de L2, aunque Bailey, Curtis y Nunan (2001) señalan que puede aplicarse del mismo modo al profesor. El primero de estos niveles de consciencia es la *global consciousness*, donde la consciencia equivale, sencillamente, a estar despierto. El segundo se denomina *awareness* y se vincula con ser consciente de algo, lo cual implica “perceptual activity of objects and events in the environment, including attention, focusing, and vigilance” (p. 131). Viene a continuación la *metaconsciousness*, en donde se es consciente de que se están realizando ciertas acciones. Finalmente, está el nivel de los *reflective processes*, estado de consciencia en el que se evalúan los comportamientos que conducen a llevar a cabo comportamientos nuevos. Así, la simple consciencia de que existen los *possible selves* en uno mismo corresponde al nivel de *awareness*, mientras que usar los *possible selves* intencionadamente para regular acciones implica al nivel de consciencia de los *reflective processes*. Van Lier explica que (1998: 10), “as consciousness develops and becomes more richly layered, it becomes more intertwined with language”. Esto parece indicar que el lenguaje es la herramienta de la que se sirve el ser humano para elaborar los sistemas de significados complejos que le permiten adquirir una consciencia

sobre sí mismo cada vez más elaborada (Harri-Augstein y Thomas., citados por Bailey *et al.*, 2001: 26). Es decir, que el pensamiento reflexivo no es posible sin el lenguaje.

Todo esto conduce a la conclusión razonable de que la creación y el desarrollo de una visión ideal del profesor de L2 debe realizarse mediante herramientas de carácter lingüístico. Prawat (2000: 6) afirma que “Language is key (...) It allows the individual to transform his or her inchoate understanding into a form that is more conscious and rational, thus serving the self”. Es por ello que la propuesta del presente estudio consiste en el empleo de un instrumento lingüístico que, desde hace siglos, el ser humano ha empleado como medio de interpretación y expresión de sí mismo: las narrativas.

1.3 La escritura de narrativas

Al igual que el término ‘*self*’, el de ‘narrativa’ puede resultar también equívoco. Como explica Polkinghorne (1988), suele emplearse generalmente para referir cualquier clase de presentación oral o escrita, pero también, de forma concreta, para identificar la parte redactada de un documento frente a la que se expresa con ilustraciones o gráficos. Este autor señala otro uso específico del término, que es el que se adopta en la presente investigación: designar a las historias que refieren el curso de las vivencias del individuo, así como al proceso mediante el que se producen. Esas historias funcionan como esquemas con los que los seres humanos dan sentido a sus acciones personales y a su experiencia del tiempo, proporcionando con ello un marco para entender el pasado, hacer planes para el futuro y, en definitiva, entender el propósito de la vida.

Los seres humanos son contadores de historias por naturaleza (Bruner, 1986; Gergen y Gergen, 1987), y hay autores que sugieren que esto es lo que los define, hasta el punto de decir que para conocer a alguien, se debe conocer la historia que cuenta sobre sí mismo (Sarbin, 1986). Se llega incluso a afirmar que no hay diferencia alguna entre lo que se es y lo que se cuenta; que lo que se vive y lo que se narra son la misma realidad. Dice Bruner (1987: 13): “Narrative imitates life, life imitates narrative. 'Life' in this sense is the same kind of construction of the human imagination as 'a narrative' is”. Esta afirmación implica que el carácter de las narrativas es cambiante, pues la persona se cuenta de manera distinta en función de cómo se ve a sí misma en el momento de hacerlo, aportando cada vez interpretaciones nuevas de lo vivido (Ricoeur, 1984). E igualmente cambiante es la naturaleza del ser humano, el cual aparece desde este punto de vista como un proceso en permanente construcción (Butler, 2002).

A lo largo de los siglos, el ser humano ha recurrido a la narración para describir e interpretar su experiencia, pero no fue hasta los años 70 del siglo XX cuando, como explica Bruner (1986), las ciencias sociales empezaron a emplearla para comprender las vivencias de manera científica, pasando de su marco positivista tradicional a una postura más interpretativa. Desde entonces, las narrativas se han empleado en distintos ámbitos, entre los que se encuentra el del desarrollo docente, donde se han convertido en los últimos veinte años en una herramienta esencial. Esto es debido a que, de acuerdo con Johnson y Golombek (2011: 2), las narrativas les permiten a los profesores “to interpret and reinterpret their experiences and to articulate the complexities of teaching while stepping back from the hermeneutical processes in which they normally engage”.

Las raíces de esta aproximación al desarrollo docente están en la filosofía de la educación de Dewey, según la cual el ser humano aprende de la experiencia y de la reflexión sobre ella. De acuerdo con Beattie (2000), esta corriente supone un desafío a la forma tradicional y dominante de enfocar el desarrollo docente, que prioriza la adquisición de estrategias, técnicas y conocimientos teóricos sobre la experiencia personal del profesor. Experiencia que, añade la autora, implica no sólo la faceta profesional del enseñante, sino su yo completo, lo que conlleva dar relevancia a sus circunstancias personales: sus vivencias escolares; su biografía e historia familiar; las comunidades donde ha vivido, estudiado y ejercido como docente; su proceso de desarrollo en diferentes contextos y momentos; su etnia y género, etc.

Específicamente, este proceso de aprendizaje de la experiencia que la narrativa posibilita puede explicarse, de acuerdo con Johnson y Golombek (2011), a partir de la teoría sociocultural de Vigotsky (1978, 1986), según la cual el ser humano adquiere sus herramientas de pensamiento individual mediante su interacción con su contexto social, siendo el lenguaje el vehículo mediador más significativo entre el medio externo, o 'interpsicológico', y el interno, o 'intrapsicológico'. En este sentido, Johnson y Golombek (2011) explican que las narrativas se pueden entender como herramientas mediacionales, pues "the telling or retelling (either oral or written) of an experience entails a complex combination of description, explanation, analysis, interpretation, and construal of one's private reality as it is brought into the public sphere" (p.5). Así, las narrativas permiten al individuo dar una interpretación personal a las experiencias por él vividas en su contexto social; con ello, se produce la aparición del conocimiento nuevo sobre sí mismo, la adquisición de una autoconsciencia más profunda. Como explican Johnson y

Golombek refiriéndose al profesor de inglés como L2 (2011: 5) “When narrative is used as a vehicle for inquiry, as is the case in SLTE, it functions as a powerful mediational tool that makes explicit, in teachers’ own words, how, when, and why new understandings emerge, understandings that can lead to transformed conceptualizations of oneself as a teacher”.

Contar su narrativa introduce al profesor, de esta forma, en un proceso donde “the knower is connected to the known, and knowledge-making is recognised as an active creative, interpretive process, in which the telling and retelling of one’s story provides a framework for the construction of professional knowledge in teaching” (Beattie, 2000: 5).

Esa historia que el profesor narra una y otra vez no se vincula solamente con su pasado, sino también con su futuro. Puede afirmarse que la naturaleza de los *possible selves* es de carácter narrativo (Markus y Ruvolo, 1989; Whitty, 2002). De acuerdo con Erikson (2007), los *possible selves* representan estados futuros de uno mismo que pueden describirse en términos de comportamientos, causas y consecuencias posibles y, así, tomar la forma de una historia que el individuo cuenta sobre sí mismo en una serie de hipotéticas situaciones futuras. De esta manera, el *Ideal Language Teacher Self* se revela al profesor y es desarrollado por él mediante la expresión de su narrativa y la reflexión sobre ella.

Hasta la fecha, se tiene constancia de sólo una investigación que ha examinado si la escritura de narrativas puede ser una posible herramienta para la creación del *Ideal Language Teacher Self* (Bautista, 2012). Sus resultados son positivos, pero poseen dos limitaciones que hacen necesarios nuevos estudios. La primera,

que no es de carácter longitudinal y, de acuerdo con Dörnyei y Ushioda (2011: 95), “only by collecting longitudinal data can we fully explore the dynamic nature of the mental processes underlying motivation”. La segunda limitación es que en él no se ha buscado crear, mediante la escritura de narrativas, una visión ideal que reúna los requisitos que, como explican Dörnyei y Ushioda (2011), la dotan de capacidad de motivación: que exista, que sea discrepante del estado actual, que esté ricamente elaborada en términos de imágenes mentales, que sea percibida como difícil de conseguir pero accesible, que esté en armonía con el contexto social de la persona, que esté dirigida por planes de acción precisos, que se active regularmente y que se contrarreste con la consciencia del estado temido. A partir de estas dos limitaciones, pueden marcarse los objetivos de este estudio.

1.4 Objetivo del estudio y preguntas de la investigación

El objetivo del presente estudio es el diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de carácter longitudinal cuyo fin es ayudar al futuro profesor de L2 en el desarrollo de un *Ideal Language Teacher Self* que cumpla las condiciones que lo dotan de capacidad de motivación, empleando para ello como principal herramienta la actividad narrativa escrita y oral. Para examinar el efecto que el programa tiene en sus participantes, se exploran tres preguntas de investigación concretas:

- a) ¿Cuál es el proceso de construcción de cada sujeto de su *Ideal Language Teacher Self* a lo largo de la intervención?

- b) ¿Qué cambios se dan en la motivación de las participantes para alcanzar esa imagen ideal como docentes de L2 a lo largo de la intervención?
- a) ¿Qué papel desempeña la actividad narrativa escrita y oral en el proceso de desarrollo de la imagen ideal de sí mismos como docentes de L2?

1.5 Estructura del presente trabajo

La investigación consta de tres partes: una exposición teórica, una metodológica y la presentación de los resultados del programa de intervención. La primera da cuenta de los aspectos teóricos esenciales que son el soporte de dicho programa; esto es, los *possible selves* –y, en concreto, el *Ideal Language Teacher Self*- y la escritura de narrativas. La segunda parte está dedicada al trabajo empírico; en ella, se expone la metodología de la investigación y el diseño de la investigación, y se describen dos estudios piloto realizados por el investigador como soporte previo para el del presente trabajo. En la tercera parte se analizan de los resultados del programa de intervención, expuestos en seis estudios de casos, y se presentan las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO 2

DE LOS POSSIBLE SELVES AL IDEAL LANGUAGE TEACHER SELF

Existen diferentes facetas temporales del *self*; esto es, la representación mental de la persona sobre sí misma no se limita a cómo se percibe ésta en el presente, a su *actual self* (Higgins, 1987), sino que se retrotrae hasta el pasado con el *past self* (Albert, 1977; Klein, 2001), representación mental de lo que uno fue, y se expande hacia el futuro en variaciones sobre lo que uno podría llegar a ser. Ya James (1992), uno de los fundadores de la psicología, mencionaba el *potential social me*, que señalaba lo que se podía llegar a ser, y Mead (1934) afirmaba que el individuo, al considerar diferentes vías de actuación en una situación, elabora en su mente diversos *selves* potenciales. En el marco de la psicología humanista, Rogers (1961) distingue entre lo que una persona debe ser y lo que le gustaría ser.

Todo ello se encuentra en la base de una de las perspectivas de estudio sobre el *self* más influyentes de las últimas décadas: la teoría de los *possible selves*, de Markus y Nurius (1986). En el siguiente apartado se examina este concepto, que considera como característica del *self*, aparte de su naturaleza multifacética y temporal, su capacidad para motivar el comportamiento humano dirigido a una meta (Markus y Ruvolo, 1989). Es precisamente esta capacidad de motivar el comportamiento humano de los *possible selves* lo que inspira su aplicación al aprendizaje de la L2 en el modelo *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2005 y 2009) y su adaptación al profesor en la conceptualización *Language Teacher Possible Self* (Kubanyiova, 2007, 2012).

2.1 Possible selves

Possible selves act as incentives for future behavior, provide individuals with an opportunity to evaluate the now selves in terms of their future aspirations, hopes and fears, and facilitate the materialization of future hopes and plans by allowing the person to imagine the action and resources needed to accomplish the task.

Seginer (2009: 21)

Los *possible selves* son los *selves* que uno quisiera ser, que uno no quisiera ser y que uno podría llegar a ser, y que se denominan, respectivamente, *ideal selves*, *feared selves* y *expected selves* (Markus y Nurius, 1986). A ellos se les suma el *ought-to Self*, que es “an image of the self held by another” (p.958). Ejemplos de *ideal selves* podrían ser el *self* creativo, el exitoso o el admirado, mientras que el *self* alcohólico, el deprimido o el solitario podrían serlo de *feared selves*. Carver, Reynolds y Sheir (1994) explican que los *expected selves* son los más cercanos al *actual self*, pues expresan lo que la persona considera que puede llegar a ser. De acuerdo con Zentner y Renaud (2007), los *possible selves* no se manifiestan con consistencia antes de la adolescencia. Oyserman, Bybee y Terry (2002) explican que los jóvenes construyen los *possible selves* sintetizando lo que saben sobre sus rasgos y competencias presentes y lo que saben acerca de lo necesario para convertirse en las diferentes versiones futuras de sí mismos.

Dos consideraciones sobre los *possible selves* son esenciales. La primera es que, como su nombre indica, pueden hacerse realidad. Y la segunda, que mientras llega ese momento, uno puede experimentarlos como reales, en tanto que las representaciones mentales que hace de ellos implican imágenes y sentidos que hacen que *realmente* se pueda escucharlos u oírlos (Dörnyei, 2009: 12).

Los *possible selves* pueden modificar nuestro comportamiento para orientarlo a alcanzar ese estado potencial, sobre todo los *ideal selves* y los *ought-to selves* –acercándonos a él- y los *feared selves* –alejándonos de lo que no nos gustaría ser, y por ello se les llama *future self-guides*. Los *possible selves* vinculan el *self* con los procesos psicológicos que implica la motivación. De acuerdo con Markus y Nurius (1986: 954) “Possible selves provide the specific self-relevant form, meaning, organization, and direction to these dynamics”. La capacidad de guía de los *possible selves* se ha probado en el ámbito de la enseñanza, especialmente a partir de los estudios de Higgins (Higgins, 1987, 1998; Higgins, Roney, Crowe, Hymes, 1994); en ellos se muestra que los *ideal selves* pueden funcionar como guías académicas.

Higgins (1987: 320) formula unos *possible selves* diferentes de los de Markus y Nurius; los componentes clave de su propuesta son el *ideal self*, que constituye la “representation of the attributes that someone would ideally like to possess (i.e. a representation of hopes, aspirations, or wishes)”, y el *ought-to Self*, que es la “representation of the attributes that someone believes you should or ought to possess (i.e. a representation of someone’s sense of your duty, obligations, or responsibilities”. La diferencia fundamental entre esta propuesta y la anterior es que, para Higgins, sólo hay en cada individuo un *ideal self* y un *ought to self*, que reúnen en constructos únicos los diversos *ideal selves* y *ought to selves* del modelo de Markus y Nurius (1986).

Leonard, Beauvais y Scholl (1999) explican que el *ideal self* se forma, como el *actual self*, por las interacciones de la persona con su entorno. Si el *feedback* que ésta recibe es positivo e incondicional, el individuo internalizará los rasgos,

competencias y valores que sean importantes para su grupo de referencia. Leonard *et al.* señalan que, en este caso, “individuals become *inner-directed*, using these internalized traits, competencies and values as a measure of their own successes/failures”(p.978). En cambio, si la persona recibe *feedback* negativo o positivo pero condicional, no integrará en sí, o sólo lo hará parcialmente, las características del grupo de referencia. Esta persona “becomes *other-directed* and will either withdraw from the group or seek constant feedback from the group members” (p. 978); esto es, desarrolla un determinante *ought-to Self*.

Dörnyei (2009) reconoce que no se pueden delimitar con exactitud las fronteras de estos dos *selves*; la presión social sobre la persona, como explican Boyatzis y Akrivou (2006), puede ser influyente y llevar a que ésta integre en su *ideal self* características de su *ought-to Self*, en un proceso que recuerda al de integración de metas externas que propone la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Con ello, y aunque parece que lo que motiva al individuo son sus deseos auténticos, son en realidad cuestiones de conformismo social las que lo mueven. Aunque los *possible selves* pueden actuar orientando nuestro comportamiento, es importante no confundir este concepto con el de meta. Como aclaran Markus y Ruvolo (1989: 211) “a goal will have an impact on behaviour to the extent that an individual can personalise it by building a bridge of self-representations between one’s current state and one’s desired or hoped for state”. Este puente entre las representaciones del estado actual y el ideal son las *future self guides*, que llevan al individuo a experimentar, mediante las imágenes que representa en su mente, lo que sentiría al alcanzar ese estado deseado (Dörnyei, 2005: 15).

Como explica Magid (2011), las *future self-guides* implican aspectos cognitivos, emocionales, visuales y sensoriales, mientras que las metas son sólo cognitivas.

2.1.1 *Possible selves* y motivación

Higgins (1987) explica la relación entre los *possible selves* y la motivación en la teoría de la *self-discrepancy*. Básicamente, lo que propone es que nos sentimos motivados a alcanzar un estado en el que nuestro *actual self* sea lo más parecido posible al *ideal self*. Por eso, las *future self-guides* “provide incentive, direction and impetus for action, and sufficient discrepancy between these and the actual self initiates self-regulatory strategies with the aim to reduce the discrepancy” (Dörnyei, 2009: 18).

No obstante, es diferente aspirar a un *ideal self* o a un *ought-to self*. De acuerdo con Higgins (1998), la motivación asociada a uno o a otro es distinta. El primero tiene un foco de promoción; esto es, las personas nos sentimos motivadas para acercarnos a aquello que nos da placer: desarrollo de uno mismo, aspiraciones, esperanzas. El segundo tiene un foco de prevención, lo cual significa que lo que nos motiva es evitar aquello que no cumple con las expectativas que nuestro entorno tiene de nosotros.

Algunos estudios (Oyserman *et al.*, 2006; Yowell, 2002) demuestran que las *future self guides* no siempre actúan con los resultados motivacionales que se esperan; de acuerdo con Dörnyei y Ushioda (2011), deben cumplirse una serie de condiciones para que posean capacidad de motivación.

Primero, la imagen del *self* futuro debe existir. Sin embargo, no todo el mundo posee la misma capacidad para crear esa visión (Ruvolo y Markus, 1992). De ahí que no se pueda esperar que cualquier persona tenga un *ideal self* o un *ought-to self*. Dörnyei (2009) sugiere que ésta puede ser la explicación de por qué mucha gente no está motivada.

Segundo, la imagen del *self* actual y del *self* futuro deben ser lo suficientemente diferentes como para que la persona sienta que es necesario hacer un esfuerzo para llegar de uno a otro. Kim (2006) denomina *sensitization* al reconocimiento por parte del alumno de L2 de la discrepancia entre lo que es y lo que quiere ser, y se da cuando “the L2 learner is aware of his or her participation in an L2-involved activity, the learner’s learning goal and the learning belief are related to the experience of participation, and the L2 learner perceives the gap as being able to be resolved by a conscious action of L2 learning”. (p. 65)

Tercero, la imagen del *self* futuro debe ser tan elaborada y vívida en términos de imágenes mentales como sea posible. Markus y Ruvolo (1989: 213) afirman que “imaging one’s own actions through the construction of elaborated possible selves achieving the desired goal may thus directly facilitate the translation of goals into intentions and instrumental actions” y concluyen que cuanto mayor sea la elaboración de la imagen del *self* futuro en términos de representaciones mentales, mayor será también su poder motivacional. De todas formas, y como advierte Richardson (1994), no todo el mundo puede crear imágenes mentales con la misma facilidad. El estudio de Al-Shehri (2009) con estudiantes (N=200) de inglés en Arabia Saudí y Reino Unido sugiere que esto puede tener relación con el estilo de aprendizaje del alumno y confirma que aquéllos que aprenden

de manera eminentemente visual poseen mayor capacidad para crear su imagen ideal de sí mismos como hablantes de inglés. En cambio, Kim (2009a) muestra que, aun existiendo una marcada relación positiva entre el desarrollo del *Ideal L2 Self* y el estilo visual, ésta también existe en los estudiantes con preferencias auditivas y kinestésicas.

Cuarto, es necesario que el *self* futuro sea percibido como realizable. El estudio de Norman y Aron (2003), en el que investigan la relación entre *possible selves* y motivación en estudiantes (N=116) de psicología, muestra que la variable que mejor predice el deseo de alcanzar su *ideal self* es su percepción de que pueden hacerlo. De ahí, estos autores concluyen que “if individuals believe they have control over attaining or avoiding a possible self, they will be more inclined to take the necessary steps to do so” (p. 501). Esto se explica por el impacto que la percepción sobre la accesibilidad del estado deseado posee en las emociones de la persona. Como explica Segal (2006: 91), it is well established that the degree to which participants expect their feared or wished for possible selves to come true affects their self-esteem, current mood, and optimism”. Carver *et al.* (1994) muestran que los optimistas son capaces de hacer realidad su imagen ideal de sí mismos porque la perciben como accesible, al contrario que los pesimistas. En resumen, y como explican Markus y Ruvolo (1992), “it is an individual’s specific representations of what is possible for the self that embody and give rise to generalised feelings of efficacy, competence, control, or optimism, and that provide the means by which these global constructs have their powerful impact on behaviour” (p.96)

Quinto, debe percibirse que alcanzar el *self* futuro, aun siendo un logro posible, costará un cierto esfuerzo. Si es demasiado fácil alcanzarlo, no tendrá capacidad de motivación (Oyserman y James, 2009).

Sexto, es necesario que exista armonía entre las *future self-guides*; es decir, el *ideal self*, que está relacionado con la identidad personal, y el *ought-to self*, que se relaciona con la social, deben convivir con el menor grado de conflicto posible (Dörnyei, 2009). Esto es especialmente importante en la educación. El estudio de Dweck (1996) muestra que el adolescente, en su deseo de no ser excluido de ciertos grupos de amigos, puede dedicar menos esfuerzos a los estudios de los que dedicaría si solo dependiera de su propio interés. Este alejamiento del *ideal self* puede tener en las personas consecuencias negativas, ya que, como explican Boyatzis y Arkivou (2006: 628), “at some point in the future, they will awake and feel betrayed, frustrated, and even angry at the time and energy they wasted in pursuit of dreams and expectations that they were never passionate about”.

Séptimo, y como explican Hoyle y Sherrill (2006), los *possible selves* deben ser activados para ser motivadores. El estudio de Ruvolo y Markus (1992) les llevó a considerar que “envisioning success activates images of the desired end-states, but also primes the plans, scripts, and strategies necessary for achieving success in various domains” (p. 119). Su investigación consistió en proponer a un grupo de estudiantes universitarios que imaginaran su éxito tras haber trabajado muy duro para realizar una tarea y a otro grupo su fracaso a pesar de haber trabajado tanto. A continuación, realizaron la tarea. El resultado fue que los que mejor la llevaron a cabo fueron aquéllos que habían imaginado su éxito.

Octavo, es necesario crear planes de acción para llegar al estado deseado. Como explica Dörnyei (2009: 20-21), “in order to translate the aroused motivational potential into action, he/she needs to have a roadmap of tasks and strategies to follow in order to approximate the ideal self”. Ese conjunto de planes de acción es lo que, de acuerdo con Miller y Brickman (2004), distingue las metas basadas en la realidad de los sueños inconsistentes; planes de acción que, como señalan estos autores, deben consistir en el establecimiento de metas a corto plazo para alcanzar el obtener el objetivo a largo plazo que representa la *future-self guide*. Éstas sub-metas “serve the role of target goals; that is, the specific behaviours and standards of performance that guide action and self-regulation” (p.15).

Finalmente, el *self* deseado poseerá capacidad de motivación si se contrarresta con la acción del *self* temido. De acuerdo con Oyserman y Markus (1990: 113), “a given possible self will have maximal motivational effectiveness when it is offset or balanced by a countervailing possible self in the same domain (...) A positive expected self will be a stronger motivational resource, and maximally effective, when it is linked with a representation of what could happen if the desired state is not realized.”

2.2 Possible selves y educación

Dada la relación que existe entre los *possible selves* y la motivación, no es de extrañar que se hayan realizado numerosos estudios para investigar qué papel juegan esas representaciones mentales en el ser humano y de qué maneras se pueden emplear para regular su comportamiento en diferentes ámbitos. Uno de ellos es el de la educación. En este apartado, se examinan estudios y programas

de intervención sobre los *possible selves* del alumno y del profesor. La razón de exponer la parte del alumno en un trabajo específico sobre el docente se debe a que la mayoría de esas investigaciones se han centrado en el estudiante –sobre todo, las que presentan programas de intervención-, y por lo tanto, éstas son bases posibles de las que partir para diseñar el programa de intervención de este estudio.

2.2.1 Los *possible selves* del alumno

Leondari *et al.* (1998), en un estudio que supone “an initial step in analysing the hypothesized function of possible selves in motivation and performance” (p.162), examinaron la relación que había entre los *possible selves* de un grupo de alumnos (N=289) de educación secundaria y su motivación para aprender, su autoestima y su rendimiento académico. La información sobre el contenido de los *possible selves* de los sujetos se obtuvo pidiéndoles que escribieran una pequeña redacción sobre dos situaciones futuras que éstos habían elegido, una positiva y otra negativa. Para ello, debían responder a varias preguntas: “What are you imagining? What do you see yourself doing? What kind of environment are you in? What type of people are around you? Describe how you feel in your imagined scene” (p. 157). Las respuestas de los participantes se analizaron junto con los resultados de una serie de cuestionarios que se les habían entregado con el fin de medir las variables de la investigación. Se comprobó que los sujetos que poseían *possible selves* positivos, específicos y bien elaborados acabaron siendo los que mejor resultado académico obtuvieron. Del mismo modo, estos sujetos eran los que poseían mayor autoestima y motivación para aprender.

Oyserman *et. al* (2002) llevaron a cabo la que quizá sea la primera intervención para mejorar el rendimiento académico del alumno partiendo de sus *possible selves*. Su programa de nueve semanas con estudiantes afroamericanos (N=62) de escuela media se denominaba *School-to-Jobs Programme* y se basaba en activar la capacidad de los estudiantes de imaginarse así mismos como adultos exitosos y conectar las imágenes resultantes con su educación en el presente. Con ello, se les quería ayudar a 1) desarrollar *possible selves* académicamente orientados; 2) conectar esos *possible selves* con estrategias para alcanzarlos en el siguiente curso; 3) conectar estos *possible selves* a corto plazo con los *possible selves* adultos; 4) desarrollar su capacidad comunicativa para relacionarse con los demás y alcanzar más fácilmente sus *possible selves*. Después de una sesión preparatoria en la que se favoreció la creación de lazos afectivos positivos entre los miembros del grupo, se pidió a los participantes que eligieran de entre 200 fotografías de adultos las diez con las que más se identificaran en seis ámbitos –trabajo, familia, estilo de vida, salud, servicios a la comunidad, aficiones- y que comentaran su elección con sus compañeros, pues “making choices and hearing others’ choices provides an opportunity for thinking about the future and the domains involved” (p. 318). En la siguiente sesión, se propuso a los alumnos que establecieran metas para cada dimensión y que las dispusieran en una línea del tiempo, junto con los obstáculos que pensaban que podrían encontrar y posibles desvíos significativos en el camino. De nuevo, se les pidió que compartieran esta información con sus compañeros para obtener *feedback* sobre cómo superar los obstáculos. Con ello, se buscaba concretar la conexión entre el momento actual y el futuro y asumir los problemas como parte del proceso que conduce al estado deseado. En la siguiente sesión, los alumnos reflexionaron sobre qué estrategias podrían usar para alcanzar sus *possible selves* académicos en el siguiente año y

sus *possible selves* adultos, y explicaron a sus compañeros en qué consistían. En las sesiones restantes, se les proporcionaron estrategias concretas para resolver problemas escolares y se comentaron cuestiones relacionadas con la entrada a la universidad y la carrera profesional; asimismo, se les enseñaron ciertas técnicas de comunicación para ayudar a los alumnos y a sus padres, que participaron en la sesión final, a expresar sus preocupaciones sobre el futuro. Los resultados del programa fueron positivos, pues los estudiantes reconocieron 1) sentir un mayor vínculo con el centro educativo y una mayor preocupación por alcanzar el éxito académico 2) alcanzar un equilibrio en sus *possible selves*, esto es, poseer una visión clara de a dónde querían llegar y a dónde no querían llegar; 3) disponer de estrategias para alcanzarlos. Asimismo, gracias al programa se consiguió que los alumnos fueran más a clase y, en el caso de los chicos, menos problemas de comportamiento.

Oyserman *et al.* (2006) llevaron a cabo un programa de intervención parecido con estudiantes de escuela media (N=14) para comprobar la hipótesis de que los *possible selves* poseen capacidad de motivación sólo si están vinculados a planes de acción para alcanzarlos, si son coherentes con la identidad social del alumno y si poseen un cierto grado de dificultad que el estudiante asume como normal. El objetivo de la primera sesión era sacar a la luz los *possible selves* académicos de los participantes y mostrarlos como relevantes para su identidad social. Para ello, se les propuso que se presentaran entre sí exponiendo las competencias y los rasgos que les ayudarían a acabar sus estudios con éxito (por ejemplo, “bien organizado” o “buena actitud”). En la segunda sesión, centrada en los *possible selves* adultos, se les ofrecieron a los alumnos una serie de fotos y se les propuso que escogieran aquéllas con las que más se identificasen. En la siguiente sesión,

los estudiantes presentaron a sus compañeros modelos personales admirados y temidos, así como ayudas y obstáculos que podrían encontrar en su proceso de alcanzar su visión ideal; con ello, se pretendía transmitir el mensaje de que todo el mundo encuentra problemas en el camino hacia el estado deseado. Las seis sesiones siguientes se dedicaron a establecer metas, obstáculos y recursos en una línea temporal y a la elaboración de estrategias para alcanzarlas y resolver problemas. El programa resultó en una mejora del rendimiento académico de los alumnos y en una disminución de abstinencia escolar y de comportamientos disruptivos.

Con fines parecidos, Hock *et al.* (2006) crearon el *Possible Selves Programme* para fortalecer el deseo de aprender de alumnos de primaria y secundaria con serios problemas de desmotivación. Este programa constaba de seis etapas. En la primera, *Discovering*, se animaba a los estudiantes a hablar de sus fortalezas e intereses. En la segunda, *Thinking*, se les pedía, en el marco de una entrevista, que identificaran palabras que los describiesen en diferentes ámbitos, y que hablaran de sus preocupaciones, deseos y expectativas en esos campos. En la tercera, *Sketching*, los alumnos dibujaban un árbol de *possible selves* donde cada rama representaba cada ámbito de la fase anterior y en las que los alumnos debían escribir las palabras sobre deseos y expectativas que habían mencionado. También dibujaban agentes peligrosos para el árbol –como un rayo–, los cuales representaban las preocupaciones. Entonces, se hablaba con cada alumno de su árbol y sobre cómo mantenerlo sano, alimentándolo y protegiéndolo del miedo. En la cuarta etapa, *Reflecting*, los alumnos establecían metas futuras a partir de la reflexión sobre su árbol. En la quinta, *Growing*, se creaban planes de acción para alcanzar las metas establecidas. Finalmente, la etapa de *Performing* servía

para evaluar continuamente el progreso del alumno, añadiendo y modificando las metas y examinando sus preocupaciones, deseos y expectativas. El resultado positivo de este programa de intervención, probado en tres estudios por Hock *et al.* (2006), condujo a sus autores a afirmar que permitía aumentar el tipo, el número y la especificidad de las metas que identifican los alumnos.

Son significativos para la presente investigación los estudios de King (2001) y de Sheldon y Lyubomirsky (2006), por cuanto emplean la escritura para trabajar con los *possible selves* de sus participantes. El primero de ellos se llevó a cabo con estudiantes de psicología (N=81) para comprobar cómo afectaba el trabajo con sus *possible selves* a su salud. King emplea la escritura como herramienta porque “asking people to consider these high-level life goals might allow them to examine a previously unexamined part of their motivational lives” (p. 800). Se entregó a los participantes un cuestionario sobre su estado de ánimo, se dividió el grupo en tres subgrupos y se les pidió que escribieran sobre un tema diferente durante veinte minutos en los siguientes cuatro días. Al primero se le propuso escribir sobre una experiencia traumática que vivieran en el pasado; al segundo, sobre una hipotética situación futura donde se han convertido en la persona que les gustaría llegar a ser; al tercero, sobre ambas cuestiones. Al cabo de los cuatro días, se les entregó de nuevo el cuestionario sobre su estado de ánimo para que lo completaran. Se obtuvieron medidas sobre su bienestar físico tres semanas después y cinco meses después de la escritura. Se encontró que escribir acerca del estado ideal de uno mismo, combinado o no con la escritura sobre traumas, posee efectos beneficiosos para la salud, algo que ya se había demostrado con la escritura sobre traumas.

En el *Best Possible Selves Programme*, Sheldon y Lyubomirsky (2006) pidieron a un grupo de estudiantes de psicología (N=67) que visualizaran durante cuatro semanas sus *best possible selves*, con el objetivo de examinar cómo afectaba a sus emociones positivas. Previamente, se les había pedido que escribieran sobre ellos, ya que “writing about one’s possible selves is thus likely to improve self-regulation because it allows an opportunity to learn about oneself, to illuminate and restructure one’s priorities, and to gain better insight into one’s motives and emotions” (p. 75), y como los *possible selves* pueden conceptualizarse como las *future self-guides*, “writing about one’s life goals may also be beneficial because it can reduce goal conflict, as well as bring greater awareness and clarity to one’s priorities, motivations, and values” (p. 75). Los resultados mostraron que este ejercicio fortalecía las emociones positivas y la persistencia de los participantes, lo que conduce a la conclusión de que visualizar los *best possible selves* puede aumentar la capacidad de motivación.

2.2.2 Los *possible selves* del profesor

De acuerdo con Goodnough (2011), los *possible selves* del profesor juegan un papel de importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que “desires and aspirations to be a certain type of teacher or to achieve particular goals, for example, become the motivation to guide classroom actions and planning, and to frame future behaviours” (p. 2). Sin embargo, y como explican Hamman *et al.* (2012), son escasas las investigaciones dedicadas a examinar cómo pensar en los *possible selves* puede ayudar al profesor en la regulación de su comportamiento para alcanzar estados potenciales deseados o temidos. No es de extrañar que la mayor parte de ellas estén dedicadas específicamente a profesores en formación

o que viven alguna clase de transición, pues estos docentes “are striving and negotiating the identity of the teacher they will become” o “are navigating between their current self-view as a teacher and the teacher they will be in response to the demands of contextual influences” (p.3).

Ya Van Manen (1995) habló de ‘reflexión anticipatoria’ para referir la reflexión sobre el futuro que el profesor llevaba a cabo antes de realizar una acción, y la distinguía de la ‘reflexión retrospectiva’, en la que el profesor reflexiona sobre la acción realizada. Conway (2001) explica que, tradicionalmente, se ha otorgado mayor valor a la segunda, pues se basa en hechos reales y con efectos directos en el presente del profesor. Sin embargo, para este autor, tanto el pasado como el futuro son construcciones de la mente igualmente valiosas para el desarrollo del profesor, en tanto que ambos son expresiones de su experiencia. En efecto:

“Reflection is not only about taking the long view backward in time, but also, and this is borne out in experience, about looking forward toward the horizon. Looking toward the future with knowledge of the past from the viewpoint of the present, I am suggesting, is a particularly salient aspect of novice teachers' everyday experience” (Conway, 2001: 90).

Conway (1998) partió de esta premisa en su estudio con docentes en formación, cuyo propósito era responder a dos preguntas: ¿Qué papel juega la reflexión anticipatoria en los sujetos durante la formación?, y ¿Qué cambios se producen en la reflexión a lo largo del curso? Conway hizo entrevistas individuales y en grupo a los sujetos durante los dos semestres de formación. En las entrevistas de grupo, propuso a los participantes dibujar, escribir y hablar sobre tres temas: su recuerdo de su experiencia en los semestres de formación e internado; su

anticipación de lo que sería de ellos el año siguiente, cuando estuvieran al frente de su propia clase; su recuerdo de las expectativas que tenían sobre la formación cuando la empezaron. Con ello, se pretendía “to raise the Interns' consciousness about their own anticipatory or future-oriented reflection and also about that of their peers as they reflected back on the Intern year, as well as looked forward to their first teaching position” (Conway, 2001: 95). Los resultados mostraron discrepancia entre lo que los participantes habían anticipado –que se sentirían cada vez mejor en su papel como docentes- y lo que realmente habían vivido –experiencias de formación y docencia positivas pero también negativas. La consciencia de esta discrepancia produjo incomodidad en los participantes y la sensación de sentirse desubicados. Lo interesante es, sin embargo, que a pesar de experimentar dichas sensaciones, los profesores anticiparon para el curso siguiente estados positivos, lo que les ayudó a equilibrar la visión que poseían sobre sí mismos como profesores. Esa anticipación positiva, según Conway (2001), expresa una de las necesidades ontológicas del ser humano: el creer que existe la posibilidad de alcanzar el estado deseado, lo cual “is critical in helping people negotiate life’s transitions and adversities” (p. 103). Por ello, el autor sugiere que en los cursos de docentes en formación no se trabaje sólo con el pasado/la memoria del profesor –como es lo habitual-, sino también con su futuro/su imaginación.

En su investigación, Conway (1998, 2001) estable un vínculo entre el concepto de reflexión anticipatoria y el de la dimensión futura del *self* de los profesores, o *future self*. Posteriormente, Conway y Clark (2003) investigan específicamente los patrones de deseos y preocupaciones de los participantes de la investigación de Conway (1998, 2001); esto es, sus *ideal ideal* y sus *feared selves*. Como se ha

explicado antes, se habían realizado con los sujetos entrevistas individuales. En ellas, se les había pedido que escribieran sus deseos y miedos relacionados con la enseñanza. Buscaban, con ello, confirmar y expandir, a la vez, el Modelo de Preocupaciones de Fuller (Fuller y Bown, 1975, citado por Conway y Clark, 2003), según el cual las preocupaciones de los docentes en formación se centran en diferentes aspectos a medida que se desarrollan en su aprendizaje: primero, en sí mismos y en su capacidad para enseñar; después, en las tareas que deben desempeñar y en las situaciones que deben afrontar; y finalmente, en el impacto que su trabajo tiene en los estudiantes. En su estudio, Conway y Clark (2003) proponían que, a la vez que se da este desarrollo del interior al exterior, ocurre otro paralelo, en el que el profesor pasa de preocuparse por el manejo de la clase a su capacidad para el desarrollo personal y profesional. Los resultados de la investigación mostraron que, en efecto, el proceso de desarrollo paralelo tenía lugar: los participantes se mostraban cada vez más centrados en preocupaciones externas y, a la vez, en preocupaciones sobre sí mismos. Al principio, éstas eran negativas, pero poco a poco, a medida que progresaba el aprendizaje, se hicieron positivas, lo que, de acuerdo con sus autores, reflejaba el deseo de los sujetos de convertirse en un cierto tipo de profesor. La conclusión de Conway y Clark es que los *possible selves* de los profesores en formación reflejan, a la vez, deseos y preocupaciones sobre ellos como docentes y sobre el impacto que tienen en los alumnos con su forma de enseñar.

Ronfeldt y Grossman (2008) hicieron otro estudio basado en los *possible selves*. En él, preguntaron a profesores en formación (N=42) qué tipo de profesionales querían llegar a ser y qué clase de profesionales pensaban que querían crearse en el programa de formación. El objetivo buscaba investigar cómo los sujetos,

en su transición de alumnos a profesores, resolvían los conflictos que pudieran existir entre su imagen de sí mismos y la que pudiera darles la formación. La originalidad de este estudio es que, además de basarse en la teoría de Markus y Nurius (1986), parte también de los *provisional selves* de Ibarra (1999); esto es, los *possible selves* que se prueban y se aceptan o rechazan durante la transición de un estado a otro, en un proceso que comprende la observación de los demás, la experimentación del rol y la evaluación de la actuación a partir de cómo la perciben los otros y uno mismo. Como explican Ronfeldt y Grossman (2008: 43), “through experimentation with provisional selves in professional education, novices determine which possible and provisional selves are helpful in adapting to new roles. Initially these provisional selves are temporary solutions for meeting the expectations that come with new roles; over time, some become integrated into professional identity”. Sobre esta cuestión, escribe Allen (2005):

Transition into teaching takes one through a psychological zone where one is truly between selves. The teacher must be brought to life by doing new things, experiencing new cultures, making new connections, and telling new stories. Testing and learning are better than planning and implementing, which are too linear and sequenced. Working identity is continually shaped by the discovery of new alternatives. The person and the environment shape each other to produce possibilities that reside in neither at the start. Career changers must create opportunities by testing different selves. (p. 10).

Ronfeldt y Grossman (2008) comprueban que los participantes entran en la formación con imágenes de profesores que querrían o no querrían llegar a ser, y que la interacción con diferentes contextos y personas implica la modificación de esas imágenes o la sustitución por otras. Así, para uno de los participantes,

“developing one’s own professional identity was partly a process of observing others who represented desired selves while they were engaged in professional work” (p. 48).

Hamman *et al.* (2010) investigaron el desarrollo de la identidad de un grupo de profesores en formación (N=175) y nuevos profesores (N=46) de primaria y de secundaria. Para ello, partieron de la teoría de los *possible selves*, puesto que esta teoría “provides a theoretical framework for examining future-oriented, identity relevant, goal-directed thinking in the present, and the salience of that thinking for regulating behavior to reach a future state” (p. 1349). El objetivo del estudio era doble: por una parte, descubrir cuáles eran las dimensiones de la enseñanza a las que se vinculan con mayor frecuencia los *possible selves* de los sujetos, y por otra, encontrar las diferencias en la composición de los *possible selves* de los profesores en formación y de los nuevos profesores. Para ello, entregaron a los participantes cuestionarios abiertos en los que les preguntaban por sus *possible selves* académicos para el siguiente curso; más específicamente, por su *hoped-for teacher self*, esto es, el profesor que pensaban que llegarían a ser (y no el que deseaban llegar a ser). Los resultados mostraron que, de las diversas categorías propuestas, los sujetos adscribieron sus *possible selves* principalmente a cuatro: relaciones interpersonales (*selves* con cualidades que permiten establecer interacciones positivas con alumnos y familiares), manejo de la clase (*selves* con cualidades para orientar eficazmente a los estudiantes); estrategias de enseñanza (*selves* con cualidades para enseñar bien la materia) y profesionalidad (*selves* con cualidades que se esperarían de un profesional de la enseñanza, como ser organizado o creativo). Sin embargo, había diferencias en la composición de los *possible selves* de ambos grupos de profesores. En el caso

de los docentes en formación, estaban orientados a realizar de manera efectiva las tareas del aula, mientras que en el de los nuevos profesores, se orientaban a desarrollar una enseñanza de calidad. Según Hamman *et al.* (2010), esta diferencia podría explicarse por la falta de experiencia de los primeros, que les impedía considerar sus *possible selves* más allá de su contexto inmediato. El estudio muestra, así, la naturaleza cambiante de los *possible selves* del docente. En la conclusión, los autores explican, además, la importancia de investigar las dimensiones a las que los nuevos profesores adscriben sus *possible selves*, pues esto, entre otras cosas, puede mostrar los efectos que ha tenido en ellos el curso de formación. Así, en el caso de su estudio, fueron pocos los nuevos profesores que adscribieron sus *possible selves* a dimensiones como la inclusión social, la educación para alumnos con necesidades especiales o el uso en clase de nuevas tecnologías.

Un estudio posterior de Hamman *et al.* (2012) investiga de qué forma pensar en el futuro, bajo la forma de los *possible selves*, ayuda a un grupo de profesores en formación (N=10) a orientar, regular y evaluar su comportamiento para evitar o alcanzar un determinado tipo de profesor. Con ello, se relaciona el concepto de motivación en el docente con el de desarrollo de su identidad. Los resultados principales, obtenidos a partir de entrevistas con los participantes, fueron tres. En primer lugar, se encontró que los *possible selves* suponían para los sujetos una fuente de información sobre sus progresos para alcanzar estados deseados, así como un incentivo para adoptar medidas que les ayudaran a conseguir sus objetivos. Segundo, se descubrió que, al igual que en el estudio de Hamman *et al.* (2010), los *possible selves* de la mayor parte de los sujetos cambiaron en el tiempo a partir de las enseñanzas que recibían en su formación, aunque no por

las mismas razones ni con la misma profundidad. Por último, se encontró que los formadores del curso ejercían una influencia significativa en la manera en la que los sujetos formulaban y regulaban los comportamientos asociados a sus estados deseados y temidos. La relevancia de este estudio se encuentra en que proporciona información sobre cómo los profesores regulan su comportamiento en el marco de un curso de formación para alcanzar sus metas futuras.

En su investigación, Thomas y Beauchamp (2011) examinan las metáforas que emplean los nuevos profesores para referirse a sus identidades, lo que podría incluir información sobre sus *possible selves*, ya que, de acuerdo con los autores, estas metáforas suponen anticipar también su identidad futura. Los participantes eran nuevos profesores (N=45) de primaria y secundaria. Se les pidió que describieran en términos metafóricos cómo veían sus identidades profesionales; previamente, se les había explicado que era una metáfora y se les había puesto un ejemplo: “You could say that I am a gardener because I help children grow” (p. 764). La pregunta se les planteó en dos momentos diferentes –antes de la formación y durante su primer año de enseñanza- con el objetivo de observar los posibles cambios que podían producirse en sus visiones sobre sí mismos. Los resultados mostraron que la mayoría de los sujetos respondieron la primera vez con metáforas referidas al cuidado, apoyo y orientación del alumno, mientras que la segunda vez, éstas expresaban la experiencia de los sujetos en el aula, enfrentándose a retos diarios y centrándose en sobrevivir. Pero más allá de los resultados, que son consonantes con los de otros estudios revisados en esta sección (Conway y Clark, 2003; Ronfeldt y Grossman, 2008; Hamman *et al.*, 2010; Hamman *et al.*, 2012), la investigación de Thomas y Beauchamp resulta de interés por la originalidad que la herramienta que emplea para examinar las

identidades profesionales de los nuevos docentes y, con ello, sus *possible selves*. Como explican los autores, las metáforas pueden ser una manera estimulante y enriquecedora para hablar sobre la identidad profesional, ya que

Along with the complexity of teaching, the complexity of identity can be revealed through metaphor. It is not easy to describe one's identity when asked to do so in so many words (...) Direct questions about identity tended to elicit responses related to roles one fulfills or activities one engages in, "the what" rather than "the who." Eliciting newteachers' notions of metaphor in a qualitative study of professional identity permits both participants and researchers to examine the difficult concept of identity development in vivid and insightful ways (Thomas y Beaucham, 2011: 764).

2.3 El L2 Motivational Self System

Language learning is a sustained and often tedious process with lots of temporary ups and downs, and I felt that the secret of successful learners was their possession of a superordinate vision that kept them on track.

Dörnyei (2009: 25).

2.3.1 Antecedentes

Se considera que el estudio de la motivación de L2 empieza con la investigación pionera de Gardner y Lambert (1959) con estudiantes angloparlantes de francés de escuela media en Montreal. MacIntyre *et al.* (2009b) dicen que este trabajo, en el que se estudiaba la actitud de los alumnos hacia la L2, "opened the field of second language learning to a distinctly social psychological perspective, with a focus on attitudes, affect, intergroup relationships and motives" (p.44). En él, se explica que la motivación –entendida como una combinación entre el deseo y el

esfuerzo orientados a alcanzar una meta- predice el éxito en el aprendizaje de una lengua. De acuerdo con Gardner (1985), las metas se pueden clasificar en instrumentales e integrativas. Las primeras se vinculan con el deseo de aprender la L2 por razones prácticas, como obtener un puesto de trabajo. Las segundas se relacionan con la disposición afectiva que el alumno de L2 muestra hacia la comunidad de hablantes de esa lengua, así como el deseo de establecer una relación con sus miembros. De acuerdo con Gardner y Lambert (1959), los aprendientes más motivados son los que están dirigidos por metas integrativas.

Dörnyei (2009) explica cómo el concepto de ‘integratividad’ se situó en el centro de la investigación sobre motivación en el ámbito de L2 desde su formulación hasta principios del siglo XXI, cuando empezó a ser revisado por su incapacidad para explicar la motivación de los aprendientes de L2 en contextos en los que no hay una comunidad de hablantes de L2 específica con la que identificarse, como sí la había en Montreal cuando Gardner y Lambert realizaron su estudio. Como explica Noels (2000: 60), “although it was originally suggested that the desire for contact and identification with members of the L2 group [i.e. integrative orientation] would be critical for L2 acquisition, it would now appear that it is not fundamental to the motivational process, but has relevance only in specific sociocultural contexts”.

Este concepto carece aún de menos sentido si se piensa en el mundo globalizado de hoy en día, donde, como explica Arnett (2002, citada por Dörnyei, 2009: 24), existe la tendencia a poseer una identidad cultural doble asociada, por un lado, a la cultura local a la que uno pertenece y, por otro, a la cultura global cuya lengua es el inglés. En un contexto así, no hay una comunidad de hablantes específica que motive al individuo a aprender esta lengua.

Esta situación llevó a Dörnyei y Csizér (2002) a sugerir una reinterpretación de la integratividad. Su punto de partida era que la motivación no se basaba en un deseo de integrarse en una comunidad de hablantes, sino en la identificación del aprendiente de L2 con su identidad deseada como ciudadano internacional. Dörnyei (2009) intuía que los *possible selves* de Higgins (1987) se encontraban en la base de la motivación del alumno para aprender una L2 y que el secreto de los alumnos con éxito se debía a que poseían una visión que les hacía perseverar en su camino hacia su objetivo.

2.3.2 La formación del modelo

Para confirmar el supuesto de que los *possible selves* del alumno de L2 están en la base de su motivación para aprender, Csizér y Dörnyei (2005) llevaron a cabo un nuevo análisis de los resultados del estudio que habían realizado en Hungría entre 1993 y 1994 con el objetivo de estudiar la motivación para aprender una L2 de más de 13000 estudiantes húngaros de cinco lenguas: inglés, italiano, alemán, ruso y francés (Dörnyei y Csizér, 2002). Los resultados del estudio mostraron que, de las diferentes variables que determinan el deseo para aprender una L2, la más importante era la integratividad, y a continuación, la instrumentalidad y la actitud personal hacia la comunidad de hablantes de la L2 que se estudia.

Dörnyei (2009: 27) cuenta que el nuevo análisis le permitió confirmar su intuición y establecer que se puede percibir la integratividad como una faceta específica del *ideal self*: “If our ideal self is associated with the mastery of an L2, that is, if the person that we would like to become is proficient in the L2, we can

be described in Gardner's (1985) terminology as having an integrative disposition". Igualmente, propuso que existía una relación entre éste y las otras variables de la motivación.

La actitud hacia la comunidad de hablantes de la L2 se vincula con el *ideal self* en tanto que "the more positive our disposition toward these L2 speakers, the more attractive our idealised L2 self" (p. 28). Como explican en su investigación Herbst, Gaertner e Insko (2003, citados por Dörnyei, 2009: 28), las personas nos sentimos atraídas por aquéllos que representan lo que queremos ser, más que lo que realmente somos.

En cuanto a la instrumentalidad, está relacionada con el *ideal self* en que "in our idealized image of ourselves we may want to be not only personally agreeable but also professionally successful" (Dörnyei, 2010: 79). Ahora bien, cuando los motivos instrumentales se vinculan con el aprender una L2 para evitar castigos de los padres o lograr la aprobación del profesor, por ejemplo, es el *Ought-to L2 Self* de los estudiantes el que se ve implicado. Es decir, y como explica Dörnyei (2009) basándose en Higgins (1987), la instrumentalidad puede tener un foco de promoción o de prevención.

Esta reinterpretación de la integratividad condujo a Dörnyei (2005, 2009) a la elaboración de un modelo conceptualizador de la motivación para aprender una L2 basado en el *self* del alumno: el *L2 Motivational Self System*.

2.3.3 Los componentes del modelo

En el modelo, hay dos componentes principales: el *Ideal L2 Self* y el *Ought-to L2 Self*. El primero representa al hablante de L2 que el aprendiente quiere llegar a ser y posee capacidad de motivación en la medida en que éste desea reducir al máximo la discrepancia que hay entre su estado presente y el ideal. El segundo está relacionado con las cualidades que el aprendiente considera que debe tener como hablante de L2 para cumplir con las expectativas del entorno, y en tanto que “is external to the learner (as it concerns the duties and obligations imposed by friends, parents and other authoritative figures), this future self-guide does not lend itself to obvious motivational practices” (Dörnyei, 2009: 32).

Kim (2012: 43) explica que mientras que en el primero se ven implicados aspectos cognitivos y afectivos del estudiante, en el segundo sólo se dan los cognitivos, “although L2 learners can understand the externally-mandated need for learning an L2 at their cognitive level, they may not attach any emotional attachment to the cause or may even resent it” y concluye: “It can be argued that cognitive understanding of the social necessity of learning L2 seems to function at a lower level than feeling the true reason for learning it at a personal level, which belongs to both cognitive and more subjective, affective levels”. En un proceso de internalización de las metas externas similar al que describe la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), Kim sugiere que el alumno de L2 puede transformar su *Ought-to L2 Self* en un *Ideal L2 Self* al asumir las necesidades sociales de su *self* como necesidades personales, en un proceso que convierte lo cognitivo en cognitivo y afectivo. Kim (2010) explica que el proceso

también se puede dar a la inversa; esto es, el *Ideal L2 Self* se puede convertir en un *Ought-to L2 Self*. Por ejemplo,

If a Korean learner of English is constantly surrounded by a group of Korean students using Korean for daily communication, even though they may be in the target language community, the social context may hinder the learner's realization of the importance of learning and using English as a second language (ESL); thus, the learner may no longer consider English as being important to his or her future. In such a case, the learner's ideal L2 self is degenerated into an ought-to L2 self, where only externally mandated needs to learn ESL exist (Kim, 2010: 324).

Además de los dos componentes principales, el *El L2 Motivational Self System* contiene un tercer elemento. Consciente de la importancia del contexto en la motivación del alumno, Dörnyei (2009) propone la *L2 Learning Experience*, relacionada con la experiencia pasada y presente del estudiante de L2 con sus compañeros de clase y su profesor, y con sus éxitos y fracasos con la material que aprende. Dörnyei explica que, con frecuencia, la motivación inicial para aprender una L2 no procede de imágenes del *self* creadas por el alumno, sino de experiencias positivas en su aprendizaje. De igual modo, Kim explica que la *L2 Learning Experience* es capaz de modelar al *Ideal L2 Self*:

Depending on the specifics of the L2 experiences that learners accumulate as their life progresses, specific aspects of their personal selves can be created, reinforced, or aborted dependent on the context. Although an L2 learner may initially create a positive vision of their future self or ideal L2 self, if the learner's educational environment does not support the steady growth of this initially positive vision, the ideal L2 self will be gradually removed from the learners' aspirations and will not be maintained (Kim, 2012: 33)

Dörnyei (2011:86) resume: “The L2 Motivational Self System suggests that there are three primary sources of the motivation to learn a foreign/second language –the learner’s vision of oneself as an effective L2 speaker, the social pressure coming from the learner’s environment and positive learning experiences”.

2.3.4 Relación con otros modelos

Dörnyei (2009) explica que este modelo es compatible con los de Noels (2003) y Ushioda (2001), dos de las más recientes conceptualizaciones de la motivación en el aprendizaje de una L 2. En el marco de la teoría de la autodeterminación, el modelo de Noels propone que los elementos básicos para entender el deseo de aprender del estudiante son los factores intrínsecos al proceso de aprendizaje de la L2, los factores extrínsecos a éste y los factores integrativos, que se asemejan, respectivamente, a la *L2 Learning Experience*, al *Ought-to L2 Self* y al *Ideal L2 Self*. En el modelo de Ushioda, los elementos son el proceso de aprendizaje que vive el aprendiente, las presiones o incentivos externos a los que está expuesto y su actitud integrativa (donde se encuentran variables como *‘Personal Goals’* o *‘Desired Levels of L2 Competence’*). De nuevo, puede hablarse de equivalencias con los componentes del modelo de Dörnyei.

Kim (2010) pone de relieve la relación que existe entre el *L2 Motivational Self System* y el modelo de motivación de L2 de Kim (2007, 2009b y 2009c), basado en la teoría sociocultural de Vigotsky (1978). Ésta establece que el aprendizaje se produce por un proceso denominado mediación, en el que la persona establece relaciones con su entorno más o menos relevantes en función su capacidad para ello, lo cual depende de su trayectoria histórica y cultural. De acuerdo con Kim

(2010), la creación del *Ideal L2 Self* en el alumno es el resultado de la capacidad del individuo para percibir su entorno como significativo; de ahí que “creating optimal L2 learning contexts by learners is the key to the enhancement in their motivation and the maintenance of the created ideal L2 selves, through which the learners would be able to visualize their L2-enabled prosperous future” (p. 341). Para que el alumno perciba el entorno como significativo, deben darse dos condiciones. La primera es que sus metas personales se encuentren en armonía con ese entorno; por ejemplo, será difícil que se pueda desarrollar un *Ideal L2 Self* en un contexto donde existe hostilidad por esa lengua. La segunda es que el alumno viva el aprendizaje como una experiencia relevante en el marco de una comunidad de prácticas; esto es, un grupo de personas que comparten intereses o metas sobre algo que hacen y que aprenden a hacerlo mejor a medida que lo hacen juntos (Lave y Wenger, 1991). Si se dan estas condiciones, el aprendiente estará preparado para percibir los aspectos de su entorno que pueden ayudarlo a desarrollar su *Ideal L2 Self*; esto es, se darán las condiciones que desencadenen su *sensitization*. Por esta razón, como explican Yang y Kim (2012b: 145), “future research should be expanded to include various L2 learning environments because learners’ future selves can be created, mantained or even abandoned by the unique sociocultural backgrounds”.

2.3.5 Estudios que confirman la validez del modelo

Desde la formulación del *L2 Motivational Self System*, se han llevado a cabo en diversos puntos del mundo investigaciones para comprobar su validez. Taguchi, Magid y Papi (2009) realizaron una encuesta entre estudiantes de escuela media y universitarios (N=5000) de China, Japón e Irán semejante a la que llevaron a

cabo Dörnyei y Csizér (2002) en Hungría. Su objetivo era doble; por una parte, descubrir si había relación entre el *Ideal L2 Self* y la integratividad, y por otra, confirmar si existían dos clases de instrumentalidad –con foco de promoción y con foco de prevención-, y si éstas se vinculaban con el *Ideal L2 Self* y el *Ought-to L2 Self*. Se obtuvieron resultados similares a los del estudio húngaro en los tres contextos, confirmándose así las hipótesis planteadas: la integratividad se podía reemplazar por el *Ideal L2 Self* y había las dos clases de instrumentalidad sugeridas, las cuales estaban relacionadas con el *Ideal L2 Self* y el *Ought-to L2 Self*. El estudio de Ryan (2009) es semejante al de Taguchi *et al.* Su objetivo era comprobar si el concepto de integratividad era equivalente al del *Ideal L2 Self* en una muestra de estudiantes de inglés (N=2397) en Japón. También en este caso se partió del modelo de encuesta empleado en Hungría y se encontró que había equivalencia entre los dos conceptos y que el *Ideal L2 Self* predecía mejor la motivación para aprender la L2 que la integratividad. Recientemente, se han llevado a cabo estudios en China y Corea del Sur con resultados similares a los anteriores (Magid, 2011; Kim, 2012). La investigación de Xie (2011) ha validado el modelo de Dörnyei con estudiantes de chino (N=197) en los Estados Unidos, y Papi (2010), además de validarlo en Irán con estudiantes de inglés (N=1011) de escuela secundaria, ha encontrado que, aunque los tres elementos del modelo estimulan el esfuerzo del alumno para aprender la L2, el *Ideal L2 Self* y la *L2 Learning Experience* le ayudaban a disminuir su ansiedad lingüística mientras que el *Ought-to L2 Self* contribuía a aumentarla.

El estudio de Csizér y Kormos (2009) investiga el papel de los componentes del modelo en dos grupos de alumnos de escuela secundaria y universidad (N=452) de Budapest. En ella, se muestra que el *Ideal L2 Self* influye más en el deseo de

aprender que el *Ought-To L2 Self*, lo que no es de extrañar si se tiene en cuenta que “intrinsic interest and a strong self-concept, as embodied by the construct of the ideal L2 self, are more powerful predictors of how much effort students are willing to invest in learning than extrinsic motivational forces” (p. 106). De la misma forma, se muestra que el *Ought-To L2 Self* está construido socialmente; esto es, que las percepciones del alumno acerca de los atributos que debe poseer para cumplir con las expectativas del entorno se crean por las actitudes de su contexto de aprendizaje cercano. Finalmente, en cuanto al papel que desempeña la *L2 Learning Experience*, Csizér y Kormos confirman que “positive attitudes to the learning context and the teacher as well as motivating activities, tasks, and teaching materials seem to influence both the learners’ self-concept as well as how enthusiastically they study an L2” (p.108). Este componente parece ser especialmente determinante en los aprendientes de escuela media, quienes, al encontrarse en plena adolescencia, no poseen todavía un *Ideal L2 Self* definido y hallan su mayor fuente de motivación en sus experiencias como estudiantes de L2.

2.3.6 Líneas de actuación con el *L2 Motivational Self System*

One benefit of reinterpreting L2 motivation within the L2 Motivational Self System is that it offers new avenues for motivating language learners.

Dörnyei (2009: 32)

De acuerdo con Dörnyei (2009), la principal novedad que aporta su modelo de motivación en la práctica es el estímulo del deseo de aprender del alumno por medio del fortalecimiento de su *Ideal L2 Self*. El *Ought-to L2 Self*, en tanto que se desarrolla a partir de imposiciones externas al alumno, no lleva a prácticas de

motivación claras. La *L2 Learning Experience* sí conduce a ellas, pero esto no es ninguna novedad; como se puede apreciar a partir de los ejemplos presentados en el apartado 2.3.2, ya existe literatura al respecto.

Así, la aportación fundamental de Dörnyei es el trabajo con el *Ideal L2 Self* y, de manera específica, el sugerir líneas de actuación cuyo objetivo es cumplir las condiciones que la imagen ideal precisa para tener capacidad de motivación. A continuación, se describen esas líneas de actuación y se exploran dos programas de intervención que las han aplicado para fortalecer el deseo de aprender una L2 (Magid, 2011; Mackay, 2014).

2.3.6.1 Crear la visión ideal

El primer paso consiste en ayudar al alumno a crear su visión ideal de sí mismo. Dörnyei (2009) aclara que esto no puede hacerse de la nada; el estudiante, más que construir de cero su *Ideal L2 Self*, lo descubre por medio de la reflexión que realiza sobre las expectativas, preocupaciones y deseos que lo han acompañado a lo largo de su vida, los cuales se construyen a partir de su interacción con sus padres, sus amigos o mediante la observación de modelos en la vida real o en los medios de comunicación.

2.3.6.2 Enriquecer la visión ideal en términos de imágenes mentales

El segundo paso consiste en ayudar al alumno a enriquecer su visión ideal de sí mismo en términos de imágenes mentales, pues si no, carecerá de capacidad de motivación (Dörnyei, 2009).

Stevick (1986: 16) define *imagen* como “a composite that we perceive (more or less vividly) as a result of interaction between what we have in storage and what is going on at the moment”. Para Hall E., Hall, C. y Leech (1990), las imágenes mentales son “an internal representation of a perception of the external world in the absence of that external experience”. Kosslyn *et al.* (2002) las presentan como representaciones perceptuales que no precisan de *input* sensorial para ser creadas. De acuerdo con Arnold (1999: 260), dichas representaciones, “while very often of a predominantly visual nature, may be associated with all sensory modes.”

Se puede orientar la formación de imágenes para obtener beneficios en diversos ámbitos. Por ejemplo, el psicoterapeuta Robert Desoille (1938, citado en Hall *et al.*, 2006) enfocaba las terapias de sus pacientes como viajes imaginarios en los que les ponía en contacto con aspectos conflictivos de su vida, a veces mediante representaciones mentales que les servían de ayuda para enfrentarse a dichas realidades.

La enseñanza también puede beneficiarse de las técnicas de visualización. Como explica Arnold (1999: 264), “one of the reasons that this is so is that they are related to creativity and to our emotions; and these relationships can greatly empower learning”. Imágenes y emociones son inseparables: así como cualquier representación mental contiene ciertas emociones asociadas, éstas pueden ser provocadas con sólo invocar una imagen. Dado que el proceso de aprendizaje se ve reforzado si en él se implican emociones positivas, una forma de conseguirlo consiste en asociar el lenguaje y las emociones a través de las imágenes. Como explican Hall *et. al* (1990), el empleo de las imágenes mentales en el aula es tan

estimulante que profesores que las aplican aseguran que mejoran la expresión escrita y la oral, la capacidad de dibujar o, incluso, la comprensión de conceptos matemáticos complejos.

Existe relación entre las imágenes mentales y la motivación. Los griegos fueron quizá los primeros que se dieron cuenta de ello (Dörnyei, 2009). Aristóteles consideraba que la fuente de motivación más poderosa del ser humano eran las imágenes en su alma. El filósofo pensaba que si alguien imaginaba algo bueno o malo, su alma reaccionaba exactamente igual en que lo haría si el objeto de lo bueno o de lo malo estuviera realmente presente (McMahon, 1973). La base científica que explica las suposiciones de Aristóteles se ve en una investigación de Kosslyn *et. al.* (2002), que demuestra que las representaciones visuales que se crean en la mente sin *input* sensorial activan dos tercios de las áreas del cerebro que se activan durante la percepción visual.

Uno de los ámbitos donde más se trabaja la motivación por medio del uso de imágenes es el del deporte. Murphey (2006) refiere el sorprendente ejemplo de Marilyn King, una joven pentatleta que, gracias a la capacidad de motivación de las imágenes mentales, logró clasificarse en segundo puesto para las Olimpiadas de 1980 después de sufrir un grave accidente de tráfico. Postrada en su cama primero y en las gradas del campo de atletismo después, la atleta imaginaba que era ella misma quien triunfaba en la pantalla y en la pista. “[She] realized after her miraculous recovery that something important had happened in her mind: that her body had reacted to her image training, and that this process could be used for more important things than just running around a track” (p. 96).

En el ámbito de la enseñanza, es relevante el experimento de Taylor *et. al* (1998) con 77 estudiantes. Se hicieron tres grupos. A los del primero se les pidió que se imaginaran a sí mismos estudiando con tanto ahinco como para obtener la máxima nota en su siguiente examen. A los del segundo grupo se les requirió igualmente que llevaran a cabo un ejercicio de visualización, pero lo que debían representar en sus mentes era a sí mismos frente al tablón en el que se colgaban las calificaciones y descubriendo que habían conseguido la máxima nota. Por último, a los del tercer grupo no se les indicó que realizaran actividad alguna; tan sólo que apuntaran informaciones relativas al número de veces que habían leído cada capítulo y al tiempo que habían dedicado al estudio. El resultado fue que el primer grupo dedicó más horas al estudio que los otros y que su nota media estuvo ocho puntos por encima de la del tercero. Entre éste y el segundo, en cambio, no hubo gran diferencia: sólo dos puntos más lograron en su examen aquéllos que habían realizado el ejercicio de visualización que los que no. La conclusión a la que llegaron los investigadores fue que aquellos que realizaron la visualización de sí mismos estudiando con dedicación u obteniendo la máxima nota habían obtenido un mejor resultado en sus exámenes.

Markus y Ruvolo (1989: 213) relacionan los *possible selves* con la capacidad de motivación de las imágenes: “Imaging one’s actions through the construction of elaborated possible selves achieving the desired goal may thus directly facilitate the translation of goals into intentions and instrumental actions”. En efecto, las representaciones mentales son lo que aportan a los *possible selves* su capacidad para activar el comportamiento humano (Markus, 2006) y lo que convierte esta teoría en una propuesta verdaderamente innovadora. Frazier y Hooker (2006: 44) señalan: “Possible selves can take the form of the visions we hope to achieve

(i.e., hoped for selves) or the visions of self we fear becoming (i.e., feared selves), and as such, they are conceptualised as the motivational component of the self-system”.

Es muy interesante la importancia que Boyatzis y Akrivou (2006: 633) dan al papel que desempeña la imaginación de los estados deseados en la vida de cada persona y de todas como parte de la historia de la humanidad:

“Throughout history of mankind, humans are driven by their imagination and their ability to see images of the desired future. Leaders, poets, writers, composers, artists, dreamers, athletes have been able to be inspired, stay inspired and inspire others through such images. These images, once shared, have power to become a force, and in that sense an inspiration for social development and growth, for intentional change at many leaders of social organization, not just for the individual”.

En resumen, se podría decir que la efectividad de las imágenes mentales como fuentes de motivación se encuentra en el hecho de que imaginar un estado que se desea conduce a las personas a sentir algo parecido a lo que sentirían en caso de alcanzar realmente ese estado. Esa emoción es lo que activa el movimiento del aprendiente en una dirección dada. Como explican MacIntyre *et al.* (2009: 47), “without a strong tie to the learner’s emotional system, possible selves exist as cold cognition, and therefore lack motivational potency. When emotion is a prominent feature of a possible self, including a strong sense of fear, hope, or even obligation, a clear path exists by which to influence motivation and action”.

2.3.6.3 Fundamentar la visión ideal

De acuerdo con Pizzolato (2006: 59), “the relation between what students want to become and what students actually become may be mediated by what students feel they are able to become (i.e. expected possible selves)”. De ahí que, si se quiere fortalecer la motivación del alumno de L2 a partir de su *Ideal L2 Self*, sea necesario que el aprendiente considere que su visión no es una fantasía irrealizable, sino algo que él es capaz de alcanzar (Dörnyei, 2009).

2.3.6.4 Hacer operativa la visión ideal

Según Dörnyei (2009: 37), el alumno debe saber a dónde se dirige y cuál es la mejor forma de llegar allí: “The ideal self needs to come as part of a ‘package’ consisting of an imagery component and a repertoire of appropriate plans, scripts and self-regulatory strategies”. Por ello, en un programa de intervención se debe incluir el establecimiento de metas a corto plazo así como la enseñanza de estrategias para conseguirlas, ya que “even the most galvanising vision might fall flat without any concrete pathways into which to channel the individual’s energy”.

2.3.6.5 Contrarrestar la visión ideal con la visión temida

Como la máxima efectividad del *Ideal L2 Self* se alcanza si se contrarresta con el *L2 Feared Self* (Oyserman y Markus, 1990), en un programa de intervención se debe potenciar también la imagen temida que el aprendiente puede tener de sí mismo como hablante de L2. Dörnyei (2009: 37-38) especifica que, en términos

de enseñanza de una L2, “this would involve regular reminders of the limitations of not knowing languages as well as recurrently priming the learners’ Ought-to L2 Self by highlighting the duties and obligations the learners have committed themselves to”.

2.3.6.6 Mantener activa la visión ideal

Aproximarse lo suficiente o hacer realidad el *Ideal L2 Self* puede ser un camino largo; de ahí que, como recomienda Dörnyei (2009), sea importante mantener viva esta visión ideal durante todo el proceso. Para lograrlo, el profesor debe conseguir que la *L2 Learning Experience* del alumno sea positiva, realizando en clase prácticas motivadoras que lleven al aprendiente a identificar el aprendizaje de la L2 como algo estimulante (Dörnyei, 2001, y Dörnyei y Murphey, 2003) y que les recuerden que esa L2 les abre las puertas a experiencias culturales que pueden ser relevantes para ellos, como películas, libros, canciones o viajes.

2.3.7 Cuatro programas de intervención en el ámbito de L2

Hasta ahora, son escasos los programas de intervención dedicados a fortalecer el deseo de aprender del estudiante de L2 con el trabajo de los *possible selves*. El de Magid (2011), con estudiantes chinos universitarios (N=31) de inglés como L2 en Inglaterra, está basado en la metodología de algunos de los programas expuestos (Oyserman *et al.*, 2002; Oyserman *et al.*, 2006; Hock *et al.*, 2006; Sheldon y Lyubomirsky, 2006) y es el primero que incorpora la propuesta esencial del *L2 Motivational Self System* de fortalecer la motivación del alumno por medio de la visualización de su *Ideal L2 Self*. Su objetivo era lograr que los

sujetos se esforzaran más en el aprendizaje de cuatro maneras: 1) activando su *Ideal L2 Self* 2) ayudándoles a establecer metas para alcanzar esta visión; 3) ayudándoles a crear estrategias para cumplir las metas; 4) contrarrestando su *Ideal L2 Self* con su *Feared L2 Self*. Se realizó una sesión semanal de dos horas durante cuatro semanas. En la primera de ellas, y con el objetivo de crear en los sujetos consciencia sobre su *ideal self*, se les pidió pensar en tres características personales que podrían hacer de ellos mejores personas; a continuación, se les orientó en dos visualizaciones. En ambas de ellas, se presentaban situaciones en las que su gran confianza y fluidez como hablantes de inglés les permitían disfrutar de una excelente comunicación con hablantes nativos de inglés en ámbitos diversos, como el trabajo o una cafetería, lo que fortalecía su *Ideal L2 Self*. Tras esto, los participantes establecieron metas personales en tres campos: trabajo, relaciones y estilo de vida, y debajo de ellas, escribieron los nombres de modelos positivos y negativos en cada ámbito. En la segunda sesión, se les propuso que contaran sus metas a sus compañeros y que las dispusieran a lo largo de una línea temporal, indicando cuándo creían que las alcanzarían en las dimensiones de *Ideal L2 Self*, carrera y estilo de vida/ relaciones personales. Se les indicó que incluyeran también alternativas a esas metas, lo que servía para hacer pensar a los participantes de forma realista. Tras ello, se les pidió que compartieran sus líneas temporales y que se aportaran *feedback* entre sí. Del mismo modo, se siguió fortaleciendo su *Ideal L2 Self* con una visualización en la que hablaban en inglés con éxito en contextos universitarios y de ocio. En la siguiente sesión, los sujetos hablaron de los obstáculos que consideraban que podrían encontrar en el camino y de las maneras de superarlos y de alcanzar sus metas, para lo cual se les pidió que crearan metas a corto plazo para cada una de ellas y que fijaran una fecha de comienzo, otra de evaluación de progresos y otra

de consecución de objetivos. Se comentaron estos planes con los compañeros y se orientaron dos visualizaciones, una para activar el *Feared L2 Self* y otra para reforzar el *Ideal L2 Self*. La sesión final consistió en dos nuevas visualizaciones del *Feared L2 Self* y del *Ideal L2 Self*, acompañadas de una propuesta de planes para evitar el primero de los dos. En estas visualizaciones y en las anteriores se pidió a los participantes que compartieran sus imágenes y los sentimientos que se asociaban a ellas con los demás.

Según Magid (2011), este programa logró fortalecer la motivación para aprender inglés de la mayoría de los participantes y para estimular su confianza cuando lo hablaban. Se fortaleció el *Ideal L2 Self* de los sujetos, su visión de éste y de sus metas se hizo más clara. Se vio beneficiada su capacidad para imaginar y se desarrolló su consciencia de la importancia del inglés. Sus actitudes hacia el aprendizaje de esta lengua fueron, asimismo, más positivas gracias al programa.

Este autor ha seguido examinando las posibilidades de fortalecer la motivación para aprender inglés mediante la creación y la visualización del *Ideal L2 Self* en dos estudios. El primero de ellos (Magid y Chan, 2012) compara la efectividad de dos programas de intervención de carácter longitudinal cuyo fin es afectar de manera positiva al deseo de aprender inglés de estudiantes chinos en Inglaterra y en China. El diseño de estos programas era distinto. El primero se inspiraba en el *School to Jobs Programme* de Oyserman *et al* y el otro en el de Hock *et al*. –ver 2.2.1 para detalles de estos programas-; en ambos se llevaban a cabo visualizaciones de las imágenes ideales de sí mismos como hablantes de inglés que los sujetos habían elaborado a lo largo de diferentes sesiones. En los dos casos, se encontró que el *Ideal L2 Self* de los participantes se había fortalecido

después de hacer el programa de intervención, al igual que su motivación para aprender inglés y su confianza en su capacidad para ello. En la conclusión del estudio sobre estos dos programas, Magid y Chan (2012) señalan que son los dos primeros proyectos en los que se intentan seguir las recomendaciones que, de acuerdo con Dörnyei y Ushioda (2011), necesita un programa de intervención que busque desarrollar un *Ideal L2 Self* con capacidad de motivación.

En el segundo de los estudios, Magid (2013) hace un programa de intervención con estudiantes de inglés de escuela secundaria en Singapur con fines similares a los del estudio anterior: desarrollar su imagen ideal como hablantes de inglés como L2 para que pusieran más esfuerzo en su aprendizaje de esta L2, ayudarles en el establecimiento de metas específicas y orientarles en el diseño de planes de acción para cumplirlas. Su diseño se inspira también en los programas del *School to Jobs Programme* de Oyserman *et al.* A diferencia de los estudios previos (Magid, 2011; Magid y Chan, 2012), en éste hay un grupo control para comparar resultados con el grupo experimental. A lo largo de las sesiones, ambos grupos hacen actividades de desarrollo del *Ideal L2 Self*, pero sólo en el experimental se llevan a cabo, además, visualizaciones de la imagen ideal, el establecimiento de metas para hacerla realidad y el diseño de planes de acción para llegar a cada meta. El resultado es que los sujetos del grupo experimental, el 90% vieron fortalecido su deseo de aprender inglés, se sintieron más confiados con la L2 y su actitud hacia ella fue más positiva. En cambio, en el grupo control, sólo un 50% vio fortalecida su motivación para aprender inglés, 75% sintieron más confianza con la L2 y el 90% mejoró su actitud hacia el inglés. Estos resultados se vieron respaldados por diferentes datos cualitativos. De esta manera, el estudio de Magid (2013) confirma que la visualización puede

ser una herramienta fundamental para que las imágenes ideales desarrolladas en programas de formación sean efectivas.

En otro estudio, Mackay (2014) ha realizado un programa de intervención con estudiantes de inglés como L2 (N=47) en una escuela de idiomas de Barcelona. Su objetivo era el desarrollo del *Ideal L2 Self* de los participantes y analizar las implicaciones que esto tiene para su concepto de sí mismos y su motivación para aprender la L2. La intervención se llevó a cabo a lo largo de doce semanas, a razón de una hora semanal. Se obtuvieron datos cuantitativos y cualitativos antes y después de la intervención mediante cuestionarios y entrevistas a los sujetos. En las sesiones, se creó la imagen ideal de los participantes a partir de diferentes estímulos visuales que contenían posibles aspectos del *Ideal L2 Self*. A continuación, se propuso a los sujetos leer casos de estudiantes con diversas orientaciones y niveles de motivación para aprender y se les pidió explicara con cuál de ellos se identificaban más. Con ello, se pretendía que los participantes fueran conscientes de su propio perfil de motivación. Finalmente, se orientó una visualización para fortalecer la imagen ideal de los participantes. Como tarea para casa, se les pidió que volvieran a realizar este ejercicio por su cuenta. Los resultados confirmaron que la visualización del *Ideal L2 Self* era eficaz para el fortalecimiento de su motivación.

Estos cuatro estudios muestran que el trabajo con el *Ideal L2 Self* del alumno puede ser efectivo para fortalecer su deseo de aprender la L2, especialmente, como muestra la investigación de Magid (2013), si el trabajo con la imagen ideal incluye ejercicios de visualización. Los programas de intervención pioneros de Oyserman *et al.* y Hock *et al.*, en los que se inspiran los estudios posteriores, se

enriquecen y potencian sus efectos cuando entre sus instrumentos de trabajo se incluye el visualizar las visiones ideales creadas en ellos.

2.3.8 Limitaciones del *L2 Motivational Self System*

La principal crítica al modelo de Dörnyei proviene de MacIntyre *et al.* (2009a), quienes, aun aceptando los beneficios que aporta incorporar los *possible selves* al estudio de la motivación del alumno de L2, recomiendan cautela a la hora de descartar los modelos previos a favor del *L2 Motivational Self System*, sobre todo por la dificultad que entraña el estudio del *self*. De manera específica, los problemas que ven en adoptar los *possible selves* como base de la investigación de la motivación son: 1) que hasta ahora no existe un método bien establecido que permita medirlos de con fiabilidad, lo que puede crear dificultades para obtener resultados consistentes 2) que la variedad de aproximaciones al *self* y a los conceptos asociados a él en los estudios sobre la cuestión es abrumadora, lo que crea dificultades para distinguir unos de otros 3) que la construcción del *self* puede ser distinta en cada cultura, por lo que adoptar modelos que buscan la universalidad –como es el caso del *L2 Motivational Self System* con respecto al inglés- puede llevar a interpretar erróneamente los resultados de los estudios; 4) que las *future self-guides* tienen capacidad de motivación sólo si se sustentan en metas establecidas, y “a major problem with goal-setting and motivation is that humans often fail to translate goals into appropriate behaviour. Merely setting a goal does not necessarily affect performance” (MacIntyre *et al.*, 2009a: 55) 5) que es posible que los *possible selves* de la persona cambien con el tiempo, y que por lo tanto es conveniente una actualización constante de las metas que los rigen y 6) que el *L2 Motivational Self System* no da cuenta de cómo se produce

el proceso de formación continuo de la identidad social del estudiante de L2, y que constituye una parte esencial de su *self*.

2.4 El *Language Teacher Possible Self*

“Researchers are beginning to understand that what teachers think, believe, and know (...) is inextricably linked with what they are passionate about, who they yearn to become, how they imagine teaching and themselves as language teachers, and how they resist imposed visions and normative pressures in their teaching world”

Kubanyiova (2014: 124)

Basándose en Dörnyei (2005, 2009), Kubanyiova (2007, 2012) propone para el docente de L2 los términos *Ideal Language Teacher Self*, *Ought-to Language Teacher Self* y *Feared Language Teacher Self*. El primero es la representación mental de las aspiraciones y las metas del profesor de L2 y estimula su deseo de enseñar en tanto que el docente busca reducir la discrepancia entre su estado presente y el ideal. El segundo es la representación mental de las obligaciones y responsabilidades del profesor de L2 con relación a su trabajo; si el docente está dirigido por el *Ought-to Language Teacher Self*, lo motivan incentivos externos y su objetivo es, al igual que del *Ideal Language Teacher Self*, alejarse cuanto pueda de su estado temido como profesor de L2, el *Feared Language Teacher Self*, el cual podría hacerse realidad si esas responsabilidades y obligaciones no se cumplen. La capacidad de motivación del *Ideal* y del *Ought-to Language Teacher Self* depende de las mismas condiciones que determinan la eficacia de los *possible selves* y que se han descrito en el apartado 3.2.1. Kubanyiova agrupa estos estados potenciales en el constructo que ella denomina *Language Teacher Possible Self*.

La propuesta de Kubanyiova surge a partir de su estudio con profesoras (N=8) de inglés como L2 en Eslovaquia. Su objetivo era comprobar la eficacia de un programa de intervención de 20 horas de duración diseñado para ayudar a los profesores a adquirir consciencia de su papel en la creación de ambientes de aprendizaje de L2 óptimos. Los contenidos del programa se fundamentaban en principios teóricos ya bien establecidos y procedentes de ámbitos diversos como las dinámicas de grupos, la motivación para aprender una L2 y la psicología de la educación. Los resultados mostraron que, aunque podían detectarse indicios de cambios en las participantes, no podían asegurarse que fueran significativos, esto es, que reestructuraran de manera radical su sistema de creencias acerca de cuestiones como la enseñanza, sus alumnos o ellos mismos como profesores, en lo que se llama ‘cambio conceptual’. Esto llevó a la investigadora a plantearse qué era necesario para que un cambio así se produjera en el profesor y a revisar los modelos de cambio conceptual ya existentes en psicología de la educación.

El de mayor vigencia entonces era el denominado *Cognitive-Affective Model of Conceptual Change* (CAMCC) de Gregoire (2003), que establece que cuando el docente recibe nuevos conocimientos vinculados a la enseñanza, tiene lugar en él la reacción automática de evaluarlos en función de sus actitudes previas hacia ellos y de sus conocimientos, creencias y experiencias. Esta reacción implica que la evaluación de ese *input* nuevo se lleva a cabo aun antes de conocer a fondo las características que tiene. Por ejemplo, si un profesor sostiene la creencia de que no se deben hacer juegos en el aula de L2, cualquier *input* relacionado con este tema en el marco de un curso de formación será rechazado por el docente de manera automática, al no sentirse identificado con él. Como explica Kubanyiova (2007: 77), “the teachers’ prior cognitions with regard to the reform message

will therefore serve as a filter through which teachers make a decision as to whether or not their *self* is *implicated* by the reform message”. De acuerdo con Gregoire (2003), cuando el *self* sí está implicado, se desencadena en el profesor una reacción emocional de estrés que representa su insatisfacción con su estado presente, lo que activa su motivación para hacer realidad el estado deseado. Esa motivación será más o menos fuerte en función de las creencias de autoeficacia del docente. Del mismo modo, esta reacción emocional conduce al profesor a considerar si sus recursos reales (por ejemplo, el conocimiento de la materia o un entorno laboral favorable) son suficientes para aplicar lo que se le propone. Si considera que lo son, y si sus creencias de autoeficacia son altas, el docente experimenta la sensación positiva de desafío y está preparado para establecer metas que le conduzcan a alcanzar el estado deseado que resulta de aplicar el mensaje de la reforma. Como se puede apreciar, en el modelo de Gregoire están implicadas varias dimensiones del profesor: cognitiva, afectiva y motivacional.

La principal aportación de Kubanyiova (2007) es precisar en qué consiste esa implicación del *self* del profesor en el mensaje de la reforma. Los resultados de la investigación le permiten concluir que no todas las cogniciones que afectan al comportamiento del profesor de L2 encuentran su base en la realidad social presente, sino que algunas se refieren a dimensiones futuras de él mismo; más específicamente, a sus *possible selves*: el *Ideal Language Teacher Self*, el *Ought to Language Teacher Self* y el *Feared Language Teacher Self*. Como explica la autora, “the level of language teachers’ systematic engagement with the reform message will depend on the extent to which its content taps into their imagined future identity, ideal or ought-to” (p.92).

Kubanyiova explica que la intervención fracasó porque el compromiso con el aprendizaje del alumno no era un componente central en el *Ideal Language Teacher Self* de las participantes. Los resultados muestran que las participantes eligieron estudios universitarios vinculados al inglés bien porque mostraban actitudes positivas hacia esa lengua, bien porque era la asignatura en la que se sentían más competentes en el instituto. Es decir, que empezaron sus estudios más por aprender a conocer y a emplear esa L2 que por el deseo de enseñarla a otros. Asimismo, y ya dentro de la profesión, su motivación para estar en ella seguía vinculándose al inglés en sí o a la sensación de fortalecimiento de su autoestima que les proporcionaba, pero no por el hecho de ayudar a los alumnos a aprender. Así, para una de las participantes, su mayor satisfacción era la de poder hablar y escuchar inglés ella misma; para otra, se relacionaba con el deseo de sentirse importante para sus alumnos. E igualmente, la mayor motivación de las alumnas para estar en el curso de Kubanyiova se vinculaba con la necesidad de proteger su concepto de sí mismas o con el deseo de practicar el inglés. De ahí que, como afirma la investigadora, “until the teachers’ *commitment to student learning* becomes a central part of their identity goals (i.e. of their *Ideal Language Teacher Self*), teacher education interventions aimed at improving conditions for student learning are unlikely to bring about conceptual change” (p. 270) [el énfasis en el original].

2.4.1 Facetas y dimensiones del *Ideal Language Teacher Self*

Cuando Kubanyiova (2007) habla del ‘compromiso con el aprendizaje de los alumnos’ como faceta necesaria de un *Ideal Language Teacher Self* para que el profesor esté realmente dispuesto a incorporar los contenidos de los cursos de

formación, plantea quizá sin proponérselo que existen distintas configuraciones del *Ideal Language Teacher Self*. Una configuración de la imagen ideal distinta sería la de la participante de su estudio cuya máxima aspiración como profesora de L2 es estar en contacto constante con la lengua inglesa. De la misma manera, Hiver (2013) cuenta cómo los profesores de L2 su investigación tienen un *Ideal Language Teacher Self* configurado, bien como el de un profesor experto, bien como el de un experto lingüístico.

Hasta donde sabe el investigador, aún no se han estudiado las configuraciones más frecuentes de los *Ideal Language Teacher Self* del profesor de L2. Tampoco se hará en la presente investigación, pero sí se hará necesaria referencia en los estudios de caso a los componentes esenciales de la configuración de la imagen ideal de cada participante. Aquí se van a denominar facetas del *Ideal Language Teacher Self*

Otro aspecto aún no conceptualizado del *Ideal Language Teacher Self* tiene que ver con los diversos ámbitos de la realidad donde éste se desarrolla. La imagen ideal de uno mismo como profesor de L2 no implica sólo lo que pasa dentro del aula, sino que puede extenderse más allá, a sus relaciones personales, estilo de vida... En su estudio, Magid (2011) propuso a los participantes que construyeran su *Ideal L2 Self* en los ámbitos del trabajo, las relaciones y el estilo de vida, algo similar a lo que proponía el *School to Jobs Programme* de Oyserman *et al.* – ver 2.2.1-. Magid y Oyserman *et al.* exploran el ámbito del hablante de L2 y es cierto que se puede ser hablante de L2 en esos campos tan diversos, mientras que ser profesor de L2, en un sentido estricto, sólo puede uno serlo en el aula, con los alumnos. Sin embargo, los estudios que investigan la satisfacción del profesor

no se centran sólo en lo que sucede dentro del aula. Por ejemplo, Anaya y Suárez (2007), distinguen varios campos donde la satisfacción del docente puede verse afectada. Entre ellos, incluyen las condiciones de vida asociadas al trabajo –si se dispone de suficiente tiempo libre o si existe facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de enseñanza- o el salario. No es extraño que un profesor decline aceptar un puesto de trabajo en otra ciudad, por gratificante que éste en sí pudiera resultarle, si, por ejemplo, su familia no pudiera irse a vivir con él a esa otra localización. En este sentido, quizá sería razonable no limitar el *Ideal Language Teacher Self* a su ámbito académico, sino extenderlo a otros que, en determinados contextos sociales, pudieran ser incluso predominantes, como el salario. A los ámbitos en los que se desarrolla la imagen ideal como profesoras de L2 de las participantes se denominará en los estudios de casos dimensiones del *Ideal Language Teacher Self*.

2.4.2 Estudios sobre el *Ideal Language Teacher Self*

Los estudios dedicados a trabajar con los *possible selves* del profesor de L2 son escasos. La propuesta de Fletcher (2000) es la única que se ha podido encontrar anterior a la conceptualización de Kubanyiova. No emplea las denominaciones *Ideal Language Teacher Self* y *Feared Language Teacher Self*, sino que trabaja con el *ideal self* del profesor de L2 y el *feared self* del profesor de L2, lo que a efectos prácticos es lo mismo. Realizó su estudio con docentes (N=12) que acababan de finalizar su formación de 36 semanas de profesores de L2 y que ya habían llevado a cabo sus primeras prácticas. El programa se basaba en el uso de la visualización para reforzar la imagen positiva de los sujetos como docentes y ayudarles a crear *possible selves* que pudieran servirles de apoyo en sus

carreras. En una de las sesiones, se propuso a los sujetos que se visualizaran como profesores en una clase donde las cosas no estaban yendo bien, prestando atención especial a su reacción a esa situación: sus gestos, su lenguaje corporal, etc. A continuación, se les propuso que sonrieran y que se imaginaran la misma situación, pero con algunos pequeños cambios que la hicieran más llevadera. El objetivo era conseguir que los sujetos “could put some of the negative feelings on one side and increase their feeling of well-being through using visualization” (Fletcher, 2000: 240). Se ve que Fletcher ya proponía que se visualizaran juntos el *Ideal Language Teacher Self* y el *Feared L2 Teacher Self*. En otra sesión, se pidió a los participantes algo similar: que se visualizaran a sí mismos en una entrevista de trabajo en la que todo estuviera saliendo mal y, a continuación, en la misma entrevista, pero con la diferencia de que ahora todo marchaba a la perfección. Los resultados de estas y otras sesiones muestran que “by raising awareness of messages emitted by their self-system, trainees could learn to select courses of action that would be appropriate for them to pursue and to reject or put on hold those selves that are less likely to enable them to structure their actions to achieve their desired goal” (p. 242). Del mismo modo, apoyan el principio de que visualizar los *possible selves* proveen de motivación para alcanzar estados deseados.

A partir de la conceptualización de Kubanyiova (2007), y tomando como base el diseño del programa de intervención de Magid (2011), Pineda (2011) realizó un programa de intervención de dos semanas con profesores de L2 en formación (N=9) con el objetivo de investigar si se podía fortalecer su motivación mediante el trabajo con su *Ideal Language Teacher Self*. El programa constaba de cuatro

sesiones. La primera de ellas tenía como objetivo el crear y/o precisar su imagen ideal como docentes de L2 y, a la vez, fortalecerla por medio de visualizaciones; para ello, se les entregó un texto cuya lectura podía ser inspiradora, se les pidió que visualizaran al profesor más querido de su infancia y se les propuso que le escribieran una carta donde le contaran cuáles eran sus metas como profesores de L2. Se concluyó con una segunda visualización en la cual se les proponía que se imaginaran llevándole la carta a ese profesor querido y leyéndole los objetivos que se habían marcado. Se pidió a los sujetos que repitiesen esta visualización una vez al día hasta la siguiente sesión. En ésta y en la siguiente, el objetivo era hacer operativa la visión ideal diseñando planes de acción que condujeran a ella. Los sujetos reflexionaron sobre cómo y cuándo creían que podrían alcanzar esas metas, anticiparon los problemas que podrían hallar en el camino, consideraron las posibles soluciones para éstos y dispusieron la información sobre una línea temporal dibujada por ellos. Se les presentaron videos y textos con ejemplos de superación personal y de buenos profesores y se orientaron dos visualizaciones, en las que se imaginaron alcanzando sus metas y disfrutando con la enseñanza. Finalmente, en la cuarta sesión se trabajó con el *Feared Language Teacher Self*, presentándoles modelos de profesores negativos y orientando una visualización en la que imaginaban los efectos de actuar como su profesor de L2 temido. Con estas sesiones, el programa seguía las recomendaciones de Dörnyei (2009) para trabajar con los *possible selves*.

Las limitaciones del estudio eran dos: el reducido número de sujetos, por una parte, y su corta duración, por otra. Sin embargo, los resultados, obtenidos a partir de datos cuantitativos y cualitativos, aportan indicios de que el trabajo con el *Ideal Language Teacher Self* puede favorecer la motivación del profesor

de L2. En las entrevistas que se realizaron al finalizar el programa, los sujetos expresaron el beneficio que suponía para ellos reflexionar sobre sí mismos como profesores en el futuro; esto es, tomar consciencia de su imagen ideal como docentes de L2 y de los pasos necesarios para hacerla realidad. En la mayoría de los casos, los participantes sintieron que este trabajo con su imagen ideal había producido cambios positivos en ellos, aportándoles una actitud más optimista hacia su futuro y afianzando su creencia de que, algún día, llegarían a ser los profesores de L2 que deseaban ser.

Dos estudios posteriores son el de Hiver (2013) y el de Kumazawa (2013). En el primero de ellos, Hiver se plantea por el papel que desempeñan los elementos del *Language Teacher Possible Self* en las elecciones profesionales que toman siete profesores coreanos de inglés. A partir del análisis de datos cualitativos, Hiver llega a la conclusión de que aquellos docentes dominados por su imagen temida de sí mismos como profesores de L2 dirigen su desarrollo profesional a reparar aspectos que, en su percepción de sí mismos como enseñantes, no creen adecuados. De alguna manera, esto indica que la teoría de la autodiscrepancia (Higgins, 1987) podría aplicarse no sólo al *ideal self*, sino también al *feared self*, y muestra la importancia de crear un *Feared Language Teacher Self* preciso y vivo, no sólo para equilibrar al *Ideal Language Teacher Self*, sino para que se convierta en sí mismo en una fuente de motivación, podría decirse, a la inversa, o como dice Hiver (2013), una fuente de motivación 'por evitación'. Otra de las conclusiones del estudio es que aquellos docentes de L2 dominados por su *Ideal Language Teacher Self* dirigen su desarrollo profesional a reducir la distancia que hay entre su *self* docente actual y el ideal. Estos resultados son esperables, pero no por ello menos valiosos, pues confirman la validez de la adaptación que

Kubanyiova (2007) hace para el profesor de L2 del *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2005).

Finalmente, Kumazawa (2013) examina en su investigación cómo evoluciona el autoconcepto de cuatro profesores japoneses de inglés como L2 en formación en su tránsito del final de su aprendizaje al desempeño de la profesión docente. En el estudio, se investiga también cómo evoluciona su motivación en este proceso. El resultado más relevante es que en los cuatro casos, la discrepancia que existe entre el *self* actual de los futuros profesores y el *Ideal Language Teacher Self* no les motiva para hacer realidad éste, como explica Higgins (1987) en su teoría de la autodeterminación; antes bien, esa discrepancia erosiona su motivación. La razón es que los participantes han creado sus imágenes ideales partiendo de la experiencia que tienen como estudiantes, y ésta tiene muy poco que ver con las situaciones reales que podrían vivir ellos al enseñar. Es decir, que sus imágenes no son plausibles. Como explica Kumazawa (2013: 52): “As novice teachers with rather unrealistic expectations and goals, the perceived plausibility of the participants’ ideal selves was often small, which inevitably decreased their levels of motivation”. Además, en este estudio se encontró que el tiempo de transición de estudiantes a profesores se producen reestructuraciones constantes en los componentes del *Language Teacher Possible Self*, con lo que la motivación del docente se puede ver afectada.

2.4.3 Sugerencias para el trabajo con el *Ideal Language Teacher Self*

En fecha posterior al programa de intervención del presente estudio, Dörnyei y Kubanyiova (2014) hicieron una serie de propuestas para el trabajo práctico con

el *Ideal Language Teacher Self*, entre las que se cuentan: la visualización de la imagen ideal de sí mismo como docente de L2; la realización de fotografías de situaciones, eventos, lugares o personas que les importen como docentes de L2 y la descripción de las mismas, explicando en qué sentido se relacionan con el tipo de profesor de L2 que querrían llegar a ser; la edición de videos donde se vean a docentes enseñando de forma admirable; la lectura de libros o el visionado de películas sobre la enseñanza. Otras dos de las propuestas se identifican con la del presente estudio: la escritura de narrativas. Dörnyei y Kubanyiova proponen que los profesores escriban historias de ficción sobre sí mismos como docentes o relatos autobiográficos sobre sus identidades pasadas, presentes y futuras como enseñantes de L2.

Capítulo 3

LAS NARRATIVAS Y LOS POSSIBLE SELVES DEL PROFESOR

What could be simpler to understand than the act of people writing about what they know best, their own lives? But this apparently simple act is anything but simple, for the writer becomes, in the act of writing, both the observing subject and the object of investigation, remembrance, and contemplation.

Smith y Watson (2001: 1)

3.1 De la enseñanza reflexiva a la actividad narrativa

Hasta los años 80 del siglo pasado, como explican Johnson y Golombek (2002), se aceptaba que la manera mediante la cual el profesor adquiría el conocimiento que contribuía a su desarrollo le era transmitido por otros. En este modelo, los investigadores de la educación creaban, mantenían y revisaban el saber sobre la enseñanza, y el docente, considerado más un objeto de estudio que un agente de cambio o una fuente de conocimiento, quedaba relegado a un segundo plano. Se pensaba, como recuerda Golombek (1995), que la experiencia acumulada por el profesor como aprendiente a lo largo de su vida le estrechaba su capacidad de apreciar puntos de vista diferentes. También el propio profesor había llegado a percibir el trabajo de los investigadores como un producto final que no podía ser negociado (Shor y Freire, 1987, citados por Johnson y Golombek, 2002: 7). En el ámbito de la enseñanza de L2, Clarke (1994) se lamentaba de que raramente los investigadores fueran profesores, lo que conducía a pensar que los segundos conocían menos sobre su profesión que los primeros. En resumen, al profesor se le indicaba lo que debía saber y cómo había de emplear estos conocimientos, en una tendencia que a lo largo del siglo sólo recibió algunas críticas aisladas como

la de John Dewey (1904: 253), quien deploró “the willingness of our teacher corps to accept without enquiry or criticism any method or device which seems to promise good results. Teachers, actual and intending, flock to those persons who give them clear-cut and definite instructions as to just how to teach this or that”.

Sin embargo, en la década de los 80, aparecieron estudiosos que calificaron este modelo de descontextualizado, paternalista e ineficaz (Schön, 1983; Elbaz, 1983; Woods, 1987). En efecto, “the knowledge needed for teachers to teach well and to enhance student learning opportunities could not be generated solely by researchers who were centrally positioned outside of schools and classroom and imported for implementation and use inside schools” (Cochran-Smith y Lytle, 2009: vii). De acuerdo con la acertada metáfora de Connelly y Clandinin (1994), la educación del profesor no podía verse como una inyección de conocimientos teóricos y de técnicas que se le administraba en su formación. Era necesario adoptar otra perspectiva: la de que el conocimiento del profesor se crea a partir de sus experiencias como estudiante primero –el ‘aprendizaje de la observación’ (Lortie, 1975)- y como profesor después y a lo largo de su carrera, lo que hace de sí mismo su fuente de saber más relevante (Calderhead, 1991). Elbaz (1991: 11) llegó más lejos al afirmar que “the teachers knowledge may be the single factor which seems to have the greatest power to carry forward our understanding of the teacher’s role”. Su investigación (Elbaz, 1983) marcó un punto de inflexión en la forma de entender el conocimiento docente al proponer que se originaba en la práctica diaria del profesor, que era contextual y personal y que cambiaba con el tiempo. Este punto de vista se fue consolidando en los años 90 hasta llegar a la situación actual, en la que se considera al profesor como el dueño y el

creador de su conocimiento, así como el principal responsable de su desarrollo profesional (Johnson y Golombek, 2011). En el ámbito del profesor de L2, esta idea supone “a more democratic approach to language teaching profession since it assigns a voice to practitioners and respects the type of knowledge they possess. In addition, it is a liberatory move which gives teachers more autonomy and confidence in the decisions they make in their classes” (Akbari, 2005: 5).

Actualmente, numerosos autores reconocen el valor de la reflexión del docente en el ámbito educativo (Freeman, 2002; Pacheco, 2005; Akbari, 2007; Urzúa y Vásquez, 2008; Johnson y Golombek, 2011). Según Farrell (2004: 5-6):

Teachers can become more empowered decision makers, engaging in systematic reflections of their work by thinking, writing, and talking about their teaching; observing the acts of their own and others' teaching; and by gauging the impact of their teaching on their students' learning. In these ways, teachers can begin to locate themselves within their profession and start to take more responsibility for shaping their practice (pp. 5-6).

Johnson y Golombek (2002: 2) afirman que la reflexión es valiosa no sólo para el docente que la hace, sino también para otros profesores, pues “what teachers know and how they use their knowledge in classrooms are highly interpretative and contingent on knowledge of self, students, curricula, and setting”.

De esta manera, dada la importancia que la enseñanza reflexiva tiene tanto para el profesor individual como para la comunidad docente, se considera esencial la investigación de técnicas que permitan al profesor la recogida y análisis de datos que precisa para llevarla a cabo de forma efectiva. En relación con la recogida de

datos, Wallace (1991) clasifica los métodos según su *'primary data'* y su *'media'*. Con lo primero, se refiere a si los datos proceden de las propias experiencias del profesor que quiere reflexionar, de su observación presencial de la clase de otros compañeros o de su acercamiento indirecto a la práctica educativa de éstos; por ejemplo, leyendo el diario de otro profesor o viendo una película. Lo segundo se relaciona con los medios con los que se registran estos datos, y van del recuerdo personal de lo sucedido en el aula a su documentación por medio de la escritura, el audio o el video. Recogidos los datos, Wallace explica que éstos se interpretan de manera más o menos estructurada por el propio profesor o, si éste se presta a ello, por otros profesores, lo que da lugar a una reflexión enriquecida por la gran variedad de puntos de vista.

Richards y Lockhart (1996) describen algunos de los métodos más relevantes en la enseñanza de segundas lenguas. Las encuestas y cuestionarios, por ejemplo, “are useful ways of gathering information about affective dimensions of teaching and learning, such as beliefs, attitudes, motivation, and preferences, and enable a teacher to collect a large amount of information relatively quickly” (p. 10). Otro método eficaz es la observación de las clases de otros profesores: prestando atención a aspectos de éstas, el observador puede adquirir consciencia de rasgos de su enseñanza que necesitan ser mejorados. Asimismo, la grabación en video de las clases propias puede promover la reflexión en el profesor, ya que este instrumento puede darle “a mirrorlike ‘objective’ view of what goes on in class. Moreover, class recordings which are kept for later use, can give a valuable insight into an individual teacher's growth in experience over years” (Schatz, 1992 en Richards y Lockhart, 1996: 11). De igual modo, se puede emplear como herramienta el *lesson report*, donde el docente recoge lo sucedido en clase y

cuyo objetivo es, como explican Richards y Lockhart (1996: 9), “to give the teacher a quick and simple procedure for regularly monitoring what happened during a lesson, how much time was spent on different parts of a lesson, and how effective the lesson was”. Este informe puede presentarse con la forma de una plantilla diseñada por el profesor de acuerdo con los aspectos de su enseñanza que le interesa observar y que éste completa al acabar la clase, con lo que el docente puede ver si ha cumplido o no, por ejemplo, con sus objetivos gramaticales.

Estos autores mencionan de igual modo la investigación-acción, “which seeks to increase the teachers’ understanding of classroom teaching and learning, and to bring about change in classroom practice” (p. 12). En ella, el profesor emprende pequeños proyectos de investigación en su propia aula, que desarrolla a lo largo de una serie de fases: la planificación –donde selecciona el aspecto de la práctica docente que le gustaría examinar, elige los medios para recoger la información y procede a recogerla, analizarla y a tomar decisiones-, la acción –en la que actúa de acuerdo con las acciones de la fase anterior-, la observación –que le permite comprobar las consecuencias de las acciones realizadas- y la reflexión –a partir de la cual se da cuenta de qué debe cambiar.

Richards y Lockhart (1996: 8) mencionan, finalmente, la escritura de diarios; esto es, “a teacher’s or a student teacher’s written response to teaching events”. Sirve a la práctica reflexiva en primer lugar, porque proporciona un registro de experiencias del profesor sobre el que éste puede reflexionar más adelante; y segundo, porque la escritura en sí es un proceso capaz de desencadenar de por sí mismo descubrimientos en el docente sobre la enseñanza. Por ambos motivos,

estos autores consideran que la escritura de diarios de enseñanza “enables a teacher to examine teaching in a way that is unavailable through other means”. Bartlett (1994: 209) coincide al afirmar que, aunque el profesor puede registrar sus experiencias en clase “by audio or visual means –tape-recording a lesson, using photography, etc.-, (...) the best means would seem to involve some form of writing. In writing, we begin not only to observe, but we take the first step in reflecting on or about our practice”.

De todas formas, y como señalan Bailey *et al.* (2001) a partir del estudio de Ho y Richards (1993), “simply writing about teaching may not lead to reflection”. En este sentido, Bailey *et al.* describen diferentes grados de profundidad a la hora de escribir diarios y que van del simple registro puntual o sistemático por parte del profesor de sus experiencias a la revisión ordenada de éstas, la búsqueda de patrones significativos y a la interpretación de las mismas, la cual puede hacerse de manera individual o colectiva. En cualquier caso, y como aclaran Bailey *et al.* (2001), los descubrimientos a los que el docente quizá llega gracias a la escritura reflexiva no conducen necesariamente a un cambio en su enseñanza, sino que “it may simply lead to a better understanding of why we do what we do, or why particular activities work well” (p. 60).

Algunos de estos métodos para la práctica del pensamiento reflexivo tienen en común, de forma completa o parcial, su naturaleza narrativa: se basan en que el profesor, ya sea oralmente o por escrito, de manera esporádica o sistemática, de forma superficial o profunda, se cuenta a sí mismo o a los demás su experiencia, en un proceso de investigación que facilita que la persona pueda “to allow an individual to identify what has personal significance and meaning for him or her

personally, and forge a personal vision of reality that accounts for construction in relation to others; in the context of family and community, and the social and cultural systems that provide meaning to that individual's existence" (Beattie, 2000: 5). Los siguientes apartados examinan en qué consiste la actividad narrativa en los seres humanos, por qué constituye una herramienta de enseñanza reflexiva en el profesor de L2 y, en este sentido, cómo puede ayudarle en la construcción del *Ideal Language Teacher Self*.

3.2 La actividad narrativa en el ser humano

We dream in narrative, day-dream in narrative, remember, anticipate, hope, despair, believe, doubt, plan, revise, criticize, construct, gossip, learn, hate, and love by narrative. In order really to live, we make up stories about ourselves and others, about the personal as well as the social past and future.

Hardy (1968: 5)

A partir de los años 70 del siglo pasado, se produce un cambio en la manera de entender cómo el ser humano organiza su experiencia. Hasta entonces, como explica Guidano (1999), se consideraba que la naturaleza de la realidad externa a la persona era objetiva y que éste la organizaba mejor o peor dependiendo del funcionamiento más o menos correcto de su capacidad cognitiva. Ello implicaba creer que los problemas que aquejaban al individuo podían resolverse ajustando ese funcionamiento. El cambio suponía entender que la realidad externa no era de sólo carácter objetivo, sino también interpretable, considerándose así que es el individuo el que se construía a sí mismo en relación con sus experiencias. En los años 80, y con un interés creciente que llega hasta la actualidad, numerosos autores han estudiado lo que han considerado como instrumento por excelencia

para realizar este proceso de autoconstrucción: la actividad narrativa (Ricoeur, 1984; Danto, 1985; Bruner, 1986; Gergen y Gergen, 1987; Polkinghorne, 1988). Ya a principios del siglo XXI, Denzin (2003: xi) expresó de esta manera la situación que se vivía entonces y que se prolonga hasta la actualidad: “We live in narrative’s moment. The narrative turn in the social sciences has been taken... Everything we study is contained within a storied, or narrative representation. Indeed, as scholars we are storytellers, telling stories about other people’s stories. We call our stories theories”.

En el campo de la enseñanza, Lyons y Laboskey (2002) explican que esto ha supuesto entender la narrativa, no como un vehículo portador de mensajes que deben ser aprendidos por el alumno o por el profesor, sino como una manera de registrar “the situatedness, the contexts, and the complexities of human action in teaching and learning. Narrative was more than a story, a teller, or a text” (p. 3).

La narración y el conocimiento están vinculados ya a nivel etimológico. ‘Narrar’ proviene del adjetivo latino ‘*gnarus*’, que significa ‘conocedor’. De acuerdo con Polkinghorne (1988), la existencia humana se desarrolla en tres dimensiones: la material, la orgánica y la mental, constituyendo la actividad narrativa uno de los procesos esenciales de la dimensión mental. Bruner (1986) opone esta forma de cognición a la que denomina lógico-científica o paradigmática, cuyo objetivo es explicar el mundo mediante verdades universales que se puedan expresar con la forma de leyes. Por el contrario, por medio de la actividad narrativa, se explican las intenciones y las acciones del ser humano, así como las consecuencias que se derivan de éstas, dando sentido con ello a lo particular de la existencia de cada

persona. Las fórmulas matemáticas no pueden contarse, como se pueden contar los sentimientos, los pensamientos, la vida humana (Snaevarr, 2010). Como afirma Polkinghorne (1988: 21),

“in narrative organization, the symmetry between explanation and prediction, characteristic of logico-mathematical reasoning, is broken. Narrative explanation does not subsume events under laws. Instead, it explains by clarifying the significance of events that have occurred on the basis of the outcome that has followed. In this sense, narrative explanation is retroactive”

Polkinghorne (1988) considera que la actividad narrativa consiste en relacionar elementos de la experiencia en el tiempo con el objetivo de elaborar significados que doten de sentido a la existencia de individuo. Bruner (1986) se refiere a ello cuando califica a la narrativa de ‘diacrónica’. Las personas pueden percibir algo como consecuencia de una causa y, al mismo tiempo, de entender ese algo como parte de un esquema organizativo mayor denominado ‘trama’, que asigna a los componentes de la experiencia distintas funciones en el relato y sin la cual éstos aparecen inconexos, como un simple listado de acontecimientos. Así, “narrative ordering makes individual events comprehensible by identifying the whole to which they contribute” (Polkinghorne, 1988: 18). Por ejemplo, un profesor que no ha preparado su clase y que obtiene al acabar la sesión una reacción negativa de sus alumnos es capaz de integrar ambos elementos en un solo relato en el que cada uno de ellos desempeña una función específica y que dota de sentido a sus experiencias: *“Como no me he preparado bien la clase, no he explicado bien la gramática y los estudiantes están molestos”*. Según Smith y Watson (2001: 16), la clave de este proceso es la memoria del individuo, en tanto que éste “depends on access to memory to tell a retrospective narrative of the past and to situate

the present within that experiential history. Memory is thus both source and authenticator of autobiographical acts”.

Junto con la diacronicidad, Bruner (1986) menciona otras características de las narrativas. Una esencial para esta investigación es que, ya sean de carácter real o imaginario, las narrativas no pierden en ningún caso su capacidad de servir a la construcción de conocimiento. La dimensión de lo posible, así, se considera tan válida en este ámbito para favorecer al desarrollo del ser humano como la de lo real. Autores como Ochs y Capps (1996: 19) la reconocen cuando definen las narrativas como “verbalized, visualized, and or embodied framing of a sequence of actual or possible life events”.

Asimismo, las narrativas pueden mostrarse con la forma de diversos ‘géneros’, o maneras de contar que predisponen al que recibe la narración –uno mismo o los otros- a una interpretación concreta de lo contado; por ejemplo, en clave cómica o trágica. Polkinghorne (1988: 20) explica al respecto que

one can configure the events of one's life as parts of a tragic plot in which the protagonist (oneself) is defeated and cannot achieve the goals set forth, or, alternatively, as a comedy in which the protagonist achieves the goals and is happy in the end. Two people can, by incorporating the same kind of life events into different types of stories, change the meaning of these events.

De acuerdo con Wortham (2001), dicha interpretación puede implicar cambios, asimismo, en cómo la persona se percibe a sí misma en el presente. Por ejemplo, “by describing past events in which she overcomes exploitation and takes

control of her life, for instance, a narrator can reinforce or even create a more active, assertive self” (p. xi)

Puede decirse que éstas son, de manera simplificada las bases de la actividad narrativa en los seres humanos. En la siguiente sección, se estudia con detalle una cuestión necesaria para entender la propuesta teórica y metodológica que se presenta en este estudio: el concepto de uno mismo como producto narrativo.

3.2.1 El autoconcepto como producto de la actividad narrativa

*We tell stories about our lives to ourselves and to others.
As such we create a narrative identity.*

Murray (2003: 116)

En la introducción de este estudio, se hacía referencia a la concepción de Learey y Tangney (2012) del *self* como el aparato cognitivo que permitía al ser humano reflexionar consciente de sí mismo y que, por tanto, era responsable de elaborar las representaciones mentales sobre quién cree uno que fue en el pasado, quién es en el presente y quién será en el futuro. Se apuntaba, también, que la creación de esa representación involucraba prácticas reflexivas de carácter lingüístico, de manera concreta, la actividad narrativa. Ahora bien, ¿en qué consiste de forma específica dicho proceso?

De acuerdo con Bruner (2002), no existe en la mente una entidad específica a la que pueda denominarse *self*, a la manera de los conceptos freudianos de Ello, Yo y Super-Yo. Antes bien, y ésta es la tesis fundamental del autor, el autoconcepto es algo que uno construye de forma constante mediante su actividad narrativa.

En efecto, “telling oneself about oneself is like making up a story about who and what we are, what’s happened, and why we’re doing what we’re doing” (p. 64). Así, lo que las personas denominan ‘yo’ es un proyecto narrativo en elaboración continua que comienza aproximadamente a los dos años de edad, en el marco de las conversaciones entre padres e hijos: es entonces cuando el niño se da cuenta de que él mismo puede ser contado (Reese, 2002). Poco a poco, a medida que el niño se convierte en adolescente y luego en adulto, su autoconcepto va ganando en profundidad, en lo que supone la formación de su identidad (Fivush y Haden, 2003). Como explican McAdams *et al.* (2006: 4) “beginning in adolescence and young adulthood, our narrative identities are the stories we live by”. Y Damasio (1999: 30) ha escrito que

consciousness begins when brains acquire the power, the simple power I must add, of telling a story (...) When the story is first told, spontaneously, without it ever having been requested, and forevermore after that when the story is repeated, knowledge about what the organism is living through automatically emerges as the answer to a question never asked. From that moment on, we begin to know” .

Si como explican estos autores, la formación de la identidad en la infancia y la adolescencia depende mucho de la actividad narrativa en la que el niño se vea implicado, entonces puede sugerirse que el concepto que éste tenga de sí mismo en el futuro será diferente en función de la naturaleza de esa actividad narrativa. Así, existen indicios de que los niños que reciben en su infancia explicaciones detalladas sobre sus experiencias negativas adquieren la capacidad de integrar esas vivencias en su biografía de una manera coherente, lo que contribuye a que su autoestima sea alta durante la adolescencia (McAdams *et al.*, 2001).

Diversos autores han explorado la construcción narrativa del yo. Sarbin (1986) afirma que si se quiere conocer a alguien, debe conocerse antes la historia con la que ese alguien se narra a sí mismo en el tiempo. McLean *et al.* (2007: 264) sugieren que “narratively induced self change happens through the incremental telling of situated stories to multiple audiences and in multiple contexts”. Esta idea puede demostrarse, de acuerdo con Bamberg (2008) por el simple hecho de que el ser humano raramente cuenta algo de la misma manera dos veces, no importa si sus interlocutores son distintos: su visión acerca de las experiencias pasadas cambia porque su visión actual de sí mismo se elabora constantemente. La reconstrucción de los acontecimientos del pasado implica la del yo actual y a la inversa: son las dos caras de una misma moneda. Ya Ricoeur (1984) había examinado esta idea cuando señaló que la versión que da el individuo de sus experiencias pasadas varía en función del concepto que tiene de sí mismo en el momento actual. En una propuesta especialmente importante para el presente estudio, MacAdams (1996) ha añadido el futuro a la ecuación: el yo interpreta las experiencias del pasado en función de cómo se ve a sí mismo en el presente y, a la vez, decide quién quiere ser en el futuro a partir de su autoconcepto. Así, el pasado, el presente y el futuro del individuo se muestran como proyectos en constante estado de elaboración mutua mediante la actividad narrativa. Con todo, los psicólogos asumen un cierto grado de estabilidad en el yo. De acuerdo con MacAdams *et al.* (2006: 8) “A person's life story or stories should show some stability from one day to the next, and (relatedly) those same stories should express some themes of stability and continuity in a given life”.

Así, puede decirse que el autoconcepto es el producto de la actividad narrativa del individuo. Para numerosos autores, esa construcción no es algo que el ser

humano haga en soledad, sino interaccionando en su contexto social (Gergen y Gergen, 1986; Rosenwald y Ochberg, 1992; Thorne, 2000). Según Pasupathi (2006: 138) “sense of self is constructed in storytelling, and is therefore fundamentally collaborative”.

Dyson y Genishi (1994) explican que este proceso de construcción comienza en el momento en el que los niños son capaces de verbalizar su experiencia para sí mismos y para los demás, con quienes intercambian interpretaciones sobre ello. En ese acto colaborativo, entran en juego los modelos culturales de la sociedad del narrador. Como explica Bruner (2002: 65) “narrative acts of self-making are usually guided by unspoken, implicit cultural models of what selfhood should be, might be –and, of course, shouldn’t be”. Para Kuhns (1974) o Polkinghorne (1988), el sentido de pertenencia a una sociedad viene dado por el saber que se tiene de los significados implícitos en las narrativas culturales creadas a lo largo de la historia –cuentos de hadas, leyendas y mitos, sagas familiares, etc-. y por su participación en la interpretación y reelaboración de dichas narrativas. En la misma línea, Webster y Mertova (2007: 2) escriben que “in narratives, our voices echo those of others in the sociocultural world, and we evidence cultural membership both through our ways of crafting stories and through the very content of these stories. Narrative should not be looked upon as separate from real life, but as forming meaningful connections to that life” (p.2)

De acuerdo con Bruner (2002), contar a los demás sobre uno mismo no es una tarea sencilla, ya que depende de la percepción que la persona tenga acerca de lo que las otras consideran que debe ser: “Our self-directed self-making narratives early come to express what we think others expect us to be like” (p.66). Se puede

decir, en este sentido, que el ser humano se cuenta a sí mismo en narrativas que son apropiadas en su sociedad, incluso, precisa Bruner, cuando la persona es su propia audiencia y habla para sí misma. En definitiva, “Self is also other” (p.66). Y en tanto que esto es así, añade el autor, al compromiso de ser uno mismo se le añade el de ser para los otros, lo que implica que la propia sociedad haya creado instituciones –como la familia, el colegio, los centros religiosos o el estado- cuya función es, básicamente, que se mantenga un cierto equilibrio entre narrativas individuales y sociales; entre autonomía personal y compromiso social.

Así, las personas construyen sus autonceptos narrándose los unos a los otros en un contexto social específico. Ahora bien, ¿de qué manera gestiona la persona el conjunto de narrativas con las que se va encontrando en su vida? Esta cuestión ha creado debate en los estudios narrativos. Por un lado, se encuentran los que sostienen que las personas integran de manera coherente esas narrativas en una sola para dar a la vida humana un sentido de continuidad (McAdams, 1985). Con ello, esta postura supone la existencia de un núcleo de identidad que se va desarrollando con la edad y en función del cual se organiza el material narrativo que se recibe. Por otro lado, están aquéllos que creen que el autoconcepto se crea por el diálogo constante de numerosas voces narrativas que el individuo incorpora a sí mismo, mediadas por el lenguaje, en este proceso de interacción social. Esta postura, el ‘dialogismo’, fue propuesta por el crítico literario Bakhtin (1984). De acuerdo con este autor, toda narración, ya sea un monólogo interior o algo que se cuenta a otra persona, se construye en la mente de uno de manera polifónica, como si el individuo dispusiera en su mente de un repertorio de personajes que dialogan entre sí. Bakhtin propuso el dialogismo a partir de su ya clásico estudio sobre la obra literaria de Dostoyevski, al proponer que los

protagonistas de sus novelas reflejaban la multiplicidad de voces narrativas diferentes contenidas en la mente de su creador. Las personas se construyen identidades diversas para sí mismas dependiendo del espacio social en el que interactúan, de manera que se puede afirmar que en el interior de uno conviven, a veces en paz y a veces en conflicto, distintas versiones de sí mismo.

En cualquier caso, y como explica Bruner (2002), la construcción narrativa del autoconcepto sólo puede llevarse a cabo si el individuo pasa las experiencias que vive por el filtro lingüístico. En efecto, y como se plantea este autor, uno debe narrar lo que le pasa para descubrir si realmente es la persona que cree ser. Por su parte, Smith y Watson (2001: 25) afirman que “subjects know themselves in language, because experience is discursive, embedded in the languages of everyday life”. Bruner (2002) aporta evidencias empíricas de la importancia del contar para construir el autoconcepto refiriendo el problema neurológico de la *dysnarrativia*, que se caracteriza por la imposibilidad para narrar o entender historias, y uno de cuyos síntomas es “an almost complete loss of the ability to read others minds, to tell what others might have been thinking, feeling, even seeing. Sufferers seems to have lost not only a sense of self, but also a sense of other” (p.86). Así, cuando el individuo carece de la capacidad de narrarse, carece también de autoconcepto.

En esta sección, se ha desarrollado la siguiente idea: el concepto que la persona tiene de sí misma es un proyecto que ésta elabora constantemente por medio de una actividad narrativa de carácter específicamente lingüístico y conjuntamente con otras personas en un contexto social concreto. Éste es el fundamento teórico sobre el que se asienta la siguiente sección, que se dedica a examinar de manera

específica las narrativas de los profesores y a explicar cómo pueden los docentes construir su *Ideal Language Teacher Self* por medio de la actividad narrativa.

3.3 Narrativas del profesor y *possible selves*

Stories help us transform the present and shape the future for our students and ourselves so that it will be richer or better than the past (...) They help us to see possibilities, they give us what we need to envision a transformed future

Genishi y Dyson (1994: 242-243)

A partir de los años 90, la visión deweyana del profesor como constructor de su su propio conocimiento encontró en la epistemología narrativa un marco teórico idóneo para la investigación de su experiencia docente. Empezó a asumirse que, como explican Cochram-Smith y Lytle (2009), las narrativas son el vehículo del que se sirve el profesor para estructurar sus conocimientos y que, por tanto, era necesario adoptar una aproximación narrativa para estudiar su práctica. A esto contribuyó la insatisfacción de diversos investigadores, como Shulman (1987) o Elbaz (1991), con los métodos cuantitativos por sus limitaciones para reflejar la realidad del aula. En cambio, las narrativas “seemed especially useful to capture the situated complexities of teacher’s work and classroom practice, often messy, uncertain and unpredictable” (Lyons y Laboskey, 2002: 15), además de resultar sensibles a la realidad del profesor concreto (Webster y Mertova, 2007). En este sentido, Beattie (2000: 3) señala que el método de las narrativas “accounts for and works with the differences brought by individuals to the teacher education setting; the different cultures, genders and ethnicities to which they belong, and the societies, institutions and communities in which they have lived”. E incluso se ha afirmado que las historias sobre educación, ya sean reales o no, pueden ser

una fuente de conocimiento sobre la enseñanza más relevante que los métodos cuantitativos (Angus, 1995). En cualquier caso, para parte de los estudiosos era razonable pensar que si la experiencia ocurría narrativamente, la experiencia de los profesores debía ser estudiada narrativamente (Clandinin y Connelly, 2000).

Ya el educador y teórico del currículum William Pinar (1975) había propuesto en los años 70 un método de estudio autobiográfico dedicado a los profesionales del ámbito de la educación llamado *currere* –raíz latina de *curriculum*–, con el cual se perseguía un mayor entendimiento de uno mismo a partir de la reflexión de las experiencias educativas que se habían tenido. Posteriormente, Connelly y Clandinin (1990) usaron por primera vez la expresión ‘investigación narrativa’ para designar al método de estudio que partía de las historias que los profesores contaban sobre sí mismos. De acuerdo con estos autores, lo que el docente sabe sobre la enseñanza proviene de sus historias personales y educativas, en lo que llaman *personal practical knowledge* (1988). El saber de los profesores puede entenderse “in terms of narrative life history, as storied life compositions. These stories, these narratives of experience, are both personal – reflecting a person’s life history – and social – reflecting the milieu, the contexts in which teachers live (Connelly y Clandinin, 1999: 2)

Frente a la metáfora de la educación del profesor como una inyección, Connelly y Clandinin (1994) parten de las ideas deweyanas y consideran la educación del profesor como un proceso donde éste piensa sobre su pasado y lo reconstruye, ya que “at every moment in our lives, whether we are in class or not, our entire person is there: our past is there” (p. 149). El profesor que se forma en un curso no comienza éste vacío de contenidos, como una hoja en blanco, sino repleto de

conocimientos que pueden expresarse con la forma de una historia para ayudar al docente a dar sentido a su manera de aprender y de enseñar.

Esta relación entre la narrativa y la adquisición de conocimiento apunta, como señalan Webster y Mertova (2007), a su valor como instrumento de estudio en el campo de la educación. En este sentido, no es de extrañar que Connelly y Clandinin (1994) propongan que las vidas de los docentes sean consideradas un elemento central del currículum. Una consecuencia de esta propuesta es, como explican Hanrahan y Cooper (1995, citados por Webster y Mertova, 2007: 18), la disolución de la barrera entre el profesor y el investigador: “Narrative inquiry appears to be able to offer the chance to bridge the divide between researchers and practitioners by allowing practitioners a voice in the construction of new knowledge in the form of the jointly constructed narrative”. A ello contribuye el hecho de que los profesores se sirven de su propia voz, su propio lenguaje para teorizar sobre sus experiencias, lo que les resulta más cercano, más cómodo que el lenguaje de los estudiosos (Johnson y Golombek, 2002).

3.3.1 Metáforas sobre la actividad narrativa del profesor

Connelly y Clandinin (1994) se sirven de seis metáforas para explicar su visión de la educación del profesor con base en la actividad narrativa. La primera es la de la vida como historia que se vive, lo que hace del profesor un personaje de ficción que comparte una o varias tramas con otros personajes y en un contexto social y cultural específico. Concebir la propia vida como una historia, explican estos autores, le permite al profesor imaginar quién es, dónde ha estado y hacia dónde va. En este sentido, “biography and autobiography are the formal fields of

inquiry most closely connected to this” (p. 150). La segunda metáfora, inspirada en Dewey, equipara educación con investigación: el profesor no es educado –lo que supone verlo como un agente pasivo al que se le inyecta información-, sino que se responsabiliza de su formación y participa activamente investigando por sí mismo sobre su experiencia, proceso que, como explican Johnson y Golombek (2002), “is driven by the teacher’s inner desire to understand that experience, to reconcile what is known with that which is hidden, to confirm and affirm, and to construct and reconstruct understandings of themselves as teachers and of their own teaching” (p. 6).

La tercera metáfora es que el profesor aporta sentido a su existencia por medio de las historias que cuenta, ya que es este acto de narrar lo que le permite crear significados nuevos y valiosos para él y para otros profesores. Al respecto, Lyons y Laboskey (2002: 13) escriben que “storying an experience (...) can be a way for teachers to construct meaning and preserve what it is they know and how they think, and rethink their craft”. Connelly y Clandinin (1994) añaden que se trata de un proceso de descubrimiento que puede ayudar a los profesores a cambiar. Para explicar dicho proceso, se sirven de la imagen de alguien que escapa de una prisión. Ésta pueden ser los límites que se le han marcado al docente cuando era un niño en la escuela o los mitos sobre la educación dominantes en su contexto, en tanto que “there are views of schooling in society so profoundly embedded in the popular imagination that a different view seems all but impossible” (p. 151). Contar y recontar la experiencia puede ayudar al docente a elaborar significados nuevos que le abran la puerta de su prisión. Johnson y Golombek (2002: 7) afirman que “narrative inquiry enables teachers not only to make sense of their professional worlds, but also to make significant and worthwhile change within

themselves and in their teaching practices”. Sin embargo, para que esto pueda realizarse, el profesor debe primero darse cuenta de algo fundamental: que es capaz de reescribir su historia, pues

when it is understood that personal, familial, social, cultural and organisational stories are temporal arrangements of the way things are, and that these taken-for-granted stories can be re-scripted, there is the potential for change and transformation in personal lives, classroom situations and social and organisational settings (Beattie, 2000: 4)

La cuarta metáfora supone que si el profesor es capaz de contar la historia de su propia educación, le resultará más fácil entenderla y, con ello, contar y entender las historias de sus estudiantes. En este sentido, Lyons y Laboskey (2002) citan a la filósofa Martha Nussbaum, quien refiere el vínculo entre la imaginación y la narración: imaginar las historias de los demás permite al individuo responder a las posibilidades que existen en sus vidas y responsabilizarse de ellas en alguna medida, lo cual le puede aportar nuevas percepciones de la realidad. En efecto,

stories allow us to watch what an experience can do to people who are living that experience. It is the precise role of narrative to offer us a way of experiencing those effects without experimenting with our own lives as well. Narrative can allow us to take the measure of schemes intended for human improvement, and examine them as a story of experience (Webster y Mertova, 2007: 20)

Connelly y Clandinin (1994: 150) lo ejemplifican de esta manera: “Eva Hoffman wanted to tell the story of herself as a Polish immigrant to Canada and all that meant for her. In so doing, she better understands not only herself but others

who have had experiences similar to, or different from, hers” (p. 150). Johnson y Golombek (2002: 5) explican que en este proceso de entendimiento de sí mismo y del otro se implican la dimensión sociocultural –ya que “narratives cannot be separated from the sociocultural and sociohistorical contexts from which they emerged”- y la moral –pues “when teachers reflect on, describe, and analyze the factors contributing to a classroom dilemma, they confront their emotions, their moral beliefs, and the consequences of their teaching practices on the students they teach”.

La quinta y la sexta metáfora de Connelly y Clandinin (1994) se refieren ambas a la educación del profesor, que es vista, en la primera de ellas, como el proceso en el que el profesor aprende a contar historias de docentes y alumnos:

What we are learning to do when we educate ourselves is learning to tell and retell our stories and learning to tell and retell the stories of our students. We do this in our research, in our teaching, in our lives. Telling, retelling and responding to stories is at the heart of our work (p. 150).

En la segunda de ellas, la educación del profesor es vista como una conversación constante en la que el profesor debe recibir el *feedback* necesario para continuar contándose en otras ocasiones. Para Beattie (2000: 4), este proceso es básico en la formación del profesor, pues “through respectful dialogue and conversations with multiple others, individuals come to know themselves and others, to know what they know and to construct professional identities” (p. 4). Un estudio de Ermeling (2010) ha mostrado los beneficios que tiene en un grupo de profesores el estudio conjunto sobre su experiencia docente: aumento de su autoeficacia, percepción positiva de la enseñanza y mejoras notables en el aprendizaje del

alumno. Quizá esto último se deba en parte a que, como sugiere Beattie (2000), estas prácticas animan a los profesores a desarrollar en clase un modelo de trabajo de comunidades de aprendizaje similar, por medio del cual los alumnos puedan quizá “transcend the limits of their own knowing, cultures and life experiences” (p. 4).

Posteriormente, Clandinin y Connelly (1995) propusieron una nueva metáfora referida al contexto en el que el profesor desempeña su práctica educativa y que está construido narrativamente con dimensiones históricas, morales, estéticas y emocionales: el *professional knowledge landscape*. De acuerdo con los autores, esta metáfora pone de relieve la naturaleza relacional, temporal y cambiante de los contextos educativos del profesor. Identifican dos tipos de ambientes. En primer lugar, el de la clase, que describen como un entorno seguro para el profesor, dado que éste puede sentirse el dueño y creador de su conocimiento en el proceso de interacción con sus estudiantes. En este contexto nacen las que los autores denominan las ‘historias secretas’ de los profesores, que refieren las prácticas educativas que realizan basándose en su conocimiento y al margen de los oficialmente establecidos. El otro ambiente es el de fuera de la clase, que se entiende como un lugar de encuentro entre profesionales de la enseñanza y en el que supuestamente el docente se adscribe a conocimientos teóricos que surgen de las investigaciones de otros. En este contexto surgen las ‘historias sagradas’, que vienen impuestas desde fuera por los organismos educativos oficiales. Como explican los autores, el movimiento de un ambiente a otro crea dilemas en los profesores, dado que su conocimiento práctico personal entra en conflicto con el establecido por el contexto. De esta forma, se enfrentan las historias personales de los profesores con las historias de los colegios donde enseñan. Esto conduce a

menudo a la creación de ‘historias cubiertas’, que aparecen cuando los docentes enmascaran sus historias secretas para no manifestar abiertamente el conflicto entre conocimiento personal y el establecido por su contexto.

3.3.2 Las narrativas del profesor de L2 como herramienta mediacional

Ahora bien, ¿en qué consiste exactamente la capacidad de la actividad narrativa para favorecer el desarrollo profesional del docente de L2? Johnson y Golombek (2011) abordan el tema desde la perspectiva de la teoría sociocultural y sugieren que las narrativas son un instrumento mediacional en el sentido vigotskiano del término y según el cual “we gain control over the world, others, and ourselves as we internalize the forms of mediation provided by particular cultural, historical, and institutional forces, which inextricably link social and historical processes to individual mental processes” (p. 4). Cuando uno incorpora la herramientas de mediación de las que le provee su entorno, no sólo está almacenando conceptos, conocimientos o destrezas, sino que se produce una reestructuración profunda de sus estructuras cognitivas y, en consecuencia, un cambio significativo en sus actividades: es la idea ya expuesta de que el concepto de un mismo se construye socialmente con del acto de narrar. En el caso del profesor de L2, esta actividad “functions as a powerful mediational tool that makes explicit, in teachers’ own words, how, when, and why new understandings emerge, understandings that can lead to transformed conceptualizations of oneself as a teacher and transformed modes of engagement in the activities of teaching” (p. 5).

Johnson y Golombek (2011) describen tres procesos cognitivos que se pueden activar de manera independiente o conjunta en el profesor de L2 cuando éste se

implica en la actividad narrativa. Al primero de ellos lo llaman ‘externalización’, en el sentido de que el acto de narrar le permite al docente hacer conscientes sus experiencias, dando lugar con ello a ocasiones para la creación de significados. Por medio de la actividad narrativa, el profesor de L2 explicita sus miedos y sus deseos, sus pensamientos y sus creencias; establece conexiones entre elementos de su práctica diaria que percibe como desconectados y los incorpora a un todo coherente, lo que conduce a la regulación de sus comportamientos. Las autoras explican este proceso partiendo de la perspectiva sociocultural, precisando que cuando el docente expresa de forma oral o escrita sus experiencias, las expone a su contexto y, con ello, a su reestructuración. En efecto, “it is these semiotically mediated social processes that are the principal means through which teachers learn to teach” (p. 6-7). El testimonio de Akin (2002) sobre su experiencia con la escritura de narrativas en el contexto de su práctica como profesora de primaria sirve para ilustrar el concepto de la externalización:

“It was through making myself describe what I was experiencing and naming what I was seeing that I then began to make connections among those experiences, my thoughts about my practice, and my role as a teacher. Rather than just a statement of my confusion, I began to see this writing developing to include the recognition of the dilemmas I felt I faced: By making my perceptions tangible I find myself finally able to take responsibility for them—I begin to reconceptualize those experiences, make sense of them, and resituate myself” (p. 71).

El segundo proceso es la ‘verbalización’. Johnson y Golombek (2011) advierten de que verbalizar, de acuerdo con el enfoque sociocultural, no equivale a pensar, sino que es un vehículo para regular el pensamiento. En este sentido, el valor de la actividad narrativa no está en dejar constancia de la experiencia, sino en que

le sirve al profesor para internalizar lo que Vigotsky (1986, citado por Johnson y Golombek, 2011: 7) llama '*scientific concepts*'. De acuerdo con el autor, hay dos clases de conceptos que dan forma a la actividad mental de la persona: los '*everyday concepts*' –que se refieren a las experiencias diarias que ésta vive y que no son sometidas a una observación sistemática- y los '*scientific concepts*', que sí resultan de este tipo de observación. Como explican Johnson y Golombek (2011), en el ámbito de la enseñanza de L2, los primeros están relacionados con el aprendizaje de la observación –a menudo superficial e incompleto-, mientras que los segundos representan la investigación científica. Una práctica educativa completa implica que el docente conecte ambas clases de conceptos, de manera que pueda concretar en su contexto de enseñanza específico el producto teórico de las investigaciones científicas y, consecuentemente, tener mayor consciencia y control de sus procesos cognitivos así como mayor acceso a formas de enseñar óptimas. Sin embargo, y como advierten Johnson y Golombek, para internalizar los *scientific concepts* no basta con leer un artículo. Hay que dar un paso más, y éste es relacionar por medio de la actividad narrativa lo que se ha encontrado en el artículo con la práctica docente real. Esto es la verbalización. Como explican estas autoras,

“when narrative functions as verbalization, it becomes a powerful mediational tool that enables teachers to begin to not only name the theoretical constructs they are exposed to in their SLTE programs but, through the activity of narrating, to begin to use those concepts to make sense of their teaching experiences and to regulate both their thinking and teaching practices” (p. 8).

En este sentido, Akin (2002) afirma que, gracias a la escritura de narrativa, fue capaz de relacionar su situación particular con situaciones externas a ella, lo que le ofreció una nueva perspectiva sobre su práctica educativa:

“It was through putting this event down on paper and locating it among other faculty meeting situations in the whole of that narrative that I began finally to step outside of the “grand narrative” in which I saw myself as passive recipient of information, to a place where my resistance and challenges were indicative of a different conceptualization of my situation. It was in this new place outside the margins of the story constructed for me, that I began to understand the need to purposefully reconceive of myself as a learner” (p. 73).

El tercer proceso cognitivo es el de la ‘examinación sistemática’. De acuerdo con la perspectiva sociocultural, y como explican Johnson y Golombek (2011), lo que la persona aprende está relacionado directamente con cómo lo aprende, ya que “human cognition is understood as originating in and fundamentally shaped by engagement in social activity” (p. 8). Por ello, puede afirmarse que la naturaleza de las actividades de investigación narrativa que realice el profesor determina lo que se aprende con ellas: en tanto que hacer una entrevista, escribir un diario o narrar una autobiografía son actividades distintas, también lo que el profesor obtiene de ellas es algo distinto. Esto conduce a una conclusión de implicaciones prácticas: cuando se diseña una investigación basada en la actividad narrativa del profesor, hay que elegir el acto narrativo que se requiere del participante en función de lo que se quiere trabajar con él. Johnson y Golombek lo ilustran con el siguiente ejemplo: si se le propone al docente escribir sobre el tema ‘aprender a enseñar Historia’, quizá centre su atención en su concepto de sí mismo como profesor; en cambio, escribir la narrativa en el marco de la investigación-acción

probablemente lo lleve a centrarse en cuestiones relacionadas con lo que sucede en la clase.

3.3.3 Relación entre actividad narrativa y *possible selves*

Si la actividad narrativa se presenta como una herramienta útil para desarrollar el *Ideal Language Teacher Self* del profesor es justo porque la naturaleza de los *possible selves* es esencialmente narrativa (Markus y Ruvolo, 1989). De acuerdo con Ochs y Capps (1996), la representación de lo que uno quisiera llegar a ser se elabora a partir de lo que se ha sido y de lo que se es ahora; constituye el punto de llegada de un proceso que comenzó en algún momento y que continúa ahora. Es el fin de una historia y el comienzo de otra. En efecto, y como precisa Erikson (2007),

possible selves consist of a description of a set of behaviors, their causes and their results, with an end state that is described as an event. (...) Together, these elements form a narrative plot or perhaps even a nested set of narrative plots, depending on the degree of elaboration. To say that the possible self is narrative in nature means that we emphasize that a possible self consists of a story we tell (primarily to ourselves) about our selves in hypothetical future situations (p. 355).

Este autor matiza que los *possible selves* no son exclusivamente narrativos, pero reconoce que si se desligara de ellos el elemento de la narración, se presentarían solamente como imágenes instantáneas incapaces de dar el mismo sentido a las experiencias del individuo que con la forma de historias. Por ello, a la idea de Ricoeur (1984) de que las personas no pueden describir lo vivido excepto con sus narrativas, se podría añadir que tampoco sería capaz de imaginar su futuro y

describirlo sin ellas. En otras palabras: para construir un *possible self* complejo o para precisarlo, éste debe ser contado de una u otra forma.

La propuesta de Erikson (2007) encuentra apoyo en la de numerosos estudiosos que asumen los aspectos prospectivos y discursivos de la identidad³. McAdams (1993: 12) entiende la identidad como un “act of imagination that is patterned integration of our remembered past, perceived present, and anticipated future”. Para Norton (2005: 5) se explica de acuerdo a “how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future”. Por su parte, Korthagen y Vasalos (2005) mencionan un programa de educación en Holanda cuyo propósito era ayudar a los profesores a adquirir consciencia de su identidad como docentes; en el marco del programa, ésta se entendía como “the kind of teacher one wants to be” (p. 748).

De acuerdo con Rodgers y Scott (2008), existe consenso en que la identidad del profesor se crea por medio de las historias que narra. En sus conversaciones con profesores, Connelly y Clandinin (1999) encontraron que a menudo los docentes no les hablaban sólo de sus conocimientos o de sus contextos, sino de sí mismos en relación con éstos elementos, y en cómo esa relación había contribuido a que ellos fueran quienes eran y quienes iban a ser. Esto llevó a los autores a concluir que las narrativas de los profesores expresaban su identidad y a denominar a las historias que contaban ‘*stories to live by*’, un concepto que expresa de qué forma

³Markus y Nurius (1986) explican que los *possible selves* son representaciones cognitivas de los deseos, miedos, metas y expectativas del ser humano. Por ello, pueden entenderse en términos de identidad docente, en tanto que ésta se explica por “how [teachers] perceive themselves as teachers” (Beijaard *et al.*, 2000: 749) o “how they define themselves to themselves and to the others” (Lasky, 2005: 901).

la relación entre el conocimiento del docente, contexto e identidad se manifiesta por medio de la actividad narrativa. Connelly y Clandinin concluyen que el acto de contar y recontar su historia sirve al profesor para construir y reconstruir su identidad como docente. En la misma línea, Beattie (2007: 11-12) considera que “the stories that have formed us are what we use to continuously create and re-create our identities and the narratives of our lives”, y a esto añade que “through dialogue conversation and interaction with others, individuals construct their identities, know what they know, and construct new narratives for their future lives”. De igual manera, Allen (2005: 12) sostiene que “using narratives and life stories makes them aware of their identity formation, and written reflections allow them to analyze their discourse and actions in view of their life stories” (p. 12).

Por estas razones, se puede decir que los *possible selves* constituyen, en esencia, construcciones de la actividad narrativa del ser humano, y que, por este motivo, las narrativas son una herramienta eficaz bien para analizar los ya contados en un relato, bien para construirlos en uno nuevo. Hay estudios que dan muestras de esta capacidad. Whitty (2002) examina el valor de la actividad narrativa para plasmar las esperanzas y deseos –conceptualizados como *possible selves*- de un grupo de personas de entre 17 y 33 años. De manera concreta, Whitty compara la eficacia de distintos métodos de investigación –el cuestionario, la entrevista oral y la escritura de narrativas- para elucidar el *ideal self* en esas esperanzas y deseos. Se pidió a los participantes que escribieran una historia sobre cómo querrían ser diez años después, incluyendo en el relato los obstáculos que podrían encontrar en el camino. A continuación, se realizaron entrevistas individuales donde se preguntó a los sujetos por diversos aspectos de su

narrativa. Finalmente, se completó un cuestionario con preguntas sobre sus esperanzas y deseos. La conclusión de Whitty es que la escritura de narrativas puede ser un método adecuado para revelar el *ideal self*, más que la entrevista oral o el cuestionario. Otro hallazgo de interés es que los participantes activaron más su *ought-to self* en la entrevista oral, lo que parece lógico, dado que “since participants were faced with a real audience (...) they may have been likely to provide answer they saw as suitable to that audience” (p. 23)

Daisey y Jose-Kampfner (2002) ofrecen un estudio interesante en el ámbito de la educación. Investigan cómo la escritura de narrativas puede ensanchar los horizontes de futuro de jóvenes latinas adolescentes en el colegio. Antes del programa, los *possible selves* de la mayoría de las jóvenes se referían a empleos como operarias en fábricas o limpiadoras; cuando concluyó, se detectó un aumento en su autoestima y de su capacidad para percibir su potencial como trabajadoras en otros ámbitos laborales. Esto fue una consecuencia directa de la reflexión a la que les había conducido la escritura de sus narrativas.

En el ámbito del docente, sólo han podido encontrarse dos investigaciones que relacionan las identidades futuras de los profesores con sus narrativas (Urzúa y Vásquez, 2008; Bautista, 2012). En el capítulo 3, se han examinado estudios que investigan de qué manera afecta a los docentes reflexionar sobre conversaciones o textos propios sobre el futuro (Conway, 2001; Conway y Clark, 2003; Ronfeldt y Grossman, 2008; Hamman *et al.*, 2010; Hamman *et al.*, 2012). Sin embargo, en ninguno de ellos se considera el papel del acto narrativo en la construcción del conocimiento del docente. Las representaciones cognitivas futuras de los participantes –se llamen identidades futuras o *possible selves*– no se perciben

en ningún momento como historias, lo que supone, en cierta forma, obviar su esencia. Por ejemplo, Hamman *et al.* (2012) concluyen que la reflexión sobre los *possible selves* puede ayudar a los profesores a orientar, regular y evaluar sus acciones para llegar a ser un cierto profesor, pero no señalan que la capacidad de crear conocimiento de esta reflexión se debe de forma concreta a su carácter narrativo. Los mencionados trabajos de Urzúa y Vásquez (2008) y de Bautista (2012) sí explicitan esta relación. En el primero de ellos, se examina el valor de la narración oral de las identidades futuras del profesor, lo que se realiza en el marco de varias conversaciones entre profesores en formación y sus tutores. Los autores concluyen que un espacio de narración oral como éste da la oportunidad al profesor de verbalizar sus planes, predecir resultados, considerar alternativas y reflexionar sobre su enseñanza, en un proceso de reconstrucción de su identidad que vincula el pasado con el presente y el futuro. En efecto,

“future-oriented talk (...) constitutes a type of prospective reflection that allows novice teachers to interpret their early experiences with a view towards the future: to imagine the kind of teacher they want to become, and to use their formative years as a means to project a designated sense of self as teachers” (p. 1944)

Por su parte, Bautista (2012) encuentra indicios de que las narrativas pueden ser una herramienta eficaz para matizar la imagen ideal de los profesores de L2, el *Ideal Language Teacher Self*. Así, uno de los sujetos reconoce que su imagen ideal que “ha cambiado en el sentido de concretarla. Sigue siendo la misma, lo que pasa es que antes era una intuición y ahora lo he concretado en palabras” (p. 25). Otro consideró que “después de las sesiones, mi imagen ideal está más perfilada, al menos me siento una persona más segura” (p. 24-25).

En cualquier caso, y se explicita o no el vínculo entre las narrativas del profesor y los *possible selves*, puede concluirse de todos estos estudios que las narrativas pueden constituir un instrumento eficaz para trabajar con los *possible selves* del profesor, y de manera concreta, con su *Ideal Language Teacher Self*.

Capítulo 4

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este estudio es el diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de carácter longitudinal que emplea el método cualitativo para el registro y el análisis de los datos para explorar el impacto que tiene el programa para ayudar a los participantes a desarrollar, por medio de la actividad narrativa escrita y oral, un *Ideal Language Teacher Self* que cumpla las condiciones que lo dotan de capacidad de motivación. Para ello, se orientará el análisis de los datos registrados a responder, en estudios de caso individuales, a las siguientes cuestiones:

- b) ¿Cuál es el proceso de construcción de cada sujeto de su *Ideal Language Teacher Self* a lo largo de la intervención?
- c) ¿Qué cambios se dan en la motivación de las participantes para alcanzar esa imagen ideal como docentes de L2 a lo largo de la intervención?
- d) ¿Qué papel desempeña la actividad narrativa escrita y oral en el proceso de desarrollo de la imagen ideal?

En los siguientes apartados, se justifica el método de investigación cualitativo como medio para registrar y analizar los datos del programa de intervención; asimismo, se aporta una exposición teórica sobre los instrumentos de registro y de análisis de datos elegidos y se justifica la organización de los mismos para su examen en casos de estudio.

4.1 ¿Por qué el método cualitativo?

If one believes that qualitative research focuses on the person, rather than, for instance, the person's scores obtained on a structured instrument; on the person as a member of a family, or as an employee, a student or whatever, rather than a subject within a population; on the person who is ill, rather than on the illness, then probably qualitative methods need to be used.

(Holloway, 2005: xv)

Quizá la distinción más conocida en el campo de la metodología de investigación es la que se hace entre lo cuantitativo y lo cualitativo, donde lo uno se relaciona con el trabajo de datos numéricos y análisis estadísticos y lo otro con el trabajo de datos no numéricos y análisis no estadísticos. Ambas perspectivas han sido empleadas en las ciencias sociales desde principios del siglo XX, aunque a partir de la década de los 50 el enfoque cuantitativo ha predominado. Con frecuencia se han propuesto estas posturas como opuestas, cuando lo cierto es que, como explica Richards (2005), son formas complementarias de registrar información sobre el mismo mundo. En este sentido, quizá lo más sensato sea no rechazar en principio ninguna de las dos, sino preguntarse, para cada investigación, cuál de ellas puede aportar la clase de observaciones que se necesitan para explicar una determinada parcela de la realidad.

La que se explora en este estudio es el proceso de creación y/o desarrollo de un *Ideal Language Teacher Self* con suficiente capacidad de motivación a partir de un programa de intervención longitudinal basado en la actividad narrativa oral y escrita. Dos características de esta propuesta de investigación justifican el uso de una metodología de estudio cualitativa tanto para la recogida de datos como

para su análisis. La primera, que en ella se examina un proceso; la segunda, que el proceso que se analiza es el de la construcción de la imagen ideal de sí mismo como docente, es decir, de un tipo de identidad futura.

Con respecto a lo primero, Dörnyei (2007) afirma que los métodos cualitativos son adecuados para recoger datos sobre procesos, pues éstos son por naturaleza dinámicos. En efecto, a diferencia de los métodos cuantitativos, los cualitativos pueden registrar con detalle los cambios que se dan a lo largo del tiempo en los procesos. Con respecto a lo segundo, se acepta que los métodos cualitativos son adecuados para capturar la voz del individuo concreto, sus percepciones subjetivas acerca de su pasado, presente y futuro; es decir, la complejidad de su identidad. Como explica Dörnyei (2007: 38), “qualitative research is concerned with subjective opinions, experiences and feelings of individuals, and thus the explicit goal of research is to explore the participant’s views of the situation being studied” Popay (1992, citado por Avis, 2005: 4) coincide con esta idea cuando afirma que el método cualitativo “explores the meanings people attach to their experiences and identifies and describes the social structures and processes that shape these meaning”.

Los métodos cuantitativos, en cambio, no son idóneos para estudiar cuestiones humanas complejas (Webster y Mertova, 2007); si bien garantizan el control, la predicción y la generalización de los hechos, no son adecuados para explicarlos en profundidad (Hamman *et al.* 2012). Whitty (2002) mostró en su estudio que la escritura de narrativas era un método más adecuado que el cuestionario para aportar información compleja sobre los *possible selves*. Igualmente, Hamman *et al.* (2012) eligieron un método cualitativo, la entrevista oral, para recoger datos

sobre los *possible selves* de los participantes del programa, ya que los métodos cuantitativos no podrían proporcionarles una visión compleja de las identidades de los docentes.

En el ámbito de L2, Ushioda y Chen (2011) manifiestan la necesidad de emplear métodos cualitativos en los estudios sobre los *possible selves* del alumno de L2, según el modelo propuesto por Dörnyei (2005): el *Ideal L2 Self* y el *Ought-to L2 Self*. Ushioda y Chen (2011) admiten la valiosa aportación de las investigaciones que, desde la aparición del modelo, “broadly provide empirical support for the possible selves dimension of the L2 Motivational Self System, and for the key argument that integrativeness is better reconceptualized in terms of the Ideal L2 Self”. Sin embargo, y ya sentadas empíricamente las bases de su marco teórico, consideran necesario algo más “to explore and understand their nature in a grounded way and use this understanding to refine our theorizing” (p. 5). Estudiar los *possible selves* con métodos cualitativos es imprescindible porque implican la percepción de cada persona, su compleja experiencia subjetiva, y estas autoras dudan de la capacidad de los métodos cuantitativos para registrar significativamente dicha individualidad, ya que por su naturaleza limitan las opciones de respuesta del individuo. Ushioda y Chen (2011: 13) concluyen que “the exploration of L2 possible selves needs to be grounded in an analysis of the dynamic and complex interactions between individual and sociocultural context in the construction of L2 possible selves, and that such an analysis necessitates qualitative research approaches”.

Hasta ahora, no son muchas las investigaciones que, en el ámbito de L2, se hayan dedicado a los *possible selves*, y de entre ellas, como reconocen Ushioda y

Chen (2011: 13) pocas usan métodos cualitativos. Un ejemplo es Kim (2010), cuyo análisis de los datos cualitativos de dos aprendientes de inglés le permite explicar el proceso de internalización del *Ought-to L2 Self* en el *Ideal L2 Self* del aprendiente. Por su parte, Chen (2012) examina los datos obtenidos en varias entrevistas orales a estudiantes de inglés para explorar el papel de su *Ideal L2 Self* y su *Ought-to L2 Self* en su motivación para aprender la L2. En sus conclusiones, Chen apunta que “the results also underline the need to adopt a qualitative research approach to the possible L2 self, which may explore in greater depth the nature and extent of sociocultural influences on the construction of the self and allow a richer understanding of the context of possible L2-related selves” (p. 57)

En el ámbito del profesor de L2, Kubanyiova (2007) analiza las entrevistas que han hecho las participantes de su curso de formación con el objetivo de explicar el impacto mínimo que éste ha tenido en ellas. Considera que es este análisis de datos ricos y subjetivos lo que le permite concluir que ese escaso impacto se relaciona con la escasa o nula identificación del *Ideal Language Teacher Self* de las participantes con las propuestas del curso. Una de las informantes cuenta a la investigadora que lo que más le gusta de su práctica es el hecho de hablar y escuchar la lengua inglesa en el aula; otra, que lo que más le motiva es el saberse el centro de atención del alumno, admirada y apreciada por éste. En ninguno de estos dos casos, la motivación de las profesoras es conseguir que los estudiantes aprendan, con lo que, señala Kubanyiova, no debe extrañar el poco éxito de un curso de formación cuyo objetivo es, precisamente, proponer prácticas de clase que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Los datos cuantitativos habrían reflejado el impacto mínimo global del curso, pero difícilmente habrían podido

explicar de manera tan rica por qué ese impacto había sido tan reducido en cada caso, pues esa explicación se encontraba en la identidad de las participantes del curso.

4.2 La recogida de datos: entrevistas orales, textos y observación.

4.2.1 La entrevista oral. Justificación como método de registro de datos.

Si se revisan los estudios en los que se registran datos cualitativos como fuentes de su análisis, se observa que la entrevista oral es posiblemente el método más empleado para hacer ese registro en diversos contextos. La razón, como apunta Silverman (1993), tal vez se encuentre en que la entrevista oral es un acto de comunicación conocido por todos en la sociedad; quizá, también, debido a que es un método adaptable y flexible (Robson, 2002). Es razonable suponer que otro motivo es que permite acercarse al ser humano en su totalidad, a la persona concreta que está detrás de la historia analizada o que es, como señala Deprez (1996), la historia en sí.

Desde una perspectiva epistemológica, es idónea para el registro de datos sobre la identidad de los participantes, ya que permite acceder a su manera de percibir el mundo, a su forma concreta de entender su experiencia y sus creencias (Clare Taylor, 2005). Parece lógico pensar que, si se quiere saber cómo una persona percibe algún aspecto de la realidad o de sí mismo, no hay quizá mejor método que preguntarle directamente por ello. Jones (1985) señala que un beneficio de ello es que la persona puede responder con sus propias palabras. Así, se puede suponer que la entrevista oral es un método idóneo para registrar datos sobre

los *possible selves*, en tanto que permite un acceso fiable a la percepción que el individuo tiene de sí mismo; percepción que expresará en un discurso personal único. Ruvolo y Markus (1992) coinciden con esta idea cuando afirman que la mejor manera de registrar datos sobre los *possible selves* son los métodos de respuesta libre.

De manera concreta, en este estudio se emplea la entrevista semi-estructurada, consistente en varias preguntas básicas prefijadas pero que permiten respuestas abiertas, de forma que el participante puede ahondar en ellas cuanto le apetezca y conducir las adonde desee. De acuerdo con Dörnyei (2009: 36), la entrevista semi-estructurada es adecuada para casos como el de la presente investigación, en la que el investigador has a good enough overview of the phenomenon or domain in question and is able to develop broad questions about the topic in advance, but does not want to use ready-made response categories that would limit the depth and breadth of the respondent's story".

En este estudio, la entrevista oral sirve para examinar el grado de elaboración de la imagen ideal de sí mismas como futuros docentes de las participantes en el momento de comenzar y de acabar el programa de intervención. El motivo de emplear este método en lugar de solicitar a las participantes, por ejemplo, la escritura de textos se debe a que la entrevista oral ofrece una espontaneidad de respuesta que muy raramente se encuentra en los métodos de registro escrito, ya que estos pueden ser revisados y corregidos por su autor y resultar, de esta manera, menos directos o, peor, ser elaborados para intentar satisfacer las expectativas del investigador. Como explica Powell (2011: 208) "when writing becomes a social practice rather than an individual activity, more care is taken

in the style and the content”, y lo ilustra con la investigación de Yang (2009), que muestra que los estudiantes que escriben blogs están más atentos a la gramática y la ortografía porque saben que otras personas los leen. La entrevista oral, en cambio, no permite cuidar tanto ni la forma ni eliminar lo declarado; a lo sumo, rectificarlo. Con todo, no sería razonable suponer que en las entrevistas orales no se da una cierta elaboración; en efecto, y como señala Walford (2001), el entrevistador supone una audiencia para el entrevistado, y éste, sin que se pueda evitar, construye sus respuestas de forma diferente a como lo haría si éstas fueran sólo para él. Sea como sea, el grado de elaboración en la entrevista oral parece ser menor que en la narrativa escrita y, por esta razón, se considera un método cualitativo adecuado para registrar los datos iniciales y finales.

4.2.2 El texto escrito. Justificación como método de registro de datos

Some of our students experience the greatest revelation of their entire course in teacher education when they simply surrender to the act of writing themselves into a tale of teaching.

(Hay y White, 2006: 13)

En una investigación que estudia la capacidad de la escritura de narrativas para vehicular el proceso de construcción de la identidad futura del profesor, resulta inevitable que uno de los métodos de registro de datos cualitativos sea la propia herramienta que se está examinando. Ahora bien, en caso de que no fuera así, se podría plantear esta cuestión: En una investigación cuyo objeto de estudio es la construcción del *Ideal Language Teacher Self*, ¿cómo se justifica el empleo de la escritura de narrativas en lugar de, por ejemplo, entrevistas orales en las que

esas narrativas se expresaran? O dicho de otra manera: ¿Por qué escribir y no solamente hablar?

Parece ser que la respuesta está en que la escritura permite el acceso al profesor a cuestiones complejas sobre sí mismo, como la del desarrollo de la identidad, a las que sería difícil llegar de otras formas. Se sabe que escribir y pensar a la vez conduce al desarrollo de ideas nuevas. Lofland (1971, citado por Merriam, 1998: 225), afirma que las personas no empiezan realmente a pensar hasta que intenta elaborar su pensamiento en frases sucesivas. Esto puede explicarse porque, como afirman Lyubomirsky *et al.* (2006), escribir lo que se piensa, en lugar de sólo pensarlo, implica una mayor labor de organización, integración y análisis de las estructuras lingüísticas que componen el discurso narrativo de la persona, y esto “often leads to searching for meaning, enhanced understanding, and identity formation” (p. 693). De ahí que, como constata Burton (2009: 1), “many teachers are not sure what they think before they write, but find that writing about their practice brings new insights and understanding”.

De esta forma, cuando el profesor escribe, se puede decir que se desencadena su pensamiento sobre sí mismo. Pero aún se puede precisar un poco más esta idea que vincula la escritura con la construcción de la identidad, y es recordando que ésta, desde el enfoque adoptado en este estudio, es una elaboración narrativa, y que si hay una actividad que favorezca la labor de secuenciar narrativamente los hechos, ésta es la escritura. En lo escrito se aprecia una mayor estructuración de carácter narrativo que en lo oral (Dye, 2011) y permite

“construir un puente entre quienes éramos antes (...) y quienes somos en la actualidad, de manera que permite vislumbrar un horizonte de expectativas que hacen más viable el personaje de nuestra historia y la historia misma donde se inserta el personaje” (Cabrera Casimiro, 2006: 11).

Es interesante mencionar que, como explican Ross y Buehler (1994), a menudo las sociedades que carecen de escritura alteran los acontecimientos del pasado para que sean consistentes con los del presente, o los olvidan con este propósito. En cambio, en las sociedades donde sí existe la escritura, el registro de lo pasado convive con la experiencia de lo presente, y sus miembros son conscientes de los cambios históricos en el tiempo. De acuerdo con Ross y Buehler, esta idea puede extrapolarse al individuo y a su conciencia temporal de sí mismo, en el sentido de que lo escrito podría servir para vincular, con mayor consistencia que lo oral, el pasado de la persona con su presente y proyectar este conocimiento hacia el futuro. Como escriben estos autores, “writing promotes an awareness of change and inconsistency” (p. 205).

Así, podría decirse que si se quiere registrar datos cualitativos sobre el proceso de elaboración de la identidad del docente, la escritura parece ser un medio tan adecuado como la entrevista oral para ello.

4.2.3 La observación. Justificación como método de registro

Se acepta que la observación es uno de los métodos básicos de registro de datos, en tanto que completa los datos de las entrevistas orales y de los textos escritos. Patton (2002) afirma, incluso, que “direct participation in and observation of

the phenomenon of interest may be the best research method” (p. 21), porque la observación permite al investigador conocer de manera directa el contexto de investigación, situación que, por otro lado, le ayuda a enfrentarse a su estudio con menos prejuicios. Asimismo, gracias a este método, el investigador puede percibir comportamientos de los participantes que posiblemente a éstos les pasen desapercibidos a causa de la rutina. Otro de sus valores es que revela al investigador temas delicados que los sujetos tal vez preferirían evitar en las entrevistas orales. Además, el uso de este método supone dar importancia a las percepciones del investigador, y no sólo a las del investigado. Según Patton (2002: 264), “by making their own perceptions part of the data –a matter of training, discipline and self-awareness- observers can arrive at a more comprehensive view of the setting being studied than if forced to rely entirely on secondhand reports through interviews”.

Estas percepciones del investigador tienen un gran valor, por cuanto consisten a menudo en impresiones subliminales que le proporcionan un conocimiento más intuitivo y sutil, y quizá más profundo, de la realidad objetiva que ha observado, así como de sus propias notas de investigación.

4.3 La organización del material: los casos.

The case study is not a specific technique but rather a method of collecting and organizing data so as to maximize our understanding of the unity character of the social being or object studied.

(Dörnyei, 2007: 152)

Los materiales recogidos en las entrevistas, los textos escritos y las notas de la investigación se organizan en casos. Merriam (1998) explica la confusión que se da en torno a la idea de estudio de caso, pues algunos autores lo entienden como un proceso de investigación y otros, como el producto final de dicho proceso. La autora, por su parte, lo define como una unidad de estudio delimitada, “a single entity (...) around which there are boundaries” (p. 27). Esa unidad puede ser el individuo, o un colectivo, o un grupo de colectivos; más grande o más pequeña, lo esencial para que pueda ser considerada un caso es que exista delimitación, que la unidad de estudio sea una entidad concreta (Patton, 2002). Ésta idea del caso es la que se emplea en la presente investigación. La unidad de estudio que se considera como tal es la participante, habiendo en el trabajo, por tanto, seis casos que son objeto de análisis.

Se ha elegido emplear el estudio de casos siguiendo las sugerencias de Merriam (1998), quien explica que éste es adecuado: si se desea explorar el cómo y el por qué del objeto de interés; si el investigador no controla los acontecimientos que se desarrollan en relación con ese objeto; si las variables del estudio no pueden ser claramente identificadas hasta que emergen durante el análisis de los datos; si el investigador maneja datos que provienen del contacto directo y cercano con el objeto de estudio. Sobre todo, es adecuado si éste es un proceso, ya que “case

studies help us to understand processes of events, projects, and programs and to discover context characteristics that will shed light on an issue or object” (Sanders, 1981, cit. por Merriam, 1998: 33).

Merriam concluye sus recomendaciones señalando que el estudio de casos es también apropiado cuando se poseen datos muy específicos acerca de la unidad de estudio, en tanto que, debido precisamente a esa concreción, son capaces de dar información única sobre el fenómeno que se investiga, información a la que difícilmente se podría acceder de otra manera.

4.4 El análisis de los datos

Any study of what teachers know depends on an analysis of what they say.

Freeman (1995: 78)

Puede decirse que el análisis de los datos da comienzo con la primera entrevista, con la primera observación del investigador, con el primer documento que éste lee y relee, con su clasificación, pues ya en estos momentos su intuición se activa, a menudo de manera inconsciente, y se pone en funcionamiento la construcción de significados (Clandinin y Connelly, 2000). A continuación, se lleva a cabo el análisis propiamente dicho. En este estudio, se analiza el qué y el cómo de las narrativas de los participantes; esto es, el contenido de las mismas y la forma en la que ese contenido se expresa, el discurso.

Tradicionalmente, el análisis de contenido se ha empleado para describir de manera objetiva, sistemática y cuantitativa el contenido de un texto, pero

actualmente se refiere al conjunto de métodos de análisis cuyo interés principal está en el sentido del texto (Amezcuca y Gálvez Toro, 2002). El procedimiento esencial es el de organizar el contenido en representaciones clasificables por el investigador según diferentes categorías o códigos y, a partir de lo obtenido, demostrar hipótesis o, como en el caso de la presente investigación, responder a preguntas (Ellis y Barkhuizen, 2005). Estas representaciones pueden tener diferentes unidades de medida, como palabras o frases enteras. De acuerdo con Smith (200: 321), la más importante es el tema, “the expression of a single idea, a statement about a topic or a motif”. Su longitud, como explica Merriam (1988: 179), puede ser variable: “A unit of data can be as small as a word a participant uses to describe a feeling or a phenomenon, or as large as several pages of field notes describing a particular incident”. Para que un tema pueda considerarse válido, aclara la autora, debe cumplir dos criterios: primero, ser heurístico –esto es, aportar información relevante para el trabajo-; segundo, ser interpretable en ausencia de cualquier otro conocimiento que no sea el general del contexto en el que se desarrolla la investigación.

De acuerdo con Dörnyei (2007), el primer paso para organizar los datos que se han recogido es la ‘pre-codificación’, que consiste en la lectura y relectura de los datos, la reflexión sobre ellos y la anotación de las impresiones que se reciben, con el objetivo de llevar a cabo una codificación más precisa. Este proceso es de gran importancia, ya que las notas sirven para aislar los que posiblemente sean los aspectos más importantes de los datos (LeCompte, Preissle y Tesch, 1993). A continuación, se realiza la codificación, que consiste en “highlighting extracts of the transcribe data and labelling these in a way that they can be easily identified, retrieved or grouped” (p. 250). Este proceso puede hacerse de forma diferente si

el análisis cualitativo que se practica es deductivo o inductivo. En el primero, el investigador establece los temas previamente y busca fragmentos del texto que se correspondan con ellos; en el segundo, los temas emergen del texto de forma natural. En el presente estudio se practica en análisis inductivo, que se efectúa en dos niveles: primero, se buscan temas en el texto relacionados con la cuestión examinada, tanto si se refieren directamente a ella como si se cree que, aun no siendo éste el caso, podrían ser interesantes; en el segundo nivel, se agrupan los temas con características comunes en categorías. Como explica Merriam (1998), éstas deben: reflejar el objetivo del estudio; ser exhaustivas, en el sentido de que deben ser capaces de contener todos los datos relevantes; ser exclusivas, esto es, que cada tema no puede pertenecer a dos categorías al mismo tiempo; nombrar con precisión el significado de los temas que contiene; mantener el mismo nivel de abstracción que las otras categorías. Para Merriam (1998: 179), esta codificación de los datos en dos niveles es un proceso en buena parte intuitivo, pero aclara que “it is also systematic and informed by the study’s purpose, the investigator’s orientation and knowledge, and the meanings made explicit by the participants themselves”.

Dörnyei (2007) explica la conveniencia de acompañar el proceso de codificación con otros instrumentos analíticos que pueden inspirar al investigador. De entre ellas, destaca los *analytic memos*, o notas que éste escribe mientras analiza los datos, ya que “they are invaluable in facilitating second-level coding and are also likely to contain the embryos of some of the main conclusions to be drawn from the study” (p. 254). Otra herramienta práctica y, a diferencia de los anteriores, de naturaleza no verbal, es el *display*, una presentación visual organizada de los hallazgos del análisis que ayuda a ordenar el material.

En el presente estudio, el análisis del contenido se lleva a cabo primero desde dentro de cada caso, con el propósito de que los temas significativos puedan ser explicados con relación a la historia personal de cada participante y no de forma descontextualizada. De acuerdo con Chase (2005: 263), “rather than locating themes *across* interviews, narrative researchers listen first to the voices *within* each narrative”. Con esto, se evita reducir a los participantes a un conjunto de variables, sin conexión profunda entre ellos. Cada relato es único, de manera que “if you try to chop stories up and categorize the pieces, you will lose sight of the continuity in each teacher’s unfolding life and the complex interrelatedness of his/her experiences” (Aoki, 2008: 16).

Dicho todo esto, conviene aclarar que si solamente se analizara el contenido de los datos, este análisis sería probablemente incompleto. Como afirma Sparkes, (1999: 21), “by seeking common themes in the stories there is the danger of missing other possible messages that individual stories might hold”. El acceso a esos ‘otros mensajes posibles’ lo proporciona el llamado análisis del discurso; es decir, la investigación de la construcción del significado y del uso del lenguaje (Potter y Wetherell, 1987). Un análisis completo comprende examinar no sólo lo que se dice, sino cómo se dice. Tradicionalmente, el análisis del discurso se ha relacionado con el ámbito de la Lingüística, pero en la actualidad cuenta con aportaciones de disciplinas como la Antropología, la Sociología o la Psicología.

En el ámbito de la enseñanza, Freeman (1995) afirma que si se quiere acceder al conocimiento del profesor sobre sí mismo, se debe analizar su lenguaje no sólo a nivel de contenido, pues esto implica asumir que el mundo mental del docente –sus pensamientos, creencias, sentimientos e ideas- se corresponde de manera

exacta con las palabras que emplea para expresarlo. Antes bien, es necesario que este enfoque se complemente con otro centrado en cómo expresa ese contenido. Como explica Freeman, “rather than choosing words to mean certain things, individuals enact parts of the system of language, generating meaning through social agreements” (p. 85)

Freeman denomina a esta aproximación ‘presentacional’ y explica que se centra en “the interrelationship between what is said about the teacher’s inner world, the language used (or not used) to ‘present’ it, and the context—both virtual and actual—of its ‘presentation””(p. 79). Empleando ambos enfoques, el investigador puede realizar un análisis completo de los datos registrados, ya que “integrating representational and presentational analysis can show not only *what* is being learned or what is changing, but *how* it is being learned or how it is changing” (p. 79).

4.5 De la validez y fiabilidad del método cualitativo

En la investigación cuantitativa, los dos criterios más conocidos para validar un estudio son la validez y la fiabilidad. La primera, como explica Nunan (1992), se refiere a si los resultados de la investigación se encuentran en los datos o si han sido creados de alguna manera por el investigador. La segunda, de acuerdo con Morse y Richards (2002), se relaciona con la consistencia de los resultados de la investigación, entendiendo por consistente algo que no es producto del azar. En el ámbito de lo cualitativo, sin embargo, no existe consenso acerca de cuáles son los criterios que determinan la calidad de los estudios, porque, ¿puede hablarse de validez y de fiabilidad en lo cualitativo? ¿Pueden garantizarse ambas en una

metodología que no es, ni quiere ser, objetiva, según el concepto de objetividad que manejan los enfoques positivistas? Avis se hace eco de la cuestión y admite que “the interactive, emergent, and idiosyncratic nature of qualitative design makes it impossible for qualitative researchers to demonstrate the same degree of reliability and detachment as quantitative researchers” (Avis, 2005: 8). Para solucionar el problema, algunos investigadores proponen criterios cualitativos alternativos; por ejemplo, Lincoln y Guba (1985) sugirieron sustituir la validez por que denominaron ‘*trustworthiness*’. No obstante, dichos intentos no pueden alejar al investigador de la cuestión fundamental: sean cuales sean los criterios, su propuesta debe ser sólida y garantizar un estudio científico riguroso (Patton, 2002; Richards y Morse, 2007).

Dörnyei (2007) hace al investigador una serie de sugerencias para garantizar en este sentido la calidad del trabajo. La primera es la de convencer a sus lectores de la integridad de la investigación, ya que “at the end of the day, readers will decide whether they have confidence in one’s research not by taking stock of the various validity arguments but by forming an opinion about the investigator’s overall integrity” (p. 59). Esta sensación de integridad puede lograrse dejando constancia de cómo se han recogido y analizado los datos, en lo que se llama un ‘*audit trail*’: contextualizando con detalle los resultados; mostrando los posibles sesgos del investigador o señalando los resultados que no apoyan la conclusión final y reflexionando sobre ellos. La segunda sugerencia de Dörnyei es aplicar dos medidas que pueden asegurar la validez y fiabilidad de la investigación. La primera medida es pedir a los participantes su *feedback* sobre los resultados obtenidos: “if there’s agreement between the researcher and the participants, the study’s validity is indeed reinforced” (p. 61). La segunda es solicitar a otro

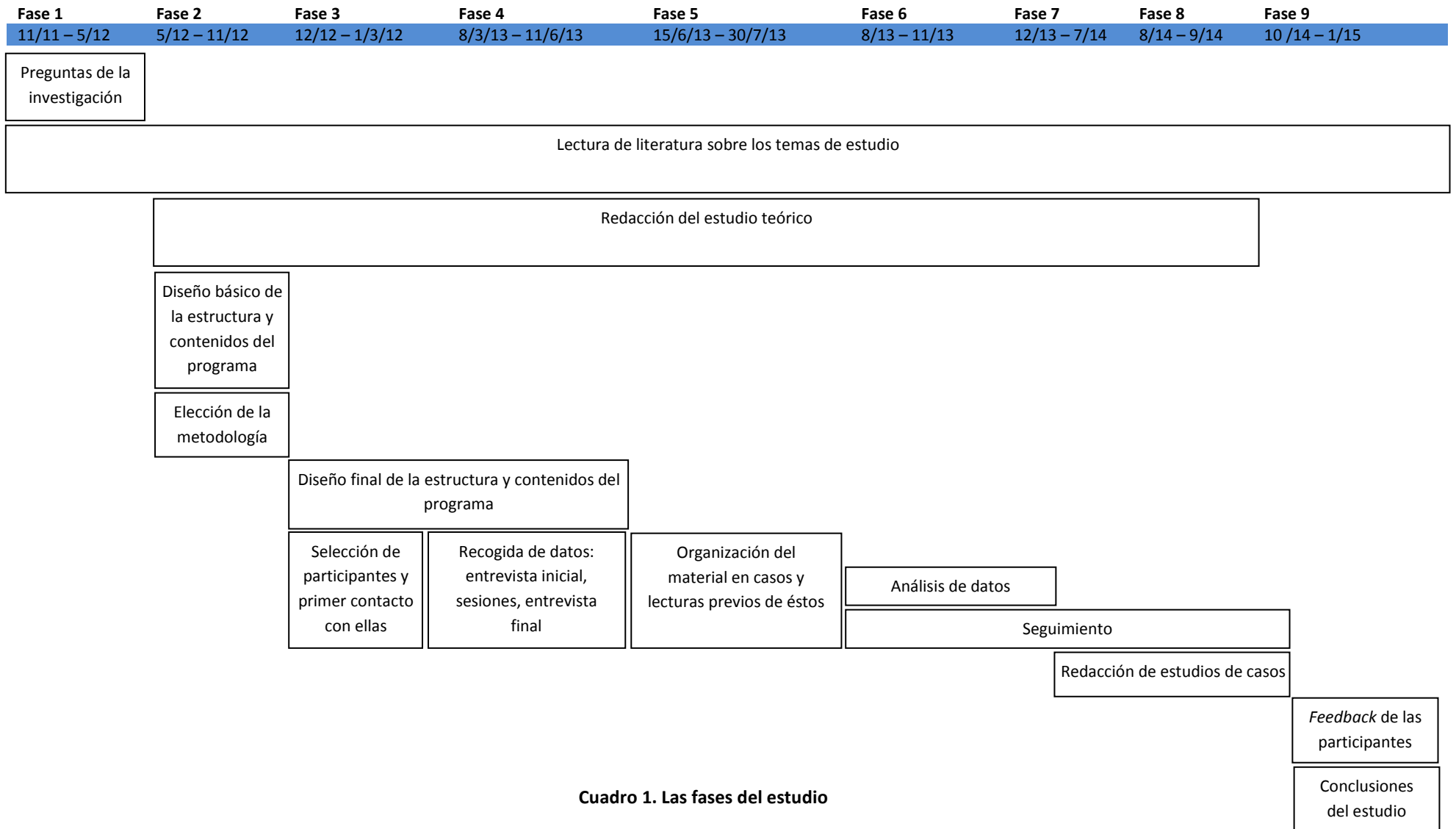
investigador que realice una parte del estudio –por ejemplo, codificar los temas en una narrativa- y comparar a continuación las correspondencias obtenidas por ambos.

Finalmente, Dörnyei sugiere realizar diferentes prácticas que caracterizan a una buena investigación. La primera es la triangulación, que consiste en servirse de fuentes diferentes en el estudio con el fin de reducir los sesgos sistemáticos. En efecto, si el investigador llega a conclusiones semejantes partiendo de diferentes fuentes, puede decirse que hay indicios de validez en ellas. La segunda práctica se relaciona con la duración de la investigación: cuanto mayor es ésta, mayor se supone también su calidad, aunque Dörnyei reconoce que esto no tiene por qué ser necesariamente así. Lo importante, eso sí, es que las investigaciones sean de carácter longitudinal, ya que éstas “can reveal various developmental pathways and can also document different types of interactions over time”(p. 62).

CAPÍTULO 5

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio está formado por siete fases (cuadro 1), aunque cada una de ellas no concluye necesariamente cuando empieza la siguiente; por ejemplo, en la fase 1 se plantearon las preguntas de la investigación y dio comienzo la lectura de la literatura sobre los temas de estudio, pero la segunda de estas actividades se realizó hasta el mismo final de la investigación, coincidiendo con la fase de las conclusiones. En la fase 2, se empezó la redacción del estudio teórico, la cual se prolongó igualmente hasta el final de la investigación, a causa de la aparición constante de más literatura académica significativa. En esta segunda fase se realizó asimismo un primer diseño del programa de intervención y se adoptó el método cualitativo para la recogida y análisis de datos. En la fase 3, se seleccionó a las participantes del programa y se estableció el primer contacto con ellas. En esta fase se finalizó el diseño del programa de intervención, que se fue modificando a lo largo de su implementación, en la fase 4. En la fase 4, así, se lleva a cabo el programa de intervención, a partir del cual se registran la mayoría de los datos. La entrevista inicial y final se consideraron parte del programa, en tanto que las cuestiones planteadas en ellas a las participantes eran susceptibles de activar la creación y/o el desarrollo de su *Ideal Language Teacher Self*. La fase 5 consistió en organizar los datos en casos, leerlos con atención varias veces y redactar las notas previas a su análisis, lo que se hizo en la fase 6 junto con el comienzo del seguimiento de las participantes. De acuerdo con los resultados, se escribieron en la fase 7 seis estudios de caso individuales. En la fase 8 se reflexionó sobre el conjunto de casos y se escribieron las conclusiones de la investigación.



Cuadro 1. Las fases del estudio

Antes de realizar el presente trabajo, el investigador hizo dos estudios piloto con el fin de obtener indicios que justificaran un trabajo de mayor profundidad. Estos estudios se hicieron con estudiantes de español como L2 y con profesores de español como L2 y su propósito era explorar la posible eficacia de la actividad narrativa para crear y/o desarrollar el *Ideal L2 Self* y el *Ideal Language Teacher Self*. Como la primera condición para que la imagen deseada posea capacidad de motivación es que exista y sea percibida (Dörnyei, 2009), era necesario obtener indicios de que la actividad narrativa podía servir para cumplir con este primer requisito. A ello se dedicaron estos dos trabajos.

En este capítulo se describen ambos estudios. También se describen con detalle y cronológicamente las diferentes fases del proceso de investigación.

5.1 Dos estudios piloto

Always pilot your research instruments and procedures before launching your project.

(Dörnyei 2007: 75)

5.1.1 El estudio de Sevilla

El estudio se realizó con siete alumnas de la Universidad de Georgia en el marco de un curso de dos meses (mayo, junio de 2012) que llevaron a cabo en Sevilla, organizado por dicha institución y un centro educativo privado de la ciudad, el Instituto San Fernando de la Lengua Española. Las estudiantes participaban en uno o dos de los cursos de cultura española que el investigador impartía en este centro. El investigador contactó con el coordinador del grupo y le solicitó que les

preguntara a los alumnos si les interesaba participar en estudio de tres semanas de duración y cuyo propósito era el desarrollo del estudiante como hablante de español. Siete alumnas, con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años, se mostraron interesadas. Todas ellas completaron el programa.

El programa de intervención era similar al diseñado por Pineda (2011), el cual, a su vez, estaba inspirado en el de Magid (2011), pero con un añadido importante: el empleo de la escritura de narrativas. Así, al objetivo ya conocido de estimular la motivación mediante técnicas de visualización del *Ideal L2 Self*, presente en estos estudios, se añadía uno nuevo: examinar si la escritura de narrativas podía servir como herramienta para crear y/o elicitarse eficazmente la imagen ideal con la que trabajar después, algo sobre lo que no existían estudios hasta entonces.

Para ello, se diseñó un programa de intervención formado por tres sesiones. En la primera, se entregó a las participantes una narrativa modelo (Apéndice I) y se leyó en grupo. Escrito por el investigador, el texto simulaba estar narrado por Ana, una aprendiente de inglés que contaba, en primer lugar, su autobiografía de aprendizaje en este idioma; después, su percepción de sí misma en tanto que hablante de inglés en el momento presente; y finalmente, su imagen ideal de sí misma como hablante de inglés en el futuro. Esta actividad se basaba en la idea ya presente en el estudio pionero de Markus y Nurius (1986) de que los *possible selves* estaban conectados con el pasado de cada persona. Antes incluso, Markus (1983) había explicado que acudir a la memoria autobiográfica podía servir para explorar estados futuros deseados. De igual forma, Barclay (1994: 60) tiende un puente entre el pasado, el presente y el futuro del individuo cuando afirma que “(autobiographical) memories are the phenomenal reality of self as existing in

the present and extending over time past and into the expected future”. Así, la memoria personal se presenta no sólo como una forma de preservar el pasado, “but also to utilize it in the service of the present and future selves” (Neimeyer y Metzler, 1994: 108). Estos estudios dieron al investigador la idea de que escribir sobre el pasado y el presente podía ser necesario para crear y/o elicitarse de forma eficaz el *Ideal L2 Self* del alumno. El conocimiento de un ejercicio diseñado por Bailey *et al.* (2001) lo animó a continuar en esta dirección. Esta actividad era la escritura de una autobiografía de aprendizaje, en la que se debían describir las mejores y peores experiencias de aprendizaje y reflexionar sobre éstas con el fin de descubrir qué entiende uno por una enseñanza y aprendizaje eficaz de L2. En la conclusión, los autores declaran: “We firmly believe that examining our own language learning histories, whether or not we complete a full diary study, is a valuable exercise in developing self-awareness” (p. 55).

Se comprobó que las participantes habían comprendido el texto y se les solicitó que escribieran uno similar sobre sí mismas para la siguiente sesión. Hecho esto, se llevaron a cabo varios ejercicios de visualización sencillos y se pidió a las participantes que los hicieran durante el resto de la semana, cinco minutos al día.

A lo largo de la semana, las participantes enviaron las narrativas al investigador, y éste les un aportó *feedback* que consistió en preguntas sobre ciertos aspectos para que fueran descritos con mayor detalle; éstas se referían, implícitamente, a cuestiones sobre todo relacionadas con los *Ideal*, *Ought-to* y *Feared L2 Self*. Es lo que Appel (2005) denomina ‘preguntas inmanentes’ y que sirve para aclarar cuestiones que se intuye que no se han abordado completamente. Kelchtermans

(1995) denomina ‘cíclica’ a esta forma de organizar la recogida de información –en su caso, en entrevistas orales: “The interviews were *cumulative*, meaning that every interview revealed new pieces of the ‘life puzzle’” (p. 97). Por ejemplo, una de las informantes hablaba en la primera versión de su narrativa acerca de la presión a la que su padre, de nacionalidad cubana, la sometía a ella para que aprendiera español, tras rechazar durante años poner en contacto a su hija con la cultura cubana y el idioma español. Después de esto, la informante escribió: “*Looking back, I am not sure if this pressure was healthy. Regardless though, I continued to excel in Spanish classes throughout high school*”⁴. En este punto, el investigador incluyó un comentario en el que le preguntaba a la informante si pensaba que la presión a la que le había sometido su padre había contribuido a la obtención de sus buenas notas. En su segunda versión, la informante escribió: “*Looking back, I am not sure if this pressure was healthy. Instead of having a natural curiosity and personal incentive to learn, I excelled at Spanish in high school because of my father’s nagging.*” En este sentido, la actividad narrativa escrita y compartida sirve a la informante para llegar a expresar de forma clara la razón de su dedicación al español en sus estudios, orientada por su *Ought-to L2 Self*, y quizá para iluminar cuestiones de su identidad futura.

En la segunda sesión, las informantes compartieron sus narrativas en pequeños grupos de tres y cuatro personas y las comentaron, con el objetivo de construir conocimiento y, con ello, precisar más su *Ideal L2 Self*. A continuación, se llevó a cabo una reunión de grupo y cada participante describió a las otras su imagen ideal de sí mismas como hablante de español. Finalmente, se les propuso a las

⁴ Las declaraciones de las participantes se transcriben en inglés o en español según se hicieran en la entrevista en un idioma o en otro.

informantes que visualizaran esa imagen durante diez minutos al día durante el resto de la semana.

En la tercera sesión, se llevó a cabo la actividad de la línea temporal de manera similar a la actividad propuesta por Pineda (2011) en la intervención que había llevado a cabo con profesores en formación. Al concluirla, cada sujeto expuso la suya a sus compañeras y éstas le aportaron los comentarios que consideraron oportunos. De nuevo, se les propuso que visualizaran su *Ideal L2 Self* durante el resto de la semana.

Los resultados del estudio se recogen en unas entrevistas orales que se grabaron en video una semana después de la tercera sesión. El programa de intervención recibió una valoración positiva de todas las participantes, quienes coincidían en que les había ayudado a saber quiénes querían ser como hablantes de español, idea en la que no habían pensado antes del programa o, si lo habían pensado, no habían llegado a explorar en profundidad. Como explicó una de las informantes: *“Now I know more about how I am and what I want to do in my life and how to get there using Spanish”*. Se preguntó a las participantes de forma específica por la escritura de narrativas y lo que ésta les había podido aportar. Coincidieron en señalar que les había ayudado a reflexionar sobre por qué estudiaban español y a precisar quiénes querían llegar a ser como hablantes de L2. La escritura de sus narrativas les ayudaba a crear significados nuevos y les impulsaba en la búsqueda de conocimiento sobre sí mismas. Así, una de las informantes declaró que: *“Me ha hecho pensar en cosas que nunca pienso (...) Me ha hecho querer escribir más”*. De manera concreta, las participantes coincidían en que escribir sobre el pasado les había ayudado a crear y/o precisar

su identidad futura. Como explicó una de las participantes, “to get what I want to be, I need to understand first the past and how I am”. En relación con esto, otra de las informantes declaró que, si no hubiera escrito sobre su pasado, probablemente su *Ideal L2 Self* habría sido diferente. Esta participante, estudiante de Marketing, reconocía en la entrevista final que su identidad futura como hablante de español había estado vinculada, antes de realizar el programa de intervención, exclusivamente al mundo de los negocios. Sin embargo, después de escribir y reflexionar sobre su autobiografía de aprendizaje, se había dado cuenta de ciertas cuestiones importantes para ella y había desarrollado un *Ideal L2 Self* más rico, más complejo, no circunscrito al ámbito empresarial. Este hallazgo podría ser un indicio más de la relevancia que escribir sobre el pasado puede tener para el desarrollo de la identidad futura del alumno y, puede sugerirse, del profesor de L2.

Estos resultados llevaron al investigador a la conclusión de que la escritura de narrativas –y concretamente, de las narrativas autobiográficas-, podía constituir un instrumento eficaz para ayudar al estudiante de una L2 a desarrollar su *Ideal L2 Self*, idea que parecía razonable extrapolar al profesor de segundas lenguas, dada la adaptación de Kubanyiova (2012). De todas formas, y con el objetivo de aportar solidez empírica a la propuesta de esta autora en el marco específico de la escritura de narrativas, el investigador decidió realizar un segundo estudio piloto de pequeñas dimensiones que examinara si ésta podía servir al docente de L2 para crear y/o desarrollar su *Ideal Language Teacher Self*, algo sobre lo que no existían estudios hasta la fecha. Dicho trabajo se llevó a cabo con profesoras de Würzburg, Alemania, y se describe a continuación.

5.1.2 El estudio de Würzburg

El investigador llevó a cabo este estudio en varias estancias breves en Würzburg a lo largo de siete meses (agosto 2012, marzo 2013). La investigación se realizó con una profesora de un instituto de educación secundaria y dos profesoras de la universidad de esta ciudad. Sus edades estaban comprendidas entre los 38 y los 55 años y las todas ellas tenían experiencia y formación en el campo de la enseñanza del español como L2. El investigador contactó con la subdirectora del Centro de Lenguas de la Universidad de Würzburg y ésta, a su vez, le puso en contacto con las participantes. La idea inicial era contar con enseñantes con poco o ninguna experiencia profesional, para que su identidad como profesoras estuviese poco desarrollada (Kanno y Stuart, 2011), pero las docentes que estaban disponibles poco antes de empezar el programa eran las mencionadas. Se consideró la posibilidad de buscar otras profesoras sin experiencia profesional; sin embargo, al final se pensó que el ser docentes con experiencia podría aportar datos relevantes en otros sentidos. En efecto, el hecho de que su identidad como profesoras tuviera probablemente un grado notable de elaboración implicaba que quizá escribir narrativas las ayudara más a reelaborar su *Ideal Language Teacher Self* que a crearlo, en tanto que las enseñantes probablemente ya lo habrían creado en sus años de carrera. Así, se se plantearon dos objetivos. El primero, comprobar la validez de esta hipótesis, lo cual, por otra parte, parecía razonable sugerir; el segundo, más importante, era examinar cómo la escritura de narrativas servía a las docentes para trabajar con su *Ideal Language Teacher Self*.

Debido a la dificultad del investigador y las participantes para reunirse al mismo tiempo, las sesiones presenciales del programa de intervención fueron sólo dos: una al comienzo del mismo, con el fin de poner en contacto a las participantes y de presentarles el proyecto, y otra al final, para evaluarlo entre todos. Entre una y otra mediaron aproximadamente siete meses (agosto 2012, marzo 2013). En la idea original no se pensaba extender durante tanto tiempo el programa, pero las circunstancias personales y profesionales de las participantes requirió que así se hiciera. Entre ambas fechas, el investigador y las participantes mantuvieron un contacto regular por correo electrónico.

Tras la sesión inicial, el investigador envió a las participantes las narrativas de tres profesores (Apéndice II) inventadas por él mismo. En ellas, los enseñantes imaginarios respondían a estas preguntas: “¿Cómo llegaste a ser profesor/a?”, “¿Cuál es la imagen que tienes de ti mismo como profesor/a en la actualidad?” y “¿Cuál es la imagen ideal que tienes de ti mismo como profesor/a?”, lo que daba como resultado unas narrativas modelo similares a las propuestas en el estudio anterior. Como en éste, se pensaba que para elaborar la identidad futura podía resultar útil que los profesores recogieran datos primero acerca del pasado y del presente.

Cuando el investigador recibió las narrativas de las participantes, las leyó y, al igual que en el programa de intervención de Sevilla, se las envió de vuelta junto con algunas preguntas que podrían aclarar cuestiones relacionadas con el *Ideal*, *Ought-To* y *Feared Language Teacher Self*. Las profesoras respondieron a las preguntas y le enviaron las respuestas al investigador, tras lo cuál se organizó un encuentro con el propósito de compartir las narrativas y evaluar el programa de

intervención. Sólo se pudo contar con dos de las participantes, pues a la tercera le resultaba imposible asistir, y en su caso se realizó la evaluación del programa por correo electrónico.

El análisis de los datos recogidos en las narrativas y en las evaluaciones aporta informaciones de interés. En primer lugar, las enseñantes explican que ya antes del programa de intervención habían reflexionado sobre quiénes eran y quiénes querían llegar a ser como profesoras, lo que confirma la primera hipótesis. Hay que señalar, sin embargo, que quizá esa reflexión ahora, realizada en el contexto de un programa de intervención basado en la escritura de narrativas, se lleva a cabo de manera más consciente que las reflexiones que las docentes hicieran antes por su cuenta, como refirió una de ellas. Esta profesora, la participante 1, explicó cómo el ajetreo del mundo de la enseñanza supone un obstáculo para la reflexión de los profesores, en el sentido de que éstos, reclamados para resolver numerosos problemas concretos, pierden la visión de conjunto sobre la esencia de su práctica profesional. La docente añadió que, por este motivo, un programa de intervención como el realizado supone una valiosa ocasión para plantearse la práctica profesional e iniciar la observación constante de uno mismo en clase. Las otras participantes coincidieron con ella cuando afirmaron que el programa suponía una ocasión para reflexionar.

Esa reflexión, propiciada por la actividad narrativa, sirvió a las profesoras para crear conocimientos nuevos sobre sí mismas, lo cual las condujo a reelaborar, en mayor o menor grado dependiendo del caso, sus identidades presentes y futuras como profesoras. Esta labor mediadora de la actividad narrativa se aprecia en sus escritos, y a menudo de forma explícita, como en el caso de la participante 2,

quien documenta el proceso de descubrimiento que experimenta a medida que escribe sobre sí misma como enseñante: “[De mis alumnos alemanas] aprendí a no interpretar las cosas, sino a buscar la razón (...) Escribo que aprendí, pero ahora ya no estoy segura, creo que tomé contacto con este problema, pero ‘aprenderlo’, creo que no lo he conseguido”

A continuación, esta participante menciona que, como profesora, no se ve capaz de conseguir que los estudiantes hagan lo que ella quiere –capacidad que define como ‘autoridad’- y que tiene problemas con el hecho de representar para ellos la figura de la que se espera que asuma la mayor carga de responsabilidad. Y en este punto, comenta: “En realidad, según escribo, me doy cuenta de que la idea 1 y 2 están muy relacionadas; es decir, parece que quiero tener influencia sobre ellos para conducirles a un aprendizaje autónomo”. Cuando se le preguntó en la evaluación del programa lo que había supuesto para ella el hecho de escribir su narrativa, explicó que esta actividad le permitía reflexionar de manera ordenada y lo ilustró con la siguiente metáfora: “Es como enmarcar el cuadro de mí como profesora”. Asimismo, y como las participantes del estudio piloto de Sevilla, esta docente declaró que el haber escrito sobre el pasado le había ayudado a definirse mejor en el presente y, con ello, en el futuro.

Las revelaciones sobre sí mismas como profesoras, sin embargo, se dan más a menudo a posteriori, después de la lectura de lo escrito o al comentarlo con las otras enseñantes. Así, la participante 1 le comentó al investigador en un correo electrónico que el hecho de escribir sobre sí misma como enseñante la llevaba a sorprenderse a continuación por lo que había escrito. Esta docente, por ejemplo, escribió en su narrativa: “En mis clases no se pierde el tiempo, tan valioso para

mí como para ellos; sin prisa pero sin pausa; es verdad que a veces no les dejo ni respirar, pero los adolescentes son claros y sinceros y me dan un toque de atención cuando les exijo demasiado, cuando voy muy rápida o han trabajado ya suficiente durante la hora de clase". La lectura de este fragmento condujo a la docente a reflexionar sobre su forma de enseñar y a la decisión de modificar un aspecto de ella: *"Estas afirmaciones me llevaron a observarme en las clases y desde entonces he incluido las pausas y los respiros en ellas, tan necesarios como los periodos concentrados de trabajo".* Por medio de la escritura de sus narrativas, esta profesora reconstruyó su imagen ideal añadiéndole un rasgo que creía que mejoraría su enseñanza.

Las participante 3 recordó en su narrativa la labor emocionante que sus abuelos, maestros rurales los dos, habían realizado siendo ella una niña y a la que estuvo expuesta durante largos periodos de su infancia. Esta vivencia, como explicó la participante, estimuló en ella el amor por una enseñanza impregnada de valores humanos y sociales, ya que sus abuelos ayudaban a sus estudiantes *"no sólo a adquirir conocimientos que pudieran sacarles un día de la pobreza en la que sus padres vivían, si no incluso dándoles algo mucho más de material: de comer"*. Con esto, la profesora se refería a una petición que su abuela le había hecho al gobierno de la posguerra para que se les subvencionara un desayuno diario a sus alumnos, dado que con hambre éstos no podían aprender ni concentrarse. Otra característica de esa enseñanza era su sencillez y su enfoque práctico: *"Mi abuelo, cuando hacía bueno, salía a la dehesa con sus alumnos y hacían la clase a la sombra de una encina y les enseñaba y les hacía reflexionar sobre fenómenos o tareas del campo necesarios para su vida en el pueblo. Estas clases eran un lujo por lo prácticas y amenas y porque los útiles*

de escritura estaban al alcance de todos: un palo y el suelo a modo de encerado”.

En la evaluación del programa, esta profesora explicó que el haber escrito sobre sus abuelos le había hecho darse cuenta de cuál era el camino que debía seguir en los momentos difíciles, donde surgen las dudas en el docente y se debilita su confianza en sí mismo: *“Me recuerda quién quiero ser, cómo quiero ser, cuáles deben ser mis metas como profesora”.* La memoria de sus abuelos y de su forma de enseñar, expresados en su narrativa, le había hecho plantearse de nuevo cuál era la identidad como profesora a la que deseaba aspirar en sus próximos años y activarla: su *Ideal Language Teacher Self*.

El caso de la participante 2 es diferente de los anteriores; en éstos, se puede ver que la actividad narrativa la reflexión asociada a ella llevó a las profesoras a una reelaboración positiva de sus identidades futuras y, en el caso de la participante 3, también a un refuerzo de su vocación docente. A la participante 2, en cambio, el programa de intervención le sirvió para cuestionarse de una manera clara una idea sobre la que ya reflexionaba desde hacía algún tiempo: si debía o no seguir en el mundo de la enseñanza. En su narrativa, se aprecia un conflicto constante que apunta a su estado de duda y cuya expresión escrita podría ser el origen de esa reflexión más clara a la que la participante se refiere. Dicho conflicto es el de ser una profesora frente a parecerlo. Cuando recuerda las primeras clases que impartió, escribe que: *“El primer problema que había de superar para llegar a parecerme a una profesora era el miedo a enfrentarme a un público, a ser observada y a tener que dirigir algo, tomar decisiones y estar en el centro. Todavía hoy lo de estar en el centro me intranquiliza”.*

Y más adelante, al ser preguntada por su visión de sí misma como profesora de español como L2 en la actualidad, la participante señala que le gustaría dedicar primero unas líneas a cómo la ven los demás, sus alumnos; a la imagen que ella califica de 'externa' y que considera fundamental, ya que *“esa primera o segunda impresión puede abrir y cerrar muchas puertas”*. En la reflexión que hace sobre esta cuestión, la profesora explica que cree que a sus alumnos le suele gustar el hecho de que ella responda a la imagen que tenían antes de conocerla; la imagen *“de una española (...), no sólo físicamente, sino también en mi lenguaje corporal o en mi acento si me oyen hablar otra lengua y en mi manera de vestir”*. Y añade que, entonces, *“el primer paso para mí es fácil”*. La conclusión de la participante 2 sobre este asunto es que: *“Yo, a través de mis alumnos, me veo como una profesora que siempre está moviéndose por el aula, inventando juegos e historias, con un aspecto muy español y ropas de colores”*.

Después, cuando explica lo que supuso para ella entrar en el sistema educativo alemán, señala que aprendió a realizar su labor *“con más profesionalidad”*, pues *“al tener que responder a un sistema de exámenes, notas, visitas de padres, todo lo que escribes, dices, presentas, tiene que tener un carácter profesional”*. Y añade luego, en relación con el tema: *“Agradezco mucho haber aprendido esto, porque ahora intento hacerlo todo desde este punto de vista, y creo que las cosas me van mejor. La imagen que uno da de sí mismo es su carta de presentación”*. En otro momento, la docente se describe a sí misma como una malabarista que debe manejar o concentrarse en muchas cuestiones al mismo tiempo, y cuando reflexiona sobre sus aspectos positivos como enseñante, destaca entre ellas el hacer actividades que mantienen la atención del alumno y el saber crear en el aula un buen ambiente. Todo esto podría apuntar a una

forma de enseñar que se basa en cierta medida en poner en acción una imagen que el docente piensa que será bien recibida por los estudiantes, los compañeros, el sistema educativo; una representación a la que asiste una audiencia cuya aprobación debe lograr. Esta participante emplea la palabra 'público' para referirse a sus estudiantes en dos ocasiones. El parecer una profesora –y satisfacer, de esta manera, expectativas que el docente cree que el entorno deposita en él- frente al ser una profesora, como se comentaba antes.

Esta idea es coherente con otros aspectos de la narrativa que expresan la actitud de la participante 2 hacia actividades que, podría decirse, constituyen el núcleo del ejercicio de la docencia. En efecto, puede apreciarse que el mayor conflicto al que se enfrenta esta docente es a asumir lo que implica ser una profesora; esto es: una figura que asume la responsabilidad plena de orientar a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje: *“Tengo problemas con esto. Siento que mis alumnos esperan de mí... Esperan que escriba en la pizarra, que les diga los deberes, que les dirija, que les califique... Y yo espero de ellos que tomen responsabilidades, así que a veces chocan nuestros deseos”*.

Por lo expresado aquí, parece que una característica de esta docente es el hecho de que en ocasiones no se siente profesora, de que no se ve a sí misma como tal, y ello a pesar de que reconoce en sí cualidades que implican preocupación por el aprendizaje del alumno, como ser alguien siempre accesible o su capacidad para crear clases coherentes donde los estudiantes sabe cuáles son los objetivos que se persiguen. Y más aún, la participante 2 declara que *“me gusta la sensación de estar haciendo algo en lo que no estoy sola y que repercute en otros, que puedo tender un puente hacia un mundo, que puedo facilitar un camino”*. Parece, sin

embargo, que existe en ella una dificultad para reconocerse como profesora, y esto podría implicar el que se considerara incapaz de desplegar cualidades que aquélla o aquél que sí se sienten profesores realizan en clase de manera natural –y no impostada o representada. Por ejemplo, en otro punto de su narrativa, la participante escribe que uno de sus problemas como enseñante es que carece de de autoridad, pero no entendida como abuso de poder, sino como ese rasgo del profesor que hace que sus alumnos confíen en él y permitan que les oriente a la hora de hacer actividades o adoptar actitudes a las que no les ven el sentido pero que resultan beneficiosas. La participante reflexiona, entonces, de esta manera: “Quizá es que yo misma no estoy convencida de que les pueda convencer”. Hay que mencionar algo que parece obvio: que estas carencias de la docente parecen agudizarse o apaciguarse en función de si su experiencia en clase es negativa o positiva. Así, “cuando algo no funciona, vuelvo a mis inseguridades y pienso si soy yo quién para guiar a mis estudiantes”. Pero también: “Nada me satisface más que ver que [los alumnos] se acogen con respeto y que a lo largo del curso se van acercando más entre ellos”, gracias al buen ambiente que ella ha sabido crear en clase.

A partir de todos estos ejemplos, puede apreciarse el conflicto mencionado entre parecer una profesora y serlo. Y esto podría expresarse de la siguiente forma: la participante, dirigida a menudo por su *Ought-to Language Teacher Self*, aspira a construir un *Ideal Language Teacher Self* donde la práctica educativa emane de manera natural. Podría relacionarse con esto el hecho de que la participante recordara a veces que ella no era una profesora vocacional y de cuánto admiraba las otras participantes, por el hecho de que éstas si se habían declarado docentes de vocación: inclinadas desde su infancia a responsabilizarse de los otros y a

orientarles en su aprendizaje. Con relación al profesor de la película documental *Ser y Tener*, cuyo visionado le propuso el investigador, la participante hace esta reflexión: *“Él parece ejercer su profesión de manera natural, como él dice, desde joven sabía lo que quería ser. En mi caso, no creo que fuera así. ¿Nos hace eso mejores profesores?”*.

En cierto momento de su narrativa, la profesora manifiesta su deseo de llegar a reconocerse a sí misma como docente: *“En este momento, me veo en medio de una evolución en el proceso de ser profesora, un proceso un tanto incompleto”*. Para ella, puede decirse que el valor de haber escrito su narrativa y reflexionado sobre ella está en que le permite ver con mayor claridad este proceso, hasta el punto de llegar a cuestionarse su profesión como docente; un proceso por el que avanza y retrocede en función de sus experiencias en el aula, oscilando entre la imagen de la profesora que ha elaborado y la visión de sí misma como enseñante que le gustaría alcanzar.

Los resultados de este programa piloto, sumados a los del programa de Sevilla, poseían la consistencia suficiente como para justificar la realización de un nuevo programa de intervención de mayor profundidad y carácter longitudinal. Éste es el programa que se lleva a cabo en el presente estudio y cuyo diseño se presenta en el apartado siguiente.

5.2 Diseño general, duración y estructura del programa

Esta investigación nace del interés del investigador por explorar cómo puede la actividad narrativa escrita y oral ayudar al futuro profesor a crear y/o elaborar

un *Ideal Language Teacher Self* con capacidad motivacional. Para ello, se elaboró un programa de intervención donde los participantes, por medio de la escritura de narrativas y el acto de compartirlas, fueran poco a poco elaborando su imagen ideal. Ambas actividades se enfocaron al trabajo con los distintos requisitos que, de acuerdo con Dörnyei (2009), son necesarios para que una imagen ideal posea capacidad de motivación, algo con lo que paralelamente trabajaban Magid y Chan (2012) en el campo del alumno de L2.

El programa se diseñó con cinco talleres de dos horas de duración cada uno, y una entrevista inicial y otra final de media hora cada una. Con ello, se ajustaba aproximadamente a los criterios recomendados por Magid y Chan (2012) en su estudio.

Para que el programa fuera compatible con la agenda de las participantes, que estaban acabando el MAES (Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria) y realizando sus prácticas en centros de Educación Secundaria, el investigador estableció una duración total del programa en tres meses, contando con la entrevista inicial y final. Aunque los trabajos previos recomendaban que la frecuencia de las sesiones fuera semanal, el investigador decidió acomodar las fechas de éstas a la agenda de las participantes a medida que los fueran llevando a cabo. A pesar de los múltiples compromisos de las participantes y de las fechas vacacionales, se consiguió una frecuencia casi semanal.

5.3 Descripción del grupo de participantes y criterios de selección

Las participantes del programa de intervención son seis estudiantes de másteres de la universidad de Sevilla: una de ellas del MASELE (Máster Universitario del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas) en el itinerario de inglés como segunda lengua y las otras cinco del MAES (Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria) en el itinerario de Lengua y Literatura Inglesa. Sus edades están comprendidas entre los 23 y los 27 años, tienen poca o ninguna formación en el ámbito de la enseñanza de inglés y su experiencia como enseñantes es escasa o nula. De tenerla, la adquirieron, sobre todo, dando clases particulares y/o con experiencias profesionales esporádicas.

La selección se hizo con la ayuda de la directora de este estudio, quien impartía clases en los másteres y repartió entre los alumnos un cuestionario (Apéndice III) para que lo completaran aquéllos que estuvieran interesados en participar en un estudio cuyo propósito era el desarrollo profesional y personal del profesor de L2. En él se les pedían los datos personales y se les preguntaba por su formación y experiencia como docentes de inglés, siendo la condición más importante para su selección el que su formación y experiencia como profesores fueran escasas. Se consideraba que el número mínimo de participantes para iniciar el programa era de cuatro y el máximo, de ocho. Al final, se recibieron en dos semanas siete solicitudes que cumplían con la condición básica. De ellas, sólo una se retiró; las otras seis completaron el programa.

El motivo de elegir esta muestra de docentes se debe a que, como profesoras en formación, se encuentran en el momento en el que su identidad como docentes,

y con ello su *Ideal Language Teacher Self*, empieza a crearse. En efecto, parece ser que es a lo largo de su formación cuando los futuros profesores empiezan a negociar consigo mismos quiénes quieren llegar a ser como tales y cuando, por tanto, puede ser recomendable trabajar con sus identidades futuras (Conway y Clark, 2003). Este fenómeno podría deberse a que la identidad se construye con la práctica (Kanno y Stuart, 2011), y no es hasta su periodo de formación que los profesores viven dicha práctica más allá de las clases particulares. No es extraño que la mayor parte de los programas de intervención sobre cambio de creencias, por ejemplo, se realicen con docentes en formación (Borg, 2011); posiblemente, y a medida que adquirieran más experiencia, su identidad sería menos flexible. Por ejemplo, al referirse a las creencias de autoeficacia⁵, Woolfolk Hoy (2000: 2) señala que éstas “may be most malleable early in learning, thus the first years of teaching could be critical to the long-term development of teacher efficacy”.

En este sentido, se considera que las futuras profesoras de L2 que se han elegido constituyen una muestra adecuada para examinar cómo podría la actividad narrativa escrita y oral servir como herramienta para crear y/o desarrollar la imagen ideal de sí mismas como profesoras de L2. Al menos, se puede esperar encontrar en el examen de sus narrativas una variación mayor entre el antes y el después de la intervención que en docentes de L2 con mayor experiencia.

⁵ De acuerdo con Bandura (1986), la autoeficacia se relaciona con las creencias que uno tiene sobre su capacidad para realizar la acción que conduce al resultado deseado. Éstas determinan las actividades que uno elige para hacer –que serán aquellas para las que se sienta más capacitado-, el esfuerzo y la persistencia que pone en ellas.

5.4 Descripción del programa de intervención

The basic scheme is quite simple – that people can learn through their everyday experiences to become who they want to be. This requires a vision and perhaps some guidance along the journey. The journey is written as narrative. The narrative might then be read or performed in public spaces for dialogue and social action.

Jones (2010: 1)

5.4.1 La creación de un entorno seguro para las participantes

Desde el primer contacto con las participantes hasta que el programa finalizó, el investigador intentó establecer un entorno seguro para ellas, ya que el programa proponía a las participantes escribir y reflexionar sobre cuestiones personales y profesionales y luego compartirlas con las demás en presencia del investigador. Richert (2002) explica que no es parte de la cultura de la mayoría de los colegios el que los docentes compartan entre sí los detalles sobre su práctica, sobre todo si se refieren a cuestiones que pueden mostrarles vulnerables ante los otros. Por ello, antes de empezar el trabajo con la actividad narrativa, este autor considera que es esencial establecer unas condiciones de protección para el participante. Teniendo esto en cuenta, el investigador comunicó al comienzo del programa a las participantes que podían abandonarlo en cualquier momento sin necesidad justificarse; que ellas decidirían en todo momento qué contar sobre sí mismas, tanto en privado como en público, ante sus compañeras; y que en los proyectos académicos o de cualquier otro tipo que aparecieran a partir del programa (tesis doctoral, posibles artículos) serían presentadas con seudónimos para proteger su identidad.

Asimismo, el investigador intentó desde el primer momento establecer con las participantes un trato cercano. Dörnyei (2007) explica que la primera fase de los procesos de investigación consiste en que el investigador entra en contacto con un entorno que le es ajeno, de manera que debe negociar su entrada en él con las personas que lo forman; esto es, como dice Dörnyei, romper el hielo. A partir de esta idea, el investigador envió a las participantes un correo electrónico en el que, con la petición de reunirse para hacer una entrevista inicial, les escribía una pequeña autobiografía propia para establecer cierta proximidad con ellas. Las reacciones de las participantes fueron positivas, y una de ellas correspondió enviándole una breve autobiografía. Asimismo, el día antes de la entrevista inicial, el investigador envió otro correo electrónico a las participantes donde adjuntaba una fotografía suya con un antiguo alumno y acompañada de un texto donde explicaba por qué aquella foto era importante para él (Apéndice IV). El propósito era, por una parte, familiarizar a las participantes con la imagen física del investigador antes de su primer encuentro, y por otro, transmitirles con la historia que se cuenta en el texto el gran valor que éste le concedía al bienestar emocional del estudiante en el aula. También en este caso las reacciones de las participantes fueron positivas .

5.4.2 La entrevista inicial

Los estudios sobre la entrevista como recogida de datos cualitativa coinciden en que si ésta es semi-estructurada o abierta, debe ser registrada de alguna forma, pues el investigador no sería capaz de capturar todos los detalles tomando notas a mano. En esta investigación, se decidió hacer la entrevista inicial en video, de manera que quedaran registradas no sólo las palabras de las participantes, sino

también su lenguaje corporal. El investigador se anticipó al posible rechazo que éstas pudieran mostrar ante el hecho de ser grabadas informándoles por correo electrónico de que la entrevista se haría en video. En esta comunicación también se les informó de que las imágenes se emplearían sólo para la investigación y de que si en algún momento se necesitaban para otro uso, se les solicitaría antes su autorización. Ninguna de las participantes mostró objeción a ser grabadas y sólo una de ellas dijo sentir un poco de vergüenza ante la cámara; para las otras, sin embargo, podría decirse que era algo familiar, lo que no es de extrañar teniendo en cuenta la cotidianeidad con la que los jóvenes actuales registran y exponen su imagen gracias a las nuevas tecnologías.

Antes de las entrevistas, el investigador siguió la sugerencia de Appel (2005) de realizar actividades que conduzcan a una situación de confianza. Así, en lugar de establecer como punto de encuentro el lugar donde se realizaría la entrevista, la pequeña sala de profesores del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla, el investigador citó a las sujetos individualmente en la puerta del edificio donde ésta se encontraba, de forma que el primer encuentro se diera en un espacio ajeno a la investigación. El propósito era seguir favoreciendo desde el comienzo una relación persona-persona y no sujeto-investigador. Otras medidas en este sentido fueron hablar con las participantes de cuestiones generales para romper el hielo y atender al estado en el que se encontraba cada una de ellas, ya que si bien algunas de ellas se mostraban dispuestas a hacer la entrevista nada más llegar, en el caso de otras era necesario intervenir para que adoptaran esta disposición. Así, una de las participantes se encontraba en un estado de estrés que podría haber influido de manera negativa en su entrevista. Por este motivo, el investigador le propuso

que, antes de comenzar, se sentaran a hablar un poco. La participante aceptó la propuesta y le habló con detalle sobre lo que le pasaba. Poco a poco, se relajó y declaró estar en condiciones de realizar la entrevista.

El investigador citó a las participantes a diferentes horas y las condujo a cada una en su momento a la sala donde realizarían la entrevista individual. Al entrar en la sala, mostró a cada participante dónde estaba la cámara, le informó de que estaba apagada y le pidió que leyera y firmara, en caso de estar de acuerdo, una hoja de consentimiento (Apéndice V). El investigador aprovechó este momento para preparar la cámara. Todas las participantes mostraron su conformidad con lo propuesto en la hoja de consentimiento, la firmaron y se la entregaron al investigador, quien les preguntó entonces si podía encender la cámara y hacer una pequeña prueba, de manera que las participante se sintieran cómodas con la situación. Hecho esto, el investigador les explicó de nuevo cuál era el objetivo de la entrevista –recoger datos para su estudio- y les preguntó si podía empezar a grabar y a hacer las preguntas. Obtenido el consentimiento, el investigador dio comienzo a la entrevista inicial. Estos pasos se llevaron a cabo siguiendo las recomendaciones de Dörnyei (2007) sobre cómo crear un entorno comfortable para grabar entrevistas.

El propósito de la entrevista inicial era comprobar si existía en las participantes un *Ideal Language Teacher Self*, en caso de que así fuera, cuál era su grado de elaboración. Esto implicaba comenzar con una pregunta muy abierta, donde no se diera por sentado que la participante tenía una visión ideal de sí misma como profesora de inglés como L2. Así, si en los dos estudios piloto se pedía de forma explícita a los participantes que escribieran sobre el hablante de L2 o el profesor

de L2 que querían llegar a ser, en este programa de intervención, la primera pregunta que se dirigió a las participantes fue: “¿Podrías contar un día normal en tu vida dentro de tres años?”. Los propósitos de esta primera pregunta eran, primero, examinar cuál era el lugar que ocupaba la docencia en la percepción de las participantes sobre sus vidas futuras, pues podría darse el caso de que éste fuera pequeño o inexistente; en segundo lugar, garantizar que la visión ideal, si es que existía, emergiera por sí misma; y por último, permitir asimismo que surgieran libremente, si es que existían, los otros dos elementos del *Language Teacher Possible Self*, el *Ought-to Language Teacher Self* y el *Feared Language Teacher Self*. En efecto, no había que descartar el que las participantes, al ser preguntadas sobre su futuro, refirieran visiones de sí mismas como docentes dirigidas por expectativas externas o que consistieran en imágenes temidas.

Si en su respuesta las participantes no explicitaban la docencia en su futuro o lo hacían de forma vaga, se les hacía la siguiente pregunta: “¿Podrías contar un día normal en tu vida como profesora dentro de tres años?”. Con ésta pregunta, más cerrada que la anterior, se pretendía enfocar las respuestas de las participantes en su visión de sí mismas como docentes, aunque era lo suficientemente abierta como para permitirles hablar de sus imágenes en términos de *Ideal*, *Ought-to* o *Feared Language Teacher Self*.

A continuación, se les hacía la pregunta final, que se centraba directamente en la visión ideal que las participantes pudieran tener de sí mismas como docentes: “¿Podrías contar un día normal en tu vida dentro de tres años como la profesora que te gustaría llegar a ser?”. Si alguna de las participantes había contestado a la

primera pregunta con información detallada sobre su vida futura como docente, se pasó directamente a esta pregunta final, por carecer ya la segunda de sentido.

El investigador siguió las sugerencias de Appel (2005) sobre cómo conducir una entrevista: después de formular las preguntas, escuchaba las declaraciones de la participante sin interrumpir, mostrándole mediante señales de recepción que se le estaba prestando atención –asentimientos con la cabeza, decir “sí” o “ajá”- y reaccionando a ellas emocionalmente, aunque de forma moderada. Concluida la entrevista, y de nuevo teniendo presente las sugerencias de este autor, se informó a las participantes que ésta había acabado. El investigador apagó la cámara y conversó con las participantes otra vez sobre temas cotidianas para suavizar su transición hacia el entorno externo.

5.4.3 Vista general de las sesiones del programa de intervención

Después de la entrevista inicial, comenzó el programa de intervención, formado por cinco sesiones, cada una de las cuales estaba estructurada en tres etapas: en la primera, el investigador enviaba por correo electrónico a las participantes una actividad de narrativa escrita y unas preguntas de reflexión sobre el texto que resultara de ella; después, éstas realizaban el ejercicio de manera individual y en un plazo de tiempo acordado por todos; finalmente, se hacía una reunión donde las participantes compartían sus escritos y hablaban sobre ellos. El investigador diseñó este modelo después de una revisión de la literatura de narrativas (véase 3.3.3) que le llevó a concluir que dos elementos eran necesarios en un programa de intervención de estas características: la escritura individual de narrativas y el compartir con otros lo escrito.

Para la escritura de narrativas, y basándose en Richert (2002), el investigador animó a las participantes a escribir lo que desearan y cuanto desearan sin omitir los detalles por considerarlos, quizá, irrelevantes. Asimismo, y con el objetivo de obtener textos más espontáneos –y con ello, puede que más auténticos-, se pidió a las participantes que intentaran no corregir sus narrativas; en cualquier caso, podrían precisar lo ya escrito con nuevas anotaciones, pero sin borrar las anteriores.

Para compartir sus narrativas, lo primero que se les indicó era que no estaban obligadas a compartir con las otras participantes nada que no les apeteciera; que contarían sólo aquello que quisieran contar y como a ellas les gustara: leyéndolo directamente del papel o inspirándose en ese contenido para contarle oralmente de otra manera. Con ello, se quería seguir manteniendo el entorno seguro que ya se había creado. Antes de la primera reunión, se les envió un texto escrito por el investigador sobre las comunidades de conocimiento, que Craig y Olson (2002: 116) definen como “safe, storytelling places where educators narrate the rawness of their experience, negotiate meaning and authorize their own and other’s interpretations of situations”. El propósito de enviárselo a las participantes era explicarles el importante papel que las reuniones para compartir escritos podían desempeñar en su desarrollo como profesores. En efecto, cuando la narrativa es compartida con los demás, “tensions are revealed and insights are offered that enable situations to be revisited, reassessed, and restoried” (p. 116), fenómeno que, de acuerdo con Craig y Olson, no se presenta cuando la reflexión se lleva a cabo de manera individual. Junto con esta explicación, el investigador informó a las participantes en el texto de que su grupo estaba formado por seis profesoras; de que en las primeras sesiones trabajarían en grupos más pequeños aún, para

que pudieran sentirse aún más cómodas; y de que el papel del investigador sería el de observador, intentando interferir lo menos posible en su proceso de contar sus narrativas.

Explicadas las dinámicas generales sobre cómo escribir las narrativas y sobre la relevancia del acto de compartirlas con las demás, el programa de intervención podía comenzar. Duró dos meses y medio desde la entrevista inicial a la final, lo que supone aproximadamente una sesión cada dos semanas. Se desarrolló con normalidad, excepto por el hecho de que algunas de las reuniones no pudieron realizarse en su forma ideal; esto es, con todas las participantes presentes. Esto era algo que cabía esperar, ya que éstas se encontraban inmersas en la fase final de su máster –MAES o MASELE- y era difícil hacerlas coincidir. La solución que se encontró fue la de organizar más de una reunión por sesión, de forma que se garantizara que cada participante compartiera sus narrativas al menos con otra participante o, si tampoco esto era posible, con el propio investigador. Al final del programa de intervención, después de la entrevista final, la mayoría de los miembros del grupo –4 participantes y el investigador- se reunieron para cenar en casa de una de ellas, lo que sirvió de cierre para la experiencia vivida.

5.4.4 Las actividades de narrativa escrita del programa

Cada una de las actividades de narrativa escrita presentadas en el programa está diseñada para trabajar con una, y a veces dos, de las características que, como explica Dörnyei (2009), dotan de capacidad de motivación al *Ideal Language Teacher Self*. A continuación, se exponen por orden de realización.

En la primera actividad (Apéndice VI) se propuso a las participantes la escritura de una autobiografía de aprendizaje. Los estudios piloto de Sevilla y Würzburg habían mostrado, como sugería la literatura sobre el tema, que escribir sobre el pasado servía de apoyo para crear o desarrollar la visión del participante acerca de sí mismo en el presente y en el futuro⁶. Como el primer requisito de un *Ideal Language Teacher Self* con capacidad de motivación es que exista, se consideró conveniente empezar el programa con una actividad similar a la de los estudios piloto, una actividad que permitiera elaborarlo partiendo de la narración de las participantes sobre su pasado y su presente, seguida de una reflexión individual. Ésta consistía en, a la luz de lo escrito, elicitar cuáles eran para las participantes las características de una enseñanza efectiva y de un enseñante que la favorezca, con el propósito de hacerlas conscientes de cuáles eran sus modelos de docencia positivos. Esos modelos, obtenidos de su propia experiencia, podrían cumplir la labor que las fotos de los personajes exitosos cumplían para los participantes de los programas de Oyserman *et al.* (2002) y Oyserman *et al.* (2006). Para que les resultara más sencillo realizar la actividad, se les propuso que dispusieran a lo largo de una línea temporal sus momentos más significativos relacionados con la enseñanza, algo que ya ha sido empleado como herramienta de investigación “to explore experienced teachers' remembered teaching experiences and their perceptions of professional identity” (Conway, 2001: 94).

⁶ En fecha posterior a la realización del programa de intervención, Kubanyiova (2014: 112) publicó un artículo donde afirmaba la misma idea: “In order to see with clarity and conviction the future person one wants to become, language teachers (...) need to examine their past as well as current experiences as potential sources of their vision and reflect on images of good practice which come from existing theories of teaching and learning, teachers' own intuitions or past role models”.

La actividad se completó el día de la primera reunión, cuando, después de que las participantes compartieran sus textos, se les propuso que reflexionaran por escrito sobre sus puntos fuertes y débiles como profesoras, así como acerca de sus ideas sobre lo que era una enseñanza efectiva. Este ejercicio se inspiraba en uno de los realizados por Hock *et al.* (2006) en el *Possible Selves Programme*. El objetivo era reforzar el proceso de adquirir consciencia de su identidad como docentes en el presente.

El objetivo de la segunda actividad (Apéndice VII) era la creación o el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* de cada participante. En un primer momento, el investigador consideró la posibilidad de realizarla según el modelo de los dos estudios piloto; esto es, pedir a las participantes que escribieran sobre su visión ideal de sí mismas como docentes. Tras la entrevista inicial y la primera sesión, sin embargo, pudo apreciar que las participantes habían reflexionado acerca de esta cuestión poco o nada antes del programa; por ello, decidió proporcionarles un apoyo que, junto con las reflexiones que habían llevado a cabo en la primera actividad, les pudiera servir para elaborar su imagen ideal con mayor precisión. Ese apoyo consistió en un texto escrito por el investigador y personalizado para cada participante en el que se narraba una mala clase de inglés en su vida futura como profesoras. Los acontecimientos narrados en el texto no eran caprichosos, sino que se correspondían con la información obtenida de las participantes en la primera sesión. Así, si por ejemplo una participante decía en su autobiografía de aprendizaje que le gustaban los profesores bien organizados, el texto presentado en la segunda actividad la mostraba a ella como una docente mal organizada. Se trataba, por así decirlo, de enfrentarlas a su imagen negativa. La propuesta que

se les hacía era la de corregir la narrativa que recibían, con el objetivo de que el resultado de su reescritura presentara una imagen de sí mismas como docentes aproximada a la de la profesora que les gustaría llegar a ser. La narrativa que se les presentaba era rica en detalles sensoriales: lo que veían en su clase, lo que escuchaban, lo que sentían. Con esto, se buscaba que la visión ideal que crearan a partir de la propuesta fuera rica en estos términos y pudiera traducirse en una serie de imágenes mentales igualmente elaboradas, lo que constituye otro de los requisitos para que el *Ideal Language Teacher Self* posea capacidad de motivar.

Como el *Ideal Language Teacher Self* no se vincula sólo con la faceta académica del docente, se les proponía a las participantes que, después de la reescritura de la narrativa, contaran cómo era el estilo de vida y las relaciones personales de su visión ideal de sí mismas como profesoras; con ello, se les animaba a construir también esas facetas de su identidad futura. Esta idea se encuentra ya presente en el *School-to-Jobs Programme*, de Oyserman *et al.* (2002) y en el programa de intervención de Magid (2011). En los estudios de casos, así, se refieren tres facetas distintas del *Ideal Language Teacher Self*.

Junto con la petición de la reescritura de la narrativa y de la continuación de la misma hablando de sus facetas futuras no académicas, se les solicitó, como en la actividad anterior, que evaluaran el impacto que había tenido en ellas. Con ello, se buscaba comprobar si el *Ideal Language Teacher Self* que habían elaborado era lo suficientemente diferente de su *self* docente actual, de forma que sintieran que era necesario realizar un esfuerzo para llegar de éste a aquél. Si esto era así, podía decirse que las actividades 1 y 2 habían servido, en conjunto, para cumplir con otro de los requisitos de una imagen ideal motivadora.

La actividad se completó con un ejercicio en la segunda reunión, después de que las participantes compartieran sus narrativas. Se dispuso a las participantes en parejas y se pidió a una de ellas que le leyera a la otra el texto que ésta había escrito, de manera que la autora lo visualizara. Después, se repitió el ejercicio a la inversa.

Con ello, se quería activar la visión ideal que habían construido, otro de los requisitos para que la imagen ideal posea capacidad de motivación. También en este caso se les pidió que evaluaran el impacto de la actividad en ellas, con el fin de comprobar la capacidad de motivación de su visión ideal.

En la tercera actividad (Apéndice VIII) se buscaba ajustar la imagen ideal que las participantes habían construido en el ejercicio anterior para que fuera percibida por ellas como difícil de hacer realidad pero alcanzable, dos de los requisitos que cumple una imagen ideal con capacidad de motivación. Se les propuso escribir sobre los recursos de los que creían que disponían para hacer realidad su *Ideal Languate Teacher Self*, así como sobre los obstáculos que podrían encontrar en su camino. Se les animó a escribirlo en la forma de una entrada de diario y se les pidió que, hecho el ejercicio, lo leyeran y reflexionaran sobre si hacer realidad su imagen ideal era algo difícil pero posible. En caso de que no fuera así, se pedía a las participantes que cambiaran la imagen de forma que, teniendo presentes sus recursos y obstáculos, fuera percibida como un reto pero accesible.

En la cuarta actividad (Apéndice IX), se buscaba trabajar con dos requisitos que reúne la imagen ideal con capacidad de motivación: que esté equilibrada con la

consciencia de la imagen temida, el *Feared Language Teacher Self*, y que exista armonía entre ella y el *Ought-to Language Teacher Self*, armonía entre lo que se quiere llegar a ser y lo que el entorno espera que uno sea. Se propusieron dos ejercicios. En el primero, se solicitaba a las participantes que escribieran acerca de lo peor que les podría suceder en una clase como consecuencia de lo que ellas eran; en el segundo, se les pedía que imaginaran un diálogo a varias voces entre ellas y los agentes contextuales más significativos de sus vidas (padres, parejas, amigos, compañeros de trabajo...) a quienes la búsqueda de la imagen ideal por parte de las participantes les creaba un conflicto mayor o menor. En ese diálogo, debían de intentar conseguir una cierta reconciliación entre las voces, ajustando su *Ideal Language Teacher Self* para ello si lo creían necesario.

En la quinta y última actividad (Apéndice X) las participantes diseñaron su línea temporal, aunque hacia el futuro –a diferencia de la primera actividad, donde la línea se hacía hacia el pasado-. En ella, dispusieron las metas a corto plazo que pensaban que podrían conducirles a alcanzar su *Ideal Language Teacher Self* y reflexionaron sobre posibles maneras de conseguir esas metas. Con esto, se pretendía hacer operativa su imagen ideal y cumplir con otra de las condiciones necesarias para que resulte motivadora. Diferentes estudios han empleado este instrumento para ayudar al participante a precisar las etapas de las que se compone el camino que lleva a su objetivo (Oyserman *et al.*, 2003; Magid, 2011; Pineda, 2011). De acuerdo con Gergen y Gergen (1988), el trabajo con líneas temporales tiene ventajas: hacerlas es relativamente rápido y fácil y permiten mostrar la información visualmente, lo que ofrece una imagen muy clara del camino que conduce al objetivo. Su principal limitación es que no ofrece información detallada sobre esas etapas, sino esquemática. De ahí que el

investigador solicitara a las participantes que, tras diseñar la línea, escribieran una narración en la que contaran en detalle su camino desde el momento actual hasta la consecución de la meta.

Todas las actividades finalizan con una pregunta de evaluación en la que se pide a la participante que explique qué ha supuesto para ella realizar la actividad.

5.4.5 Las reuniones: actividad de narrativa oral

Al principio, las reuniones para compartir oralmente las narrativas escritas se hicieron en entornos académicos, como un aula. Así fue en el caso de las dos primeras reuniones. Después, el investigador propuso hacerlas en espacios más informales pero también adecuados, como cafeterías o bares tranquilos que les favorecieran el intercambio relajado de la información. La propuesta fue muy bien acogida por las participantes, algunas de las cuales empezaron a ofrecer sus propias casas como puntos de encuentro, lo que indica el grado de confianza que se alcanzó ya en la fase media del programa de intervención.

La dinámica de las reuniones era siempre la misma. Los miembros del grupo se encontraban en el lugar designado y se dedicaba un espacio de tiempo regulado por ellas mismas a hablar de cuestiones personales, normalmente relacionadas con las experiencias que vivían en sus respectivos másteres y con el futuro que les esperaba después. Luego, el investigador les proponía compartir sus escritos entre ellas. Como a las dos primeras reuniones asistieron las seis participantes, se las dispuso en grupos de tres o en parejas para que la actividad de compartir resultara más cercana y eficaz; en las siguientes, el número de participantes era

menor y se formaba un solo grupo de dos o tres de ellas. La forma de compartir era libre: podía leerse o contarse cuanto se quisiera de lo que se había escrito en la narrativa. Esto era algo que se recordaba siempre al comienzo de cada sesión; asimismo, el investigador explicaba que cuanto más se compartiera, mayor sería también la construcción de conocimiento colectiva. No se dio el caso de ninguna participante reacia a compartir sus escritos, sino más bien al contrario; desde el principio, y quizá porque algunas de ellas eran compañeras de máster y amigas, se mostraron generosas al aportar información sobre ellas, incluso aquélla que quizá podía ser más comprometida: inseguridades, preocupaciones, etc.

Compartidas las narrativas, las participantes hablaban sobre ellas el tiempo que consideraban oportuno, y sólo después, el investigador intervenía para plantear preguntas que pudieran aportar a todas conocimiento nuevo sobre sí mismas y sobre su forma de enseñar. Finalmente, se realizó una evaluación escrita y/u oral sobre lo que había supuesto para las participantes la actividad de reunirse.

5.4.6 La entrevista final, la evaluación y seguimiento

En la entrevista final se hicieron las mismas tres preguntas que en la inicial, y de la misma manera: empezando con la más abierta y acabando en la más cerrada. La actitud y el comportamiento del investigador fueron también similares. Fue registrada en video, y aunque las participantes ya conocían el procedimiento por haberlo realizado en la entrevista inicial, se les volvió a avisar con antelación de que serían grabadas por una cámara. Tras la entrevista, se les explicó que se les iban a hacer diversas preguntas de evaluación sobre el programa (Apéndice XI). Con esto, se dio por concluida la intervención y se explicó a las participantes que

se les citaría cuatro meses después para realizar un seguimiento de sus casos. Debido a diferentes motivos, no pudo hacerse el seguimiento de cada sujeto en el plazo previsto.

5.4.7 Contexto de la observación

Los datos de observación se obtuvieron en las entrevistas orales, así como en las reuniones donde las participantes compartieron sus escritos. En las reuniones, el investigador asumía la posición de mero observador durante la mayor parte del tiempo, pero había ocasiones en las que intervenía brevemente; por ejemplo, para sugerir que se profundizara en algún aspecto interesante o para responder a cuestiones planteadas por las participantes. El investigador tomaba sus notas por escrito o las dictaba a una grabadora de la forma más discreta posible, con el propósito de que las participantes se sintieran relajadas; en ocasiones, lo hacía en el momento en que percibía algo interesante, pero otras veces esperaba hasta acabar la reunión, especialmente si consideraba que las notas podían ser largas.

5.5 Transcripción, organización y análisis de los datos

Recogidos los datos, se transcribieron las entrevistas orales de las participantes y se organizó el material en seis casos individuales. Esta organización se hizo respetando el orden cronológico de las diferentes etapas de la intervención. El resultado fueron seis cuadernos individuales compuestos por los datos del formulario de inscripción, la entrevista inicial, los textos escritos y la entrevista final, en este orden. También se insertaron en los cuadernos los comentarios de las participantes que el investigador anotó en las diferentes reuniones, así como

las comunicaciones personales que éstas le hicieron antes o después de ellas, ya fuera en persona o por correo electrónico. De la misma manera, se incorporaron a los cuadernos las evaluaciones de las participantes para actividades, reuniones y programa. Podría verse poco pertinente elaborar los cuadernos a partir de datos de procedencias tan diversas, pero precisamente esta diversidad es la que puede aportar la visión más completa de la evolución de las participantes a lo largo del programa de intervención (Silverman, 2005). Como lo que se quiere examinar es el proceso de desarrollo de la identidad de las participantes, esta opción parece adecuada.

A continuación, el investigador digitalizó los dossiers individuales e incorporó todo esto al programa de análisis cualitativo Nvivo 9, con cuya asistencia llevó a cabo el análisis de contenido y de discurso de cada caso. El proceso consistió en leer varias veces cada caso y codificar la información en tres temas generales: el efecto del programa de intervención en la creación y/o desarrollo de un *Ideal Language Teacher Self* con capacidad de motivación, el efecto del programa de intervención en la motivación de los sujetos para hacer realidad la imagen ideal, el papel de la actividad narrativa escrita y oral en todo el proceso. Se codificaron también las dimensiones de la vida del participante que podía comprender el *Ideal Language Teacher Self* en tres categorías: profesional –relacionada con la actividad de la enseñanza en sí, a lo que sucede dentro de la clase-, contextual –vinculada con las condiciones laborales- y personal –referida a las relaciones personales y al estilo de vida. Finalmente, se codificaron los temas emergentes que aparecían en cada uno de los casos y las ideas que surgían en cada relectura y que aportaban, a su vez, temas nuevos y conexiones entre los ya existentes,

primero dentro de cada caso y luego entre los diferentes casos⁷. Por ejemplo, en algunos casos se codificaron temas individuales que se relacionaban con conflictos que podían tener los participantes en algún sentido: incapacidad para enfrentarse con las conductas disruptivas en el aula de L2, en un caso; gran inseguridad debido a la falta de vocación, en otro caso; temor a estancarse como docente en el futuro, en otro. Cuando se comparó la evolución de los contenidos de estos temas a lo largo del programa, se vio que el trabajo con la actividad narrativa servía, de alguna manera, para resolver esos conflictos, o al menos, para percibirlos desde una perspectiva nueva, más positiva. De ello se obtuvo la conclusión de que la actividad narrativa escrita y oral podía emplearse para ayudar al futuro profesor de L2 a narrarse de nuevo a sí mismo en un *Ideal Language Teacher Self* donde sus conflictos estuvieran superados o, al menos, en camino de ello.

A lo largo de este proceso, se intentó triangular los resultados que se obtenían del análisis, las notas analíticas del investigador y las fuentes teóricas en las que se sostiene la presente investigación y a las que se acudió en todo momento. Todo este proceso proporcionó al investigador los resultados para escribir cada uno de los estudios de caso.

5.6 La redacción de los estudios de caso

A partir de la interpretación de los resultados, se redactaron seis estudios de casos en los que se discute el efecto que la intervención ha podido tener en sus

⁷ De acuerdo con Dörnyei (2007), son estas ideas, o *analytical memos*, donde se realiza el verdadero análisis cualitativo.

participantes en la creación del *Ideal Language Teacher Self* y en la motivación de las participantes para hacerla realidad, así como el papel mediacional que la actividad narrativa desempeña en ello. Para explorar el efecto de la intervención en el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* de las participantes, se decidió adoptar una perspectiva cronológica que permitiera a los lectores del estudio observar la evolución, de la entrevista inicial a la fase de seguimiento, de la creación de la imagen ideal de cada participante; para las otras dos cuestiones, se expusieron directamente los resultados. En todos los casos, el investigador refiere, junto con dichos resultados, las preguntas que se le plantearon a él mismo en el análisis y las ideas a las que iba llegando. A la hora de escribir, se intentó tener en cuenta lo que Richardson (2000) denomina ‘mérito estético’, esto es, la capacidad de un estudio de caso de resultar ameno

5.7 Buscando la posible validez del estudio

Para intentar garantizar la validez de este estudio cualitativo, el investigador ha tratado de seguir en él algunas de las recomendaciones de Dörnyei (2007) sobre cómo lograrlo. Se ha buscado dejar constancia en cada estudio de caso de cómo se han recogido y analizado los datos obtenidos, contextualizando con detalle los resultados y dando cuenta de los posibles sesgos del investigador. Estos últimos pueden apreciarse claramente gracias al *feedback* que el investigador pidió a las participantes sobre sus estudios de caso y que se incluye al final de cada uno de ellos. El contraste entre las interpretaciones del investigador y el punto de vista de las participantes sobre dichas interpretaciones aporta una perspectiva más completa de los casos y apoya la integridad de la investigación.

Se ha intentado triangular las fuentes sobre un mismo aspecto cuando ha sido posible; estas fuentes incluyen no sólo los datos obtenidos en la entrevista inicial y final, en el programa de intervención o en las notas de observación del investigador, sino también datos de cualquier intercambio comunicativo entre el investigador y las participantes: correos electrónicos, sms, etc. Finalmente, se ha diseñado un estudio de carácter longitudinal, pues esto permite documentar interacciones diversas a lo largo del tiempo.

En otro orden de cosas, se han tenido en cuenta en la medida de lo posible las precauciones que MacIntyre *et al.* (2009) recomiendan observar con el trabajo de los *possible selves*. Los autores señalan, en primer lugar, que no existen métodos bien establecidos para medirlos con fiabilidad y que, por ello, no se pueden obtener resultados consistentes. Esta recomendación no afecta al presente estudio, pues no se busca en él la cuantificación de los *possible selves* del profesor de L2, sino la exploración de un proceso en seis casos individuales por medio del análisis de datos exclusivamente cualitativos. Otra precaución que MacIntyre *et al.* recomiendan tener es trabajar con una nomenclatura clara para los *possible selves*. En el presente estudio, se sigue la conceptualización de Learey y Tangney (2012), que puede considerarse clara: el *self* como conjunto de procesos psicológicos por los que el individuo reflexiona conscientemente sobre sí mismo y los *possible selves* como representaciones cognitivas y afectivas que puede desarrollar el *self*. La siguiente recomendación de MacIntyre *et al.*, sobre la dificultad de garantizar que los resultados de un estudio con *possible selves* en una cultura sean generalizables a otras –universalidad que Dörnyei (2005, 2009) atribuye al *L2 Motivational Self System-*, no afecta al presente estudio, pues en él no se busca ofrecer conclusiones generales que puedan ser aplicadas

a otros contextos culturales: se limita a un grupo de personas muy específico en Sevilla, seis futuras profesoras entre 21 y 27 años que están acabando másteres en enseñanza y que afrontan el reto de iniciar su carrera profesional dentro o fuera de España. Los efectos que pueda tener el programa de intervención en el desarrollo de su *Ideal Language Teacher Self*, en su motivación para convertirlo en una realidad o el papel que desempeñe en ello la actividad narrativa escrita y oral se restringen a ese grupo concreto de participantes y podrían servir de guía, a lo sumo, para trabajar con otros miembros de la misma cultura. MacIntyre *et al.* recomiendan tener precaución también con la gran confianza que se deposita en el trabajo con el establecimiento de metas, ya que “merely setting a goal does not necessarily affect performance” (2009: 55), así como tener en cuenta que los *possible selves* pueden cambiar en el tiempo y que la identidad del estudiante es un proceso en cambio continuo. Estas recomendaciones sirven de inspiración para llegar a una de las conclusiones más relevantes del estudio: que los efectos de una intervención basada en los *possible selves* del profesor de L2, a menos que se realice de manera continua a lo largo de los años, no tienen garantías de perdurar, y ni si quiera esa actualización constante lo garantizaría por completo. En efecto, los *possible selves* cambian porque la identidad de la persona es una narración que se narra y renarra constantemente, cambiando a cada momento, y si los *possible selves* cambian, con ellos se modifican las metas y los planes de acción que los sostienen.

Capítulo 6

SEIS ESTUDIOS DE CASOS

A continuación, se presentan los seis estudios de casos. Cada uno comienza con la exposición del perfil de la participante, a la que se asigna un seudónimo con el fin de preservar su anonimato.⁸ Los datos del perfil proceden de un formulario (Apéndice III) que las participantes completaron antes de hacer el programa de intervención y de los datos que el investigador ha podido extraer de los textos escritos, las entrevistas orales y las conversaciones informales que ha tenido con las participantes a lo largo del programa. En la exposición del perfil se incluyen los temas emergentes que aparecieron en el análisis de los datos de cada sujeto estudiado.

Tras el perfil, se exponen los resultados obtenidos en el análisis de cada caso con respecto a los temas generales de estudio: el proceso de desarrollo de la imagen ideal de sí mismos como docentes de L2 durante el programa, el efecto de éste en la motivación para hacer realidad el *Ideal Language Teacher Self* y el papel que desempeña en todo ello la actividad narrativa escrita y oral. Tras esto, se exponen los datos de las participantes obtenidos durante la fase de seguimiento y las conclusiones del caso. Cada estudio finaliza con un apartado en el que se presenta el *feedback* que aportó cada participante tras su lectura.

⁸ Se han modificado también, en su caso, los nombres y apellidos de personas a las que las participantes hacen referencia en sus estudios.

6.1 Woolf

Woolf tiene 24 años y es Licenciada en Traducción e Interpretación en la especialidad de inglés. Antes del MAES no ha llevado a cabo formación como docente, pero ha sido durante años profesora de esgrima de niños y jóvenes, labor que compagina con su formación actual. Desde la adolescencia, tiene una vinculación estrecha con el mundo del deporte profesional y ha participado en competiciones en los ámbitos del atletismo y de la esgrima. Con 16 años se fue a estudiar un año a EEUU, experiencia que afirmó su pasión por la lengua inglesa y dio lugar a su interés por la cultura académica de este país. Decidió dedicarse a la docencia a causa de su gratificante experiencia como profesora de esgrima. Su decisión de participar en el programa de intervención la atribuye a su constante deseo de aprender.

Los temas emergentes en sus narrativas son motivación personal, deseos de motivar a los estudiantes, autoexigencia, optimismo, capacidad de organizarse, necesidad de aprobación, autoeficacia alta y éxito deportivo.

6. 1. 1 Proceso de desarrollo del *Ideal Language Teacher Self*

En la entrevista inicial, Woolf se muestra capaz de explicar qué clase de docente de L2 le gustaría llegar a ser: una profesora motivadora, que consiguiera que los estudiantes fueran a clase con ganas de aprender y a los que pudiera aportarles información que les sirvieran no sólo a nivel académico, sino también personal. Sin embargo, hay que señalar que esta concepción de sí misma solamente surgió cuando se le preguntó concretamente por ella, en la tercera pregunta: “¿Puedes

contar un día en tu vida dentro de tres años como la docente que querrías llegar a ser?”. Así, en la primera pregunta, “¿Puedes contar un día en tu vida dentro de tres años”, la participante manifestó consciencia de que estaba conduciendo su vida hacia la enseñanza y de las características generales que le gustaría que esta vida tuviera, pero no incluyó información específica sobre ella como docente de L2 más allá de su preferencia por el contexto universitario en Estados Unidos. Y en la segunda pregunta, “¿Podrías contar un día en tu vida como docente de L2 dentro de tres años?”, la participante se mostró incapaz de abordarla, señalando que le parecía una pregunta demasiado abierta y creando un discurso con frases cortas e inacabadas y pausas largas con las que sólo llegó a una idea única: que se ve a sí misma empleando muy poco el inglés en clase para que los estudiantes vivan la máxima inmersión en la L2.

Es decir, que Woolf explicó de manera general y con bastante seguridad su *Ideal Language Teacher Self* cuando se le preguntó específicamente por ello, pero no cuando, en la pregunta anterior, se le pidió que contara cómo creía ella que sería como docente en el futuro, a lo que respondió, como acaba de contarse, llena de dudas. Esto conduce a plantear la siguiente cuestión: ¿Era ya Woolf consciente de su *Ideal Language Teacher Self* antes de la tercera pregunta, o fue la propia pregunta la que medió para que la participante construyera esta representación de sí misma? Los datos recogidos no permiten afirmar ni lo uno ni lo otro, pero se puede decir lo siguiente a favor de la segunda hipótesis: sería de extrañar que alguien que ha reflexionado sobre lo que le gustaría llegar a ser como docente no incorpore su conocimiento al respecto cuando se le pregunta sobre cómo se ve a sí mismo como profesor en el futuro.

En cualquier caso, lo que sí puede decirse es que, al acabar la entrevista inicial, y mediada o no su consciencia sobre el *Ideal Language Teacher Self* por la tercera pregunta, la concepción que Woolf expresa de ésta se caracteriza por dos rasgos: ser capaz de motivar a los alumnos y ser capaz de transmitirles información que les enriquezca a nivel profesional y personal. La pregunta que conviene plantear ahora es: ¿De qué manera puede contribuir el programa a desarrollar esta concepción, de manera que se elabore un *Ideal Language Teacher Self* con capacidad de motivación?

El objetivo de la primera actividad era proporcionar a las participantes una base sobre la que desarrollar su *Ideal Language Teacher Self*: sus experiencias de aprendizaje. En efecto, éstas no sólo determinan cómo se entiende la educación en el presente, sino que funcionan como guías que orientan sobre qué caminos se quieren seguir en el futuro y cuáles no. En el caso de Woolf, las experiencias a las que se refiere están relacionadas, en su mayor parte, con la motivación: bien relacionadas con modelos de docencia positivos, con actividades extraescolares –la participante ha obtenido gran reconocimiento como deportista profesional– o estados de ánimo alentadores –“*Me descubro a mí misma deseando llegar al colegio cada día*”. Por ello, no es de extrañar que, al proponérsele que hiciera un resumen sobre sus ideas de la enseñanza, la primera que refiriera fuese la gran importancia de la motivación del alumno y del profesor. Tampoco debe extrañar que, durante la primera reunión con las participantes, concluyera que la función más importante del profesor es de la de motivar al alumno.

Puede observarse, entonces, lo siguiente: el rasgo que Woolf propone como uno de los constituyentes de su *Ideal Language Teacher Self* en la entrevista inicial

se manifiesta como un elemento central de sus experiencias de aprendizaje en la narrativa escrita y es reconocido por la participante, cuando comparte su texto con sus compañeras, como el aspecto más influyente de la enseñanza. De nuevo, debe plantearse la pregunta de si estas concepciones ya se encontraban en la participante antes de realizar la entrevista o de si, en cambio, las creó merced a la propia entrevista y, después, a las actividades escrita y oral.

Como se ha comentado en la exposición teórica, está demostrado que el acto de escribir y compartir lo escrito contribuye a la creación de conocimiento, con lo que parece razonable sugerir que en algo contribuyeron estas actividades a la idea de la participante sobre la motivación y, con ello, al lugar que esta ocuparía en su *Ideal Language Teacher Self*. Esto se ve apoyado por las declaraciones de Woolf cuando evalúa esta primera actividad. La participante explica que nunca había hecho algo así y que el ejercicio le ha ayudado a recapacitar y darse cuenta de ciertas cosas relevantes para su futuro como profesora de L2; de ello se puede inferir que, aun siendo probablemente consciente de la importancia que da a la motivación del alumno y del profesor de L2, después de realizar la actividad, esa consciencia es más amplia, lo que implica que el papel que conceda después a la motivación en su *Ideal Language Teacher Self* quizá esté mejor definido. En la evaluación de la segunda actividad, Woolf hace un comentario de forma general que es ilustrativo al respecto: “*No es lo mismo saber y ser consciente de algo que te gusta y motiva a pensar y recapacitar sobre ello*”. Otro comentario, éste en la evaluación final del programa, apoya la idea de que éste ha servido a Woolf para elevar su conocimiento oculto sobre su *Ideal Language Teacher Self* al grado de la consciencia: “*La verdad es que estas actividades me han hecho*

darme cuenta de que aparte de que yo ya sabía, lo tenía, lo tenía dentro, jamás lo había sacado y lo había puesto en palabras”.

Aparte de ser motivador, los otros valores que Woolf considera importantes en el docente, y que infiere ella misma a partir de lo que ha escrito en su texto, son: cuidar de la dimensión afectiva en el aula, prestar atención al contexto social de cada alumno, fortalecer la autoeficacia del estudiante, ser organizado. Como en el caso de la motivación, puede presumirse que estos valores ocuparían un lugar en el *Ideal Language Teacher Self* de la participante. Sin embargo, a diferencia de la motivación, ninguno de ellos es mencionado en la entrevista inicial cuando se le pregunta a Woolf por la profesora que le gustaría llegar a ser; sólo aparecen después de llevar a cabo la primera actividad. ¿Puede decirse entonces que, en este caso, la eficacia de ésta es indiscutible? No, pero el hecho de que estas ideas surjan en este momento por primera vez, unido a las declaraciones citadas de la participante, sí pueden hacer pensar que la actividad ha servido para ampliar el grado de consciencia de Woolf sobre los valores que cree más importantes en la enseñanza y, con ello, sobre su presencia en su imagen ideal de sí misma como docente de L2.

La segunda actividad consistía en reescribir un texto escrito por el investigador; a partir de la información del primer ejercicio, éste recreaba con mucho detalle una escena futura en la que se manifestaban los modelos de docencia negativos según las creencias de cada participante. Así, en el caso de Woolf, la mostraba dando una clase desmotivadora en varios sentidos: impidiendo la autonomía de los estudiantes, presentando los contenidos de manera poco atractiva, minando la autoestima del alumno que necesita refuerzo, etc. Además, mostraba a Woolf

como alguien con características opuestas a las que la participante percibía en sí misma: falta de sentido del humor, desorganización, etc. De alguna forma, esto era como presentarle a Woolf un consistente *Feared Language Teacher Self*.

Cuando le envió al investigador el texto reescrito, Woolf mostró su buen humor, refiriéndose, en tono de broma, a lo indignada que se había sentido al leerlo: “*Sé que el texto está cambiado radicalmente, intenté ser más ecléctica pero no pude, me indignaba al leer el texto original, sólo podía pensar NOOO todo el tiempo*”.

De alguna forma, esta respuesta confirma algo que puede parecer evidente y que es la idea en la que se basa este ejercicio: que quizá un primer paso efectivo para desarrollar un *Ideal Language Teacher Self* elaborado en términos de imágenes mentales sea partir de los valores contrarios a los que, basándose en los datos de la autobiografía de aprendizaje, lo componen. El primer comentario de Woolf en su evaluación del ejercicio es revelador en cuanto a la eficacia del ejercicio en la creación de la visión ideal de sí misma como docente de L2: “*Después de hacer esta actividad, me doy cuenta de las ganas que tengo de empezar a enseñar*”. En efecto, si se tiene en cuenta que un *Ideal Language Teacher Self* bien elaborado en términos de imágenes mentales determina de manera positiva la motivación del profesor de L2, puede confirmarse de alguna manera la eficacia del ejercicio. Otro comentario de la Woolf apoya la idea: en la reunión para compartir las narrativas, se hizo un ejercicio en el que, por parejas, una participante le leía a la otra su texto para que ésta lo visualizara. Después de visualizar el suyo, Woolf dijo: “*Me han entrado ganas de que lo que estaba leyendo se hiciera realidad, que hoy fuera ese día*”. Quizá la participante no

habría hecho este comentario si el *Ideal Language Teacher Self* construido no hubiera tenido cierta riqueza en términos de imágenes mentales.

En la actividad se pedía a las participantes que, además de reescribir el texto, lo continuaran describiendo cómo sería su vida fuera del aula en su visión ideal de sí mismas como docentes de L2. El propósito era que se empezara a crear en ellas la consciencia de otras dimensiones del *Ideal Language Teacher Self*. Así, la participante cuenta que, después de la clase, se va a casa y “*se prepara para la reunión de departamento que tiene al día siguiente, en la que espera conocer mejor a sus compañeros y entablar una buena relación con ellos*”. Esto, sin embargo, es todo lo que aparece no relacionado directamente con la enseñanza, y Woolf lo percibe tanto en su evaluación de la actividad escrita –“*Me da un poco de miedo darme cuenta de que tengo más claro lo académico que lo personal*”-, como después de llevar a cabo la visualización de su *Ideal Language Teacher Self* –“*De nuevo, me he dado cuenta de las incertidumbres que se ciernen sobre mi vida personal*”. El *Ideal Language Teacher Self* de Woolf en este punto del programa está creado y está elaborado, pero sólo en su dimensión profesional.

En la siguiente actividad, el objetivo era trabajar con el *Ideal Language Teacher Self* de las participantes para que fuera realista y percibido como accesible pero quizá difícil de conseguir. Fue en este momento del programa cuando Woolf introdujo un aspecto importante de su vida en su visión ideal de sí misma como profesora: su relación con su pareja, que mantenía desde hacía tres años. En la actividad, se le planteaba qué recursos y obstáculos consideraba que tenían para alcanzar su *Ideal Language Teacher Self* creado. Entre los obstáculos, estaba el

hecho de que su pareja esperaba una beca para ir a Alemania durante tres años, de forma que hasta dentro de cuatro o cinco años, ella no podría hacer realidad su visión ideal de sí misma como docente. Por ello, Woolf decidió reformularla y plantearla con vistas a obtenerla no en tres años, como proponía al comienzo el programa, sino en cinco. Con ello, había reconstruido su imagen ideal como docente de L2 para hacerla más realista. Aparte de esto, no percibía obstáculos que le pudieran impedir alcanzar su visión ideal de sí misma como profesora: ningún miedo, ninguna inseguridad en su camino. Esto es coherente con su perfil de personalidad: si se analizan los datos en busca de expresiones de rasgos que puedan dar cuenta de su seguridad en sí misma, aparecen la autoexigencia, el afán de superación, el optimismo y la confianza en sí misma, con 16, 11, 9 y 3 referencias, respectivamente. Su personalidad podía apreciarse también durante las reuniones en la forma de hablar y en el lenguaje no verbal: dos participantes reconocieron en la entrevista final que, al comienzo del programa, cuando conocieron a la participante, se sintieron intimidados por la gran seguridad que mostraba en sí misma. A pesar de esto, resultaba curioso que no fuera capaz de percibir obstáculos en su camino; o más exactamente, los percibía –y algunos de ellos, como difíciles-, pero no representaban problemas, sino retos que podía superar con esfuerzo y dedicación.

En su evaluación escrita de la actividad, la participante menciona cómo gracias al ejercicio, ve metas más concretas, lo que la estimula para llegar a ellas. Esto parece indicar que se está profundizando en la construcción del *Ideal Language Teacher Self*; que éste es más completo que después de la actividad anterior, lo que quizá implique que su capacidad de motivación sea también mayor. Otro comentario que la participante hizo al investigador después de la reunión indica

la posible validez de esta idea: “*Estas sesiones me impulsan a hacer realidad mi imagen cuanto antes*”.

El siguiente paso consistía en crear consciencia sobre los otros dos componentes del *Language Teacher Possible Self*; esto es: el *Feared Language Teacher Self* y el *Ought-to Language Teacher Self*. El primero aparecía en el segundo ejercicio, pero era una creación del investigador que servía como un punto de partida para que las participantes elaboraran sus *Ideal Language Teacher Self*. En el caso de la cuarta actividad, las propias participantes debían construir ellas mismas sus *Feared Language Teacher Self*. En el caso de Woolf, no es extraño que éste sea construido a partir del rasgo que, en repetidas ocasiones, ella manifiesta como el predominante en su *Ideal Language Teacher Self*: la capacidad de motivar a los alumnos. Así, su *Feared Language Teacher Self* es el de una profesora que no es capaz de motivar, por mucho que lo intenta con excelentes recursos, a un grupo de alumnos pasivos. Ya después de la reunión del ejercicio anterior, ella le había hecho al investigador el siguiente comentario: “*Me da miedo que mis clases no sean como yo quiero y que se conviertan en una carga y en un aburrimiento para mis alumnos*”. Es interesante el hecho de que no aparezcan otras características relacionadas con los modelos de docencia negativos de la participante y que a ella le parecían ‘indignantes’ cuando se veía a sí misma con ellas en la narrativa de partida de la segunda actividad. De estas características negativas –la falta de sentido del humor, la desorganización...-, sólo se sirve de la incapacidad para motivar al alumno en su construcción del *Feared Language Teacher Self*.

Sin embargo, hay que matizar que la visión temida de sí misma no la construye a partir de la identificación de sus propias limitaciones para motivar, sino del reconocimiento de las barreras que puede imponerle el entorno donde enseña. En efecto, para Woolf no es ella la que no quiere o no es capaz de motivar a los alumnos, sino que es un entorno especialmente resistente el que le impide que ponga en práctica sus deseos de motivar y sus conocimientos sobre el tema. Esta construcción del *Feared Language Teacher Self* resulta coherente con lo que se ha referido acerca del carácter de Woolf –su exigencia, su afán de superación, su optimismo, su confianza en sí misma- y sobre su percepción del obstáculo como un reto superable con el esfuerzo adecuado. En cualquier caso, la actividad sirve para concretar en una imagen específica y elaborada el mayor de sus miedos en la enseñanza –anunciado de manera implícita ya en la entrevista inicial- y, con ello, dar mayor solidez a su *Ideal Teacher Possible Self*.

Esta actividad tenía una segunda parte cuyo objetivo era crear consciencia en las participantes sobre su *Ought-to Language Teacher Self*. Alguien puede querer llegar a ser un determinado profesor de L2, pero para que la visión ideal que lo representa sea motivadora, esta persona deberá encontrar un equilibrio entre lo que desea y lo que esperan de ella los agentes contextuales que le importan. Por ello, lo primero para ella sería ser consciente de la voz de esos agentes y analizar cómo se relacionan con su propia voz, y en caso de haber conflictos entre ellas, estudiar si pueden negociar sus necesidades de manera que vivan en armonía. Así, se propuso a las participantes que pensarán en qué voces eran importantes para ellos, que las hicieran dialogar y que, en caso de que encontraran conflictos entre ellas, buscaran caminos para el equilibrio. El diálogo de Woolf era a cuatro voces: su padre, su pareja, la propia voz de Woolf y, muy interesante este hecho,

su subconsciente. La conversación no acontece en el momento en el que Woolf participa en el programa de intervención, sino cuatro años más tarde, cuando ya ha estado en Alemania por la beca de su pareja y llega el momento de decidir si se van a Estados Unidos, como habían planeado, o se quedan, ya que a su pareja le han prolongado el contrato. Las voces del padre y de la pareja representan las resistencias contextuales que le crean conflictos a Woolf: el padre prefiere que la hija se quede en Sevilla o en otra ciudad europea y a la pareja no le gustaría irse de Alemania.

El proceso para la adquisición de consciencia de estas voces podría comenzar ya en la evaluación de la segunda actividad, cuando Woolf manifiesta darse cuenta de que tiene más clara la dimensión profesional de su vida futura que la personal; en efecto, en el *Ideal Language Teacher Self* que construyó no había presencia ni de familia, ni de pareja ni de amigos. La participante reconoció que el hecho de apreciar esto le producía miedo: ¿Intuía ya en ese momento, aunque todavía no se hubiera manifestado, el conflicto latente que existía entre su *Ideal Language Teacher Self* y su *Ought-to Language Teacher Self*? En la siguiente actividad, donde se le preguntaban por recursos y obstáculos, Woolf identificó a su pareja y a sus padres como obstáculos, aunque logró armonizar sus necesidades con las de su pareja ampliando de tres a cinco años el tiempo de hacer realidad su *Ideal Language Teacher Self*. No así con sus padres: “*Aunque mis padres me apoyan en todas mis decisiones, soy plenamente consciente de que ellos preferirían que me quedara en Sevilla, o en algún país de Europa, para no tenerme tan lejos*”. El conflicto empezaba a expresarse poco a poco con la consciencia cada vez mayor del *Ought-to Language Teacher Self*. Tiene sentido que lo hiciera abiertamente con la cuarta actividad, cuyo propósito era

explicitarlo. En la narrativa, se puede apreciar la tensión existente entre las voces: la de su padre busca reconducirle, con firme suavidad, hacia opciones que prolonguen su estancia en España o en Europa; la de su pareja manifiesta claramente que no quiere irse de Alemania. En su evaluación del ejercicio, Woolf señala: *“Esta actividad me ha servido para darme cuenta de que me falta armonía entre las distintas partes de mi vida”*.

De esta forma, la cuarta actividad lleva a Woolf a la consciencia completa de su *Ought-to Language Teacher Self* y a darse cuenta de algo que pone en peligro la capacidad de motivación de su *Ideal Language Teacher Self*: que falta armonía entre éste y aquél. O dicho de otra forma: lo que Woolf quiere hacer y lo que los demás esperan que haga son realidades que ella percibe como incompatibles. En este punto, ¿qué decisión tomará probablemente Woolf? Una voz de la narrativa de la participante que aún no se ha examinado quizá sirva para responderla: la voz del subconsciente. Tras escuchar las voces del padre y de la pareja, habla la de Woolf, que les pide: *“Quiero que me apoyéis, no quiero irme con la sensación de que hago algo que sólo yo quiero”*. Y entonces –de manera inesperada para el lector de la narrativa, y puede aventurarse que probablemente también para la propia participante- habla el subconsciente de Woolf, que le proporciona este contenido revelador: *“¿Por qué te empeñas en complacer a todo el mundo siempre? Haz lo que sea mejor para ti, persigue tus sueños, nadie lo hará por ti”*. Al leer esto, se descubre que Woolf está dirigida en buena medida por su *Ought-to Self*, en general, y por su *Ought-to Language Teacher Self* en particular, y el hecho de que lo escriba apunta a que la propia Woolf ha llegado a ser consciente de ello.

Pueden rastrearse en su narrativa abundantes datos que son coherentes con esta idea. Así, hay varias referencias codificadas bajo el tema emergente ‘necesidad de aprobación’; por ejemplo, en su autobiografía de aprendizaje, Woolf recuerda como un momento importante el que la premiaran en EEUU por combinar de manera exitosa los estudios y el deporte y por su comportamiento, “*en un acto general para todos los profesores y alumnos*”, y a esto añade “*el reconocimiento es increíble*”. Puede sugerirse que el hecho de que a uno le guste ser premiado no implica el que su motivación esté dirigida por la aprobación del que premia, pero sí podría ser significativa en este sentido la mención específica que hace al acto general donde profesores y alumnos la reconocen. Justo a continuación, la participante evoca otro recuerdo que da consistencia a esta idea: al volver de los Estados Unidos, y habiendo seguido allí una línea de estudios humanista, Woolf decide incorporarse en España en la línea biosanitaria y su tutora le desaconseja esta opción, recomendándole que continúe con las humanidades. Sin embargo, Woolf decide seguir con su idea “*y ahora con más ganas, para demostrar que no existe ninguna barrera infranqueable*”. El verbo ‘demostrar’ es significativo aquí por cuanto parece más vinculado con motivaciones externas que con las propias de ella misma.

La línea de diálogo final de la narrativa de Woolf es quizá un intento de armonizar su *Ought-to Language Teacher Self* con su visión ideal. Después de manifestarse la voz de su subconsciente, instándole a luchar por conseguir sus sueños, la voz de Woolf cierra la conversación de esta forma: “*Ya, pero un sueño no vale nada sin alguien con quien compartirlo...*” Sin embargo, es inevitable que surja la pregunta de qué puede entenderse realmente de esto: ¿Que Woolf se da cuenta de que no le compensa hacer realidad su visión ideal si esto implica

alejarse de sus seres queridos, y sobre todo de su pareja? ¿O más bien que se está convenciendo a sí misma de que cree posible esta armonía cuando no es así realmente? La contundencia con la que se expresa la voz del subconsciente de Woolf en la narrativa, sumado al hecho de que la participante no menciona ni a su pareja ni a su familia hasta la tercera actividad, puede llevar a pensar que lo acertado es lo segundo: que Woolf está intentando convencerse a sí misma de algo en lo que no cree. Ciertas declaraciones suyas sobre su deseo de cambiar sus planes e irse con su pareja a vivir a Alemania hasta que concluya la beca, en cambio, hacen suponer que está convencida de que lo mejor para ella implica rechazar ciertas opciones. En este punto del análisis no se puede aportar una respuesta; es necesario continuar examinando los datos del programa para explicar la naturaleza del conflicto que se manifiesta en Woolf con el desarrollo de su *Ideal Language Teacher Self*.

La actividad final del programa consistía en diseñar planes para hacer realidad el *Ideal Language Teacher Self*. Para que la visión ideal sea un estímulo para el docente de L2, su consecución debe estar orientada por metas a corto plazo: no sólo es importante saber qué se pretende alcanzar, sino cómo. Esta capacidad de concretar el camino es el mayor valor que Woolf encuentra en el ejercicio, hasta el punto de que considera que es gracias a él que se ha dado cuenta de qué clase de profesora de L2 concreta, y qué clase de persona concreta, le gustaría llegar a ser. Cuando realizó la evaluación final del programa, la participante volvió sobre esta idea: “*Que sí, que yo sé que quiero llegar, pero nunca me había planteado cómo llegar a ser esa persona*”. Esta actividad, por otra parte, supuso para Woolf el deshacer la armonía que había conseguido crear en la actividad anterior entre el *Ideal Language Teacher Self* y el *Ought-to Language Teacher*

Self: de nuevo, la relación entre ambos se muestra desde el enfoque del conflicto. Si bien en su narrativa Woolf considera entre sus metas a corto plazo la de “dejarlo todo para irse, junto con su pareja, a Alemania”, en la reunión con las otras participantes, hizo un comentario que contradecía lo anterior: “*Mi conflicto es dejarlo todo, dejar lo que quiero: alumnos, familia, quizá pareja*”. Esta declaración apunta a que Woolf quizá no quiera realmente renunciar a su visión ideal a cabo de otra visión no ideal pero en la que complacía a los otros. En cualquier caso, y a pesar de las dudas, la participante expresa abiertamente que, con esta actividad final, adquiere plena consciencia acerca de la profesora de L2 que le gustaría llegar a ser.

Si se compara la entrevista final con la inicial, pueden apreciarse los efectos del programa en cuanto a la creación del Ideal Language Teacher Self. Primero, cuando se le plantea a Woolf la primera pregunta, “¿Podrías contar un día en tu vida dentro de tres años?”, ella sonríe mientras la escucha y a continuación dice: “*Podría, sí*”, riéndose a continuación, dando quizá a entender con ello que intuía que esa sería la primera pregunta y que ahora se siente más preparada que en la entrevista inicial para responderla. Esta declaración refleja una nueva seguridad en sí misma que también se reconoce en ciertos elementos paralingüísticos. Por ejemplo, en las pausas –si se comparan las que hace en la entrevista inicial con las que hace en la final, se aprecia no sólo que son menos, sino que su duración es también menor; en la mayor velocidad del discurso en la entrevista final que en la inicial, lo que podría indicar una claridad de ideas mayor; en las risas, que son constantes en la entrevista final, mientras que en la inicial casi no existen; en la mayor intensidad de la voz cuando hace sus declaraciones en la entrevista final... Así, esta seguridad con la que Woolf habla en la entrevista final se podría

considerar un indicio de que el programa ha contribuido a la elaboración de su visión prospectiva de sí misma como docente de L2.

El efecto del programa en la construcción del *Ideal Language Teacher Self* se puede examinar también a la luz del contenido de las respuestas. Al contestar a la primera pregunta –“¿Podrías contar un día en tu vida dentro de tres años?”-, Woolf incorpora a su respuesta un elemento esencial que no había incluido en la entrevista inicial y que representa su mayor conflicto: su pareja, presentando un plan compartido donde –ahora otra vez en busca de la armonía-, están juntos en Alemania para satisfacer las necesidades de él y con la idea de ir luego a EEUU y satisfacer las de ella. Asimismo, Woolf alude directamente en su respuesta a su visión ideal de sí misma como docente de L2, lo que significa que ha adquirido consciencia de ella. Hay en ella un *Ideal Language Teacher Self* y la voluntad de hacerlo realidad: “*Un día en mi vida dentro de tres años, probablemente estaría todavía por Alemania, haciendo mis planes finales para irme a EEUU a trabajar de la profesora que yo quiero llegar a ser en el futuro*”.

Al responder a la segunda pregunta –“¿Podrías contar un día en tu vida dentro de tres años como profesora?”-, pasan dos cosas significativas. La primera, que ella es capaz de ofrecer una respuesta clara, cuando en la primera entrevista no había podido. La segunda, que su respuesta es sobre el *Ideal Language Teacher Self*; es decir, que al plantearse la cuestión de cómo piensa que será su futuro como docente de L2, la imagen de sí misma a la que recurre la participante es su visión ideal. ¿Quiere entonces decir todo esto que Woolf no sólo ha construido el *Ideal Language TeacherSelf*, sino que además éste se ha convertido en parte de su identidad futura y está orientando su pensamiento? La propia participante se

muestra de acuerdo con esta idea, cuando explica en la entrevista que se ve a sí misma en el futuro como la profesora de L2 que le gustaría llegar a ser.

¿En qué consiste ahora la visión ideal de la participante? Su contenido no es, en esencia, distinto del de su respuesta a la tercera pregunta de la entrevista inicial: Woolf sigue queriendo llegar a ser, ante todo, una profesora de L2 motivadora, capaz de facilitar la adquisición de conocimientos mediante una enseñanza que no aburra al alumno. A este rasgo se le suma en la respuesta otro que se vincula directamente con él: el ser una profesora motivada. En este sentido, refiriéndose a su propia motivación, dice: “*Que sea igual el primer día que el último de clase, que el día que yo me jubile de profesora, ese día haya sido igual de intenso que ese primer día*”. De todas maneras, aparte de esto, lo que ha cambiado de forma sustancial es el cómo expresa Woolf estas cuestiones: en su voz, se encuentra un entusiasmo mayor; en su mirada, se aprecia una determinación que no existía en la entrevista inicial. Quizá podría decirse que la participante habla con pasión sobre su futuro como profesora de L2. De nuevo, y como se ha apuntado antes, el que la participante aparente estar tan motivada ahora podría estar vinculado con tener un *Ideal Language Teacher Self* con capacidad de motivación.

En este punto de la entrevista, el investigador le explicó Woolf que quizá no era necesario realizar la pregunta final, que se refería de manera específica al *Ideal Language Teacher Self*, pero Woolf le pidió que sí se la hiciera. Adoptando una actitud idéntica a la que había adoptado en la respuesta anterior, la participante se centró ahora en el nuevo rasgo de su visión ideal: ser una profesora motivada. Lo que cuenta en la respuesta y cómo lo cuenta merecen que ésta se reproduzca

en su totalidad; podría expresar, en unas pocas líneas, el efecto que ha tenido en ella el desarrollo de su *Ideal Language Teacher Self*.

Pues aparte de lo que ya he dicho antes en la segunda pregunta, me gustaría llegar a ser una profesora que nunca llegue a ser tan buena como quiere, que siempre quiera ser mejor. La verdad que yo creo que jamás, porque yo soy una persona muy exigente conmigo misma, y: exigente con los demás, porque como conmigo mismo me permito el lujo [se ríe] de exigirle al resto, pero creo que es importante que no, que no nos creamos que ya hemos llegado. Nunca se llega a ningún sitio, siempre cuando llegas a algún sitio es porque has empezado un camino nuevo sin darte cuenta y yo espero... La verdad es que estas actividades me han hecho darme cuenta de que aparte de que yo ya lo sabía, lo tenía, lo tenía dentro, jamás lo había sacado y lo había puesto en palabras, y creo que la idea es que cuando llegas al final en realidad sólo has conseguido el principio de tu siguiente meta. Has llegado a otro punto de partida, has llegado a una línea de meta. Y entonces espero que cuando yo sea mi profesora IDEAL sea para exigirme un poco más y querer ser mejor y después mejor y mejor y [sonríe]... No sé, hacer cosas grandes en la educación, no grandes en el sentido del mundo, sino grandes en el sentido de mis alumnos, de las personas que me rodeen, de mis hijos, si los tengo, y eso, hacer aunque sea un pequeño cambio [sonríe].

Después de la entrevista final, el investigador le hizo a Woolf unas preguntas de evaluación que le apuntaban a lo mismo que esta respuesta: que el programa de intervención parecía haber sido eficaz para elaborar su *Ideal Language Teacher Self*. Woolf explicó que la mecánica de escribir y compartir lo escrito le había ayudado a ser consciente de ciertas cuestiones sobre sí misma; al ser preguntada por ellas, la participante señaló que las actividades le habían ayudado mucho a crear su identidad como profesora: a saber qué profesora de le gustaría llegar a

ser y cómo lograrlo y a saber qué docente no le gustaría llegar a ser, cuestiones en las que nunca antes había pensado.

¿En qué consiste el *Language Teacher Possible Self* de la participante? En un *Ideal Language Teacher Self* caracterizado por su capacidad para motivar al estudiante y mantener en el tiempo la motivación propia, un *Feared Language Teacher Self* cuyo rasgo principal, y coherente con lo anterior, es el miedo a no saber motivar al alumno, y un *Ought-to Language Teacher Self* relacionado con su necesidad de complacer a los agentes contextuales más importantes para ella: sus padres y su pareja. Ricamente elaborado en términos de imágenes mentales y percibido como deseable y accesible mediante la consecución de metas a corto plazo, sólo había un rasgo que podía erosionar la capacidad motivacional de su *Ideal Language Teacher Self*: que a pesar de los intentos de Woolf ejercicio tras ejercicio, no alcanzaba a conseguir una armonía total entre su *Ideal Language Teacher Self* y su *Ought-to Language Teacher Self*. Sin embargo, la motivación de Woolf, como se ve en el siguiente apartado, creció sesión a sesión hasta llegar a ser muy grande cuando acabó el programa, lo que suponía una contradicción que intentará explicarse más adelante.

6. 1. 2 Efectos positivos en la motivación para llegar a ser profesores de L2.

Ya se ha comentado en el apartado anterior que, a partir de la segunda sesión, la participante escribió en sus evaluaciones –o se lo comunicó al investigador- que después de hacer los ejercicios y compartirlos con sus compañeras, sentía cómo crecían sus deseos de enseñar. Y se ha indicado que quizá la razón se encuentre

en algo que podría ser razonable sugerir: que después de cada sesión, su *Ideal Language Teacher Self* estaba más elaborado.

Ya en la evaluación de la primera actividad, la participante señala que se siente motivada al darse cuenta de que la mayor parte de los hechos que recuerda en su autobiografía de aprendizaje son de carácter positivo, aunque hay que decir que esto no es un efecto buscado por el ejercicio: es la percepción positiva de la participante sobre sus recuerdos lo que está en el origen de la motivación que siente. Otra persona, con una percepción negativa de éstos, podría sentirse, al contrario que Woolf, desmotivada, sin que éste fuera la intención del ejercicio.

Sin embargo, sí puede hallarse esta intención en la segunda actividad, cuando se les pide a las participantes visualizar el *Ideal Language Teacher Self* construido por ellas. En Woolf, puede decirse que esta técnica resultó efectiva, pues señaló que, al visualizar su visión ideal, sintió deseos de que llegara cuanto antes ese día. En la siguiente actividad, la motivación que reconoció sentir Woolf se debía a otro motivo: *“Cada vez que veo una de estas actividades, veo metas concretas, cosa que me encanta, y me entran más ganas de ponerme a trabajar para llegar a la meta”*. Aunque en el ejercicio no se pidió a las participantes que establecieran metas, parece que, en el caso de Woolf, el hecho de reflexionar sobre recursos y obstáculos para alcanzar su visión ideal hizo que, además, empezara a pensar en cómo podría hacerlo, estableciendo metas por su cuenta. Las metas parecen ser un factor especialmente influyente en la motivación de Woolf, no sólo en cuanto a su deseo de llegar a ser una determinada profesora, sino en todos los aspectos de su vida. Sin duda, y como le ha confirmado la participante al investigador, se debe en gran medida al lugar central que ocupa en ella el deporte. Woolf es una deportista profesional; desde

su adolescencia, compite a alto nivel en atletismo y en esgrima, disciplina de la que, además, es profesora. Es interesante observar cómo esto influye en su discurso, como Woolf se sirve de expresiones vinculadas al mundo del deporte para hablar de su pasado como alumna y su futuro como profesora. He aquí algunos ejemplos:

El bachiller fue mi reto personal, no solo hice lo que me propuse y llegué a la meta que establecí, sino que sentí una motivación extra. (De la primera actividad)

WOOLF⁹ se marcha del Café de la Prensa, en Triana, y vuelve a casa para terminar con su Trabajo de Fin de Máster, su primer obstáculo en esta carrera de fondo que se extiende ante ella. Ya se ha dado el pistoletazo de salida, y ahora toca afrontar los retos. (De la quinta actividad).

Cuando llegue febrero WOOLF se dispondrá a pasar el segundo listón, dejarlo todo para irse, junto con su pareja, a Alemania... a la aventura. (De la quinta actividad).

Y creo que la idea es que, cuando llegas al final, en realidad sólo has conseguido el principio de tu siguiente meta. Has llegado a otro punto de partida, has llegado a una línea de meta. (De la evaluación del programa de intervención)

A partir de su experiencia en el mundo del deporte, Woolf se ha acostumbrado a trabajar con metas en su vida y es consciente de su importancia en la motivación para alcanzar cualquier propósito, no importa si éste es una medalla o su visión ideal de sí misma como docente de L2. Esto lo manifiesta no sólo en la actividad

⁹ Las participantes escribieron algunas de sus narrativas en tercera persona, de manera que aparece en ellas su nombre real. Éste aparece asimismo en partes de las narrativas orales, cuando una participante habla de otra. En las citas de estos tipos de fragmentos, se sustituyen los nombres por los seudónimos que les corresponden.

tercera, sino también en la quinta –donde se habla específicamente de metas: no es de extrañar que Woolf reconozca que es con esta actividad con la que se ha dado cuenta de la profesora que quiere llegar a ser- y en la evaluación final:

Yo, como persona organizada que soy, me alegro de haber hecho esta actividad porque yo ahora veo las cosas claras, ordenadas, como con una secuenciación, y no sólo por el hecho del orden, sino por la importancia que tiene cada cosa en el camino que hago.

En esta evaluación final, se le pregunta a Woolf si considera que el programa ha afectado a su motivación. Woolf, entre risas que el investigador interpreta como entusiastas, le responde que lo ha hecho de forma directa:

Y este programa no sólo me ha hecho darme cuenta de cómo llegar, sino de las GANAS que tengo de llegar, de las muchísimas ganas que tengo de llegar y convertirme en ESO, porque creo que si me convirtiera en esa profesora, la ILUSIÓN que puedo despertar en un alumno, el conseguir del alumno cosas que he conseguido con alumnos de 3º de ESO de un curso de diversificación que nadie da un duro por ellos y que están reduciendo el contenido porque no saben, y darte cuenta de que sí pueden y de que sí saben, y de que sólo hace falta motivación. Este programa a mí me ha influido directamente, vamos, directamente y proporcionalmente [mueve su mano, para poder expresar ‘exponencialmente’], así, ha hecho así, mi motivación.

Al investigador le parecía excepcional el efecto que el programa de intervención había tenido en la motivación de la participante, a juzgar por sus declaraciones. Tenía presente el hecho de que la actitud tan positiva de Woolf estaba vinculada, con probabilidad, a experiencias de éxito ajenas al programa, como su paso por

el instituto donde realizó sus prácticas del MAES, como puede inferirse a partir del fragmento citado. Sin embargo, había demasiadas menciones a las virtudes motivacionales del programa de intervención en los datos de Woolf como para no concederles, al menos, una cierta importancia. ¿Realmente era posible lograr en un participante estos resultados con un programa de sólo dos meses y medio de duración, y aún no habiendo armonía entre su *Ideal Language Teacher Self* y su *Ought-to Language Teacher Self*? Asombrado por los efectos positivos del programa de intervención en Woolf, el investigador no se planteó esta pregunta crucial cuando acabó la entrevista, sino que se limitó a constatar el hecho de que la participante se encontraba tras el programa excepcionalmente motivada. Sólo cuando llegó la fase de seguimiento, en la que Woolf se planteó un giro inesperado en su trayectoria profesional, el investigador se vio confrontado de nuevo con esta cuestión y con la necesidad de responderla.

6. 1. 3 Efectos mediacionales de la actividad narrativa

La capacidad de la actividad narrativa escrita y oral para mediar en la creación de conocimiento en Woolf se manifiesta explícitamente en diversos momentos a lo largo de su narrativa. Ya en la evaluación de la primera actividad, Woolf hace referencia a cómo ésta le ha permitido darse cuenta de que la mayor parte de los recuerdos que tiene sobre la enseñanza son positivos, lo que resulta motivador para ella. A primera vista, no parece que esto constituya una parte de la creación del *Ideal Language Teacher Self* de Woolf, pero si se tiene en cuenta que su visión ideal es en esencia la de una profesora motivadora y motivada, el percibir que la mayor parte de sus recuerdos de aprendizaje son motivadores equivaldría quizá a establecer una base firme sobre la que construir esa imagen de sí misma

como docente de L2. Si esto es así, si la primera actividad le sirve a Woolf como herramienta con la que crear los cimientos de su visión ideal, entonces se puede decir que es con la segunda actividad cuando empieza la construcción en sí. La participante reconoce en la evaluación que el ejercicio le ha hecho darse cuenta de las ganas que tiene de empezar a enseñar, atribuyendo este descubrimiento a la reflexión que ha implicado el escribir y el compartir: *“No es lo mismo saber y ser consciente de que algo te gusta y te motiva a pensar y recapacitar sobre ello. Estas actividades hacen que sea aún más consciente de las ganas que tengo de ser profesora”*.

A partir de este momento, y como ya se ha comentado, Woolf menciona después en varias de sus evaluaciones el hecho de que, gracias a ellas, se da cuenta de sus grandes deseos de enseñar y de cómo quiere ser como profesora de L2. En estas declaraciones está implícito que es la actividad de escribir y compartir lo escrito lo que conduce a esos resultados, pero hay que esperar hasta la cuarta actividad para que Woolf refiera esto de manera explícita: *“Me doy cuenta de las cosas porque hablo. Se me plantean dudas que no me plantearía si no hablara. A base de hablar, me doy cuenta de mis conflictos. Escribir y hablar con otros me hace darme cuenta de cosas”*.

La participante vuelve a esta idea en la entrevista final; cuando es preguntada por la profesora de L2 que le gustaría llegar a ser, Woolf explica que si ha podido crear su visión ideal de sí misma ha sido gracias al acto de ponerla en palabras, algo que, señala, nunca antes había hecho. Esta idea se expresa varias veces a lo largo de la evaluación que Woolf hace del programa; por ejemplo, cuando se le

pregunta qué ha significado para ella el programa, Woolf menciona el darse cuenta de muchas cosas, y explica:

No es lo mismo tener una idea dentro de tu cabeza que verla escrita en un papel delante de tus ojos y hablar de ella y darle la vuelta por un lado y darle la vuelta por el otro, pero hablarlo, con palabras, y a mí, la verdad es que, no tanto en el hecho de redactar las actividades, como el redactarlas, que ya es digamos es un primer paso, pero sobre todo, hablarlas después, el coger eso que he sacado y crear sobre eso que he sacado de mi cabeza con palabras. Eso... Me lo han dado estas reuniones y para mí es muy importante

En la pregunta final, sobre el papel desempeñado por la actividad narrativa para la participante, Woolf compara su mente con un almacén lleno de cajas, que a su vez, están llenas de ideas. En su metáfora, cada nueva idea que llega la mete en la caja que le corresponde. El programa supuso para ella la creación de una caja nueva: 'La profesora que quiero llegar a ser'. Gracias a la escritura y a compartir lo escrito, fue capaz de llenar esa nueva caja con ideas que ya estaban guardadas en otras y, esto es importante, de elaborar ideas nuevas. De esta forma, escribir y compartir lo escrito son, para Woolf, medios de organizar sus conocimientos sobre sí misma, pero también para crear otros nuevos:

Yo tengo unos conocimientos, los saco, los junto y los pongo en una caja, y ahora, esa caja yo no la tapo. la dejo abierta, y cuando voy hablando con mis compañeras y voy hablando contigo, y no sólo de la profesora que quiero llegar a ser, sino de la pareja que quiero llegar a ser o de la deportista que quiero llegar a ser, y todo eso va en esa caja, y es... Hmmm ¿Cómo se dice? Construir sobre los pilares.

Aparte de esto, es conveniente comentar otra cuestión sobre la relación que se establece entre Woolf y la actividad narrativa, y es que ésta no sólo le sirve como herramienta mediacional para crear conocimiento sobre sí misma –sobre todo, acerca de su *Ideal Language Teacher Self*-, sino que percibe que su relación con este instrumento no será puntual, exclusiva del programa de intervención; al contrario, manifiesta su intención de acudir a la actividad narrativa cuando lo necesite en su vida. En este sentido, el programa ha cumplido una función doble en Woolf, ya que no sólo le ha orientado en la creación de su *Ideal Language Teacher Self*, sino que le ha dado una herramienta de conocimiento profesional y personal para que ella la emplee de forma autónoma en el futuro.

Si en el futuro me pierdo, yo sé que... ahora sé que yo podré volver a hacer mi proceso de introspección y volver a sacara todas las cosas que he hecho aquí. Podré sacar mi línea cronológica, podré ver qué pasos tengo que seguir, podré ver qué ventajas tengo y qué inconvenientes. Y no sólo con la profesora que quiero llegar a ser, sino a lo mejor con la madre que quiero llegar a ser, con la mujer que quiero llegar a ser, o con la deportista que quiero llegar a ser... Y me ha ayudado el ver ese proceso aplicado, sí, aplicado a unas facetas, pero es aplicable a muchas otras, y ésa es para mí es una gran revelación, todos esos pasos, y ser consciente de ellos y de que lo puedo aplicar a otras muchas áreas.

6.1.4 Seguimiento

Cuando acabó la entrevista final con Woolf, el investigador sintió que era difícil imaginar resultados mejores que los que, a primera vista, parecían anunciar los datos de Woolf; si el seguimiento y el análisis no revelaban nada inesperado, se demostraría que este programa había sido eficaz para desarrollar, por medio de

la actividad narrativa, el *Ideal Language Teacehr Self* de Woolf con capacidad de regular de forma óptima su motivación. El seguimiento, sin embargo, reveló algo inesperado. Woolf había introducido varios cambios en su vida. Primero, había dejado a su pareja. Segundo, había cambiado de planes de futuro. Pensaba quedarse en España uno o dos años más; seguir con la esgrima y con el judo; prepararse para conseguir certificaciones en paracaidismo, buceo y socorrismo; obtener títulos de idiomas oficiales; estudiar las oposiciones a secundaria, pero sólo por si las necesitaba, ya que lo que más le apetecía realmente, lo que deseaba hacer por encima de todo era alistarse en el ejército, o pedir un puesto en la Guardia Civil, o ser parte de algún cuerpo donde fuese necesario realizar una actividad física intensa.

El investigador le expresó su desconcierto y le preguntó la razón de este cambio, pues sólo tres meses antes Woolf parecía desear, sin duda más que ninguna otra de las participantes, poder hacer realidad su visión ideal como profesora de L2, cuyo rasgo principal, además, era el de motivar al alumno y estar motivada ella misma hasta el final de su carrera. La participante le contó al investigador que su sueño desde niña era entrar en la policía, como su padre, o ser Guardia Civil, o formar parte del equipo de misiones internacionales de la ONU; profesiones donde podría poner a prueba su cuerpo y su buena capacidad de organización. *“Me encanta la docencia, pienso en ella y sí que me gusta, pero cuando me imagino en estas cosas, me emociono”*, reconoció. El investigador le preguntó entonces por qué había empezado su formación como docente y ella le explicó que había sido por su padre, quien no veía con buenos ojos que ella se dedicara a estas profesiones y había guiado sutilmente los pasos de su hija hacia otras. Si quería ser inspector de policía como él, le había dicho, entonces tendría que

obtener un título universitario. Woolf, entonces, se decidió por los idiomas, ya que los necesitaría si quería un puesto en el extranjero. Concluida la carrera, su padre le sugirió que no se dejara cerrada la puerta de la docencia, ya que en el caso de que no pudiera trabajar en lo que le gustaba, la enseñanza, al menos, era un contexto bueno y seguro para ella. Por aquel entonces, Woolf ya era docente de esgrima y le gustaba. Siguió el consejo de su padre e hizo el MAES. *“Pero lo he hecho, en gran parte, por cumplir con sus expectativas...”*, reconoció. Y dicho esto, añadió que el hecho de plantearse estudiar las oposiciones era un eslabón más en la cadena de acciones emprendidas para no defraudar a su padre. *“Él es muy listo, él me conoce y sabe que no quiero defraudarle, y entonces me orienta por donde él quiere, pero lo hace pareciendo que me está dejando elegir, cuando en realidad no es así”*, resumió.

Para no decepcionar a su padre, Woolf intentaba hacer realidad dos sueños a la vez: el que ella quería para sí misma y el que él quería para ella. De ahí, por una parte, el judo, el buceo, el socorrismo y las pruebas para el ejército; y por otra, el MAES y el estudio de las oposiciones. El débil vínculo que los mantenía unidos era la esgrima, que conjugaba la actividad física con la docencia. El investigador le preguntó a Woolf si llevar adelante todo eso no era demasiado y ella se rió. *“A mí me han inculcado desde niña que, con el esfuerzo adecuado, todo es posible”*, señaló. A continuación, guardó silencio y añadió: *“Y ése es mi miedo: que sé que si empiezo a preparar las oposiciones, voy a acabar aprobándolas, y él, mi padre, también lo sabe, pero yo...”*. Finalmente, la participante reconoció: *“No quiero dedicarme a la enseñanza... todavía”*.

A la vista de esto, conviene examinar de nuevo todo lo anterior, bajo una luz distinta. Surgen varias ideas. La primera es que el elemento que predomina en el *Language Teacher Possible Self* de Woolf es su *Ought-to Language Teacher Self* y no su *Ideal Language Teacher Self*. O de otra forma, lo que ha regulado a lo largo del programa de intervención su deseo de ser profesora no ha sido el ser profesora en sí, sino el cumplir con las expectativas de un agente contextual de gran importancia para ella, su padre, y también, pero quizá en menor medida, su madre. Con esto no quiere decirse que Woolf no disfrutara como profesora de esgrima, por ejemplo, ni que la perspectiva de ser docente en este u otro ámbito no le pareciera más o menos atractiva; tampoco quiere decirse que si, algún día, Woolf ejerce como profesora, vaya a ser desdichada. No, lo que quiere decirse es que la motivación de Woolf estaba más orientada por elementos externos a ella misma que por elementos internos.

Ahora bien, ¿cómo puede entenderse, entonces, que el entusiasmo de Woolf por hacer realidad su visión ideal y ponerla en práctica con sus alumnos parezca tan auténtico? Aquí se sugiere que esto tal vez podría ser explicado por el proceso en el que la persona internaliza las metas extrínsecas y las convierte en intrínsecas, según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), o en el ámbito del *L2 Motivational Self System*, por el proceso en el cual el estudiante convierte el *Ought-to L2 Self* en *Ideal L2 Self* (Kim, 2012) y el cual se basa esencialmente en asumir que las necesidades sociales de su *self* son necesidades personales. En el caso de Woolf, podría haberse dado esta identificación en un alto grado; tanto, que la propia participante acabó creyendo durante el programa de intervención que lo que más deseaba era ser profesora de L2. De esta manera, en su actividad cuarta, cuando su subconsciente le habla de luchar por sus verdaderos sueños,

no le está hablando probablemente de irse a Estados Unidos como docente, sino de dedicarse a las profesiones con las que soñaba desde su infancia. Aquí está el verdadero conflicto de Woolf y no entre su visión ideal como docente de L2 y su *Ought-to Language Teacher Self*, pues ambos son lo mismo. Esto permite quizá explicar por qué la capacidad de motivación del *Ideal Language Teacher Self* de Woolf fuera plena al final del programa: no había falta de armonía entre éste y el *Ought-to Language Teacher Self*, como se había supuesto anteriormente.

Se propone, por tanto, que la visión ideal de Woolf como profesora de L2 estaba orientada en gran medida por elementos contextuales, aunque asumida por ella como una convicción propia. En su narrativa se han codificado referencias sobre rasgos de su carácter que podrían resultar coherentes con esta idea. El que más se relaciona con ésta es el de su posible necesidad de aprobación, que permitiría explicar su perfil de participante 'perfecta', que ofrece las respuestas exactas que se esperarían obtener de ella para demostrar el éxito del estudio. Hay que señalar que lo que se propone no es que Woolf haya adoptado de manera deliberada un cierto rol con el objetivo de proporcionar al investigador los datos que cree que necesita; al contrario: el entusiasmo que mostró Woolf durante el programa fue percibido por el investigador como una emoción que ella vivía de forma genuina. Lo que se sugiere es que, inconscientemente, Woolf desempeña en su vida, en general, y en el programa, en particular, un papel que conlleva complacer en buena medida las expectativas de los demás pero en la creencia de que se están complaciendo las propias.

Otros rasgos codificados en la narrativa de Woolf añaden relieve a esta idea. La participante le explicó al investigador que, desde niña, le había sido inculcado el

valor del esfuerzo –‘afán de superación’, 11 referencias- y se le había hecho creer que, con él, podía superar cualquier obstáculo que encontrara –‘autoeficacia’, 11 referencias. Para ello, era fundamental mantener un alto nivel de autoexigencia –‘autoexigencia’, 12 referencias- y saber cómo organizarse bien–‘organización’, 20 referencias-. A continuación, pueden encontrarse algunos ejemplos:

“El bachiller fue mi reto personal, no solo hice lo que me propuse y llegué a la meta que establecí, sino que sentí una motivación extra” (‘Afán de superación’. De la primera actividad).

“Soy una persona muy resuelta, trabajadora y predispuesta, por lo que no me cabe la menor duda de que conseguiría un puesto de trabajo, aunque fuera al principio como ayudante o becaria (...) Mi gran dedicación a la lectura y afición a autores tanto británicos, como americanos y españoles, me granjearía sin duda un puesto en alguna de las asignaturas que más me gustan como docente de literatura (‘Autoeficacia’. De la tercera actividad)

“Pues aparte de lo que ya he dicho antes en la segunda pregunta, me gustaría llegar a ser una profesora que nunca llegue a ser tan buena como quiere, nunca, que siempre quiera ser mejor”. (‘Autoexigencia’. De la entrevista final)

“Me da coraje si las cosas no salen como yo he planeado (...) Soy esquemática. Y si me rompes los esquemas me siento fatal” (‘Organización’, de la reunión final)

Estas posibles rasgos de la personalidad de Woolf ayudarían a definir su perfil como el de una persona que, en su búsqueda de necesidad de aprobación, tiende a identificar las necesidades de los elementos contextuales como propias y que hace lo posible por satisfacerlas sin importar el esfuerzo que esto le suponga y a pesar de que, en ciertos momentos, llegue a adquirir consciencia de que éstas no

se corresponden con sus auténticos deseos. Sólo con un perfil como éste podrían explicarse sus éxitos constantes en cualquier actividad que haya realizado, desde las académicas a las deportivas o el propio programa de intervención. Solo así es posible explicar que se planteara, como le dijo al investigador en el seguimiento, el estudiar las oposiciones a secundaria al mismo tiempo que prepararse para la obtención de certificados en idiomas, paracaidismo y submarinismo y para las pruebas de acceso para el ejército. Sólo con un perfil así podría encontrarse una explicación a la siguiente declaración de Woolf, hecha justo antes de despedirse del investigador al final del seguimiento; cuando éste le comentó, en broma, que consideraba que ella era capaz de hacer todo eso a la vez y, además, la carrera de Arquitectura, Woolf, más seria y quizá apenada, respondió:

“Ése es mi miedo... Que sé que si me las preparo [las oposiciones], las voy a aprobar. Y que si las apruebo, voy a ser profesora, como quiere mi padre para mí. Y mi padre también sabe eso, por eso me anima a prepararme las oposiciones. Mis padres parece que me apoyan, pero en realidad, no me apoyan”

Todas estas ideas podrían tomarse como una aproximación más o menos válida a la personalidad de Woolf, pero no servirían, de por sí, para explicar el cambio radical que se dio en ella. En efecto, ¿por qué produjo éste en aquél momento? ¿Qué sucedió en los meses entre el final del programa de intervención y la fase de seguimiento para que se expresaran los verdaderos deseos de la participante y su *Ought-to Language Teacher Self* dejara de dirigirla? Durante su encuentro, Woolf le contó al investigador que en verano había trabajado de coordinadora en un campamento para adolescentes americanos, y que esta ocupación, que había desarrollado de manera muy intensa, le había puesto en contacto con lo

que más le gustaba: la actividad física intensa, la motivación, la organización. Lejos de los agentes contextuales que activaban con su presencia su *Ought-to Language Teacher Self* –sus padres, el programa de intervención, el contexto universitario-, los verdaderos deseos de la participante encontraban la posibilidad de reconocerse y de ser escuchados por ella. Cabe preguntarse qué habría sucedido si Woolf no hubiera ido a ese campamento y hubiera seguido en su entorno de siempre. Aquí se considera que habría seguido con sus planes tal y como los había diseñado en su quinta actividad, dirigidos a la consecución de una visión ideal de sí misma como profesora, construida con elementos afines a Woolf –el motivar a otros, el permanecer ella misma motivada-, pero activada por agentes externos a ella.

6.1.5 Conclusiones

A nivel de desarrollo de la imagen ideal de sí misma como profesora de L2, se puede apreciar que el programa de intervención ha activado en la participante conocimientos sobre sí misma sobre los que no había reflexionado antes. El más importante de esos conocimientos es quizá saber qué profesora le gustaría llegar a ser y cómo lograrlo y saber qué docente no le gustaría llegar a ser, en varias dimensiones diferentes. El papel de la actividad narrativa escrita y oral parece haber sido relevante en ello, pues le ha ayudado a construir saber nuevo sobre sí misma y organizarlo ya desde las preguntas de la entrevista inicial. De las aportaciones de las actividades, destacaría la del segundo ejercicio escrito: el partir de un texto previo puede favorecer la creación y/o el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self*, en la medida en la que el participante puede apoyarse en diferentes referencias relacionadas con experiencias de aprendizaje propias

para revertirlas. Esta actividad proporciona, así, un marco para el desarrollo de la imagen ideal de sí mismo como docente de L2 mediante la reformulación de la narrativa de partida.

En otro orden de cosas, el conocer los beneficios del trabajo con la actividad narrativa escrita y oral le hace plantearse a la participante Woolf el incorporarlo de forma sistemática a su práctica docente futura. Esto implica que el programa podría servir de ayuda a los futuros profesores en dos sentidos: orientándoles en el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* y aportándoles un instrumento de desarrollo profesional que puedan emplear en el futuro.

Puede apreciarse, asimismo, que paralelo al proceso del desarrollo de un *Ideal Language Teacher Self* que reúne cada vez un mayor número de los requisitos que lo dotan de capacidad de motivación, el deseo de enseñar de la participante se va intensificando, lo que parece lógico. Ahora bien, cuando la imagen ideal, por las razones que sean, deja de desearse, la motivación para hacerla realidad desaparece con ella. Cuando Woolf decide apartarse temporalmente del mundo de la enseñanza de L2, ¿qué queda de su *Ideal Language Teacher Self*? Desde luego, el constructo cognitivo y afectivo creado por ella, pero no la capacidad de motivación que lo acompañaba, en la medida en la que Woolf ya no quiere ser profesora de L2. En su crítica al *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2005 y 2009), MacIntyre *et al.* (2009) recomiendan no olvidar que los *possible selves* cambian; su precaución podría relacionarse con el caso de Woolf, donde no es que hayan cambiado las facetas del *Ideal Language Teacher Self*, sino que éste se desactiva y se activan otros *possible selves* de ella relacionados con un ámbito diferente al de la enseñanza de segundas lenguas.

6.1.6 *Feedback* de la participante

Woolf proporcionó al investigador un *feedback* rico, lleno de matices. En él, le contó que creía que todo lo escrito en el estudio de caso era “bastante acertado” y que su lectura no le había dejado indiferente, hasta el punto de no ser capaz de conciliar el sueño esa noche y pasarla reflexionando sobre las deducciones del investigador. Esa inquietud, explicó Woolf más adelante en el *feedback*, se había instalado en ella ya antes, durante el programa de intervención, y concretado en tres preguntas, que la participante expresó así: “¿Hasta qué punto me apoyaban mis padres y mi pareja y hasta qué punto me influenciaban? ¿Cómo conseguir diferenciar lo que quería yo y lo que se espera de mí (porque a lo mejor son la misma cosa)? ¿Quién era yo, la deportista fuerte y con necesidad de aprobación o la lectora tranquila y pacientemente determinada?”. No es el propósito de este trabajo indagar en estas cuestiones con mayor profundidad de lo que ya se ha indagado. Tampoco lo es confirmar que las suposiciones del investigador sobre el cambio de dirección de Woolf al final del programa son acertadas o no; a fin de cuentas, son solamente eso, suposiciones hechas a partir de una conversación de seguimiento al final del programa y que le sirven al investigador para tratar de explicar el caso completo de Woolf con coherencia. Lo importante, antes que cualquier otra cosa, es comprobar que, a partir de las actividades del programa, la participante ha reflexionado en profundidad sobre sus motivaciones para ser profesora de L2. Lo fundamental, en efecto, es que el programa de intervención llevó a Woolf a plantearse cuestiones importantes para su desarrollo personal y profesional como docente de L2; en el *feedback*, le reconoció al investigador: “Se podría decir que llegaste y en cierto modo agistaste las aguas, y empezaron a

salir cosas enterradas en el fondo del estanque, que quizás subconscientemente había intentado evitar”.

El *feedback* es, en su mayor parte, una evocación de lo que ocurrió en la vida de Woolf antes, durante y después del campamento de verano. En esta evocación, queda patente que la inquietud que había aparecido en ella durante el programa de intervención creció hasta el punto de llevar a Woolf a una crisis con su pareja y con su familia: “Después de derrumbarme, exploté con la rabia y la rebeldía de una adolescente de 16 años”. Hay que señalar que, a lo largo de este proceso de conocimiento sobre sí misma, la participante se sirvió de las herramientas que había aprendido en el programa de intervención para orientarse: “En parte [a lo largo de este tiempo] hice lo que había aprendido durante tu tesis”. Esto es algo fundamental, porque confirma que el programa no sólo le proporcionó a Woolf el marco donde, mediante una serie de actividades, reflexionar sobre su pasado, su presente y su futuro profesional, sino también una serie de instrumentos con los que orientarse en ese proceso constante de creación de conocimiento.

En el momento de concluir este estudio de caso, la participante se encuentra en un momento tranquilo, viviendo en Italia y dando clases de español e inglés y preparando un máster de enseñanza de L2, además de ser docente de apoyo en un centro de esgrima. Hace referencia a la “dulce calma” que siente al saber que no necesita dedicarse a cualquier actividad por el simple hecho de que se sienta capacitada para ello. Su declaración concluye de la siguiente forma: “Yo quiero ser profesora, soy profesora, y serlo me llena de una satisfacción personal y de una felicidad genuina”.

6.2 Brontë

Brontë tiene 24 años y es Licenciada en Filología Inglesa. Antes del MAES, ha realizado dos cursos de metodología de enseñanza de L2 durante su estancia de Erasmus en Alemania (2010/2011). En septiembre de 2012, organizó junto con profesores de L2 y compañeros una inmersión lingüística de 5 días de duración para estudiantes de inglés en un programa de la Universidad de Sevilla. Tras de esta experiencia, hizo prácticas como profesora de L2 en el CIEE Study Center dando clases individuales. Le interesa el proyecto por ayudar al investigador, ya que, según explica, si ella hiciera una investigación, querría tener voluntarios para realizarla. Asimismo, el proyecto le despierta curiosidad por su tema, vinculado con el ámbito de la enseñanza al que quiere dedicarse: la formación de docentes de L2.

Los temas emergentes en sus narrativas son: motivación del estudiante de L2, entretener en el aula, la clase como teatro, atención a los factores afectivos en el aula, el juego en el aula, rechazo de la enseñanza gramatical.

6. 2. 1 Proceso de desarrollo del *Ideal Language Teacher Self*

Al ser preguntada en la entrevista inicial por su vida dentro de tres años, Brontë incluyó la enseñanza entre las actividades que desarrollaría en su día a día. Poco antes de hacer la entrevista, acababa de concedérsele una beca como lectora de español como lengua extranjera en una universidad de EEUU, y su intención era alargar su experiencia laboral en este país tanto tiempo como fuera posible, preferiblemente en institutos educación secundaria. No dio otras informaciones

sobre su dimensión profesional hasta la segunda pregunta, en la que se le preguntó sobre un día en su vida como profesora dentro de tres años. En este caso, Brontë describió clases en las que predominaban la conversación y el juego para aprender la lengua –ella las calificó de “dinámicas”- y refirió que le gustaría que fueran de esta manera. Así, Brontë expresó ya en este punto rasgos que más adelante se revelarían característicos de su *Ideal Language Teacher Self*. En la tercera pregunta, sobre la profesora que le gustaría llegar a ser, la participante volvió a estos rasgos para precisarlos: “*Hacer actividades que sean, sobre todo, entretenidas, que les llamen la atención*”, con el propósito de evitar al alumno el aburrimiento provocado por el aprendizaje de una materia que, en ciertos casos, como el de la enseñanza secundaria, es obligatorio. El discurso de Brontë –con frecuentes pausas y enunciados que sólo llegan a concretarse después de varios intentos- podría hacer pensar que la participante está elaborando por primera vez esta imagen ideal de sí misma a partir de las preguntas que se le hacen, pero los datos de la evaluación final contradicen esta idea. En esta evaluación, cuando se le preguntó qué descubrimientos había hecho sobre sí misma, Brontë reconoció que el programa le había ayudado a matizar ideas que ya tenía: “*Es muy fácil decir quiero ser la profe guay que se lleva bien con los alumnos, pero es más complicado, porque hay que saber cómo quieres llevarte bien con ellos*”. A partir de esto, podría considerarse que, si bien Brontë ya había pensado en qué clase de profesora quería llegar a ser, el programa le ayudó a definir mejor esa imagen en distintos aspectos. Esta idea se podría ver apoyada por el comentario que le hizo la participante al investigador cuando acabó la entrevista: “*No tengo mucha imaginación, no soy capaz de imaginar muchas cosas, en general*”. En el presente apartado, se tratará de examinar este proceso de definición de su *Ideal Language Teacher Self* y, al

mismo tiempo, de la construcción del *Language Teacher Possible Self* del que forma parte.

Como se ha visto, la imagen ideal de sí misma como profesora de L2 de la que parte Brontë es el de una profesora que despliega actividades entretenidas para que la clase resulte atractiva a los estudiantes. Esta imagen ideal se encuentra en relación directa con las experiencias propias como alumna que menciona Brontë en su autobiografía de aprendizaje. En diferentes momentos de su narrativa se encuentran referencias a su percepción de la enseñanza como algo, en general, aburrido. Brontë cuenta cómo ya en el primer curso de educación primaria, el hecho de haber aprendido a leer antes que sus compañeras la llevó a aburrirse en clase y a dejar de prestar atención, a lo que se acostumbró, añade, hasta que llegó a la universidad. En otro punto, Brontë recuerda que la primera vez que decidió estudiar “en serio” fue en 2º de la ESO, y que fue entonces cuando, a causa de suspender por primera vez en su vida, empezó a estudiar repitiendo los contenidos una y otra vez hasta conseguir retenerlos. Ambos hechos dan cuenta igualmente de la poca motivación de la participante para afrontar sus estudios en esa etapa de su aprendizaje. En 4º de carrera, Brontë fue estudiante de intercambio en Alemania, y el descubrimiento de que el aprendizaje del alemán le exigía más esfuerzo que el del inglés la frustró hasta el punto de decidir estudiar Filología Inglesa por el poco trabajo que, pensaba, esto le supondría: *“Cuando empecé Filología Inglesa (2007), probablemente lo hice movida por esta vaguedad y falta de costumbre de estudiar que he mencionado al principio: el inglés siempre me había resultado fácil, al igual que lengua (sintaxis, etc.), y con lo que me gustaba leer literatura no podía resultar muy complicado”*.

Hay que aclarar que no todas las experiencias que evoca Brontë sobre el estudio lo muestran como algo aburrido; por ejemplo, durante su estancia en Alemania, descubrió en uno de sus cursos el modelo del aprendizaje cooperativo y se sintió reconfortada con esta manera de enseñar y de aprender, que se relacionaba con la forma con la que ella estudiaba durante su educación secundaria: *“Ese mismo año [en 2º de Bachillerato], al ser tan pocos alumnos en biología (7 personas), hicimos una especie de grupo de estudio en los recreos y en las horas libres. Todavía hoy, aprendo mucho mejor con este modelo, hablando con mis compañeros; explicando y recibiendo explicaciones”*. Sin embargo, es cierto que a lo largo de sus narrativas se encuentra que es la percepción del estudio como algo esencialmente aburrido, y que hay que moldear para que sea atractivo, la que predomina. Así, es significativo que en su evaluación de la actividad, Brontë desvincule los conceptos de estudiar y aprender: *“Escribir mi autobiografía de aprendizaje me ha hecho pensar sobre qué clase de aprendiz soy. No es del todo tarde porque aún me queda mucho por estudiar y sobre todo, por aprender”*.

¿Sirvió esta reflexión de la clase de aprendiz que ella era para que la participante reforzara sus deseos de llegar a ser una docente centrada en desplegar recursos característicos de una enseñanza entretenida? O de otra manera, ¿contribuyó el ejercicio a precisar de alguna forma el *Ideal Language Teacher Self* de Brontë? No se encuentran en los datos referencias explícitas a esto, y aunque se pueda sugerir que la consciencia sobre la identidad pasada es la base para construir la futura, no se puede decir por ello que en el caso concreto de Brontë haya sido de esta forma. Sin embargo, parece razonable suponer que, dado que la escritura y el compartir lo escrito promueven la creación de conocimiento, esta reflexión

haya servido para hacer a Brontë más consciente de la importancia que para ella tiene el ser una docente como la descrita. Un indicio de esto podría ser el tema más codificado en la categoría *Ideal Language Teacher Self* sea ‘Entretener’ (13 referencias). En él, se incluyen fragmentos de narrativas relacionados, por una parte, con experiencias desmotivadoras como alumna debida a la falta de interés en el estudio –provocada por modelos educativos poco atractivos para Brontë- y por otra, con la idea de que el docente de L2 debe ser capaz, por encima de todo, de mantener el interés del alumno. En este sentido, quizá realizar la actividad le sirvió a la participante para centrarse más, a partir de entonces, en precisar este rasgo esencial de su *Ideal Language Teacher Self*.

Puede llamar la atención el hecho de que se empleen en este párrafo expresiones como ‘enseñanza entretenida’ o el que se haya denominado ‘entretener’ a uno de los temas de la categoría *Ideal Language Teacher Self*. Esto se debe a que, como se sugerirá a partir del análisis de las siguientes narrativas de la participante, la motivación principal en Brontë para emplear recursos motivadores en clase no es el deseo de que los alumnos aprendan la lengua, sino que se origina en otra necesidad de ella. Esto puede parecer paradójico, pero, como muestra el estudio de Kubanyiova (2007), el *Ideal Language Teacher Self* del docente puede estar compuesto de características que no estén motivadas por el compromiso con el aprendizaje del alumno. La autora analiza, por ejemplo, el caso de una profesora de inglés cuya motivación esencial para enseñar es el gran interés que siente por hablar y escuchar la lengua inglés. No cabe duda de que ese interés seguramente será percibido por sus estudiantes y esto les haga sentirse más motivados para aprenderla, pero el principal estímulo para enseñar de la docente no procede de su deseo de que aprenda el estudiante, sino de su propio interés por la lengua.

El análisis de las siguientes narrativas de Brontë sugiere que esto es lo que realmente parece estimular su deseo de llegar a ser una profesora de L2 motivadora, lo que se manifiesta en el proceso de construcción de la imagen ideal que la representa.

A partir de la información de la autobiografía de aprendizaje de la participante, el investigador compuso el texto de partida de la actividad 2; en él, se mostraba a Brontë como la personificación de los aspectos que la participante consideraba propios de una enseñanza de baja calidad y se le proponía que lo reescribiera de manera que la mostrase como la docente que le gustaría llegar a ser. Los rasgos esenciales de esta imagen ideal son tres y ninguno de ellos parece originarse en el deseo de Brontë de que, ante todo, el alumno aprenda la L2. El primero ya se encontraba presente en la entrevista inicial y es el de hacer juegos en el aula. No debe entenderse que, diciendo esto, se está sugiriendo aquí que el docente de L2 que hace juegos en clase no está realmente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes; al contrario, se sabe que una de las claves de la motivación para aprender la L2 es proponerle ejercicios estimulantes, y el juego, como también se sabe, es de las actividades más estimulantes que existen. La cuestión es otra, a saber: para qué se emplea el juego. Si un profesor de L2 se sirve de él como un medio para que el alumno aprenda el subjuntivo divirtiéndose, puede afirmarse que su compromiso con el aprendizaje del estudiante está presente; no obstante, si lo emplea con otros fines, ese componente está ausente. Y es de esta forma en la que lo hace la profesora imaginada por Brontë en su segunda narrativa. Esto puede apreciarse claramente en el fragmento donde describe el momento donde presenta a sus estudiantes los contenidos lingüísticos de la sesión –el presente de subjuntivo– y su reacción ante la reacción que percibe en ellos:

Algunos alumnos siguen con cara de perdidos, otros parecen aburridos. Como no parece que la clase vaya a buen puerto, les entrega actividades para trabajar el subjuntivo y les propone un trato: tendrán que hacerlo en casa, pero a cambio saldrán un poco antes de la clase. Así mañana podrán plantear sus dudas y la explicación podrá centrarse en aspectos concretos. Para cambiar un poco el tono de la clase, y que se vayan con mejor impresión, plantea otro tipo de actividad, aunque no tiene nada que ver con el subjuntivo (...) Tiene suerte, el juego funciona (...) Los alumnos parece que se lo han pasado bien y Brontë sale de clase con más confianza.

En este fragmento, puede apreciarse que Brontë se sirve del juego, no como un medio para hacer más atractivos los contenidos a los alumnos, sino para evitar la ansiedad que le produce ver que no conectan con sus explicaciones. Se podría argumentar que la acción de Brontë es, en cierto punto, pedagógica; a veces, la clase experimenta lo que suele llamarse ‘un mal día’ y puede ser mejor salir con una sensación de bienestar que de malestar. Sin embargo, se pueden encontrar en esta y en otras narrativas de Brontë referencias que apuntan a que este empleo del juego no es una reacción acertada a un mal día, sino un recurso que le sirve a ella como sustitutivo de un aspecto fundamental de la enseñanza que rechaza: el énfasis en el contenido lingüístico. Ya en la entrevista inicial podían encontrarse muestras de que, para Brontë –y probablemente debido a los modelos de docencia que tuvo-, existe una diferencia muy clara entre estudiar y aprender, siendo lo primero una labor que conlleva esfuerzo y tedio y lo segundo, diversión. En sus narrativas, se aprecia que, para ella, la parte de la clase que concierne a la presentación de los contenidos lingüísticos pertenece de manera clara al ‘estudiar’, mientras que las actividades de corte comunicativo y los juegos, al ‘aprender’. Por ejemplo, en su cuarta narrativa escrita, donde se

trataba de escribir sobre el *Feared Language Teacher Self*, la profesora percibe el desinterés en las caras de los alumnos y lo atribuye al hecho de enseñar gramática: *“En cuanto se ha visto por encima el libro de gramática, intenta hacer algo más dinámico, pero es que no sabe tratar esto. Ejercicios creativos, para entrenar las destrezas, es otra cosa, pero algo tan pesado como la gramática... Brontë tiene la sensación de que siempre se le va a atragantar”*. Cuando el investigador le preguntó por esto durante la reunión en la que se compartía esta narrativa, la participante le reconoció que, en una clase ideal suya, el espacio para presentar los contenidos lingüísticos sería reducido: *“Pasaría muy rápido por la gramática, porque no me gusta y es muy aburrida; en lugar de dar mucha gramática, creo que haríamos juegos. Lo más importante es hablar, comunicarse”*. Ya en la entrevista inicial, al describir a la profesora de L2 que ella querría llegar a ser, Brontë cuenta cómo después de saludarse entre sí ella y los alumnos, pasaría directamente a hacer actividades *“que sean sobre todo entretenidas”*. También llama la atención en este sentido que en su quinta narrativa, cuando se imagina a sí misma durante su futuro lectorado, señala que asiste a un curso de formación de docentes de L2 y especifica que lo hace porque es de carácter obligatorio. Este desinterés por los contenidos lingüísticos quizá permita explicar por qué en su imagen deseada no se interesa por prepararlos bien, tal y como se aprecia en su segunda narrativa: *“Es por la mañana y Brontë llega al aula de la academia donde da clases cada día. Como siempre, se siente un poco nerviosa, porque no piensa que haya preparado bien lo que van a ver hoy”*. Así, y retomando el hilo iniciado al señalar el interés de la participante por el juego en el aula de L2, existen motivos para proponer que éste no está en la capacidad de las actividades lúdicas para animar al estudiante a aprender, pues, si así fuera, habría intentado que ése

juego fuera sobre el propio subjuntivo. Se sugiere, así, que lo que le sucede a la docente ideal creada por la participante es que se sirve del juego en clase como medio que, sin dejar de reconocer que es agradable para todos, le sirve a Brontë para alejarse de la ansiedad que le causa el trabajo con los contenidos lingüísticos.

El segundo rasgo del que podría componerse el *Ideal Language Teacher Self* es el de una docente interesada por crear vínculos afectivos positivos en el aula. Ya en la entrevista inicial, se imaginaba a sí misma haciendo sentirse cómodos a los alumnos y describía el comienzo de una posible clase suya de esta forma: *“Creo que primero les preguntaría a mis alumnos que cómo están, no llegar y empezar directamente con la clase, para que se vayan adaptando un poco”*. Más adelante en este mismo discurso, explica que querría *“inducir un poco el estado de ánimo de los alumnos para que [la experiencia de aprendizaje] no les sea hostil; que no reaccionen de manera hostil ante la clase, porque están de manera obligada (...) Pues vamos a ir a que nos guste, a que nos entretengamos”*. En las narrativas de Brontë se manifiesta en varias ocasiones su interés por las relaciones personales de calidad. En su segunda narrativa, la profesora ideal que imagina Brontë para sí misma *“se da cuenta de que con un pequeño ejercicio de presentación podrá conocer mejor al grupo y hacer la situación más cómoda”*, y más adelante en esa narrativa hace una actividad lúdico *“para crear un clima de confianza en clase”*.

En la entrevista final, Brontë va más allá y señala que querría llegar a ser el tipo de profesora que se involucra con los estudiantes no sólo en lo académico, sino también en lo personal, esforzándose por conocerlos para poder ayudarles en el

caso de que tengan algún problema. Todo esto puede estar relacionado con una de las profesiones que más atraen a Brontë y a la que ha considerado dedicarse en varias ocasiones: la animación sociocultural. En efecto, y como le comentó al investigador después de la reunión para compartir la cuarta narrativa, Brontë se consideraba a sí misma una buena monitora de tiempo libre para adolescentes y niños, campo en el que ya había desarrollado con éxito actividades puntuales. En esa misma reunión, la participante le reconoció al investigador que la parte que más le gustaba de su profesión como docente de L2 era llevar a cabo juegos y actividades de socialización.

El tercer rasgo que compone la imagen ideal de Brontë en su segunda narrativa, –y a partir de ella, en todas las demás–, es su capacidad para improvisar, que le permite salir airoso de las situaciones en las que se evidencia ante los alumnos lo poco que ha preparado el contenido lingüístico. Por ejemplo, en su segunda narrativa, Brontë describe así el momento en el que la profesora de L2 que a ella le gustaría llegar a ser entra en su primera clase: *“Respira hondo y se acuerda de que es como cuando hacía teatro: sales a escena y, si falla algo, improvisas”*. Sin embargo, puede sugerirse que la improvisación en Brontë, más allá de ser una capacidad aislada, constituye una manifestación de una actividad hacia la que muestra una actitud muy positiva: la interpretación.

Desde la entrevista inicial, llama la atención el lugar preeminente que ocupa el teatro en las narrativas de la participante. Cuando en el primer encuentro se le propuso que contara un día en su vida tres años después, señaló que la actividad que se imaginaba realizando aparte de la enseñanza de L2 era la interpretación, quizá participando en algún grupo de teatro; y en la tercera narrativa, cuando se

imagina a sí misma haciendo una hipotética entrevista laboral, sale a relucir su formación como actriz, que considera necesario destacar entre sus méritos para optar al puesto de docente de L2 al que aspira en Alemania: *“También debería mencionar los años de teatro, pues al fin y al cabo es lo que más me ha ayudado a la hora de hablar en público”*. Declaraciones como éstas no son concluyentes sobre lo que se está sugiriendo; muestran que el teatro, al igual que para otros el deporte o la música, es una afición que le es querida y que le aporta capacidades que puede aprovechar como profesora, pero nada más. Sin embargo, a renglón seguido de la declaración anterior, se lee ésta otra, que sí es significativa para lo que se propone: *“Si de niña alguien me hubiera dicho que iba a terminar siendo actriz de esta manera tan curiosa, nunca lo habría creído”*. De aquí se obtiene el conocimiento de infancia de Brontë era llegar a ser actriz; del mismo modo, esta declaración implica pensar en la posibilidad de que quizá Brontë no se percibe a sí misma como una docente de L2, sino como una actriz que interpreta el papel de una profesora de L2 en el escenario de la clase. Esta idea le fue confirmada al investigador por la participante en la reunión para compartir el quinto ejercicio: lo que más le gustaba a ella de su trabajo como docente de L2 no era el hecho en sí de ser profesora, sino de representar ese papel.

De esta manera, se puede decir que Brontë no improvisa como profesora de L2, sino como actriz que representa el papel de profesora de L2. En este sentido, no es de extrañar que su mayor miedo, expresado en la narrativa donde construye su *Feared Language Teacher Self*, sea el no ser capaz de improvisar cuando la situación lo requiere.

Todo bien, sigue confiando en su capacidad de improvisación, que de momento no le ha fallado. Pero mientras lee las explicaciones y los ejemplos, observa a sus alumnos que, impasibles, la miran fijamente. Sin tomar ningún tipo de notas, sin comentar nada entre ellos, sin caras de comprensión o desconcierto. Y ahí es cuando las manos le empiezan a sudar, se le va el hilo de lo que está diciendo, se le seca la boca y su confianza se va al traste. Qué reacción espera por parte de los estudiantes, no lo sabe a ciencia cierta, pero se siente como cuando tenía que dar una justificación a sus padres sobre algo, y ellos se quedaban mirándola, y entonces sabía que no tenía sentido seguir hablando.

Cuando Brontë no es capaz de improvisar y continuar en su papel, cuando se ve expulsada de él por la situación, se ve forzada a ser aquello con lo que realmente no se identifica: alguien que concede importancia al contenido lingüístico y a su conveniente preparación para favorecer el aprendizaje óptimo del estudiante; o de otra manera, lo que se entiende como un rasgo definitorio de una docente de L2. Una declaración de Brontë en la entrevista final sirve para ilustrar esta idea: *“Si me preguntan una duda que no sé, yo me vengo en un segundo abajo y siento que es como si fallara uno poco en mi trabajo de profesora, porque yo tengo que dar una imagen, tengo que estar haciendo... Eso, como un papel”*. No es extraño, en este sentido, que en su quinta narrativa se proponga como una de sus metas para hacer realidad su *Ideal Language Teacher Self*, el dar mayor presencia a la interpretación en su vida: *“Ha decidido retomar también clases de teatro, ya que siente que su ‘poder’ de improvisación ha ido empeorando, y esto al dar clase se nota”*.

En resumen, lo que se acaba de argumentar es que el *Ideal Language Teacher Self* que muestra la participante en su primera narrativa y que perfila y amplía

en la segunda se orienta en una dirección diferente a la del compromiso con el aprendizaje del alumno, aunque algunos de sus rasgos –la creación de vínculos afectivos de calidad en el aula, el juego- puedan favorecer el aprender la lengua. Dicha dirección es la de una persona con vocación de intérprete que encuentra en la enseñanza un marco en el que representar un papel con algunas de cuyas funciones se identifica realmente –dinamizar grupos, mantener su interés-, pero que no se siente comprometida con el rasgo que es la esencia de su profesión: el interés por el contenido que se enseña y por hacer llegar ese contenido a otros. Esta argumentación es importante en tanto que sienta las bases para entender el proceso de construcción posterior de su *Ideal Language Teacher Self*.

Antes de continuar examinando dicho proceso, es necesario detenerse a analizar qué ha podido aportar a Brontë el escribir y compartir su segunda narrativa. En el estudio del caso de Woolf se apuntaba que quizá el hecho de partir de un texto previo –el escrito por el investigador- favorecía la creación del *Ideal Language Teacher Self*, en tanto que el participante podía apoyarse en diversas referencias relacionadas con experiencias de aprendizaje propias para revertirlas. En la narrativa de Brontë, este proceso de reformulación se puede observar en varios momentos. Por ejemplo, donde el investigador escribe: “*Hoy tocan las oraciones adverbiales con presente de subjuntivo y ayer se hizo un esquema de cómo presentaría estos contenidos a los alumnos, preparó esta presentación y creó actividades*”, Brontë escribe: “*Tocan el presente de presente de subjuntivo y ayer se hizo un esquema de cómo presentaría estos contenidos a los alumnos*”. De esta forma, Brontë ha reformulado la naturaleza de los contenidos lingüísticos que verían en la sesión y el grado de preparación de éstos, reformulación que, por otra parte, apoya el argumento expuesto sobre los rasgos

que componen el *Ideal Language Teacher Self* de Brontë. Sin embargo, en la versión de esta participante se puede encontrar un segundo proceso aparte de la reformulación, y que se expresa en el hecho de que mantiene igual ciertos pasajes de la versión del investigador. Si Woolf lo reformulaba todo, Brontë no lo hace; es decir, lleva a cabo una discriminación entre los rasgos que considera que forman parte de su *Ideal Language Teacher Self* y los que no. Por ejemplo, y coherente con el argumento de que la imagen ideal de Brontë como docente de L2 no incluye el compromiso con el aprendizaje del alumno, la participante mantiene igual en su versión el comienzo de la narrativa proporcionada por el investigador: “Es por la mañana y Brontë llega a la clase de la academia donde da clases cada día. Como siempre, está un poco nerviosa, porque no cree que haya preparado bien lo que van a ver hoy”. Así, la actividad ofrece la posibilidad de crear el *Ideal Language Teacher Self* no sólo mediante el proceso de la reformulación, sino también de la discriminación.

En cuanto al proceso de construcción del *Language Teacher Possible Self* de Brontë tras la segunda narrativa y en concreto de su imagen ideal, el análisis de los datos obtenidos muestra que el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* se hace, sobre todo, en sus dimensiones contextual y personal, lo que podría ser un indicio más de que el ser profesora de L2 no es el fin de Brontë. En efecto, apenas puede apreciarse discrepancia en el plano de la enseñanza de la segunda narrativa a la quinta; la imagen ideal de Brontë es prácticamente la misma en uno y otro punto del programa. Se puede observar, por ejemplo, la sensación que causa en ella visualizar su imagen ideal de sí misma como docente de L2, ejercicio que se llevó a cabo en la segunda reunión:

“Tenía la sensación de que era algo normal, como si ya llevara tiempo haciendo algo parecido. Como si el ir a clase, el tener que improvisar un poco y después desconectar con los amigos se sentía muy ‘natural’. Especialmente, cuando me imaginaba ya el final del día, en ‘casa’, sentía esa sensación de ‘he acabado, ahora a descansar’, igual que me pasa ahora, cada día”.

Del mismo modo, la elaboración del *Feared Language Teacher Self*, tampoco afectó a la participante en este sentido, lo que, de nuevo, es coherente con el tipo de imagen ideal que construye Brontë. En alguien movido por el deseo de llegar a ser profesor y lograr que sus alumnos aprendan, la lectura de la situación que describe Brontë podría bastar, por la incomodidad que transmite, para ponerla en guardia ante el acto de no llevar a clase los contenidos bien preparados. Sin embargo, la consecuencia que tiene para Brontë es la de activar su necesidad de formarse más en técnicas de improvisación y, sí, en el ámbito de L2, pero con el propósito de que sus alumnos no la noten insegura, como aclara en la entrevista final.

De esta manera, en el plano de la enseñanza, no se aprecia discrepancia entre la imagen actual e ideal de Brontë ni al comienzo ni al final del programa; en todo caso, podría decirse que el programa le ha servido quizá para ser más consciente de qué podría hacer de cara a sentirse más libre, más segura, para interpretar su papel como profesora de L2. En cambio, y como ya se ha mencionado, se aprecia una evolución de la discrepancia en la dimensión contextual como profesora de L2. Esto se aprecia en las dos primeras narrativas, con su expresión de dar clase en el extranjero. Asimismo, en la evaluación de la segunda narrativa se observa que las principales dificultades que percibe para hacer realidad su imagen ideal

son de carácter contextual y personal; los obstáculos, para Brontë, no están en el aula, sino fuera de ella. Se cita a continuación la evaluación completa:

Creo que mi imagen deseada es bastante realista, pero no por ello menos deseada :) No será fácil, puesto que hay mucha gente que quiere dedicarse (y que ya se dedica) a la enseñanza de ELE. No sé exactamente en Alemania, que es donde me gustaría ir (por familiaridad, aunque en el futuro me veo simplemente en el extranjero, ningún país en concreto). Por otro lado, si no fuera un país de habla inglesa, en mayor o menor medida, el idioma dificultaría el proceso. Quizá no el conseguir un trabajo como profesora de idiomas, pero sí el adaptarme completamente a la cultura y la gente. Aún así, sería un obstáculo pequeño, salvable en un periodo de tiempo aceptable.

La importancia para Brontë de las dimensiones contextual y personal de su imagen ideal como profesora de L2 se manifiesta completamente en su tercera narrativa. En ella, la participante se sitúa en el futuro, aproximadamente un año después de hacer el programa de intervención, y escribe desde esa posición una entrada de su diario personal que le sirve para hacer balance de los recursos de los que dispone para hacer realidad su imagen ideal como profesora de L2 y los obstáculos que quizá se encuentre en su camino. En su mayoría, unos y otros se refieren a cuestiones contextuales. Entre las ventajas, cuenta con amigos en el extranjero que pueden sostenerle en los primeros meses, no tiene pareja –lo que le facilita el estar más tiempo en el extranjero después del doctorado en Estados Unidos- y dispone de una cierta cantidad de dinero que, aunque no es mucho, le permite empezar su nueva vida en Alemania, el país que ha escogido para continuar con su carrera. Además, cuenta con el apoyo económico que le dan sus padres. Del otro lado, el mayor inconveniente que señala es el hecho de que,

hasta que no se establezca en su nuevo país, no podrá estar cerca de su perro, cuya importancia para ella se manifiesta en las diversas referencias que se han codificado sobre él (10). Todo esto podría indicar que lo que Brontë desea no es ser una determinada docente de L2, sino comenzar una vida en el extranjero desempeñando una profesión que le es grata por las razones ya mencionadas. No se dispone de datos que muestren si la participante ya había pensado sobre estas cuestiones antes de llevar a cabo el programa de intervención. Parece razonable suponer que sí, pero, sea como sea, la evaluación que hace de la actividad constata que el hacerla le ha aportado un conocimiento más preciso sobre su futuro:

Esta actividad me ayuda a definirlo, aunque no de manera estricta (podrían variar muchos factores mientras la base siguiera ahí), y me hace aclararme un poco sobre lo que quiero, a lo que aspiro, lo que puedo conseguir...

En el cuarto ejercicio, se le proponía a Brontë, junto con la creación del *Feared Language Teacher Self*, la del *Ought-to Language Teacher Self*, pero le entregó al investigador solo la narrativa correspondiente al primero de ellos y que, como ya se ha comentado en diferentes momentos, la profesora de L2 que teme llegar a ser es aquélla que se muestra incapaz de aprovechar sus recursos como actriz –en concreto, la improvisación– para salir al paso de situaciones en las cuales se evidencia su desapego por los contenidos lingüísticos. Para expresar el *Ought-to Language Teacher Self*, prefirió hablar en persona con el investigador en lugar de escribirlo, pues consideraba que si lo escribía, probablemente ahondaría más en una cuestión en la que no quería profundizar, en tanto que esto la conduciría a dudar aún más sobre su futuro. Esta cuestión se relacionaba con problemas de salud de sus padres. Con ellos en el estado en el que se encontraban, no estaba

segura de si debía aceptar o no la beca que le habían concedido como lectora de español en una universidad de Estados Unidos, pues creía que era una persona importante para que ellos estuvieran bien y si se marchaba sentía que, de alguna manera, estaba abandonándolos, por mucho que sus padres la animaran a hacer realidad sus sueños. Al mismo tiempo, Brontë consideraba que era su momento de salir al extranjero, sobre todo cuando se le había concedido una beca. Así, las voces que dialogaban en Brontë eran las de sus padres, alentándole a seguir con su carrera, y las suyas propias, una culpándole por marcharse y otra animándole a hacerlo.

Como ya se ha explicado, el *Ideal Language Teacher Self* debe estar en armonía con el *Ought-to Language Teacher Self* para tener capacidad de motivación. En el caso de Brontë, lograr esta armonía parecía especialmente complicado, ya que su imagen ideal se basaba, en gran medida, en dar clases en el extranjero. De no primar esta dimensión contextual en su *Ideal Language Teacher Self*, conseguir la armonía podía ser más sencillo, en tanto que la imagen ideal podría realizarse con independencia del contexto. Sin embargo, éste no era el caso, y al finalizar la reunión con el investigador, Brontë seguía sintiendo que las voces que había en su interior continuaban en conflicto.

En la quinta actividad, la participante precisa más la dimensión contextual de su imagen ideal como profesora de L2; las metas que establece se relacionan con la obtención de empleo en el extranjero –lectorado en EEUU, búsqueda laboral en Inglaterra, Irlanda y Alemania- o con la obtención de certificados que le ayudan a la obtención de empleo –el MAES; certificados de inglés y de alemán. También se cuenta entre sus metas la de ampliar su formación como docente de L2, pero

de acuerdo con el argumento de que la motivación real de Brontë es más la de interpretar que la de hacer llegar al alumno un contenido que le interesa, esto puede entenderse más como un instrumento que le ayuda a avanzar en su carrera que como un fin en sí mismo. En la evaluación de Brontë de esta actividad, hay una declaración que ilustra de manera muy clara esta idea: *“También considero indispensable sacarme títulos de idiomas, y el seguir formándome, pero cuándo los consiga, a qué oriente en concreto mi formación, me da un poco igual...”* Con las metas establecidas, Brontë las ordena después de una narrativa que podría verse como un relato de superación de obstáculos externos. Aparte de los cursos de formación, no se aprecian referencias de acciones que emprende para crecer como profesora de L2: como se ha apuntado antes, en esta dimensión, la imagen ideal de Brontë al comienzo del programa y al final son prácticamente la misma. La propia participante lo confirma en la entrevista final, cuando el investigador le pregunta de qué se ha dado cuenta con el programa y ella le reconoce que su idea de lo que quería llegar a ser antes del programa y después no ha cambiado sustancialmente.

La imagen ideal como profesora de L2 que describe Brontë en la entrevista final compendia los rasgos básicos que ya aparecen en sus narrativas anteriores. Vive en el extranjero, se interesa por crear un clima afectivo óptimo en sus clases –lo que incluye en su caso mantener una relación muy estrecha con los alumnos-, se preocupa por alejar a los estudiantes de los aspectos de la asignatura que piensa que son potencialmente aburridos y es capaz de improvisar cuando la situación lo requiere. A lo largo del presente apartado se han aportado indicios de cómo las diferentes actividades han constituido herramientas eficaces para ayudar a la participante a elaborar en esta dirección su imagen ideal como profesora de L2.

A continuación, se examinan distintas declaraciones de Brontë de su evaluación final que pueden ser valiosas para apoyar estos indicios y precisarlos.

En su valoración global del programa de intervención, la participante señala que éste le ha ayudado a alcanzar un conocimiento más profundo de sí misma; en un momento de la entrevista, explica que la sensación general que tiene es la de ver sus ideas sobre sí misma con claridad: *“Ha sido un poco como iluminarme”*. De manera específica, Brontë considera que las actividades le han ayudado a darse cuenta de que otras personas comparten las mismas inseguridades que ella con respecto a la profesión, lo que le ha servido para reencuadrar su inseguridad y percibirla no como un problema sin solución, sino como un obstáculo que es posible superar. También se aprecia que su imagen ideal como profesora de L2 está mucho más elaborada al final del programa de intervención que al principio del mismo éste, lo que se aprecia, por ejemplo, en la mayor longitud y riqueza de detalles con las que responde Brontë a la primera pregunta de la entrevista final en comparación con su respuesta a esa cuestión en la entrevista inicial. A modo de muestra, se escriben a continuación dos fragmentos de estas respuestas:

Un día normal supongo que sería ir a clase, preferiría que fuera un instituto, la verdad, me gusta mucho estar con adolescentes, entonces sería una mañana en clase trabajando con ellos. Y no se, quizá, por la tarde, con suerte poder participar, llevar alguna actividad extraescolar, me gusta mucho el teatro.

Un día en mi vida. Me levanto por la mañana, tempranito, porque tengo que sacar a mi perro a pasear [sonríe] y tengo que preparar las cosas para poder ir a clase, y voy a clase andando, porque vivo en una ciudad que me permite ir a mi trabajo de mi casa andando, o en bicicleta, algo así como, no sé, sano, agradable,

tranquilo, y llego a mi clase y son alumnos a los que ya conozco, porque llevo todo el curso con ellos, y más o menos ya sé por dónde ir tirando para tratar con ellos y demás, y cómo llevar la clase. Empezamos la clase hablando, para no empezar directamente con: vamos a estudiar tal punto de... No, sino: qué tal estás, he tenido exámenes... Hablar de cosas de fuera, que no tengan que ver con la asignatura.

Sin embargo, el valor del programa más mencionado en la evaluación de Brontë es el de ayudarle a saber cómo puede llegar a ser lo que quiere llegar a ser, como se aprecia en los siguientes fragmentos:

Me ha ayudado no sólo a saber que me gustaría hacer esto o lo otro, es como: voy a hacer esto, o quiero hacer esto, quiero hacer lo otro, así por orden, y saber, tener más claras las cosas, que se agradece porque estamos muy perdidas, y recién salidas de aquí y qué hago, es como hacer un plan [sonríe]-

Me he dado cuenta del tipo de persona que quería ser, que no ha variado mucho de la idea que tenía, pero sí que la he matizado mucho más. Que es como muy fácil decir quiero ser la profe guai que se lleva bien con los alumnos, pero es más complicado, porque hay que saber cómo quieres llevarte bien con los alumnos.

Eso, yo tenía unas ideas, casi como mitos de cómo te enfrentas a una clase (...) Y al reflexionar sobre ello y poder decir: esto es lo que puedo hacer, pero esto es lo que he hecho, y creo que puedo llegar haciendo esto.

Estas declaraciones pueden sintetizarse en la respuesta que da Brontë cuando el investigador le pregunta en qué medida considera que el programa le ha servido para construir su identidad futura como docente y, de ser así, cómo:

Sí... Me ha hecho ver cuál es el plan que quiero, qué es lo que quiero y qué puedo hacer para conseguirlo, y cuáles son mis impedimentos. Y cuáles son mis puntos fuertes para conseguirlo. Éstos son mis impedimentos pero puedo lograrlo, porque y tengo tal recurso y no es algo imposible, es algo abarcable y accesible [se ríe]

Así, y en resumen, podría decirse que este programa ha constituido para Brontë un marco óptimo para el trabajo con un *Ideal Language Teacher Self* existente en diferentes aspectos: elaboración de la imagen ideal en términos de imágenes mentales; adquisición de consciencia sobre sus cualidades de realista y difícil de alcanzar pero accesible; establecimiento de metas para hacerla realidad y diseño de planes de acción para cumplir esas metas basado en el reconocimiento de los recursos favorables y obstáculos posibles; identificación de la imagen temida de sí misma como docente de L2; toma de consciencia de la discrepancia existente entre la imagen actual y la ideal, aunque sólo en su dimensión contextual. Sin embargo, no se ha creado armonía entre la imagen ideal y el *Ought-to Language Teacher Self* de la participante.

En este punto, cabe plantearse dos cuestiones relevantes vinculadas al aspecto práctico de la imagen ideal: su capacidad de motivación. La primera, si el hecho de que no haya discrepancia en la dimensión profesional de la imagen ideal de Brontë afecta a la capacidad motivadora de dicha imagen. Y la segunda, en qué medida influye la falta de armonía entre el *Ideal Language Teacher Self* y el *Ought-to Language Teacher Self* de la participante a la capacidad de motivación del primero de ellos. Ambas cuestiones se examinarán en el siguiente apartado.

6.2.2 Efectos positivos en la motivación para llegar a ser profesores de L2

Puede comenzarse este apartado por la respuesta de Brontë a la pregunta que se le hizo en la evaluación final acerca de si creía que el programa había influido de alguna manera en su motivación para llegar a ser profesora de L2; esa respuesta expresa los aspectos principales que se quieren tratar en este punto:

[Reflexiona] No lo sé si en concreto el programa o todo lo que he hecho este año, pero motivación para ser profesora... O si en realidad ya venía de base, porque es como que siempre he querido serlo, siempre me ha gustado. No sé, supongo que ha influido, porque todo influye, y ese compartir experiencias con otra gente y reflexionar sobre ello, ayuda. Lo que no sé en que medida, porque siempre he querido ser profe y como que ya había motivación, creo, de base [sonríe].

Una de las probables sensaciones que transmite este texto es la duda de quien lo produce. Cada uno de los enunciados que lo forman comienza con la expresión “no sé” y se sostienen en dos casos con los verbos “suponer” y “creer”. Su autora reflexiona durante unos segundos antes de responder y deja la primera frase en el aire, sin poder concretar a qué se debe su motivación, y aunque considera que el programa podría haberle servido de estímulo para llegar a ser docente de L2, aclara que esto es algo que siempre ha deseado. En sus notas de investigación, el investigador apuntó que su sensación era de que la participante no pensaba que el programa hubiera fortalecido su deseo de llegar a ser docente de L2, pero que había respondido de manera ambigua por no proporcionarle una respuesta que imaginaba que era desfavorable para el estudio. “Si el programa de intervención hubiera afectado de manera positiva a su motivación, probablemente no habría reflexionado tanto antes de responder, ni habría dudado tanto en su respuesta”,

anotó el investigador. Esta interpretación es muy subjetiva y, por lo tanto, poco concluyente; al mismo tiempo, es un hecho que no hay en su respuesta una sola declaración que atribuya con claridad al programa parte de la motivación que la participante siente.

En sus notas de investigación, el investigador relaciona esto con su impresión de que la participante se ha implicado poco en el programa desde el primer día: “El no estar realmente interesada en hacer el programa de intervención –quizá por el hecho de que el verdadero deseo de Brontë no es crecer como docente de L2- podría limitar los efectos motivacionales de éste sobre ella”. Esta impresión del investigador sobre el poco interés de Brontë se empieza a crear en él a partir de su respuesta en el formulario de inscripción a la pregunta de por qué le interesa participar en el programa: “Principalmente, ayudar, ya que si yo hiciera una investigación, querría tener voluntarios para poder realizarla”. El retraso en los envíos de las actividades o la cierta dificultad para obtener respuestas de ella cuando se le consultaba algo por correo electrónico o por mensajes telefónicos le parecieron al investigador, de acuerdo con sus notas, otros indicadores de ello. Conviene aclarar que el programa de intervención se hizo en momentos de gran actividad para las participantes, pues coincidió con el final de su máster y con la gestión de documentos que algunas de ellas, como Brontë, debían llevar a cabo para su viaje al extranjero, y no se podía esperar de ellas una respuesta siempre rápida o ajustada a los requerimientos del investigador. Al mismo tiempo, hay que señalar que las otras participantes, encontrándose en una situación similar a la de Brontë, se implicaron más en el programa. Esto condujo al investigador a pensar que, para Brontë, la intervención representaba más una tarea que ella se había impuesto que una oportunidad de crecimiento personal y profesional; una

actividad que, en los momentos de mayor estrés de la participante, era percibida por ella como una carga. Una declaración de Brontë que quizá sea coherente con esta impresión del investigador es el correo electrónico que envió al grupo para excusarse por no asistir a la reunión final en el día propuesto:

Pues me temo que yo esta semana no voy a poder. Mi tutor me está metiendo mucha prisa y quiere un borrador para el lunes (que voy a empezar ahora...), y ya tengo desde hace tiempo el abono para el Territorios, que me va a quitar mucho tiempo del finde y al que no voy a renunciar, ique mi vida últimamente es sólo máster! Necesito desconectar!! Siento fastidiar, pero hasta que entregue el borrador el festival es lo único que voy a hacer que no sea trabajo :(

En resumen, lo que se está proponiendo es que el efecto más bien reducido que el programa parece haber tenido en la motivación de Brontë puede relacionarse –y se vuelve, con esto, al argumento que articula este caso- con la idea de que tal vez el verdadero deseo de Brontë, aquello que sostiene su imagen ideal, no sea el crecer como profesora, y que esto se manifiesta, además de en sus narrativas, en el escaso interés que parece mostrar en implicarse en un programa cuya meta es favorecer específicamente dicho crecimiento. Esto es coherente con el hecho de que la única vez que la participante declara sentirse motivada tras llevar a cabo una actividad sea después de escribir y compartir su tercera narrativa; esto es, donde por primera vez precisa aquello en lo que, como se propone aquí desde el principio, le interesa realmente crecer: el plano contextual de su imagen ideal de sí misma como docente. En su evaluación de la parte escrita, Brontë dice: *“Esta actividad me hace soñar con el futuro que quiero”*, y en la evaluación de la parte oral: *“Escribir y pensar sobre tu imagen ideal te motiva a alcanzarla; es como si la vieras más cerca, más accesible”*.

Esto permite aproximar una respuesta a una de las preguntas que se planteaban al término del apartado anterior: si el hecho de que no exista discrepancia entre el *self* actual y el ideal en la dimensión profesional del *Ideal Language Teacher Self* influye en la capacidad motivadora de dicha imagen. De acuerdo con lo que acaba de exponerse, puede decirse que no influye necesariamente, y se puede aventurar la siguiente idea: que con que exista discrepancia en alguna de las dimensiones de la imagen ideal es suficiente para que ésta posea capacidad motivacional. En el caso de Brontë, la discrepancia en la dimensión contextual de su *Ideal Language Teacher Self* parece bastar para que sienta el impulso de hacerlo realidad; en otros aspirantes a docentes, el hecho exclusivo de querer estar en contacto con la lengua inglesa, por ejemplo, podría suponer un estímulo motivacional suficiente. Partiendo de esta idea, se podría considerar que si son varias las dimensiones de la imagen ideal donde existe discrepancia y no una sola, ese estímulo podría ser mayor.

Al término del apartado anterior, se planteaba una segunda pregunta, referida al *Ought-to Language Teacher Self* de la participante: ¿en qué medida influye la falta de armonía entre éste y el *Ideal Language Teacher Self* en la capacidad de motivación de la imagen ideal? No se dispone de datos para responderla, pero se puede proponer, de acuerdo con Dörnyei (2009), que esa influencia debe darse en algún sentido, y más si se tiene en cuenta que uno de los rasgos esenciales del *Ideal Language Teacher Self* de Brontë es desarrollar su carrera profesional en el extranjero y que el rasgo fundamental de su *Ought-to Language Teacher Self* es el ejercer la docencia en España por los problemas de salud de sus padres.

6.2.3 Efectos mediacionales de la actividad narrativa

Brontë le habló al investigador en dos ocasiones sobre la importancia que para ella tenía la palabra escrita. La primera, para explicarle el motivo por el que no había sido capaz de entregarle la narrativa en la que dialogaba con sus padres: el escribirlo podía hacerle alcanzar una comprensión más profunda de la situación que vivía y prefería no crearse en ese momento más dudas. La segunda, durante la evaluación final del programa, donde calificó al proceso de escritura de ‘duro’ pero ‘clarificador’, en tanto que le hacía ahondar en cuestiones dolorosas pero le servía al mismo tiempo para ordenar sus ideas en cuanto a dichas cuestiones y percibir las con más claridad gracias a la reflexión a la que el proceso le inducía a ella, todo lo cual le facilitaba el compartir más tarde con las otras participantes el resultado de sus reflexiones: *“Ayuda mucho el escribirlo antes de hablarlo, porque como que no tengo que ir improvisando, ir sacándolo del cerebro, sino que ya lo he reflexionado y es esto lo que quiero decir (...), y a lo mejor cambio cosas cuando hablo, pero por lo menos ya tengo una base de la que partir”*. Todo este proceso de profundización, ordenamiento y clarificación se sostiene para la participante en la capacidad de la palabra escrita para convertir el pensamiento en realidad. Lo que sólo existe como algo aún no definido en el plano de las ideas se hace literalmente tangible, y adopta con ello la cualidad de lo real, cuando se logra plasmarlo por escrito: *“El acto de escribir me ha ayudado a decir: ES. No es algo que es solamente una idea, no es un ‘puede ser’, sino ‘es’, porque lo estoy escribiendo”*. En las evaluaciones que hace la participante de las actividades, hay diversas referencias a este proceso. La escritura de la biografía de aprendizaje le lleva a *“recapacitar”* sobre la clase de aprendiz que es; la construcción escrita del *Ideal Language Teacher Self* le sirve

de base para poder imaginarlo; el escribir acerca de sus recursos para alcanzar esa imagen y de los obstáculos que podría encontrarse en el camino le ayuda a aclarar sus ideas sobre el futuro.

De acuerdo con las declaraciones de Brontë, el compartir las narrativas escritas matiza los resultados del proceso de profundización, ordenación y clarificación de ideas al que le daba acceso la escritura; hablar con sus compañeras le permite a Brontë ajustar dichos resultados, cambiarlos si es necesario. Por ejemplo, en la evaluación de la tercera actividad, Brontë reconoce que el hablar con las demás participantes le ayuda a percibir su *Ideal Language Teacher Self* de manera más realista, lo que era precisamente el objetivo de este ejercicio-. Al mismo tiempo, hablar le sirve a Brontë para alcanzar conocimiento nuevo sobre el otro y, en consecuencia, sobre sí misma: el diálogo con las otras participantes funciona como un juego de espejos que devuelve, al contemplarse, revelaciones sobre la identidad de uno mismo. Son varias las ocasiones en las que Brontë se refiere a cómo la conversación con sus compañeras le hace darse cuenta de que ella no es única en su inseguridad; que las otras también comparten debilidades a la hora de afrontar su futuro como docentes de L2, y que esas flaquezas son a veces idénticas y a veces diferentes de las que ella detecta en sí misma. El efecto de contrastar e identificar sus inseguridades con las de sus compañeras es, para Brontë, reconfortante –*Darme cuenta de que mis miedos no son sólo míos me ayuda a sentirme menos sola*– y motivador: *“Ya se que hay más gente que es así, hay más gente que a lo mejor parece que es muy segura de sí misma pero que en realidad pues también tiene inseguridades, y si esa persona es capaz de sobreponerse a sus inseguridades, pues, yo también podré, ¿no”*

Ya se ha hablado al comienzo de este apartado del rechazo que sentía Brontë a poner por escrito sus pensamientos acerca de cuestiones vinculadas a la relación con sus padres: en tanto que ejercicio solitario, podía introducirla en un ciclo de duda constante del que se sentía incapaz de escapar. En casos como éste, el acto de escribir representa para Brontë más una prisión que un instrumento para el desarrollo personal y profesional. Se entiende, así, que la participante prefiriera obviar la escritura y pasar directamente a la conversación; ésta le proporcionaba algo que la actividad escrita, por sí sola, no le ofrecía: una perspectiva diferente que le permitía construir el conocimiento que, encerrada en sus dudas, no podía elaborar sólo escribiendo.

6.2.4 Seguimiento

El seguimiento del caso de Brontë se llevó a cabo seis meses después de acabar el programa de intervención. La participante se encontraba disfrutando su beca como enseñante de L2 en la Universidad de Indiana. El investigador no había sabido nada de ella hasta entonces. Brontë le contó que se sentía presionada por la cantidad de trabajo que tenía, pues no sólo debía dar sus clases, sino hacer un máster en bilingüismo y desórdenes del habla; realizarlo era un requisito de su contrato con la universidad. *“Es algo agotador, porque no tengo tiempo para nada. Es una paliza”*, le reconoció al investigador, aunque al menos le gustaba lo que estaba estudiando. Su vida social era muy escasa, apenas se relacionaba con gente fuera de su departamento. Tampoco tenía tiempo para desarrollar alguna actividad fuera del aula, aparte del máster, y esto era frustrante, pues le habría gustado seguir con el teatro, como ya había contado. Reconoció verse como una prisionera de una situación de la que no podía escapar y le contó al

investigador que se recordaba a sí misma a menudo que quería dedicarse a la enseñanza de inglés. Con todo, esta situación estresante para ella le ofrecía momentos en los que se sentía muy contenta, sobre todo con sus alumnos. “*No importa lo mal que vaya el día, que si al final enseño, me siento bien*”, declaró en un momento de la entrevista. Disfrutaba con sus alumnos y esto lo reflejaban las evaluaciones que éstos hacían del curso, muy buenas por lo general.

El investigador le preguntó a Brontë qué estaba aprendiendo como docente. Ella le contó que, en tanto que debía ajustarse a un programa muy riguroso, tenía que organizarse, lo que implicaba improvisar menos y preparar más sus clases. Reconocía que no era lo que más le gustaba, prefería disponer de más libertad a la hora de enseñar; a la vez, era consciente de que aprender a organizarse podía aportarle beneficios en el futuro. Del mismo modo, estaba poniendo a prueba su capacidad de motivar a estudiantes que, normalmente, llegaban a clase muy cansados a causa de la gran carga de trabajo que llevaban y a la intensidad del curso que daba Brontë. La participante se valía de todo tipo de estrategias de motivación, desde dar dulces a sus alumnos como premio por haber realizado bien un ejercicio a hacer juegos y actividades más originales. El investigador le preguntó a Brontë cómo se sentía con la enseñanza de la gramática y Brontë, entre risas, le explicó que buscaba maneras alternativas de hacer esa actividad y que, por ello, se sentía más cómoda. No le gustaba en absoluto la manera que tenían de enseñar la mayoría de los docentes que conocía, clases magistrales en las que los alumnos recibían los contenidos por medio de powerpoints. Brontë le contó al investigador que a muchos de los profesores de su universidad lo que más les interesaba era la labor investigadora y no la docente, de manera que se preocupaban poco por diseñar clases amenas. No era lo que ella deseaba para su

futuro; en general, reconoció, no quería quedarse en Estados Unidos más que aquellos dos años. Después, volvería a Europa, cerca de sus padres, que estaban cada vez más mayores, y estudiaría quizá las oposiciones para ser profesora de inglés como L2 en algún instituto.

6.2.5 Conclusiones

El caso de Brontë muestra cómo un programa de intervención como el presente puede servir para precisar en distintos sentidos un *Ideal Language Teacher Self* que ya existe en cierta forma en la participante. En esencia, la visión ideal de Brontë expuesta en el programa es la de una profesora de L2 que se centra en dinamizar óptimamente la relación de los alumnos entre sí y con el profesor y en entretenerlos mediante ejercicios lúdicos que, dado el caso, podrían constituir más un fin en sí mismos que un vehículo para el aprendizaje de los contenidos lingüísticos. Así, podría verse esta imagen ideal como una síntesis de actriz y monitora de tiempo libre en el marco del aula de L2, lo que es coherente con la propuesta de Kubanyiova (2007) según la cual el *Ideal Language Teacher Self* del docente pueden formarlos rasgos que no estén motivados por el compromiso con el aprendizaje del alumno. Esta visión es coherente con la información que se obtuvo de Brontë en el seguimiento.

Se aprecia, sin embargo, que este desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* se lleva a cabo, sobre todo, en su dimensión contextual. Le queda claro el camino a seguir para conseguir ser profesora de L2 en otro país, pero no se aprecia casi discrepancia en la dimensión profesional entre la segunda y la quinta narrativa de la participante. Brontë, no obstante, reconoce que conocer ese camino con

detalle le anima a emprenderlo, de lo que se deduce que su motivación para ser profesora de L2 en Estados Unidos se ha visto de alguna forma fortalecida. Esto conduce a plantear dos cuestiones que quizá son básicas. La primera, que para que un *Ideal Language Teacher Self* tuviera capacidad de motivación, bastaría con que hubiera discrepancia en una de sus dimensiones para que así fuera. La segunda cuestión se relaciona con el hecho de si un programa de intervención debe orientarse a que, al menos, la dimensión profesional sea aquella en la que el futuro profesor de L2 perciba la discrepancia entre sus estados actual e ideal. Esta cuestión se discutirá en las conclusiones finales del estudio.

El papel de la actividad narrativa escrita parece haber sido significativo en el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* de la participante. En dos ocasiones, le habló al investigador de lo importante que era para ella la palabra escrita, en tanto que le permitía ahondar en sí misma y adquirir una comprensión más profunda de su situación personal. Para Brontë, escribir sus narrativas ha sido en ocasiones un proceso duro pero siempre clarificador, pues esta actividad le llevaba a percibir con orden y claridad las cuestiones abordadas, en ocasiones, con cierto dolor. En cuanto a la actividad narrativa oral, su papel ha sido el de ayudarle a construir una imagen ideal a pesar de las inseguridades de Brontë en el presente. En efecto, saber de los miedos de otras futuras profesoras de L2, tan similares a los suyos, le ha permitido a Brontë percibirlos como problemas con solución y confiar, con ello, en que alcanzar su imagen ideal sería posible.

De las posibles aportaciones de las distintas actividades, podría destacarse la del segundo ejercicio escrito. Como se ha apreciado en el caso de Brontë, el partir de un texto previamente escrito con la propuesta de reescribirlo para ajustarlo al

Ideal Language Teacher Self permite no sólo el proceso de la reformulación, como se había visto en el de Woolf, sino también el de la discriminación: elegir qué se deja igual y qué se reformula. Esto es algo obvio, pero no por ello dejan de ser sorprendentes las consecuencias que tiene. En efecto, es desconcertante que la participante no reformule ciertos aspectos del texto que cualquiera que aspirara a ser ‘un buen profesor’ reformularía. Esto muestra que la composición del *Ideal Language Teacher Self* no obedece, necesariamente, a la idea de lo que objetivamente se entiende como un buen profesor de segundas lenguas, como propone Kubanyiova (2007). La imagen ideal, de esta manera, se aprecia en la versión reescrita del participante no sólo por lo que ha cambiado con respecto del de partida, sino también por lo que se deja sin cambiar. Esto es otro indicio que muestra la eficacia del segundo ejercicio escrito.

6.2.6 *Feedback* de la participante

Tras leer el presente estudio de caso, la participante se mostró en desacuerdo con algunas de las interpretaciones que pueden encontrarse en él. En una de ellas, el investigador sugería, a partir de sus notas de investigación, que Brontë mostraba un escaso interés en implicarse en el programa, y que quizá esto podía ser la causa del reducido efecto que éste parecía haber tenido en su motivación. Brontë coincide con el investigador en que el programa fue para ella “una carga durante un año en el que tenía muchas cosas que hacer”, pero señala que de ello no puede deducirse que su interés por crecer como profesora sea bajo, sino tan sólo que necesitaba descansar de tomar clases y continuar su aprendizaje como docente de L2 a partir de experiencias reales con alumnos y no en contextos de formación, como el del máster que realizaba, o de investigación, como el de este

programa. Otra de las interpretaciones que Brontë matiza se relaciona con uno de los rasgos que el investigador atribuye a su *Ideal Language Teacher Self*, y es su bajo compromiso con el aprendizaje del alumno. La participante aclara que sí desea que sus alumnos aprendan, pero que ello no va a conseguirlo si se centra en “largas explicaciones gramaticales que sólo dan conocimiento explícito que pueden memorizar pero que apenas entienden e interiorizan”. En lugar de hacer esto, prefiere centrarse en otras actividades que motiven al alumno a adquirir la lengua fuera del aula. Finalmente, la participante señala que la interpretación del investigador sobre su preferencia por la actuación frente a la docencia no es acertada.

6.3 Dickinson

Dickinson tiene 27 años. Es Licenciada en Filología Inglesa. Antes del máster MASELE, que hacía en el momento de la intervención, realizó el MAES en el itinerario de enseñanza de inglés, así como el Curso de Formación de Profesores de ELE de la Universidad de Sevilla. Ha dado clases de apoyo a estudiantes individuales y ha preparado a grupos para los exámenes oficiales. En 2011 hizo prácticas en CIEE Study Center, haciendo tutorías individuales a estudiantes de español como L2. Poco después de comenzar el programa de intervención, recibió una beca de trabajo en Taiwan como profesora de español. Su interés por la investigación la explica a causa de la curiosidad que éste le transmite y a su deseo de aprender de él.

Los temas emergentes en sus narrativas son: vocación docente, atención a los factores afectivos, motivación del alumno, compromiso con el aprendizaje del alumno, interés en la L2, preparación de las clases, perfeccionismo.

6. 3. 1 Proceso de desarrollo del *Ideal Language Teacher Self*

El estudio de caso de Dickinson se articula alrededor del concepto de ‘vocación’, que domina sus narrativas desde la entrevista inicial hasta la evaluación final. El DRAE proporciona cuatro acepciones del término. Una de ellas es “inclinación a cualquier estado, profesión o carrera”; otra, “convocación, llamamiento”. Es una creencia popular el que la enseñanza constituye una de las profesiones a las que se llegan por vocación; que el verdadero profesor es el que, en algún momento de su vida –normalmente, en la niñez o en la adolescencia- siente una cierta

inclinación, una llamada de naturaleza casi mística, hacia esa actividad. Menos frecuente es la idea de que la vocación puede aparecer al entrar uno en contacto con la actividad; que lo que era una intuición es capaz de confirmarse cuando se descubre la satisfacción de preparar unos contenidos educativos determinados, de relacionarse de manera positiva con el alumno o de recibir su agradecimiento por el esfuerzo y el cariño que se le han dedicado. El caso de Dickinson habla de esta segunda idea; de cómo la conjunción de varios elementos, entre los que se cuenta el presente programa, despiertan el entusiasmo por la enseñanza de L2 en una persona que se considera carente de vocación, y que, por ello, duda sobre si es su camino en la vida. Este proceso, como se verá a lo largo del presente apartado, está estrechamente relacionado con la creación del *Ideal Language Teacher Self*.

En la entrevista inicial, Dickinson se muestra llena de dudas acerca de su futuro personal y profesional. Cuando se le pide que cuente un día en su vida tres años después, responde que es una pregunta difícil y que lo único que podría decir es que se ve a sí misma enseñando fuera de España, bien en una academia, bien en la universidad, pero no mucho más, y reconoce que no se ha planteado su futuro a largo plazo, sino más bien a dos o tres meses desde el momento presente. La participante vuelve a calificar de “difícil” la segunda pregunta -“¿Podrías contar un día en tu vida dentro de tres años como profesora de L2?-, y no se ve incapaz de dar una respuesta: *“Realmente, no sé qué contestarle, en eso de un día como profesora en mi vida. ¿Qué es? ¿Levantarme e ir a la academia?”* En la tercera pregunta, donde se le pide que cuente un día en su vida tres años después como la docente de L2 que le gustaría llegar a ser, se muestra igual de desconcertada -“¿Pero qué buscas? ¿Un adjetivo, o algo así? Es que no sé lo que buscas

cuando me dices un día en mi vida”-, y responde de manera vaga. Sólo al insistírsele un poco, proponiéndole que piense en alguna característica de su imagen ideal de sí misma como profesora de L2, Dickinson ofrece rasgos concretos: el buen trato al alumno, la flexibilidad para poder adaptarse a sus necesidades y el ser capaz de transmitirle los contenidos lingüísticos. Sin embargo, por cómo expone estas ideas –con pausas frecuentes, enunciados inacabados, rodeos- puede suponerse que no estaban integradas en ella y que las fue desarrollando a medida que daba su respuesta. Todo esto permite sugerir algo que se intuye ya desde la primera pregunta: que Dickinson empieza el programa de intervención sin una imagen ideal de sí misma como profesora.

Además de esta información esencial, Dickinson habla ya de manera directa en la segunda pregunta- de la cuestión de la vocación:

No sé si entra dentro de esta pregunta, pero yo... yo te lo digo. No... No sé si tengo una vocación real. Siempre se dice que los profesores tienen vocación. Hummm... Yo creo que no... no la tengo. Antes tenía las cosas demasiado claras cuando terminé el instituto. Sabía lo que quería estudiar, no me importaba dedicarme a la enseñanza, pero a medida que... que pasaron los años, no sé si es que empecé a cogerle un poco de tirria, no sé a lo que fuera, como verme obligada a tener que hacer unas oposiciones, y tener que presentarme y ser funcionaria, es algo que acabé odiando un poco, pero cuando hice el MAES, cuando hice las prácticas, cambió. Bastante. Y me gustó el ambiente en el colegio, en el instituto en el que estuve. Y participé en todas las actividades, en todo lo que pude hacer como si fuera una profesora, pues lo hice, y entonces me di cuenta que no sé, que es algo sí podría gustarme, pero como no he tenido realmente una... una oportunidad, hmmm..., No puedo decir que tenga una verdadera vocación. Necesito verme en

acción, y necesito verme en acción durante mucho tiempo. Es que un mes no es nada. Es que no sé.

La manera en la que la participante introduce la cuestión de la vocación –en un discurso no vinculado directamente con ésta- permite interpretar que, para ella, es fundamental dejar claro desde la entrevista inicial la carencia de la que parte, lo que, de alguna manera, equivale a expresar la necesidad que tiene: encontrar, a lo largo del camino que se va a recorrer en el programa, una fuerte inclinación hacia la enseñanza. En la medida en la que no la siente desde siempre lo que la participante denomina ‘vocación real’, Dickinson confía en que el contacto con distintas experiencias educativas positivas pueda despertar en ella la inclinación hacia una profesión que siente que le puede gustar, como así ha sido en algunos momentos de su formación: después del instituto y con las prácticas del MAES. Esta necesidad de saber lo que quiere llegar a ser se la manifestó la participante explícitamente al investigador después de la primera reunión, cuando le contó que creía que el programa de intervención, al servirse de la reflexión sobre uno mismo como herramienta de conocimiento, podía venirle muy bien, dado que se sentía “un poco perdida” y le hacía falta “centrarse” para saber con seguridad si quería dedicarse a la enseñanza o no.

Tras la entrevista inicial con Dickinson, el investigador pensó en que el carácter del programa de intervención podía ser el adecuado para desempeñar un cierto papel en el despertar de esa inclinación hacia la enseñanza de segundas lenguas; a fin de cuentas, el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* consiste en la creación de una serie de representaciones mentales que constituyen un escenario imaginario, pero funcional en los planos cognitivo, emocional y

agencial, de lo que luego sería el escenario real. O dicho de otra forma, que la representación mental del *Ideal Language Teacher Self* podía aportar una experiencia virtual aproximada de lo que luego sería la experiencia en clase, y con ello, despertar la inclinación de Dickinson hacia la enseñanza. El análisis de las narrativas de la participante muestra en qué medida esta propuesta era o no acertada.

En su primera narrativa, la autobiografía de aprendizaje, la participante evalúa las experiencias positivas y negativas que ha vivido como aprendiente a lo largo de su vida. Esas experiencias están relacionadas casi por completo con modelos de enseñantes y su ejemplo le sirve a Dickinson, como ella reconoce, para saber qué clase de profesora de L2 le gustaría llegar a ser y cuál no; la influencia de las experiencias del pasado en la identidad del presente y en su proyección hacia el futuro es, para la participante, incuestionable, como se ve en este fragmento de la evaluación final:

El río de aprendizaje es muy bueno para conocer por qué una persona es de esa forma. Porque yo creo que no sólo afecta a tu identidad como profesora, sino también a tu identidad como persona. Y el carácter de uno, o las reacciones de alguien ante una situación, que a lo mejor, no sé, un amigo tuyo se comporta de una forma y otro, totalmente distinta, pero es que eso viene de algo, eso es algo... del pasado.

En este sentido, la primera actividad se muestra eficaz para sentar las bases de lo que serán su imagen ideal y su imagen temida como docente. Como explica la propia participante al final del programa:

He podido extraer ideas de lo que me gustaría y no me gustaría ser como profesor. Aprendemos tanto de las experiencias positivas como de las negativas y dicen que lo hacemos, sobre todo, de las negativas. Yo me quedo con cómo la actitud de mis profesores en el pasado ha hecho que me plantee cómo ser en el aula y qué evitar.

¿Cuáles son esas actitudes? ¿Qué rasgos formarían parte posiblemente del *Ideal Language Teacher Self* y del *Feared Language Teacher Self* de Dickinson? En cuanto a la imagen ideal, una docente que enseña de forma atractiva, de manera que el alumno ame el inglés, como hizo su profesora de clases particulares en la adolescencia: *“Consiguió que sus clases no fuesen una carga, sino lo contrario, un descanso. Eran mi oasis”*; esa profesora, por otro lado, fue una de las razones por las que Dickinson decidió estudiar Filología Inglesa. En segundo lugar, una docente que motiva al alumno mediante el refuerzo positivo, al igual que lo hizo con ella y sus compañeros una de sus profesoras de matemáticas del instituto; la participante recuerda el efecto beneficioso que esto tenía: *“Empece a subir mis notas; de hecho, por primera vez, empezaron a gustarme las matemáticas, y no por las notas, sino porque me veía capaz de conseguirlo”*. Tercero, una profesora apasionada por la materia que enseña y preocupada por que su contenido tenga sentido para sus alumnos; los referentes de Dickinson para esto son su profesor de Latín y Griego en el instituto y su tutor de prácticas en el MAES.

En cuanto a la imagen temida de Dickinson, probablemente uno de sus rasgos centrales sea el no preocuparse por la dimensión afectiva en el aprendizaje de la L2 : esto es coherente con el rasgo opuesto que es uno de los componentes de su imagen ideal. Los referentes de Dickinson para la incorporación de este rasgo al

Feared Language Teacher Self son dos. Primero, una de sus profesoras de la educación primaria, cuyos métodos distaban mucho de ser efectivos para que el alumno se sintiera bien consigo y con los otros en el aula:

Siempre había un “pero”, siempre “se podía hacer mejor” y siempre escuchaban [los compañeros de Dickinson] “no sirves para nada”. Ya no es que odiaran una asignatura determinada, es que les creó inseguridad y machacó su autoestima de tal forma que se veían como tontos. Los comparaba a veces con otros compañeros, entre ellos, yo misma y, la verdad, me sentía muy mal por eso.

Segundo, otra profesora de matemáticas del instituto, quien

ignoraba a los que no respondían a sus expectativas (...) Las explicaciones eran rápidas, no las repetía y si lo hacía, se enfadaba, usaba las mismas palabras y los mismos ejemplos (...). No trataba de atender a aquellos que necesitábamos más ayuda (...) Llegué a pensar que era una completa inútil y que si me aprobaba, era porque en el resto de asignaturas sacaba buenas notas.

De la misma manera, Dickinson hace referencia a experiencias gratificantes que vivió como profesora de inglés en su vida: el darse cuenta de que podía ayudar a otros en su aprendizaje, el cubrir las necesidades específicas de cada alumno, el encontrar la forma de explicar cuestiones difíciles, el hacer ejercicios atractivos, el percibir una remuneración económica... En una ocasión, Dickinson señala: “A veces, cuando conseguía que mi alumno entendiese algo complicado, me sentía como cuando salgo del gimnasio: contenta conmigo misma y en armonía con el mundo”. Si la evocación de profesores positivos puede crear la base sobre qué se quiere llegar a ser como docente, el recuerdo de experiencias gratificantes como enseñante puede servir para alentar y sostener ese deseo. En este sentido,

se podría suponer que ambos procesos, activados con esta primera narrativa del programa, podrían ser eficaces para despertar en Dickinson la consciencia sobre su inclinación hacia la enseñanza. Como se observará a lo largo del apartado, el efecto del programa en la participante se orienta en esa dirección.

En la segunda narrativa, Dickinson parte del texto redactado por el investigador para, discriminando y reformulando su contenido, dar forma a su imagen ideal de sí misma como docente de L2. A diferencia de Brontë, Dickinson cambia casi por completo el contenido del texto original, manteniendo muy pocos aspectos relevantes de él. En éste –que se basaba, a su vez, en la primera narrativa de la participante-, se presentaba a Dickinson como una profesora poco interesada en la dimensión afectiva del aula de L2; en su versión, Dickinson la reformula con la imagen opuesta y asienta, con ello, el que es el primer rasgo de dicha imagen ideal de sí misma como docente. Frente la profesora rígida, poco considerada e intimidatoria de la versión del investigador –inspirada sobre todo en la docente real de la educación primaria de Dickinson-, la participante elabora una que, sí, reclama el esfuerzo de sus alumnos, pero lo hace con cariño, comprensión de la situación personal de cada uno y empatía. En palabras de Dickinson, escritas en su evaluación del ejercicio:

Esta actividad me ha servido para desarrollar mis pensamientos, para conectar mis experiencias pasadas con lo que me gustaría en un futuro y la relación entre ambos. Quiero evitar las experiencias negativas y rodearme de las experiencias positivas: adoptar actitudes que favorezcan una relación cordial entre profesor y alumno, el respeto, la motivación, etc.

El segundo rasgo del *Ideal Language Teacher Self* que puede encontrarse en la narrativa es la buena organización de las clases. El siguiente fragmento es muy ilustrativo al respecto, por cuanto describe con cierto detalle los pasos que sigue la profesora descrita en la narrativa para explicar los contenidos lingüísticos:

Hoy tocan las preposiciones. DICKINSON entrega a los alumnos una ficha que ha hecho expresamente para ese día con ejercicios y dibujos. Algunas las han visto en cursos anteriores, así que sirviéndose de ella misma, moviéndose por el aula, pregunta por su posición para que las repasen. Para el resto, utiliza objetos de la clase. Luego, les pide a los alumnos que hagan las dos primeras actividades y que comenten los resultados con el compañero cuando terminen.

Otro ejemplo codificado de esta característica del *Ideal Language Teacher Self* de Dickinson se encuentra más adelante, cuando la docente descrita en su narrativa vuelve a casa después de su jornada laboral: *“Mientras sale del colegio, hace un repaso mental de lo que hará esta tarde: repasar lo que hará mañana en el colegio y preparar una clase de inglés”*. Este rasgo se puede relacionar con una característica de la personalidad de la participante que ésta considera como uno de sus puntos débiles: el excesivo perfeccionismo. En su reflexión de la primera narrativa, había anotado: *“No es algo obsesivo, claro; pero me temo que a veces intento exigir lo que quizás no ha sido adquirido, porque para mí es muy normal y quiero que todo esté bien”*. El investigador pudo apreciar esta característica en sus textos, tanto en su manera de escribirlos –redacción muy pulida y ausencia del más mínimo error ortográfico–, como en su cuidada forma de presentarlos. Y en cierto momento del programa, Dickinson le contó al investigador que a veces ella no solicitaba puestos de trabajo en centros educativos por el temor de verse frente al entrevistador y

saber que, hiciera la entrevista como la hiciera, siempre se podría haber hecho mejor. En este sentido, no es de extrañar que uno de los rasgos esenciales de su *Feared Language Teacher Self*, como se puede apreciar en la cuarta narrativa, se manifieste como consecuencia de no haber preparado bien la clase: el no saber explicar correctamente los contenidos lingüísticos y el no saber responder a las preguntas de los alumnos.

Junto a la dimensión profesional, Dickinson crea en su narrativa escrita rasgos del *Ideal Language Teacher Self* en la dimensión personal. Buena parte de su texto está dedicada a describir, primero, su paso por la sala de profesores, “*en la que se respira un clima agradable*”, y después, su tarde en casa:

“Su pareja está trabajando. Le han encargado una traducción y debe tenerla para la tarde. Ha preparado la comida así que la casa huele muy bien. DICKINSON se acerca, le da un beso y le deja trabajando. Ella pone la mesa. Mientras almuerzan, le cuenta cómo le ha ido el día y su pareja pregunta por sus alumnos. Le encanta escuchar las anécdotas y los comentarios de los alumnos. Más tarde, comienza a preparar sus clases y aunque está un poco cansada, intenta encontrar la actividad que su estudiante le pidió. Ha encontrado una que le ha gustado mucho y está deseando ponerla en práctica”.

En este fragmento puede apreciarse el que es una de las potencialidades más visibles de esta segunda actividad, y es el que permite la creación de una imagen ideal ricamente elaborada. Se puede ver que Dickinson no refiere sólo imágenes mentales visuales, sino que también se hace mención a los sentidos del olfato –la comida preparada- y del oído –la agradable conversación durante el almuerzo. La narrativa está llena de ejemplos como éstos, donde no sólo se

narran acciones, sino que describen ambientes –como la sala de profesores- o se aportan detalles sobre los eventos que los dotan de una viveza mayor. Así, Dickinson no refiere sólo que alienta a sus alumnos, sino que imagina el enunciado con el que lo hace: *“A continuación, saca de su carpeta un puñado de folios, con las redacciones del día anterior. Los va entregando, añadiendo: ‘Estoy muy contenta con las redacciones. Lo habéis hecho muy bien. Se nota que os habéis esforzado’”*. No se está proponiendo aquí que este grado de elaboración pueda alcanzarse sólo basándose en un texto de partida –los buenos escritores muestran que no es así-, pero sí que parece facilitarlo en gran medida; podemos recordar la incapacidad de Dickinson para imaginarse a sí misma en el futuro durante la entrevista inicial y comparar la descripción que pudo aportar en ese momento con la que aporta en su segunda narrativa.

En otro orden de cosas, Dickinson comenta otro efecto de la segunda actividad, que no ha aparecido en los casos anteriores, y es el hecho de que, al visualizar su narrativa mientras la escuchaba en la segunda reunión, se sentía desplazada de la posición de primera persona a la de tercera persona; es decir, experimentaba un distanciamiento con respecto de sí misma que le permitía imaginarse *“como en una serie de TV en la que yo era la protagonista”*. Lo relevante de esto para la construcción del *Ideal Language Teacher Self* podría encontrarse en el probable enriquecimiento que supondría para la representación mental creada, en tanto que incorporaría un nuevo nivel de conocimiento. Igualmente, después de hacer la visualización, Dickinson escribió: *“Escuchar mi texto me ha transmitido varias sensaciones: la primera, tranquilidad (me he sentido muy bien y cómoda); la segunda, no sabría cómo definirla, algo que me recorre el*

cuerpo, una sensación positiva (imaginar el futuro así, mi diario). Me gustaría que se cumpliera”.

La participante manifiesta su deseo de que su vida como docente de L2 se haga realidad. Esto podría considerarse una primera muestra de que, sin la experiencia real como docente que falta por vivir, la virtual que aporta el trabajo con los *possible selves* del profesor puede indicarle a uno la inclinación mayor o menor que siente hacia la enseñanza y, consecuentemente, activar o no su deseo de llevar a cabo esta actividad. ¿De dónde podría provenir la sensación positiva indescriptible que siente Dickinson al visualizar su *Ideal Language Teacher Self* sino de, como mínimo, una cierta inclinación que hacia la enseñanza de L2? En el siguiente estudio de caso se podrá explorar más a fondo esta cuestión.

En su tercera narrativa, Dickinson examina los recursos de los que dispone para hacer realidad su visión ideal de sí misma y los obstáculos que podría encontrar en este camino. La narrativa está escrita con la forma de un diario personal en el presente; en ella y en su evaluación, se encuentran declaraciones indicativas de que la actividad puede haber contribuido para que Dickinson perfile su imagen ideal de sí misma de acuerdo con ciertos requisitos que la doten de capacidad de motivación: que sea percibida como deseable –“*Me gustaría verme así dentro de tres años*”-; como difícil de alcanzar –“*Aunque me falte experiencia, dinero y no tenga contactos, creo que el mayor obstáculo podría ser yo misma y el miedo a actuar, a verme capaz*”-; y como accesible a pesar de los problemas –“*Tengo mis recursos y voy a encontrarme con dificultades en el camino, pero espero superar esos obstáculos*”. La incorporación consciente de dichos rasgos a la imagen ideal de sí misma como docente de L2 había comenzado ya en la

narrativa anterior: *“Cuando escribí sobre mi imagen dentro de 3 años, intenté ser realista porque creo que cuando uno se pone metas demasiado altas, a veces puede llevarse un chasco”*.

Entre los principales recursos de los que la participante considera que dispone, se encuentran sus logros académicos; su buen nivel de inglés, que le aporta una mayor seguridad en sus clases; su capacidad de adaptación a entornos diversos; su experiencia como orientadora de alumnos norteamericanos, que le despierta también el interés por la enseñanza de de ELE; su capacidad de conectar con el alumno y de buscar los medios necesarios para ayudarlo a aprender: creación de actividades propias, consultas bibliográficas, aprendizaje de nuevas tecnologías, etc. Asimismo, Dickinson explica que cuenta con el apoyo de sus familiares, sus amigos y su pareja. Entre los obstáculos, menciona su falta de experiencia, *“esos años de experiencia que piden muchas empresas”*; su falta de títulos que puedan acreditar su buen nivel de inglés, en el sentido de que le han llevado a descartar becas que establecían la posesión de títulos como requisito para ser solicitadas; su falta de dinero, que le impide obtener por el momento esos títulos. Todo ello escrito, relacionado en la narrativa, contribuye a la creación de una imagen ideal como profesora de L2 con capacidad de motivación.

Sin embargo, no se ha mencionado aún el recurso que Dickinson considera el más relevante y que, quizá no casualmente, remite a la cuestión que vertebra su estudio de caso: el despertar consciente de su inclinación hacia la enseñanza. Al comienzo de su narrativa, cuando se dispone a enumerar los recursos de los que dispone, la participante señala en primer lugar, antes que sus logros académicos o su nivel de inglés: *“Creo que soy buena profesora”*. De esta manera, Dickinson

está constatando algo que, probablemente, no habría constatado en la entrevista inicial, unas tres semanas atrás: que es profesora, y que es una buena profesora. El verbo elegido por ella, 'ser', es fundamental, por cuanto con él la participante se identifica directamente con la actividad de la enseñanza: no parece lo mismo decir "soy profesora" que "trabajo como profesora en un instituto" o "doy clases de inglés como L2 en una academia". No se puede afirmar que la visión que parece empezar a adquirir Dickinson en este punto del programa se debe al efecto de las actividades que había realizado; antes bien, existen otros elementos externos que, muy probablemente, hayan activado ese despertar, sobre todo el que, la semana anterior a la escritura de la tercera narrativa, se le comunicara a Dickinson que se le había concedido una beca como profesora de español en una universidad de Taiwán. Con todo, no parece arriesgado proponer que este programa constituía para ella un marco óptimo para ordenar sus ideas sobre los acontecimientos que estaba viviendo y, gracias a ello, llegar a conclusiones sobre sí como docente de L2 y declarárselas a sí misma y a los demás.

En cualquier caso, lo cierto es que el investigador apreció en este momento del programa un cambio de actitud positivo en Dickinson que podría vincularse con la idea de que empezaba a ser capaz de constatar lo que ella era y lo que quería llegar a ser. En efecto, la participante comenzó a mostrarse mucho más segura en su forma de expresarse, más participativa en las reuniones, más animada al hablar del futuro. Su tercera narrativa concluía así: *"Hoy me siento positiva"*. ¿Se trata de una vinculación caprichosa? ¿Obedecían estas actitudes a otras razones? Puede ser, pero también puede ser, como aquí se propone, que se estuviera operando en Dickinson un cambio interno del cual ese cambio externo era una manifestación y que consistía, esencialmente, en descubrir lo que quería

llegar a ser en la vida; un cambio interno quizá propiciado por este programa de intervención y seguramente afirmado por la concesión de la beca como docente. El entusiasmo, la motivación y la confianza en uno mismo parecen, desde luego, actitudes afines a esta idea.

En la cuarta narrativa, Dickinson escribe sobre su imagen temida como docente de L2, su *Feared Language Teacher Self*. Como se recordará, en el examen de la biografía de aprendizaje de la participante, se sugirió que uno de los rasgos más probables de su imagen temida sería el de ser una docente que no favoreciera la creación de relaciones afectivas óptimas en el aula; a fin de cuentas, los modelos de docencia negativos a los que se refería en dicha biografía se caracterizaban en su mayoría por este rasgo. Sin embargo, esta hipótesis no se vio confirmada en la cuarta narrativa de Dickinson; en ningún momento se habla en ella del factor afectivo. La explicación puede ser sencilla: el hecho de que Dickinson no quiera llegar a ser nunca una profesora como las que refiere en su biografía no significa que tema que pueda llegar a serlo en el futuro. O dicho de otra forma: no querer convertirse en algo no significa, necesariamente, que uno se perciba a sí mismo proclive a hacerlo y, en consecuencia, lo tema. El *Feared Language Teacher Self* de Dickinson se compone de rasgos que expresan las debilidades que percibe en sí misma; debilidades entre las que no se encuentra el ser una docente de L2 no interesada en la dimensión afectiva de la enseñanza.

¿Cuáles son las debilidades que Dickinson percibe en sí misma? Básicamente, se relacionan con la inseguridad que le produce el saber que aún no ha reunido la experiencia necesaria como profesora de L2, sobre todo ahora que ha recibido la

noticia de que va a Taiwán, pues esto implica que no va a enseñar la lengua para la que se ha preparado, el inglés, sino el español:

Ahora mismo lo que más le preocupa a DICKINSON, profesora de 27 años y con poca experiencia en el mundo de la enseñanza, es no ser eficaz en las explicaciones y no saber responder a las preguntas inesperadas de los estudiantes. Teme no tener los suficientes conocimientos sobre su L1. DICKINSON da clases de español en una academia, a la que se incorporó hace poco. La verdad es que siempre ha dado inglés y se siente muy cómoda usando su L2. Sabe qué responder cuando sus alumnos le preguntan por algo en concreto, pues lleva muchos años estudiándolo y como ellos, sigue siendo una estudiante de segundas lenguas. Pero, ¿y su L1? Se ve un poco verde.

A continuación, Dickinson describe una escena en el aula. Los alumnos le hacen preguntas sobre el subjuntivo que ella no es capaz de responder, lo que la lleva a sentirse decepcionada consigo misma; una decepción que, como comenta en la evaluación de la asignatura, proviene del creer que ha defraudado al estudiante; que no ha cumplido con su labor como profesora. Si profesor es aquél que posee los conocimientos necesarios para ayudar al alumno a aprender, alguien que no posea esos conocimientos no puede considerarse un profesor: éste podría ser el razonamiento de Dickinson, un razonamiento fundamental, por cuanto le revela a la participante el principal obstáculo que debe superar para que su inclinación hacia la enseñanza, su vocación, se mantenga a lo largo del tiempo, así como la manera de superar ese obstáculo. En este sentido, se puede decir que el ejercicio cumple con su cometido de equilibrar su *Ideal Language Teacher Self*, en tanto que le permite imaginar qué sucedería si en algún momento de su carrera dejara de adquirir el conocimiento necesario para facilitar el aprendizaje del alumno: el

perder lo que considera la esencia de su labor como profesora de L2 y, con ello, el sentido mismo de lo que hace. En otro orden de cosas, esto apunta a otra de las condiciones para que la visión ideal posea capacidad de motivar: que exista discrepancia entre la imagen actual y la deseada. Ya en la segunda narrativa era posible encontrar discrepancias, por ejemplo, en la dimensión contextual de las dos imágenes: Dickinson estaba en España pero le gustaría enseñar en otro país. Lo que acaba de comentarse, sin embargo, constata que las discrepancias se dan en un nivel más profundo de Dickinson: ella posee unos conocimientos dados y una confianza en esos conocimientos dada y le gustaría que esos conocimientos fueran mayores y, consecuentemente, su confianza fuera también mayor.

No debe extrañar, por ello, que una de las metas que establezca Dickinson en su quinta narrativa para hacer realidad su imagen ideal como profesora de L2 sea, precisamente, el adquirir más conocimientos sobre la materia que va a enseñar, lo que de alguna manera apoya la eficacia de la actividad anterior. En efecto, se puede comprobar cómo la participante establece metas y diseña planes en esta dirección para, al mismo tiempo, reducir la discrepancia entre su imagen actual y su imagen ideal y alejarla de su imagen temida como profesora de L2:

Ya llevaba tiempo queriendo repasar inglés y ha llegado el momento. Se ha comprado un libro de ejercicios y ha hablado con unos amigos norteamericanos para charlar de vez en cuando. Quiere revisar todo lo que ha ido olvidando e incluso sacará del altillo aquellos apuntes ya olvidados de Psicolingüística, que les serán muy útiles en la nueva universidad. También, se ha descargado artículos para ir investigando sobre su propia lengua y tener recursos para cuando vuelva a dar clases de español. Se ha hecho un listado con aquellas preguntas inesperadas que temía y se ha apuntado las propias dudas. Ahora bien, con

calma, sin estrés, lo que va a leer, lo hace porque le apetece. Así, se pasa el verano entre la playa y la sierra, entre actividades, leyendo (como hobby) y disfrutando de los días soleados.

En este fragmento hay una información esencial que muestra que el cambio de actitud que se apreciaba en Dickinson era una manifestación de que se producía en ella un despertar de conciencia sobre su inclinación hacia la enseñanza; esa información es la de que Dickinson se esfuerza por adquirir esos conocimientos tan diversos “*porque le apetece*” –en lo que insiste cuando aclara que, para ella, sus lecturas representan un hobby. Porque, de no sentirse Dickinson inclinada realmente hacia la enseñanza, ¿dedicaría parte de sus vacaciones a revisar, por el puro placer de hacerlo, apuntes de la carrera y artículos de investigación?

Tan importante como ésta es la información posterior en la que la participante, en dos ocasiones, cuenta que lo aprendido en el verano le ha venido muy bien en sus clases: la adquisición de conocimientos no es una acción sin consecuencias, sino que es un propósito que se lleva a cabo y cumple con el efecto previsto, esto es, evitar el *Feared Language Teacher Self*, abrirle las puertas a la imagen ideal y, con todo ello, afirmar su condición de profesora de L2.

Éstos, junto con otros detalles que se examinarán a continuación, indican que la participante quizá ha encontrado, como se sugería cuando se estudió la tercera narrativa, la inclinación hacia la enseñanza que buscaba en el comienzo de este programa de intervención. El entusiasmo con el que está escrita su narrativa, la actitud positiva que muestra hacia su futuro como enseñante de L2 difícilmente puede interpretarse de otra forma como que desea que llegue el momento de dar

sus clases, de convertirse en profesora; su declaración *“Tiene ganas de moverse, de evolucionar y de enfrentarse a todo”*, es representativa de esto. También el comentario que hace cuando concluye su beca debe marcharse de Taiwán: *“Le alegra saber que sus estudiantes han aprendido con ella y que ha despertado en ellos una mayor curiosidad por el idioma y la cultura”*. En otro momento, cerca del final de su historia –que se sitúa en Irlanda, en septiembre de 2014– escribe que: *“Se siente bien dando clases, puede dar clases, puede ahorrar y, además, es independiente y puede compartir techo con la persona a la que quiere”*.

En su evaluación de la actividad, Dickinson reconoce que ésta le ha servido para *“para desarrollar lo que quiero hacer, cómo y cuándo, para organizar mis metas a corto plazo, para darme cuenta de lo que realmente valoro y mis prioridades, para reunir y tratar de paliar esos temores y esas dificultades que a veces me planteo, para ver que poco a poco puedo conseguir esa imagen deseada si me lo propongo”*. De esta forma, puede decirse que el ejercicio ha cumplido el objetivo que se proponía: que la participante estableciera metas a corto plazo para hacer realidad su imagen ideal y diseñara planes de acción para conseguirlas; con ello, se cumplen dos de los requisitos necesarios para que el *Ideal Language Teacher Self* posea capacidad de motivación, lo que se manifiesta en el enunciado final: el ser consciente de las metas y de la manera de alcanzarlas supone un estímulo para Dickinson. Igualmente, el ejercicio parece haberle servido a la participante para examinar de nuevo sus deseos, miedos, recursos y obstáculos, lo que podría contribuir a asentar su imagen ideal y temida.

La entrevista final muestra que esa imagen ideal ha sido creada y asentada. Si se comparan a simple vista las respuestas que Dickinson da en esta entrevista y las que da en la inicial, se aprecia que en ésta abundan las pausas, los circunloquios y los enunciados inconclusos, mientras que las respuestas de la entrevista final están elaboradas con un discurso más sólido y fluido. La sensación es de que la voz que expresa esas respuestas, sea cual sea el contenido de éstas, ha ganado en seguridad; que es capaz de responder a las preguntas, a diferencia de la voz que respondía a las preguntas de la entrevista inicial. La propia participante aprecia esta diferencia cuando explica en la entrevista final: *“No sé, digo las cosas con, creo que con más, de forma más rotunda. Antes siempre dudaba demasiado”*.

El análisis del contenido de las respuestas es coherente con el del discurso: en la segunda entrevista, al contrario que en la primera, la participante sí es capaz de imaginarse a sí misma como profesora de L2 y presenta una visión ideal mucho más elaborada. Así, si en la primera pregunta de la entrevista inicial Dickinson pudo contar sólo que quería enseñar español o inglés en un centro educativo en el extranjero, al tiempo que reconocía sentirse incapaz de imaginarse más allá de un futuro cercano, en la entrevista final, por el contrario, aporta información concreta sobre el centro educativo en el que querría trabajar, las características de su clase o su estilo de vida: *“Me levanto temprano, desayuno café con leche y una tostada, estoy tranquila”*.

El contraste es aún más evidente en la segunda pregunta de ambas entrevistas; en la primera ocasión, manifiesta que le sigue pareciendo difícil la pregunta que se le plantea –*“¿Puedes contar un día en tu vida como profesora de L2 dentro de tres años?”*–, intenta responderla y, tras varios enunciados inconclusos,

vuelve al punto de partida –*“Realmente, no sé qué contestar, en eso de un día en mi vida como profesora. No sé qué decir”*–, para, por último, reflexionar sobre su falta de vocación como docente. En la entrevista final, en cambio, empieza directamente su respuesta con una descripción de un día en su vida como docente después de tres años: *“Llego, saludo a mis alumnos. Me saludan. Me llevo muy bien con mis alumnos, entonces, siempre al principio hablo con ellos sobre las cosas que ellos hicieron ayer. Yo les cuento un poco también lo que hice”*. La sesión comienza, y aunque la participante no especifica con claridad cómo se desarrolla la clase, sí aporta más detalles sobre esta cuestión que en la entrevista inicial; igualmente, explica cómo continúa su jornada después de la sesión: encuentro agradable en la sala de profesores con sus compañeros de trabajo y, descrita con gran detalle, su regreso a casa, donde le espera su pareja para comer juntos. Puede apreciarse que esta narración coincide, en general, con la de la segunda narrativa, donde la participante creó su imagen ideal. Esto podría significar que Dickinson llegó a integrar esa imagen y que, en el momento de hacer la entrevista final, ese *Ideal Language Teacher Self* forma parte de su identidad futura como docente de L2. Su respuesta a la pregunta final –*“¿Puedes contar un día en tu vida dentro de tres años como la docente de L2 que querrías llegar a ser?”*– sostiene esta idea, pues en ella, Dickinson recupera otros elementos que aparecían en su segunda narrativa y aporta una descripción completa de su imagen ideal: su capacidad para preparar y organizar los contenidos de la clase, su interés por la dimensión afectiva de la enseñanza, etc. La propia participante confirma esta idea cuando observa: *“Hay cosas que te digo que me he dado cuenta de que la imagen que yo ahora te estoy dando es parecida a la imagen que yo escribí en la actividad que fue después de las experiencias positivas y negativas. Tiene un parecido”*.

Como viene sugiriéndose desde el principio del apartado, parece ser que el acto de desarrollar el *Ideal Language Teacher Self* está vinculado al despertar de la consciencia de Dickinson sobre su inclinación hacia la enseñanza; en su caso, el dar forma a una identidad futura como docente ha significado la creación de una representación mental lo suficientemente atractiva como para desear que se haga realidad en algún momento. En su quinta narrativa, la participante escribe en estos términos al describir uno de los pasos que considera que debe dar para hacer realidad su imagen ideal: *“Tengo que ir a trabajar; estoy un poco cansada, pero no me importa, porque me gusta mi trabajo”*. La inseguridad que producía en ella al principio del programa el percibirse sin experiencia como profesora de L2 –origen de su creencia de no ser una docente con inclinación por enseñar- se reduce con la creación semana a semana de una imagen ideal con capacidad de motivación y, en gran medida, con la concesión de la beca para ser profesora en Taiwán, que afirma la imagen que ha elaborado. Esta idea que se ha apoyado con varios ejemplos a lo largo del análisis, se aprecia con claridad en algunas de las declaraciones de Dickinson en la entrevista final y en la evaluación que hace del programa. Así, cuando el investigador le pregunta por lo que considera que le ha aportado el programa de intervención, lo primero que dice ella es: *“Me ha dado mayor seguridad sobre cómo soy o cómo me gustaría ser”*. A continuación, ejemplifica lo que quiere decir recurriendo a una película que comienza con una entrevista de trabajo; en ella, el entrevistador pregunta a la candidata quién es ella y ésta es incapaz de describirse excepto a partir de sus datos personales o de sus logros académicos, lo que lleva al entrevistador –que busca saber el grado de consciencia sobre sí misma de la entrevistada- a hacerle otra vez la pregunta. El ejemplo de Dickinson es ilustrativo, por cuanto explica que ella es consciente del proceso de

reflexión sobre sí misma que ha llevado a cabo gracias al programa y de cómo ese proceso le ha dado acceso a un mayor autoconocimiento y, con ello, a una mayor seguridad sobre lo que quiere llegar a ser, docente de L2: “*Siempre me ha sido muy difícil saber lo que quiero, al menos tengo un caminito y poco a poco lo iré cruzando*”.

Como resumen, puede intentar responderse ahora a la siguiente pregunta: ¿En qué consiste, al final del programa, el *Language Teacher Possible Self* elaborado por Dickinson en él? Primero, en un *Ideal Language Teacher Self* caracterizado por saber organizarse; por su conocimiento de la materia que enseña –el inglés o el español- y su capacidad para explicarla; por su interés en crear un ambiente óptimo para el aprendizaje en el aula. En otras dimensiones, la imagen ideal de Dickinson como docente se caracteriza por realizarse en el extranjero, mantener excelentes relaciones con sus colegas y desarrollarse en un ambiente familiar y tranquilo. Segundo, el *Language Teacher Possible Self* de Dickinson posee una imagen temida de sí misma como profesora de L2 que se caracteriza por no ser capaz, debido a su falta de experiencia, de explicar los contenidos a los alumnos. En cuanto al *Ought-to Self*, puede llamar la atención el hecho de que todavía no se haya comentado nada sobre él, pero lo cierto es que hay poca información al respecto en las narrativas de la participante. En su cuarta narrativa, cuando se le propone que escriba un diálogo a varias voces donde se expresen los conflictos que hay entre su voz y las voces de los agentes externos importantes para ella, lo único que escribe la participante es: “*La verdad es que mi familia y mi pareja me apoyan en general*”; el investigador, por su parte, no ha podido encontrar en las narrativas datos que contradigan de alguna manera esta declaración.

6.3.2 Efectos positivos en la motivación para llegar a ser profesores de L2

Si se examina el *Language Teacher Possible Self* de la participante después del programa de intervención, puede constatar que cumple las condiciones que se necesitan para regular óptimamente su motivación: su *Ideal Language Teacher Self* existe, es discrepante de la imagen actual, es percibido por Dickinson como realista y difícil de lograr pero accesible, está dirigido por diferentes metas cuya consecución depende de la puesta en marcha de planes de acción concretos, está equilibrada con su *Feared Language Teacher Self*, está elaborada con detalle en términos de imágenes mentales y no se encuentra en conflicto con el *Ought-to Language Teacher Self*. De todas formas, si se encontraran resultados positivos en el análisis de las narrativas de Dickinson en términos de motivación, esto no podría atribuirse sólo a la posesión de este *Language Teacher Possible Self*, sino en igual medida a los factores contextuales mencionados: la finalización exitosa del máster y la concesión de la beca.

Cuando, en la evaluación del programa, el investigador le pregunta a Dickinson si la intervención le ha influido de alguna manera en su deseo de ser docente de L2, la participante responde con una afirmación, pero añade a continuación un matiz de gran interés: “*Para ser profesora, sí, un poco sí, pero por ejemplo, para mí ha sido más para tomar decisiones para llegar a serlo (...) para conseguir esa imagen [ideal]*”; decisiones como la que describe en este ejemplo: “*¿Recuerdas cuando te dije ay pues a veces dudaba de si enviaba cvs o no, porque? Pues hace poco envié varios...*” Es decir, el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* le ha proporcionado a la participante, como ya se ha comentado en el apartado anterior, una mayor seguridad en sí misma, y quizá

esa seguridad provenga del hecho de que, realizando el programa, Dickinson sabe qué es en el presente, qué quiere llegar a ser en el futuro y cómo podría lograrlo. O dicho de otra forma, le ha ayudado a ser consciente de que la inclinación que sentía hacia la enseñanza antes de realizar el programa era auténtica –“*No creo que sea demasiado fácil al principio, pero creo que me va a gustar*”, decía con respecto a esta profesión en la entrevista inicial- y que es posible establecer un camino para desarrollar esta inclinación y hacerla realidad. La motivación se relaciona con el movimiento que uno lleva a cabo para conseguir algo que se desea; el estar motivado implica decidir y actuar. En este sentido, se puede deducir que, al final del programa de intervención, Dickinson está motivada para ser profesora de L2 y para ser la profesora de L2 representada en su *Ideal Language Teacher Self*.

¿Dónde se encuentra el origen de esta motivación, la semilla de la que brotó más adelante el deseo de actuar de la participante? ¿Tal vez cuando se le propuso, en la entrevista inicial, que describiera un día como la profesora que querría llegar a ser en el futuro –lo que la forzó a imaginarse a sí misma como tal? ¿O tal vez antes, incluso, cuando le llegó el formulario de inscripción para participar en un proyecto de investigación cuyo objetivo era “el desarrollo personal y profesional de los profesores” –lo que le atrajo porque, de forma consciente o inconsciente, sabía que había algo que desarrollar en sí misma? Fuera como fuese, lo cierto es que el primer dato del que se dispone procede de la evaluación que hizo al cabo de la segunda reunión; esto es, cuando las participantes compartieron sus textos sobre el *Ideal Language Teacher Self* que habían creado y los visualizaron. En esa ocasión, y según una nota tomada por el investigador, Dickinson comentó a las participantes con las que compartía su narrativa que se sentiría contenta si

algún día se hacía realidad su imagen ideal; poco después, en su reflexión sobre lo que había sentido visualizando su imagen ideal como docente de L2, escribió que había sentido una sensación muy positiva que recorría el cuerpo, añadiendo para concluir: *“Me gustaría que se cumpliera”*.

Desde entonces y hasta el final del programa, no se encuentra en las narrativas de Dickinson ninguna referencia explícita a cómo la intervención está afectando a su motivación para enseñar una L2; en efecto, hay que buscar en la evaluación que hace del programa para encontrar datos sobre esta cuestión. Sin embargo, sí se puede apreciar que la motivación de Dickinson para dedicarse a la docencia y para llegar a ser su profesora ideal crece sesión a sesión durante la intervención. Anteriormente se ha hablado del cambio de actitud que se apreció en Dickinson desde que escribió su tercera narrativa y desde que recibió la beca, y una mirada a la quinta narrativa permite apreciar a una Dickinson más decidida, más entusiasta, con mayor confianza en sí misma que la Dickinson que se entrevistó en la entrevista inicial. Al investigador le llamó la atención la manera que tenía esta participante de animar a las demás en la reunión para compartir esta narrativa, desempeñando un papel que nunca antes había representado en los encuentros que se llevaban a cabo; igualmente, le llamó la atención el comentario que hizo en un momento de la reunión: *“Aquí me siento como en un grupo de autoayuda, en el sentido positivo”*.

Es inevitable, a la vista del cambio positivo experimentado por la participante a lo largo del presente programa, plantearse preguntas cuyas respuestas, a falta de más datos, sólo pueden presentarse como hipótesis. Así, ¿en qué punto estaría Dickinson con respecto a su motivación para ser profesora de L2 si no hubiera

realizado la intervención y si no le hubieran concedido la beca? ¿Y en qué punto se encontraría de haber vivido sólo el programa o la concesión? En general, sólo puede decirse que la combinación de ambos elementos parece haber sido eficaz para hacer más consciente y afirmar la motivación de Dickinson para llegar a ser profesora de L2.

6.3.3 Efectos mediacionales de la actividad narrativa

Las narrativas de Dickinson –especialmente, las evaluaciones y los comentarios que le hace al investigador después de las reuniones- abundan en declaraciones que refieren el efecto mediacional de la actividad narrativa en la construcción de su *Ideal Language Teacher Self*. De manera general, y como explica ella en la evaluación del programa, narrarse a sí misma le ha permitido hacer algo que, a su parecer, no es frecuente, y es reflexionar sobre la experiencia: *“El análisis de las experiencias del pasado me ayuda a darme cuenta de aquello a lo que le doy importancia en el presente, a ver qué patrones se repiten. Es que uno vive las cosas pero no reflexiona sobre... sobre ellas, a menos que alguien o le pregunte”*.

De manera específica, la actividad narrativa escrita la ha servido a Dickinson de herramienta de reflexión. Así lo explica en su evaluación final: si ella no hubiera escrito sobre todas las cuestiones que se le propusieron, no habría reflexionado sobre ellas, o al menos, no de manera tan profunda. De esta manera, escribir la primera narrativa le sirvió a Dickinson para ordenar sus recuerdos y vincularlos entre sí, así como a llevarle a pensar sobre los cambios en su identidad a lo largo del los años, y este proceso fue posible gracias a que, cuando escribía acerca de

sus vivencias, reflexionaba sobre ellas: *“Al principio me hice un esquema sobre mis experiencias, sin desarrollarlas. Pero la reflexión ha hecho que me acordase de razones y cosas por las que considero todas esas experiencias importantes en el transcurso de mi vida como estudiante”*. La reflexión vinculada a la escritura de su biografía de aprendizaje le permitió a Dickinson, además, *“extraer ideas”* de lo que querría y no querría llegar a ser como docente; esto es, sentar las bases de su *Ideal Language Teacher Self* y su *Feared Language Teacher Self*.

La evaluación de la segunda narrativa contiene un fragmento muy significativo con respecto a la cuestión que se trata en este apartado, por cuanto se aprecia en él la revelación a la que accede la persona que escribe en el mismo momento en el que lo hace: *“Tengo que decir que mientras redactaba el texto, he reflexionado sobre los contextos en los que me gustaría trabajar y me he dado cuenta de que no tengo una preferencia”*. En las evaluaciones de las siguientes narrativas no se encuentran menciones explícitas al efecto mediacional del acto de escribir como en la que acaba de referirse, pero se puede suponer que éste ha contribuido de alguna manera a las revelaciones que Dickinson atribuye a la realización de esos ejercicios:

“Esta actividad me ha servido para sincerarme conmigo misma” [Tercera narrativa]

“He podido reflexionar sobre mis temores como docente de L2” [Cuarta narrativa]

“Esta actividad me ha servido para desarrollar lo que quiero hacer, cómo y cuándo, para organizar mis metas a corto plazo, para darme cuenta de lo que realmente valoro y mis prioridades, para reunir y tratar de paliar esos temores y

esas dificultades que a veces me planteo, para ver que poco a poco puedo conseguir esa imagen deseada si me lo propongo” [Quinta narrativa]

En las narrativas de Dickinson se encuentran también datos relacionados con el efecto mediacional de la actividad narrativa oral en la creación de conocimiento; en la primera reunión, por ejemplo, el investigador hizo la siguiente anotación mientras escuchaba a las participantes que sirve para ilustrar esta cuestión: *“En su narrativa escrita, Dickinson no menciona el aprendizaje significativo como algo esencial para ella; sin embargo, durante la reunión, habla con sus compañeras sobre este asunto, y luego, en su reflexión escrita, señala el aprendizaje significativo como algo fundamental a tener en cuenta por el docente”*.

Dickinson es consciente de que la actividad narrativa oral, el contar la historia propia al otro conduce a la creación de conocimiento sobre uno mismo, en tanto que ese ‘otro’ –y empleando una metáfora de la que se sirve la propia Dickinson en la evaluación final- actúa como espejo que refleja lo que uno es, mostrándole una imagen de sí mismo a la que éste no puede acceder si se mirara a sí mismo, pues carecería de la distancia suficiente para ello:

Porque a ver, cuando tú te ves en un espejo, no es la imagen real, o sea... Entonces, yo muchas veces hablaba con mis amigos y les preguntaba: ¿Tú crees que yo soy de esta manera? Porque yo no me doy cuenta, y si tú crees que soy de esta manera, por qué, dame ejemplos... Es que no sabría decirte, pero me han dicho que hago cosas, y un día, haciéndolas yo, me di cuenta de esto y me dije a mí misma: ‘Es verdad que lo hago’.

No es de extrañar, por ello, que Dickinson considere la posibilidad de incorporar en su dinámica diaria el compartir experiencias con otros docentes como forma de adquirir conocimientos sobre sí misma y sobre la profesión: *“Es verdad eso de que dos cabezas piensan más que una, así que imagínate dos, tres y cuatro. Nos han salido unas actividades en grupo que, a ver, yo sola llegaría a hacerlas, pero es que la unión de tantas ideas...”*.

6.3.4 Seguimiento

El seguimiento de Dickinson se llevó a cabo siete meses después de finalizar el programa de intervención. En aquel momento, la participante se encontraba en Taiwan disfrutando de su beca y contactó con el investigador por Skype. Estaba a una semana de volver a España y el balance general era positivo. Reconoció que le daba pena regresar, pues aunque tenía ganas de ver de nuevo a su familia, la experiencia en Taiwan había sido muy valiosa para ella. En primer lugar, a nivel personal. Se había interesado por el chino desde el primer momento y se había esforzado por mantener contacto con los nativos para poder practicar su lengua. Asimismo, viajó por los alrededores para estar en contacto con la cultura asociada a esta lengua. Al choque cultural inicial, le siguió un momento de gran bienestar gracias al cual sintió que aquella situación podía servirle para crecer como persona. En la conversación con el investigador, Dickinson reconocía que no se sentía la misma persona antes y después de su experiencia.

La suya era una beca de estudios, pero a Dickinson le interesaba además asistir a algunas clases de L2 para observar al profesor y, quizá, colaborar en algún sentido con él. Habló con una profesora y ésta le mencionó la posibilidad de

contactar con una colega suya que era docente de L2 y pedirle su colaboración para que Dickinson la visitara. Esta idea no llegó a cristalizar y Dickinson buscó un camino distinto, poniéndose en contacto con estudiantes internacionales que estudiaban español en su universidad y les ayudó desinteresadamente con las tareas y los exámenes. Echaba de menos enseñar al llegar a Taiwán y lo echaba de menos en el momento de la conversación. Le explicó al investigador que a su vuelta de Taiwan, buscaría trabajo en España o en otro país, pero intentaría que fuera de docente de español o de inglés, pues lo que le gustaba era la enseñanza. Decía sentirse tan motivada para enseñar como cuando acabó la intervención y que, si pudiera elegir, preferiría enseñar inglés que español. Todo esto refleja el deseo de Dickinson de enseñar a los otros y de apoyarles en su aprendizaje.

En cierto momento, el investigador le expuso a Dickinson las percepciones que había tenido de ella al comienzo del programa de intervención –alguien que se encontraba dudando acerca de su futuro profesional y de su vocación docente- y al final –una persona muy motivada para ser profesora de L2-. La participante, entonces, le refirió al investigador que había ido cumpliendo una por una casi todas las metas que había establecido en el quinto ejercicio, pues sentía el deseo de hacer realidad su *Ideal Language Teacher Self*, y que en el momento actual tenía el deseo de transmitir a otros su pasión por el inglés, para que a ellos les interesara también esa lengua: “*Quiero captar a gente*”, bromeó, y después le explicó al investigador que no esperaría para ello: aunque a su vuelta estuviera trabajando en otro ámbito profesional, intentaría buscar alumnos particulares de inglés para seguir en contacto con su deseo.

Reconocía que la experiencia en Taiwán había acrecentado el deseo de enseñar inglés, pues el contacto con otros hablantes de esa lengua le había enseñado a ella misma tantos aspectos nuevos del idioma que, en palabras suyas, necesitaba enseñárselas a otros.

6.3.5 Conclusiones

Dentro del conjunto de casos estudiados, éste presenta la particularidad de que la participante no sabe al comienzo del programa si desea dedicarse a enseñar una L2. En efecto, no se trata aquí sólo de desarrollar la identidad docente, sino de examinar si se quiere o no ser una docente. En este sentido, el programa de intervención parece haberle servido a la participante de herramienta tanto para saber que sí desea dedicarse a la docencia de una L2 como para desarrollar el *Ideal Language Teacher Self* asociado a ese deseo. Ambos procesos se han ido desarrollando en el programa al mismo tiempo: plantearse, por ejemplo, cómo sería una clase ideal para uno mismo conduce, inevitablemente, a que se sienta atracción o rechazo por esa situación. Hay que señalar que este programa no se ha diseñado con el propósito de crear en el participante el deseo de llegar a ser profesor de L2, sino de, existiendo ya ese deseo, proporcionarle imágenes que lo orienten y lo sostengan. El caso de Dickinson muestra que el presente programa puede ser también efectivo para ayudar a los participantes a aclarar dudas sobre ese deseo en sí. Al final del programa de intervención, la participante le dijo al investigador: *“Y de hecho recuerdo que te dije que hay muchas personas que tienen vocación por la enseñanza desde el primer momento, y yo no considero que tenga una vocación real, pero si es algo que me gusta mucho. Entonces,*

ahora mismo no te puedo decir que tenga vocación, PERO... Quiero ser profesora”.

Se entienda lo que se entienda por vocación, a fin de cuentas la declaración que importa es la que cierra el fragmento citado: “Quiero ser profesora”. E igual de importante sería para la participante la declaración contraria: “No quiero ser profesora”. En efecto, bien pudiera ser que, con el programa, se descubriera que la docencia no es la profesión que realmente se desea. E incluso, en profesores con experiencia, implantar la necesaria duda de si se siente bien en la profesión después de varios años enseñando, lo que se ha visto en una de las participantes del estudio de Würzburg.

El seguimiento muestra que el deseo de Dickinson de ser docente, afirmado a lo largo del programa, se ha afianzado y que, a pesar de los obstáculos, ella hace lo posible por estar en contacto con la enseñanza de L2, buscando estudiantes para ayudarles desinteresadamente en sus tareas y exámenes de español. Esta motivación puede deberse a diversos factores. El programa es uno de ellos, pero no el único. En efecto, Dickinson comenta en distintos momentos de sus narrativas cómo el programa le aporta cada vez mayor seguridad en sí misma y en lo que quiere hacer, así como ilusión por hacer realidad sus metas como docente; al mismo tiempo, la concesión de la beca para Taiwan, como se ha observado, sumado a la buena experiencia con sus prácticas, consolidan ese entusiasmo. El programa, la beca y las prácticas, así, parecen ser elementos del mismo sistema motivacional y se alimentan entre sí.

En otro orden de cosas, este estudio de caso confirma la eficacia de las distintas actividades para desarrollar el *Ideal Language Teacher Self* y permite apuntar una idea nueva. Con respecto a lo primero, se confirma, como en los casos que ya se han estudiado, que el escribir sobre las experiencias de aprendizaje y de enseñanza en el pasado –primera actividad escrita- favorece la reflexión acerca de qué se quiere llegar a ser y qué no se quiere llegar a ser en el futuro. O dicho de otra manera, este ejercicio permite sentar las bases de la imagen ideal como docente de L2 y, en caso de dudas sobre la propia vocación, aclarar en algunos puntos esas dudas. El recuerdo de la experiencia, si ésta fue gratificante, puede aportar confianza al futuro profesor de L2 en los momentos de inseguridad. En cuanto a la idea nueva, se relaciona con la segunda actividad escrita, donde los participantes imaginan su clase ideal y la cuentan por escrito. Dickinson explica en su evaluación que, al llevar a cabo el ejercicio, experimentaba una especie de distanciamiento sobre la profesora de L2 acerca de la que escribía, como si ésta estuviera dentro de una película. Este distanciamiento le aportaba a Dickinson un doble nivel de conciencia: por un lado, estar dentro de la historia y sentir las emociones de su alter ego ideal y, por otro, estar fuera y evaluar la situación que se desarrollaba en el papel. Evidentemente, esta experiencia virtual no podría equipararse a la experiencia real, pero sí podría considerarse quizá una especie de escenario virtual donde la participante pone a prueba emociones parecidas a las reales. Así, un escenario de pruebas.

Conviene insistir en que no se propone este escenario de pruebas como sustituto de la experiencia real, pero sí podría ser indicativo, al menos, de las emociones de partida que ese profesor siente hacia la situación que crea en el papel y que puede visualizar después. En el caso de Dickinson, el imaginarse como docente

de L2 en las situaciones que ella describe en el papel le genera bienestar. No se sabe si después, en una clase real, ella va a experimentar esa sensación; pero sí puede decirse que su actitud hacia la situación es positiva. El ejercicio le muestra que su inclinación de partida hacia la enseñanza de L2 es positiva, y éste es un conocimiento quizá nuevo para ella.

Finalmente, y como en los casos anteriores, el de Dickinson muestra los efectos mediacionales de la actividad narrativa escrita y oral. En cuanto a lo primero, escribir le lleva a Dickinson directamente hacia la reflexión sobre lo escrito y, con ello, crear conocimiento nuevo sobre sí misma; en cuanto a lo segundo, la participante emplea la metáfora del otro como espejo que refleja lo que uno es; espejo que proyecta de vuelta la narrativa que recibe y que permite al narrador, mediante este proceso, acceder a conocimientos sobre sí mismo que, de otra manera, ignoraría.

6.3.6 *Feedback* de la participante

En su *feedback*, la participante hace correcciones significativas. En la primera de ellas, señala que la beca que le concedieron no era como profesora de español, sino “de complemento de formación, no de trabajo y no sobre la enseñanza de español”. En otra de las correcciones aclara que ha enviado sus currículums a diferentes puestos de trabajo en varias ocasiones, con lo que no podría decirse que el hacerlo durante la intervención se debiera al hecho de llevarla a cabo, como quizá pudiera inferirse de la interpretación del investigador. Finalmente, Dickinson confirma que, al comenzar el programa, sí necesitaba saber si había en ella lo que consideraba una vocación real por la enseñanza, pero señala que

esto no excluye el que sintiera, desde antes de llevarlo a cabo, un gran interés por la enseñanza de segundas lenguas. Dickinson considera necesario hacer esta aclaración por las numerosas ocasiones en las que el investigador se refiere a su proceso como el de un despertar de la inclinación hacia la enseñanza de L2., de lo que pudiera inferirse que, antes de hacer el programa, dicha inclinación no existía.

Por otra parte, Dickinson confirma que el programa ha representado para ella una ocasión para reflexionar sobre sí misma: “Haber organizado mis ideas y analizado mis experiencias me ha ayudado a dar forma a ese ‘yo’ como profesora del que se habla”. La participante refiere, asimismo, que una de sus actividades favoritas fue la de compartir sus narrativas con sus compañeras, hablar con ellas sobre sus “inquietudes, experiencias y miedos (...), ya fueran pasadas o futuras”. Al respecto, Dickinson explica que hasta realizar el presente proyecto, ella no se había planteado ese tipo de cuestiones de forma directa, “incluso habiéndome graduado en dos másteres de enseñanza”. Esto le aporta satisfacción.

6.4 Shelley

Shelley tiene 26 años y es Licenciada en Filología Inglesa. El MAES es su primer curso de formación como profesora de inglés, pero antes ha realizado el Curso de Formación de Profesores de Español como L2 de la Universidad de Sevilla. Da clases particulares de inglés desde los 18 años, ha llevado a cabo una breve sustitución como profesora de inglés en un centro educativo de España y ha sido auxiliar de conversación en Londres durante un curso académico. Su interés por el inglés comienza en su infancia, cuando lo aprendió de forma autodidacta. Se define como una docente de L2 vocacional, que ya de niña admiraba la labor que hacían sus profesores en la escuela. Su interés por participar en el programa lo califica de ‘muy grande’ y lo explica por la posibilidad que le ofrece de adquirir un mayor conocimiento sobre la profesión en general y sobre la enseñanza de L2 en particular.

Los temas emergentes en el caso de Shelley son: vocación docente, pasión por el inglés, acoso escolar, miedo al conflicto, atención al factor afectivo, inseguridad laboral.

6.4.1 Proceso de desarrollo del Ideal Language Teacher Self

Al igual que en el de Dickinson, la vocación es un aspecto central en el caso de la participante Shelley, sólo que desde la postura contraria: si aquella participante decía carecer de ella, ésta declara numerosas veces en sus narrativas que ella es profesora vocacional, que siente vocación por la enseñanza desde niña. Antes de comenzar el análisis, se puede suponer muy posiblemente que el saber desde la

infancia que se quiere ser docente en el futuro implique el proyectarse a uno mismo como enseñante mediante alguna representación mental. O dicho de otra forma: que no sería de extrañar que, al comienzo del programa, Shelley ya tuviera una imagen ideal de sí misma como profesora más o menos elaborada, y que el programa sirviera más para precisarla que para crearla de la nada. En el examen de la construcción del *Ideal Language Teacher Self* que se lleva a cabo a continuación se explora esta cuestión con detalle.

La primera información que aporta esta participante a la investigación, después de sus datos personales en el formulario de inscripción, es la declaración “*tengo vocación docente*”, que expresa como respuesta a la primera pregunta abierta de dicho formulario. Si a Dickinson le costaba en un primer momento definirse a sí misma como profesora, en el caso de Shelley se aprecia justo lo contrario, y esto conlleva que su actitud al comenzar la intervención sea diferente: Dickinson se acercaba a él con la expectativa de que pudiera orientarle de alguna forma para explorar su inclinación hacia la enseñanza; Shelley, por su parte, ya siente dicha inclinación y está deseando poder examinarla con profundidad: “*Participar en un proyecto de estas características sería fantástico para aprender más acerca de esta profesión y sobre la enseñanza de lenguas extranjeras*”. El entusiasmo de la participante por conocer más acerca de sí misma como docente de L2 se aprecia asimismo en su primer correo electrónico: “*Encantadísima de conocerte, y antes que nada me gustaría decirte que me alegro muchísimo de poder participar en este proyecto tan interesante*”; igualmente, en el segundo correo –donde se concertó la hora y lugar de la entrevista inicial–, muestra su actitud proactiva al preguntarle al investigador si era necesario preparar algo con antelación para el encuentro. Ésta disposición a profundizar más en su

vocación docente fue uno de los rasgos de Shelley que llamaron la atención al investigador antes del encuentro inicial; el otro, la naturaleza de esa inclinación hacia la enseñanza, que se manifestaba en un correo electrónico que la participante envió al investigador respondiendo a otro en el que éste les contaba a las participantes una experiencia personal con un estudiante que él había tenido (Apéndice IV). En su correo, Shelley escribió: *“Preciosa la foto e increíble su historia. Es una sensación indescriptible el sentir como dejas huella en tus estudiantes, lograr que aprendan y evolucionen como personas, sentir que realmente puedes ayudarlos y hacer de guía para ellos en una etapa tan tremendamente importante como es la adolescencia”*. En el texto, Shelley manifiesta, sin ser preguntada directamente por ello, qué significa para ella el ser profesora.

En la primera pregunta de la entrevista inicial, la participante proporcionó una idea general de cómo imaginaba su vida tres años después; incluyó, primero, la dimensión profesional –*“Pues, básicamente, yendo a un colegio, academia, universidad para dar clases de inglés o de español como lengua extranjera; sería mejor que fueran adultos o jóvenes”*-; después, la personal –*“viviendo con mi pareja”*-, y finalmente, la contextual –*“si fuera posible, en el extranjero; me gustaría vivir fuera, la verdad, conocer otras culturas, otras formas de vida. Siempre me ha gustado mucho esto...”*. En esta primera respuesta de Shelley, además, puede encontrarse una referencia a su preocupación por su futuro laboral, la cual se ha codificado con la etiqueta ‘incertidumbre’ en otros puntos en sus narrativas y que se revela, así, como una constante en su discurso: *“Estar un poco con un... con un trabajo estable, porque vamos, la situación ahora es*

un poco... pero sí me gustaría que eso cambiara para mí en el futuro, pero dedicándome a la docencia, eso sí”.

Esta incertidumbre que siente Shelley, como se verá a lo largo del análisis de sus narrativas, condiciona la forma en la que desarrolla su *Ideal Language Teacher Self* en las diferentes sesiones; el no saber con seguridad lo que va a acontecerle en los próximos años implica que el propio acto de imaginar ciertas situaciones que no dependen por completo de ella lo perciba como algo complicado. Esto se aprecia ya en su respuesta a la segunda pregunta: “¿Podrías contar un día en tu vida dentro de tres años como profesora?”. En ella, la participante no toma sus sueños como punto de partida para narrar una historia que después cambiará a medida que la realidad lo vaya imponiendo –como es el caso de algunas de sus compañeras-, sino que parte de la idea de que el curso de la realidad no se puede predecir y que, por tanto, de poco sirve, en la práctica, imaginar:

Un poco más complicado, ¿no?, porque todo depende de... vamos a ver, de a quién le voy a dar clase, qué... qué tipo de alumno voy a tener, que... en qué tipo de centro voy a estar, porque no es lo mismo dar clase en un colegio de secundaria que en una escuela de idiomas o en una universidad, hmmm... por eso me resulta un poco complicado responder a esa pregunta, un poco demasiado...

Tras aclarar esto, Shelley aporta una información nueva acerca de cómo piensa que serán sus clases: “*Dinámicas, sobre todo, para que no se aburran, porque la gente cuando va a clase, va porque quiere*”. El dinamismo, como se verá, es una de las características de su imagen ideal como profesora; aparece codificado seis veces en las narrativas de Shelley y contribuye al fin que esta participante cree que debe perseguir como profesora de L2: el aprendizaje de sus

estudiantes. En esta pregunta puede encontrarse otro de los rasgos del *Ideal Language Teacher Self* de Shelley, y es la atención al aspectos afectivos en la enseñanza: *“A muchos de los alumnos les da mucha vergüenza hablar en un idioma extranjero cuando no lo saben, porque piensan: qué voy a hacer, voy a hacer el ridículo, no sé hablar, se van a reír de mí...”*. En cualquier caso, Shelley concluye su respuesta diciendo indirectamente que, no importa lo que uno imagine para sí, el que se cumpla no se encuentra por completo en sus manos: *“Tienes que tener una metodología muy específica, pero es que ahora mismo no sé... No sé decirte, porque claro... No sé. Depende de todo”*.

En la pregunta final, cuando se le pide específicamente que explique cómo sería la profesora de L2 que le gustaría llegar a ser, Shelley cuenta de nuevo que, para ella, lo ideal sería enseñar a adultos, bien en la universidad, bien en una escuela de idiomas, pero adultos mejor que adolescentes. Esto ya se encontraba en sus respuestas a las preguntas anteriores, y en ambas empezaba señalando este aspecto. ¿A qué podría deberse esta insistencia? Las declaraciones de Shelley en su respuesta a la tercera pregunta permiten sugerir que, quizás, esto se relaciona con uno de los rasgos fundamentales de su imagen temida como profesora, y del que se hablará más adelante: la incapacidad para resolver conflictos con los alumnos o entre los alumnos en la clase. En efecto, al describir su imagen ideal como docente, Shelley menciona la importancia que le daría a desarrollar lazos afectivos de calidad en el aula para crear cohesión entre los estudiantes y señala lo difícil que sería para ella encontrarse en una situación donde no hubiera cohesión entre los alumnos, sino conflicto: *“Hay veces que cuando me encuentro con estudiantes problemáticos, ya me ha pasado... cuando yo estaba en... de auxiliar, pues hay momentos en los que... yo no sé reaccionar, la*

verdad. Me quedo un poco... ¿Qué es lo que hago? ¿Le mando callar? ¿Lo castigo hasta que se calle?”

Tras esto, Shelley finaliza su respuesta aportando a su imagen deseada un rasgo relacionado directamente con la naturaleza de su vocación por la enseñanza de L2; esto es, el compromiso con el aprendizaje del alumno: *“Y me gustaría... que aprendiesen, sobre todo. Que les sirviesen mis clases para lo que quieran lograr. Cualquiera que sea su motivación, pues que ellos digan: mira he aprendido, me ha servido”*.

En lo esencial, el *Ideal Language Teacher Self* de Shelley se constituye, como se verá más adelante, por rasgos que ya se aprecian en estas respuestas: la atención al factor afectivo, el dinamismo, la implicación en el aprendizaje del estudiante y la capacidad para resolver conflictos en clase. Es verdad que éste último aparece expresado no como algo a lo que se aspira, sino algo como que se teme –esto es, como parte, en todo caso, no de la imagen ideal, sino de la temida-; no obstante, y como se explicará después, la profesora de L2 que a Shelley le gustaría llegar a ser cuenta con esta capacidad entre las que la definen. De esta forma, se podría decir que el *Ideal Language Teacher Self* de la participante muestra, como se ha sugerido en la introducción a este caso, un cierto grado de elaboración antes de empezar el programa de intervención en sí. No se puede saber si esto se debe al hecho de que Shelley supiera desde niña que quería dedicarse a la docencia, pero parece razonable suponer que este deseo le llevó a observar con atención a los modelos de docencia positivos y negativos de los que dispuso a lo largo de su aprendizaje para crear los suyos propios: aquello a lo que quería aspirar y evitar como profesora.

La primera narrativa de Shelley comienza con una declaración similar a la que la participante hace en su formulario de inscripción en este programa: *“Desde una edad muy temprana, supe que deseaba dedicarme a la enseñanza”*. Una vez más, Shelley deja ver que la vocación es una cuestión central en su identidad docente; vocación que empezó a descubrir al darse cuenta de la admiración que, con sólo seis años, sentía por sus profesores del colegio; vocación que empezó a practicar a partir de entonces en sus juegos infantiles con su hermana –donde ésta hacía el papel de alumna y Shelley, el de profesora- o en solitario, imaginando que se encontraba *“ante una clase entera, enseñando lengua, mates o conocimiento del medio”*. También se sabe por la primera narrativa que la participante sintió un interés temprano y profundo por el inglés: *“Cuando a los siete años aprendí mis primeras palabras en inglés, aquello me pareció algo increíble”*. Ese interés por la lengua inglesa era tan grande que la niña Shelley decidió aprenderlo de forma autodidacta, motivada por entender las letras de las canciones de sus grupos de música favoritos: *“Como mis grupos favoritos cantaban en inglés, me dedicaba a traducir las letras de sus canciones, llena de curiosidad por saber lo que decían, fascinada por el idioma”*. El instrumento que empleó para adentrarse en aquél mundo nuevo fue un diccionario Oxford que le regaló su padre; el fragmento en el que describe su relación con el diccionario expresa quizá mejor que ningún otro lo que la lengua inglesa representaba para Shelley: *“Yo lo leía como si fuera un libro: leía cada palabra con sus significados, sus ejemplos, sus locuciones, phrasal verbs... Llevaba el diccionario encima en todo momento, era mi compañero inseparable. Me gustaba releer las palabras una y otra vez y aprender nuevas expresiones...”* Pronto, su profesor de inglés del colegio se sintió *“maravillado y muy orgulloso”* con aquella niña que entendía y cantaba canciones con una

pronunciación poco frecuente y que le hacía destacar en ese aspecto entre los niños de su edad.

Así, se dio en Shelley ya desde niña una de las combinaciones más felices que se podrían encontrar en un profesor de L2: un interés genuino por la lengua que se enseña junto con el deseo de que otros la aprendan. Es probable que la conexión entre ambos elementos la estableciera al recibir las clases del profesor de inglés que acaba de mencionarse; en un fragmento de su narrativa, declara: *“Adoraba aquella asignatura, aquel idioma extraño que entonces empezaban a enseñarme y, sobre todo, adoraba a mi profesor”*. En cualquier caso, es razonable creer que, a pesar de su corta edad, la participante ya sería capaz entonces de proyectarse a sí misma en el futuro, aunque de manera muy elemental, como profesora de inglés, pues contaba tanto con el interés por la enseñanza y la lengua inglesa como con un modelo de referencia positivo al que imitar.

El inglés y la vocación de enseñarlo a otros se convierten, a partir de este punto de la narrativa, en símbolos de resistencia frente a experiencias vitales difíciles, lo que produce que la vinculación de Shelley con ambos elementos se vuelva, si cabe, aún más estrecha y determinada. Tres son las experiencias mencionadas: la primera, que recorre las narrativas de la participante de principio a fin, hasta el punto de que sostiene el rasgo básico de su imagen temida, es el acoso escolar que Shelley sufrió durante un largo periodo de su infancia y adolescencia: *“El hecho de ser una niña a la que le gustaba estudiar y aprender me costó mi infancia: de los ocho a los dieciséis años sufrí acoso escolar, eso que hoy en día se conoce como bullying. A los doce, cansada y desesperada, empecé a*

suspender mis exámenes adrede para tratar de calmar un poco las críticas hacia mí”.

Shelley relaciona específicamente su interés por el inglés con el inicio del acoso al que le sometían sus compañeros: “Esta afición mía me alejó aún más de mis compañeros de clase, y empezaron a utilizarla contra mí”. El inglés aparece, así, como origen de una de las mayores satisfacciones vitales de la participante pero también de uno de los mayores problemas con los que se ha enfrentado. Shelley decidió no renunciar a su afición por esa lengua, con todo lo que ello implicara, y la convirtió en un refugio que la acogía en los peores momentos. Este hecho se aprecia claramente en su manera de sobrellevar la segunda de las experiencias difíciles a las que se ha hecho mención, que es el acoso al que se vio sometida en 2º de la E.S.O por su propio profesor de inglés. Habría sido difícil imaginar una situación mejor que ésta para poner a prueba la afición, no ya sólo por el inglés, sino por la enseñanza en sí. En el caso de Shelley, paradójicamente, no sólo no mermó su interés por ambas cosas, sino que lo reforzó por completo; es más, la participante reconoce en su narrativa que fue justo esta experiencia traumática la que le confirmó, en la medida en la que no pudo destruirle sino más bien todo lo contrario, que no renunciaría ni a la enseñanza ni al inglés; que algún día, en el futuro, cumpliría su vocación; que en el futuro sería profesora de inglés como L2:

Descubrí que mi vocación era el inglés definitivamente en 2º de ESO, curso en el que tuvimos un profesor de inglés que no sé muy bien cómo calificar: supongo que la palabra “tirano” se queda corta. Este profesor logró algo muy difícil de conseguir: desmotivar por completo y atemorizar a todos sus estudiantes de una manera arrolladora. A base de insultos y golpes, de llamarnos analfabetos e

inútiles y reiterar que jamás llegaríamos a ser nada en la vida este sujeto logró mermar los ánimos de cada una de las personas de aquella clase. Tuve la mala suerte de que ese mismo año fue el tutor del curso, y no se cortó ni un pelo en asegurarme (con unas palabras más fuertes) que me merecía ser víctima de acoso escolar. Mis padres, al enterarse, quisieron denunciar a ese maltratador psicológico que teníamos por profesor. Pero incluso después de esta experiencia, a mí me seguía encantando el inglés, y ahí es cuando me di cuenta de que aquello era mi vocación.

Queda la tercera experiencia difícil, y ésta se produce en el ámbito familiar: es la separación de sus padres cuando Shelley empezó el bachillerato y que supuso un durísimo golpe para todos los miembros de la familia. Afortunadamente para la participante, había cambiado de centro educativo y ahora se encontraba en un entorno libre del acoso al que había sido sometida durante tantos años y donde era respetada y querida por sus compañeros. Fue este entorno lo que le ayudó a sobrellevar la situación familiar: “Todos estos problemas provocaron que yo me encerrase en mí misma y me centrara por completo en mis estudios. En las seis horas que pasaba en el instituto, podía olvidarme más o menos de los problemas que había en casa; por eso, me encantaba estar allí”. En concreto, la participante encontraba su refugio en el contacto con la lengua inglesa y –ahora por primera vez en su vida- en enseñárselo a sus compañeros, actividad que le llenaba, con la que disfrutaba y que, en fin, le abría en la práctica las puertas al camino que ella había decidido seguir años atrás, siendo sólo una niña:

Por las tardes me dedicaba a estudiar y a ayudar a mis compañeros de clase con el inglés. Algunos que iban bastante flojos en la asignatura me pedían ayuda para intentar sacarla, y esto se materializó en largas tardes en la biblioteca, todos reunidos, mientras yo les ayudaba a traducir los libros obligatorios de manera

que tuviesen una base mínima en la que apoyarse a la hora de hacer el examen. Lo hacía de manera desinteresada: disfrutaba con ello, me encantaba y, además, era una fuente de distracción del resto de problemas.

Así pues, el inglés y la enseñanza del inglés no son sólo dos de los intereses más grandes de la vida de la participante sino, debido a las circunstancias vividas por ella, símbolos de refugio y resistencia frente a experiencias difíciles. No debería extrañar, si se le pidiese a Shelley que se definiera, por ejemplo, en tres palabras, que una de ellas fuera docente de inglés; en ella, el amor por el inglés y el deseo de enseñarlo son indisociables de algunas de los acontecimientos más relevantes de su existencia y de algunas de las emociones más intensas que ella ha experimentado. Por expresarlo de manera metafórica, no son satélites en su narrativa; elementos presentes en ella pero que orbitan en algún punto lejos de su centro. No, en Shelley, el inglés y su enseñanza pueden considerarse parte de ese centro; componentes esenciales del núcleo mismo de su historia de vida.

Lo que sigue, a partir de este punto de la primera narrativa de la participante, es el afianzamiento de su vocación por la lengua inglesa y por enseñar: la ilusión de empezar sus estudios universitarios de Filología Inglesa –*“Por primera vez iba a dedicarme a mi verdadera vocación y a lo que realmente me gustaba”*; la puesta en práctica de esa vocación con sus primeras clases particulares –*“Por las tardes impartía clases particulares a los hijos de mi vecina francesa, que eran bilingües en español y en francés”*–; el reconocimiento obtenido por su labor con aquellos estudiantes –*“Durante el año que estuvieron conmigo mejoraron muchísimo su inglés”*. Ese afianzamiento se produce a pesar de la desilusión que experimenta al constatar que la carrera –con sus clases

magistrales, con su contacto poco real con el idioma- no es lo que ella esperaba y, sobre todo, gracias al año que vive en Londres de Erasmus y que recuerda en su narrativa como uno de los mejores de su vida. De nuevo, el inglés y la enseñanza se refuerzan a pesar de los obstáculos externos y encuentran un nuevo camino para expandirse cuando, al término de sus estudios, se le concede a Shelley una plaza como auxiliar de conversación en Londres: *“Profesionalmente, me sentía muy realizada: por fin podría dedicarme a mi vocación en un entorno real”*. La experiencia es satisfactoria para Shelley, quien hace balance de la misma en su narrativa teniendo presente lo que ella ha aprendido y lo que sus alumnos aprendieron; en el recuento final, lo importante para Shelley, lo que se encuentra en la base de su identidad como docente de L2, es si el alumno ha aprendido la lengua o no:

Fue un año en el que aprendí muchísimo. Mis alumnas se mostraban mucho más receptivas conmigo que con las profesoras, e incluso me llegaban a decir que ojalá diese siempre yo las clases, porque conmigo se enteraban mucho mejor. Varias alumnas mejoraron muchísimo su español oral y su pronunciación y, por qué no decirlo, me sentía muy orgullosa de mí misma y de mi trabajo. El momento de marcharme, en junio, fue muy duro para mí.

La historia de vida de Shelley, tal y como ella la ha narrado en su texto, se podría resumir en el descubrimiento en su niñez de dos intereses profundos –la lengua inglesa y la enseñanza; concretamente, la enseñanza del inglés-, y en el hecho de que esos dos intereses se han afianzado en ella en algunos casos a pesar de o gracias a experiencias vitales difíciles. Está contada como un triunfo de la vocación frente a la adversidad, perspectiva que revela la confianza actual que la participante deposita en estos dos grandes intereses. La narrativa concluye con

dos apuntes, uno pesimista y otro optimista. La primera: *“Así pues, este pasado mes de noviembre comencé las clases en un máster que me parece un desastre, una pérdida de tiempo y con el que me siento completamente desmotivada”*; el segundo: *“El lado bueno son mis prácticas en la Escuela Oficial de Idiomas, un sitio que se ajusta muchísimo a mi perfil profesional y donde estoy disfrutando muchísimo”*. Se aprecia en esta oposición un nuevo conflicto entre la vocación y la adversidad contextual; se puede intuir, también, a partir de la declaración con la que la participante concluye su narrativa, la dirección en la que se resolverá el conflicto, en un nuevo triunfo de sus intereses: *“Si todo sale bien, a principios de agosto me marcharé a la Universidad de Carolina del Norte, en Estados Unidos, como lectora visitante de español durante un año”*. La vocación de Shelley, así, se manifiesta como la principal característica de participante para enfrentarse a las situaciones que la vida le presenta. En su evaluación de la primera actividad, se preguntó a las participantes por sus ideas más importantes sobre la enseñanza; Shelley escribió que, entre ellas, *“por supuesto, la VOCACIÓN”* [las mayúsculas son de la participante].

Ya se ha sugerido en dos ocasiones que, probablemente, Shelley comenzara este programa de intervención con una cierta imagen ideal como profesora de L2; el análisis expuesto de esta primera narrativa apunta en esta dirección. También lo hace, por omisión, la evaluación que Shelley realiza de la actividad; en efecto, en ella, la participante explica que si de algo le ha servido este ejercicio ha sido para reflexionar sobre su aprendizaje y darse cuenta, a partir de ello, de qué es lo que le gustaría evitar como docente de L2 en el futuro. No hay ninguna referencia al *Ideal Language Teacher Self*, sino –y de forma muy clara- al *Feared Language Teacher Self*:

Sobre todo, me enseña cómo es el profesor que NO quiero ser, las cosas que no quiero hacer, cómo no quiero enseñar, las cosas que jamás voy a tolerar en una clase mía. Son cosas de las que cuando eres niño apenas te das cuenta (al fin y al cabo eres un niño), pero que una vez que estás “en el ajo”, por llamarlo de alguna manera, se convierten en evidentes: es la profesión a la que vas a dedicarte y sabes perfectamente cuáles son los errores que se cometieron contigo y que no quieres cometer tú una vez ejerzas. La propia experiencia me parece fundamental.

Es decir, al comienzo del programa de intervención, Shelley ya tenía una idea de cómo quería llegar a ser como docente de L2: implicada en el aprendizaje de sus alumnos, interesada en crear lazos afectivos de calidad entre ella y los alumnos y entre los alumnos entre sí, dinámica. Con la realización de la primera actividad, Shelley pudo darse cuenta, también, de qué es lo que no quería llegar a ser en el futuro: una profesora que permitiera que alguno de sus alumnos sufriera debido al trato que le dispensara ella misma o sus compañeros. Como se verá a lo largo de las siguientes narrativas, esto implicará la reconstrucción parcial de su *Ideal Language Teacher Self*, porque, ¿es concebible la creación de lazos afectivos de calidad en la clase sin la capacidad de resolver conflictos entre los alumnos? Así, lo que acaba de revelársele a Shelley como un rasgo básico de su imagen temida, gracias a la primera actividad, se invertirá instantáneamente y se le descubrirá en la siguientes sesiones como características irrenunciable de su imagen ideal como profesora de L2.

No hay que esperar a la segunda narrativa para apreciar cómo Shelley empieza a integrar este rasgo –la capacidad de resolver conflictos en el aula– en su imagen ideal. Ya en las reflexiones que realiza durante la primera reunión, y que escribe

al finalizar ésta, se observa que ese proceso está en marcha: *“Creo que lo más importante y esencial a la hora de educar son los valores. Sin una serie de valores es muy difícil que un niño tenga una motivación intrínseca a la hora de aprender. El respeto y la tolerancia son fundamentales en el aula: todos somos personas con dignidad sin importar cuáles son tus rasgos personales”*.

Para escribir la segunda narrativa, el investigador envió a Shelley un texto en el que se apoyaba en su autobiografía de aprendizaje para describir una clase que bien pudiera ser la temida por la participante. La Shelley que le presenta en ella es aburrida –en oposición al rasgo ‘dinamismo’-, descuida el factor afectivo –en oposición al rasgo ‘interés por el factor afectivo’-, y se implica poco o nada en el aprendizaje del alumno –en oposición al rasgo ‘implicación en el aprendizaje del alumno’- y, sobre todo, permite que se acose al alumno débil y ella misma llega a acosarlo, irritada por la debilidad de dicho estudiante. También se la presenta sin saber cómo resolver un fuerte conflicto que se da entre dos alumnos y que la violenta mucho. Shelley reescribe por completo el texto para crear una imagen ideal de sí misma que representa lo contrario de lo que se muestra en la versión del investigador. En su narrativa, la profesora que imagina como ella misma en el futuro empieza la sesión creando un ambiente cálido y distendido y muestra su interés desde el primer momento por que los estudiantes aprendan, lo cual se manifiesta, entre otros aspectos, en su manera de tratar los errores del alumno: como una ocasión para aprender. De igual forma, se muestra capaz de apoyar a un alumno del que otros se ríen y de solucionar el problema con los acosadores con gran confianza en sí misma y de manera exitosa. En este sentido, es posible afirmar que la necesidad de reescribir puede implicar reflexionar acerca de las soluciones que se podrían adoptar para resolver el conflicto que se plantea. Tal

vez Shelley nunca antes de hacer esta actividad había pensado en cómo resolver de manera concreta un conflicto en clase, y el tener que reescribir una situación donde éste se planteaba le hizo plantearse cómo podría solucionarlo. Shelley le dedica un espacio considerable de su narrativa a este aspecto, dando cuenta de las diferentes maneras en las que podría reaccionar para resolver el problema de manera exitosa. Así, cuando los alumnos se meten con uno de sus compañeros porque lleva gafas y éste se da la vuelta y se queja, Shelley, *“muy pacientemente, trata de hablar con ellos para que solucionen su problema de forma amistosa”*; a continuación, y como la pelea no se soluciona, Shelley pregunta al acosador por qué se comporta así y, cuando éste se ríe, la profesora no pierde la calma y, *“de manera diplomática”*, le habla de cómo debería comportarse y del respeto que le debería tener a su compañero; asimismo, le explica que si su comportamiento se mantiene, se verá obligada a tomar medidas más disciplinarias.

La participante desarrolla en su narrativa otras dos dimensiones de su imagen ideal de sí misma como profesora de L2. En primer lugar, la contextual. Shelley se ve a sí misma viviendo en Londres, lo que describe como algo positivo: *“Está encantada de haber vuelto a Londres: está enamorada de la ciudad (...), pues en ella nunca jamás te aburres, siempre hay algo por hacer”*. Segundo, la personal: se imagina viviendo con su novio; hay una escena donde describe cómo lo recibe en casa cuando él vuelve de su trabajo y cenar juntos. Finalmente, amplía la dimensión profesional, pues se imagina trabajando también como traductora independiente, *“un trabajo que le divierte y le fascina a partes iguales”*.

En el desarrollo de todas estas dimensiones de su imagen ideal como profesora de L2 es llamativa la riqueza de detalles con la que están elaboradas, lo que es una de las condiciones para que el *Ideal Language Teacher Self* posea capacidad para motivar. Aquí puede apreciarse, por ejemplo, la exactitud con la que describe lo que hace al empezar la clase: *“Coloca las mesas en círculo alrededor de la clase y se sitúa en el centro. Saluda a sus alumnos y les pregunta, en español, cómo les ha ido el fin de semana. Algunos responden y Shelley les comenta brevemente lo que ha hecho ella durante el fin de semana de manera distendida. Los alumnos ríen y es entonces cuando Shelley da comienzo a la clase”*.

Igualmente, es posible hacerse una idea clara de lo que sucede en la escena que se describe a continuación gracias a la precisión con la que Shelley la cuenta. En ella, la profesora propone a los alumnos que representen un teatro en español, idea que no es bien acogida por uno de ellos.

El chico de las gafas de antes no quiere salir a representar su parte, pues teme al resto de sus compañeros. SHELLEY le responde que no tiene por qué tener miedo, que nadie va a meterse con él y que ella no va a permitirlo en su clase. El chico, aún así, se niega, y SHELLEY decide no presionarlo más por el momento. Al acabar la actividad, mientras el resto, por parejas, contesta a las preguntas de un ejercicio de comprensión lectora, SHELLEY se sienta con el chico de las gafas y, ya sin la atención del resto sobre él, logra representar una parte con el chico.

Este grado de elaboración se encuentra presente asimismo en los fragmentos en los que la participante describe las otras facetas de su *Ideal Language Teacher Self*. Se puede observar, por ejemplo, este fragmento sobre su dimensión

personal: *“Al llegar [a su casa] a las cinco de la tarde, enciende su ordenador portátil para ver si ya está disponible el último capítulo de una de las series que sigue. Se sienta en el sofá y lo ve, mientras piensa en nuevas ideas para las clases siguientes”*. O este otro, que refiere su conversación con una amiga para hacer planes: *“Suena el teléfono: es Diletta, una amiga italiana de Shelley que ahora vive en Londres también. Hablan del concierto de Smashing Pumpkins que tendrá lugar al mes siguiente y acuerdan comprar las entradas juntas”*. Si se compara este grado de elaboración de la imagen ideal con el que aporta en su descripción de la misma en la entrevista inicial –que es mucho menor-, puede concluirse que la segunda narrativa le ha servido a la participante para desarrollar dicha imagen ideal en gran medida.

En la evaluación que hace de la actividad, la participante señala la capacidad de ésta para favorecer la reflexión acerca de su vida futura, que describe como una vida estable: para Shelley, su imagen ideal de sí misma se desarrolla, ante todo y como ya se ha apuntado anteriormente, en un contexto libre de incertidumbre. En otro orden de cosas, y como en su evaluación de la primera actividad, explica que el ejercicio le ha servido también para darse cuenta de la profesora que no le gustaría ser en ese futuro; de *“las cosas que debería cambiar en el supuesto de que esa docente descrita inicialmente fuese yo”*. Esta declaración es relevante, ya que podría apuntar a que, como ya se ha propuesto en los casos anteriores, el texto de partida que escribe específicamente para cada participante aporta un marco de referencia que facilita la creación de las representaciones mentales de lo que le gustaría y no le gustaría llegar a ser. Y se puede sugerir ahora algo que aún no se ha sugerido, y es que tal vez el grado de elaboración de ese texto de partida podría determinar el grado de elaboración de la narrativa que escribe el

participante. En efecto, si se le presenta al participante una mayor cantidad de información susceptible de ser discriminada y reescrita, probablemente lo que resulte de ambos procesos sea un texto con una cantidad de información igual o mayor a la que el participante ha recibido, y en consecuencia, más elaborado. Por ilustrarlo con un ejemplo, si al participante se le proporciona este texto: *“El docente llega al aula e imparte su clase, pero los alumnos quedan descontentos y él se marcha a casa con sensación de frustración”*, lo más probable es que éste sea reescrito sin aumentar considerablemente su extensión original; en cambio, si se parte de un texto como el que se les da a las participantes del programa, un texto mucho más extenso, lo más seguro es que en el texto reescrito se conserve la extensión y, con ello, el grado de detalle. Esto implica que, a la hora de redactar la narrativa de partida para el participante, el investigador decida, no sólo qué información emplea de la biografía de aprendizaje, sino el grado de detalle con el que desarrolla en la narrativa esa información esencial. Primero, debe seleccionar; y tras hacer la selección, elaborarla con el grado de detalle que convenga para favorecer que el participante la reescriba con un grado de detalle similar.

En cierto momento de su evaluación de la segunda narrativa, Shelley describe la vida que cuenta en ella como *“utópica”*, en el sentido de que es lo que a querría alcanzar pero percibiéndola, al mismo tiempo, como algo difícilmente accesible. De esta forma, la participante misma se está anticipando al trabajo que se le va a proponer en la siguiente actividad: una evaluación de los recursos y obstáculos de los que cree disponer para hacer realidad esa imagen ideal, evaluación cuyo objetivo es precisamente el de favorecer que el participante perciba esta imagen como realista y aunque difícil de alcanzar, accesible. Esto apunta a la tendencia

de Shelley ya mencionada de, a la hora de imaginar sus expectativas como docente de L2, limitar su alcance al máximo dada su percepción del futuro como espacio de incertidumbre, donde muy pocas cosas dependen de uno mismo. No es raro que, en la tercera narrativa, tanto sus recursos como sus obstáculos se expliquen desde el plano contextual, pues es en él donde, en la percepción de Shelley, se desarrollan los conflictos que le permitirán o le negarán el acceso a la enseñanza de L2. En efecto, los recursos de los que la participante cree disponer le vienen a ella desde fuera; son el producto de su actividad, elementos de un currículum y no cualidades personales: la licenciatura en Filología Inglesa, la formación como docente de L2 con el Instituto Cervantes, el MAES, la experiencia como Auxiliar de Conversación, etc. Lo mismo se aprecia en su exposición de los obstáculos:

No hay trabajo. El paro juvenil está por las nubes y la mayoría de los jóvenes como yo nos vemos casi obligados a emigrar porque en España es casi imposible acceder al mercado laboral. Además, los requisitos para acceder al cuerpo de funcionarios por oposición son cada vez más duros, y ya ni siquiera la oposición te garantiza que vayas a tener un puesto de trabajo. Es más, ni yo misma sé dónde voy a estar el año próximo una vez que mi contrato con la UNC acabe: los jóvenes de hoy no tenemos nada asegurado.

El dejar su situación futura en manos de agentes contextuales conduce a Shelley a sentir un lógico desánimo, que se aprecia en su evaluación de la actividad: “*Me parece precipitado afirmar que en tres años vaya a lograr mis metas personales y profesionales, porque no hay nada asegurado. Puede que en tres años esté de vuelta en España, viviendo con mis padres porque no encuentro un trabajo que me dé de comer*”. La visión de Shelley es, desde luego, realista; la

participante es consciente de la dificultad que entraña el encontrar un trabajo como profesora a pesar del buen currículum del que dispone y, como explica a continuación en su evaluación, reconoce que la actividad le ha servido para crear una visión así. Al mismo tiempo, dicha visión podría ser poco motivadora, en la medida en la que Shelley podría sentir que poco o nada en su futuro depende de ella. Por esto, el investigador le escribió un mensaje en el que le animaba a escribir de nuevo su narrativa, pero esta vez considerando los recursos y obstáculos que encontrara en sí misma, de manera que extendiera su percepción más allá del contexto y, de esta manera, dar lugar a una visión algo más amplia, donde la situación futura no dependiera por completo de agentes externos; una visión donde considerara que hacer realidad su imagen ideal como docente dependía, sí, del entorno, pero también –y posiblemente en igual medida- de cómo gestionara sus cualidades positivas y negativas; una visión que la hiciera percibirse más responsable de su futuro y que, en consecuencia, tuviera mayor capacidad de motivarla para hacer realidad su *Ideal Language Teacher Self*.

Esta sugerencia condujo a Shelley a considerar recursos y obstáculos personales. Entre los primeros, señaló su pasión por la enseñanza, el deseo de llevar a cabo una enseñanza personalizada y su capacidad para establecer relaciones positivas con los alumnos; entre los segundos, apunta su inseguridad: la que le produce el pensar que quizá no pueda dar respuestas a los alumnos en relación con la L2 y, como ya había indicado ella anteriormente, la que se relaciona con su creencia de que es incapaz de resolver conflictos en clase. La participante percibe los dos obstáculos como verdaderos desafíos. Cuando el investigador preguntó a Shelley qué sentía en aquel momento si visualizaba su imagen ideal, ella respondió que

tranquilidad y alegría. ¿Puede sugerirse que el haber incorporado los recursos y obstáculos personales estimuló esta respuesta? ¿Habría sido esta diferente en el caso de no haber extendido la narrativa? No se dispone de datos que informen al respecto, pero puede ser, a la vista de las reflexiones de Shelley después de escribir la narrativa por primera y segunda vez, que ésta pudo servirle, en tanto que le proporcionaba una visión más completa y compleja de la situación, para percibir su futuro de una manera más equilibrada.

En su cuarta narrativa, Shelley retoma los obstáculos personales a los que hace mención en la anterior para crear con ellos su imagen temida como profesora de L2. Es el más breve de todos los textos de la participante y se incluye aquí por completo:

Los alumnos de SHELLEY han suspendido el último examen. No parecen haber aprendido nada de la última unidad didáctica que se enseñó en clase, y a ninguno le interesa el idioma y no les apetece venir a clase de inglés. SHELLEY es muy insegura y tiene muy poca confianza en sí misma a la hora de enfrentarse a sus alumnos, por lo que a veces se pone muy nerviosa y se traba en clase. Ve que una vez pone en práctica las actividades no se parecen en nada a como ella las había concebido inicialmente: la respuesta de los alumnos no es la esperada, ella no se ve tan suelta y se siente muy cohibida delante de sus estudiantes.

Como puede apreciarse, la preocupación que domina la narrativa de Shelley se relaciona con su poca confianza en sí misma, su inseguridad en su capacidad de hacer llegar la L2 al alumno. Esto, que ya había sido mencionado en la anterior narrativa, llama la atención por cuanto Shelley se define a sí misma como una

profesora vocacional y una apasionada de la lengua inglesa; había comentado cómo la docencia, y concretamente la del inglés, le sirvieron para sobrellevar durante la adolescencia los momentos más difíciles. Ante este contraste, cabe preguntarse en qué se basa la inseguridad de la participante; probablemente, no en su falta de contacto con el mundo de la docencia –ha impartido clases particulares durante años y ha sido auxiliar de conversación- ni en sus conocimientos de la materia que enseña –muy amplios, debido a su pasión tan temprana y profunda por el inglés. De la misma manera, la metodología de la enseñanza de segundas lenguas no le es ajena. ¿Dónde se origina, entonces, esta inquietud por no saber hacer llegar al alumno la L2, tan grande como para ser el núcleo de su narrativa sobre el *Feared Language Teacher Self*? La clave, quizá, podría encontrarse en el verbo que emplea Shelley cuando establece una relación entre ella misma y el estudiante: “enfrentarse”. Este verbo refiere una acción conflictiva, y como ya se ha apuntado, el mayor miedo que ha declarado Shelley a lo largo del programa es precisamente éste: su incapacidad para resolver situaciones de conflicto entre los alumnos o entre ella y los alumnos. Si se lee la narrativa desde este enfoque, la historia que cuenta Shelley no es la de una profesora que se siente, en sí, poco capaz de enseñar inglés a sus alumnos, sino la de una profesora que, ante ciertas situaciones que representan un conflicto potencial –los alumnos suspenden el examen: puede que estén de mal humor; los alumnos llegan tarde a clase: puede que sea una muestra de su actitud rebelde- ve necesariamente disminuidas sus capacidades docentes en tanto que se siente “nerviosa” y “cohibida”.

Esto es sólo una interpretación; en la evaluación de la actividad, la participante incide en la idea, no del conflicto, como se sugiere aquí, sino en la idea de la

inseguridad que siente independientemente de su vocación, su dominio de la materia o de su relativa experiencia: “*En esta actividad, he podido ‘recrear’ mi gran punto débil: la inseguridad en mí misma. Esto es para mí un gran obstáculo, ya que siempre tiendo a pensar que lo que hago no va a ser suficiente, que a nadie le gusta y que no va salir tan bien como espero*”. De todas formas, esta concepción no invalida la interpretación aquí realizada; al contrario, la complementa: Es posible que la incapacidad que siente Shelley de resolver conflictos en clase se relacione de manera directa con la inseguridad que tiene en sí misma. De una manera o de otra, el obstáculo al que se debe enfrentar Shelley es esencialmente el mismo.

Lo importante a efectos prácticos es que, con la escritura de la narrativa, Shelley pone en palabras su *Feared Language Teacher Self*, que es de enorme importancia para equilibrar al *Ideal Language Teacher Self*. No puede afirmarse que esa imagen temida no estuviera ya presente en la participante; en la evaluación que hace Shelley de la actividad, solo constata que la escritura de la narrativa le ha servido para llevar a cabo una recreación de dicha imagen. Con todo, hay que señalar que es en esta actividad cuando, por primera vez, Shelley habla de la inseguridad en sí misma en términos generales, y no relacionada de manera específica con la resolución de conflictos en el aula. ¿Puede deberse esto al hecho de que, en la actividad anterior, apuntó como obstáculo su inseguridad en sí misma? O de otra manera, ¿le sirvió la actividad anterior para reflexionar sobre esta cuestión y, en consecuencia, la condujo a presentar la inseguridad, en general, como núcleo de su imagen temida como docente de L2? Si así fuera, se podría decir que el programa de intervención se ha mostrado eficaz para ayudar a Shelley en el desarrollo de su *Ideal Language Teacher Self*

En la segunda parte de esta actividad, cuyo objetivo es crear consciencia acerca del *Ought-to Language Teacher Self*, la participante crea un diálogo entre ella y las diferentes voces con las que entra en conflicto su deseo de hacer realidad su imagen ideal como docente de L2. Dichas voces son dos y pertenecen al ámbito personal de Shelley: su pareja y su familia. La manera en la que está escrito este diálogo deja ver que, aunque el conflicto es evidente –ni su familia ni su pareja quieren que Shelley se vaya a Estados Unidos–, ella lo asume y está en paz con él dado que percibe que cualquier otra opción distinta a marcharse es inviable. No sólo quiere seguir desarrollando su carrera en el extranjero, es que, para ella, no existe otra alternativa posible. Así, cuando su padre se lamenta por las pocas ocasiones que tendrá de verla, ella le responde: *“Ya lo sé, papá, pero así viene la vida. En España no hay futuro para nosotros, los jóvenes, y no puedo, no quiero seguir dependiendo más de vosotros. Necesito mi propia autonomía, trabajar”*. El convencimiento de Shelley en que esta decisión no es sólo la mejor, sino tal vez la única que puede tomar, la aleja de cualquier sentimiento de culpabilidad y le permite adoptar una actitud consoladora ante su familia y su pareja, pues no deja de ser consciente del dolor que la separación les ocasiona. De esta manera, cuando su padre se lamenta de lo lejos que van a estar de ella, Shelley responde: *“Hoy en día es mucho más fácil permanecer en contacto con la gente: gracias a Internet, podemos estar conectados casi a cada momento”*; su padre, entonces, replica que no es lo mismo hablar en persona que por el ordenador, y de nuevo Shelley se muestra comprensiva ante esta tristeza y responde, no reclamando su derecho a marcharse, sino ofreciendo un consuelo realista: *“Vendré siempre que me sea posible; tened en cuenta que allí, este año, voy a tener un buen sueldo, lo que me permitirá ahorrar para pagar los viajes”*. El dolor de la separación existe en la narrativa de Shelley,

dolor en las personas que le importan y en sí misma, pero consciente de la necesidad de seguir el camino elegido, se hace responsable de ese dolor personal y ajeno. En este sentido, puede decirse que, a pesar de que existe el conflicto, su *Ought-to Language Teacher Self* se encuentra en armonía con su *Ideal Language Teacher Self* y, consecuentemente, no influirá de manera negativa en la capacidad de motivación de éste. Shelley lo expresa de esta forma en su evaluación de la actividad: *“Me gustaría que la gente que me rodea comprendiese que no todo es tan malo como se ve y que, aunque puede ser algo duro, pronto lograremos hacernos a ello. Por desgracia, no nos quedan muchas opciones a los jóvenes españoles, y la beca que me han dado es una excelente oportunidad para trabajar, seguir formándome y abrirme puertas profesionales en otros lugares”*.

En la quinta actividad, Shelley establece los pasos que considera necesarios para hacer realidad su imagen ideal; un ejercicio que, de alguna manera, le sirve para ordenar hallazgos encontrados en narrativas anteriores en una línea temporal, y que, en tanto se narran en relación con otros, adquieren un sentido nuevo como elementos de un proceso más abarcador. En palabras de Shelley: *“Esta actividad me ha permitido ver de una manera ordenada los pasos que quiero seguir en un futuro y mis planes, pues a veces tengo todo en la cabeza, hecho un batiburrillo”*.

Así, poco después del comienzo de su narrativa, Shelley menciona de nuevo el problema al que aludía en la narrativa anterior sobre la dificultad que tendría su familia para separarse de ella, y habla de dicho problema con la misma actitud que en el ejercicio anterior: percibiendo la situación, no como un conflicto, sino

como una circunstancia inevitable que asume, consciente de que, a largo plazo, lo que resulte de ella será probablemente beneficioso para todos:

“Sabe que va a ser muy duro, pero está muy ilusionada con la experiencia. Hablará con sus seres queridos casi a diario via Skype, de manera que puedan saber que está bien y no perder el contacto, que es uno de los más grandes miedos de su padre (...) En esos primeros meses y hasta que empiece a trabajar en Chicago, SHELLEY regulariza la situación con su novio de modo que pueda venir con ella a América como acompañante y trabajar allí, huyendo de la vergonzosa situación en la que se encuentra su país”.

Los objetivos de la participante no se restringen al ámbito contextual o familiar, sino también a ella misma como docente. Las siguientes declaraciones son muy significativas al respecto, pues no sólo reafirma de nuevo en ellas su vocación de enseñar, sino que, por primera vez en sus narrativas, establece un vínculo entre el desarrollo de esa vocación y la superación de determinados obstáculos a nivel personal: *“En este tiempo, Shelley intentará aprovechar al máximo esta oportunidad que se le brinda para tratar de hacer frente a sus miedos e inseguridades y confiar más en ella misma, de manera que pueda rendir y dedicarse al máximo a sus alumnos, ya que la docencia es su vocación y se siente muy afortunada de poder dedicarse a ello”.*

Las narrativas de Shelley, como se ha podido apreciar, expresan frecuentemente su inseguridad y, derivada de ella, su creencia de que no es capaz de resolver los conflictos en clase; ahora, en la quinta narrativa, la participante establece como meta el enfrentarse a la inseguridad y confiar más en sí misma. Esta declaración no parece casual y podría entenderse como una consecuencia lógica de la toma

de consciencia de la participante acerca de sus obstáculos personales; una toma de consciencia que va acompañada, como se aprecia en la declaración citada, de una actitud positiva y determinada. No parece arriesgado sugerir que el cambio de actitud puede venir propiciado por, en primer lugar, el haberse renarrado a sí misma en su segunda narrativa como una docente capaz de encontrar diferentes maneras para solucionar conflictos en clase; y segundo, por conceptualizar este obstáculo como un desafío en las narrativas tercera y cuarta. Las declaraciones de Shelley en la entrevista final apoyan esta propuesta; cuando el investigador le pregunta qué considera que le ha aportado el programa de intervención, Shelley le explica que, entre otras cuestiones, la de sentirse más segura con el obstáculo que representan para ella los conflictos en clase: existen, pero escribiendo sobre ellos y hablando de ellos con sus compañeras, se ha hecho consciente de que es capaz, con el tiempo, de enfrentarse a este obstáculo y superarlo. El itinerario de Shelley en este programa de intervención se aparece, así, como el de alguien que parte de una situación de carencia –inseguridad- a una de esperanza –confianza de que realmente se puede superar esa inseguridad. La participante refiere esto de manera explícita en la evaluación del programa de intervención, cuando se le pregunta si éste le ha aportado algo y, en caso afirmativo, el qué. La participante explica, entonces, que le ha servido para sentirse más segura de sí misma en este sentido, en tanto que, partiendo de las reflexiones individuales y en grupo, se ha dado cuenta de que sus compañeras también se sienten inseguras y de que hay soluciones prácticas para gestionar su problema con los conflictos en clase.

Este recorrido puede apreciarse igualmente si se comparan las respuestas de las entrevistas inicial y final. Así, en la primera, Shelley señala como rasgo de su docente de L2 ideal el no tener en clase a alumnos problemáticos –algo que, por

otro lado, no depende sólo de ella-; en la segunda, en cambio, dice imaginarse a sí misma con la capacidad de resolver conflictos en clase de forma diplomática; tras lo cual, y sin ser preguntada por ello, imagina una situación problemática y describe paso por paso lo que haría en ella. Del mismo modo, y relacionado con lo anterior, se observa que, mientras en la entrevista inicial Shelley insiste varias veces en que preferiría enseñar a adultos –a su entender, menos problemáticos-, en la segunda no surge esta consideración en ningún punto. Esto podría ser un indicio de que, en efecto, el programa de intervención podría haber ayudado a la participante en su viaje de la inseguridad a una situación de mayor seguridad. Esto podría aplicarse no sólo al aspecto de su relación con los estudiantes, sino a su confianza en sí misma, en general. Si se examina la respuesta a la segunda pregunta en la entrevista inicial, la participante se muestra incapaz al principio de responderla, pues se considera muy condicionada por el contexto; tanto que, como ya se ha comentado, ni siquiera en su imaginación parece libre de dicha influencia. En la entrevista final –y quizá, como también se ha sugerido, a partir de sus reflexiones en la actividad 3-, Shelley no manifiesta dudas en este sentido y responde, directamente, describiendo a la profesora que a le gustaría ser en el futuro: capaz de desarrollar en los estudiantes la pasión por el inglés y que lo estudien por esa pasión y no por conseguir una buena nota; capaz de lograr esto mediante clases motivadoras y dinámicas, donde la práctica del idioma tuviera un lugar central y donde el error no fuera penalizado, sino entendido como una ocasión para aprender; capaz de mostrarse cercana al alumno y de ayudarlo con sus problemas. Con esto no se está proponiendo que, después de llevar a cabo el programa de intervención, la participante haya descartado el papel del contexto en su futuro y considere que alcanzar sus objetivos dependa sólo de ella; en sus declaraciones en la evaluación del programa, se aprecia que la participante sigue

percibiendo el futuro como algo incierto y que no depende de ella. Lo que se está sugiriendo es que esa percepción podría estar ahora más matizada, en el sentido de que tal vez ahora Shelley considera que la profesora que quiere llegar a ser se compone de rasgos que sí está en sus manos desarrollar, sin importar la manera en que transcurran los acontecimientos: *“De cómo quiero ser como profesora, sí tengo unas ideas muy claras y las intentaré llevar a la práctica siempre que sea posible. Claro, también depende del tipo de alumnos que tenga, pero hay unas ideas básicas que sí las tengo claras: como quiero ser, como no quiero ser”*.

En resumen, puede decirse que el programa de intervención le ha servido a esta participante –como ella refiere de manera explícita en la evaluación final- para precisar su identidad como profesora de L2 y, de manera específica, la profesora de L2 que le gustaría llegar a ser, imagen ideal que había empezado a crear ya en su infancia y que desarrolló a lo largo de su adolescencia y juventud. En primer lugar, añadiéndole un rasgo fundamental partiendo de sus reflexiones sobre la imagen temida de sí misma como profesora: su confianza en sí misma frente al alumno y, de manera específica, frente a los conflictos que pueden aparecer en el aula. La importancia de esta característica se encuentra en que, como ya se ha contado, Shelley vivió en su infancia y adolescencia situaciones de acoso que, como muestran sus narrativas, afectaron a su confianza en sí misma. El narrarse a sí misma como alguien capaz de enfrentarse a alumnos problemáticos en clase podría considerarse un paso importante en el fortalecimiento de esa confianza. En segundo lugar, el programa parece haber ayudado a la participante a precisar su *Ideal Language Teacher Self* haciéndolo más rica en términos de imágenes mentales. Tercero, se la ha hecho más accesible al darse cuenta Shelley de que el

camino para hacerla realidad está determinado no sólo por agentes contextuales sino también por sí misma. Cuarto, el programa le ha facilitado precisar por vez primera dicho camino, de forma que ahora la participante cuenta con planes de acción que la orientan en la consecución del *Ideal Language Teacher Self*. Y por último, el programa de intervención le ha ayudado a precisar su *Ideal Language Teacher Self* en tanto que lo ha contrastado con su *Ought-to Language Teacher Self* y su *Feared Language Teacher Self*, que le aportan a Shelley una necesaria consciencia de la armonía que necesita con los agentes contextuales importantes para ella y de sus propias limitaciones como profesora de L2.

6.4.2 Efectos positivos en la motivación para llegar a ser profesores de L2

En la evaluación final, Shelley refiere que el programa de intervención ha tenido un efecto positivo en su motivación para hacer realidad su imagen ideal como profesora de L2. La participante explica que en el momento de empezar con este programa se sentía muy desmotivada con el máster que estaba llevando a cabo, y que cuando conoció a las otras participantes y habló con ellas sesión a sesión empezó a sentirse con más ganas de llegar adonde quería llegar:

Tengo un compañero [de máster] que decía que esto era su vocación, y después del máster me dice: yo no tengo ganas de meterme en una clase, después de esto, en mi vida... Yo no era tan radical, pero sí estaba muy quemada, pero tener las reuniones y hablar me daba como fuerzas, como reafirmandome, como diciendo: es que esto es lo que yo quiero, es mi vocación, no puedo renunciar a ello, porque es lo que quiero hacer. Me reafirmaba a mí misma. Venir a las reuniones, y hablar con el resto de las compañeras y contigo... Ha sido muy positivo

Esta declaración de Shelley es ilustrativa acerca de la capacidad de la actividad narrativa, específicamente la oral, para crear consciencia acerca de la identidad de uno mismo y, con ello, de activar la motivación para seguir construyendo esa identidad en una dirección determinada. En efecto, si el ser humano adquiere consciencia de quién es cuando se narra así mismo y cuando escucha a los otros narrarse, tiene sentido el que sólo entonces, al reconocerse, sienta en su interior el impulso de encaminar su vida en alguna dirección, bien en la misma línea que haya seguido hasta entonces, bien en otra distinta. En este sentido, el programa de intervención podría haber servido a las participantes, en general, y a Shelley, en particular, como marco donde narrar su identidad y reconstruirla en varias renarraciones que descartan y afirman distintas opciones vitales, con el deseo de evitar las primeras y hacer realidad las segundas que esto implica. Por lo que la participante explica en su declaración, puede suponerse que la experiencia que estaba viviendo en el máster era desmotivadora porque la conducía a narrarse a sí misma como parte de una historia en la que los docentes no se correspondían con los modelos de docencia positivos que ella llevaba consigo desde la infancia: si el mundo profesional que me espera es éste –podrían haber pensado Shelley o el compañero de máster del que habla en el fragmento-, entonces siento menos deseos de llegar a ser profesor/a de L2. Y a la inversa: el hecho de narrarse a sí misma en el programa de intervención de acuerdo con lo que le gustaría llegar a ser como profesor/a de L2, quizá implicaría el que se activara su motivación para alcanzar ese fin.

6.4.3 Efectos mediacionales de la actividad narrativa

A lo largo de las evaluaciones que la participante hace de las actividades, y sobre todo en la evaluación final, se encuentran referencias explícitas a la importancia que Shelley da al acto de compartir sus narrativas con sus compañeras, hasta el punto de que afirma, en la evaluación final, que dicho acto es lo más valioso que le ha aportado el programa de intervención. Para Shelley, el haber hablado de sí misma y, concretamente, sobre sus inseguridades, le ha servido, primero, como desahogo, pues, como explica ella misma, no tiene a nadie en su vida a quien le pueda hablar del tema. En este sentido, el primer valor de un programa de estas características sería el de representar para el participante un entorno seguro, en el que se sentiría cómodo para compartir con los demás cuestiones acerca de su vida que no compartiría en otras condiciones.

No obstante, el hablar concretamente de las inseguridades no ha implicado sólo el desahogo mencionado, sino la construcción de conocimiento. Primero, sobre el hecho de que la inseguridad es algo que afecta por igual a cualquier aspirante a profesor; segundo, sobre la manera en la que se puede afrontar ese obstáculo: *“Me ha servido, sobre todo, para llegar a conclusiones, el hablarlo con todas. Sobre todo, el tema del manejo de inseguridades, el manejo de conflictos, que es lo que más miedo me da a mí, y vas aprendiendo, según... Y cogiendo ideas, y pensando, y reflexionando.”*

En otro momento, y refiriéndose a la misma cuestión, la participante comenta: *“Al escuchar a mis compañeras, aprendo cómo llevarían ellas el conflicto. Quizá, de cosas que me han dicho ellas, yo digo: ‘Pues mira, eso está mejor que*

lo que yo haría (...) Se aprende mucho escuchando a los demás, escuchando diferentes opiniones y formas de hacer las cosas que no son iguales que la tuya”.

En cuanto a la actividad narrativa escritas, para la participante su importancia se encuentra en que le permite ordenar sus ideas, que describe como caóticas en su cabeza. Este acto de organizar la información sobre sí misma lleva aparejado el percibir con mayor claridad dicha información. Así, escribir implica ordenar y ver con claridad un material que en la mente se presenta desordenado y difuso: *“Me ha servido para ordenar el batiburrillo que tenía en la cabeza. Me ha servido mucho, para aclarar muchas cosas, que a lo mejor estaba mucho más difusa...”*

En resumen, para Shelley, la actividad narrativa ha cumplido en el programa la función de ordenar y aclarar información, en el caso de la escrita, y de desahogo y construcción de conocimiento, en el de la oral. No es arriesgado sugerir que las funciones son intercambiables; esto es: que escribir puede ser también una vía para el desahogo y para construir conocimiento y hablar, para ordenar ideas y aclararlas. Vimos antes, por ejemplo, cómo en el caso de Shelley la escritura de la primera y de la segunda actividad le sirvió para crear conocimiento sobre el tipo de profesora de L2 que no quería llegar a ser. Y en la evaluación final, volviendo de nuevo a la cuestión de los conflictos en el aula, Shelley explica que, hablando con sus compañeras, aclara sus ideas acerca de cómo podría resolverlos.

6.4.4 Seguimiento

Finalizado el programa de intervección, Shelley se fue a Estados Unidos como profesora de español como L2. Allí pasó un año que describe como “lleno de sentimientos encontrados”, pues aunque reconoce que en el plano profesional aprendió mucho, se sintió sola en un contexto por completo diferente de lo que ella conocía: extrañaba a sus personas de referencia –su pareja, su familia, sus amigos-, no le gustaba el clima y fue duro para ella adaptarse a un sistema de educación diferente del europeo. Por ello, durante el primer semestre, aumentó su inseguridad en sí misma. En el segundo, ya más adaptada, se sintió mejor. En este proceso, sus fuentes principales de satisfacción eran tanto sus estudiantes, de los que asegura haber aprendido mucho, y sus compañeros de departamento. Un año después, en junio de 2014, Shelley regresó a Sevilla, donde se enteró de que sus familiares le habían inscrito en la convocatoria de oposiciones al cuerpo de profesores de educación secundaria, que tendría lugar tres semanas después. Shelley no consiguió plaza y empezó a dar clases particulares de inglés en julio, ayudando a sus estudiantes a preparar exámenes de Cambridge. En noviembre, encontró un segundo trabajo como profesora de inglés de niños en educación infantil y primaria. Para el futuro, sigue deseando dedicarse a la enseñanza del inglés, y su objetivo inmediato es continuar dando clases mientras se prepara para las oposiciones de educación secundaria del año 2016. A Shelley le gustaría volver al extranjero y de forma permanente, pero ésta vez con la compañía de su pareja. Su presente como enseñante lo percibe como frustrante en la dimensión contextual: “El gremio de los docentes de idiomas es continuamente maltratado y vapuleado, con sueldos cada vez más ínfimos y exigencias cada vez mayores”.

6.4.5 Conclusiones

En el caso de Shelley, el programa de intervención ha mostrado su eficacia para ayudarle en el desarrollo de un *Ideal Language Teacher Self* que ya existía en un grado básico antes que Shelley participara en el estudio. Ese desarrollo se ha realizado en los diferentes aspectos que dotan a la imagen ideal de capacidad de motivación. La actividad narrativa escrita y oral ha mostrado haber sido una herramienta eficaz para la creación de conocimiento en Shelley, en concreto para aprender a manejar sus inseguridades: reflejadas éstas en las de las otras participantes y a la inversa, Shelley descubre formas de actuación desconocidas para ella, las incorpora en su *Ideal Language Teacher Self* y se narra a sí misma desplegando dichas formas de actuación, lo que le lleva a reconfigurar de alguna forma su identidad posible como docente de L2. En todo esto, el caso de Shelley es de alguna forma similar a los ya expuestos; al mismo tiempo, hay un hallazgo específico que merece la pena señalar a continuación.

Dicho hallazgo se refiere a cómo el acto de narrarse a uno mismo puede ser un paso para la superación de conflictos personales. Esta idea se la proporcionó al investigador Javier Macías Saavedra, profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, quien le sugirió prestar atención a cómo evolucionaba, narrativa a narrativa, la percepción de las participantes sobre sus conflictos. Si dicha percepción cambiaba positivamente, podría rastrearse en qué medida las actividades del programa le habían ayudado a ello. El caso de Shelley es, en este sentido, muy claro. Quizá el mayor conflicto de esta participante, que se puede entrever ya en la entrevista inicial y que aparece de una manera u otra en todas sus narrativas, es el miedo a los conflictos en el aula. Ese miedo inicial da paso

poco a poco a la confianza en sí misma, y puede decirse que esto se debe en gran medida a que, a partir de la segunda narrativa escrita, se narra a sí misma como alguien capaz de encontrar soluciones a problemas de conflictos en el aula. Al final del programa de intervención, Shelley se percibe a sí misma como alguien a quien le asustan los conflictos entre alumnos pero que conoce los medios para pararlos. En efecto, en la entrevista final, y en contraste con la inicial, Shelley ha incorporado entre los rasgos de su *Ideal Language Teacher Self* la capacidad de resolver conflictos entre alumnos en clase y es capaz de concretar esa capacidad en acciones concretas que llevaría a cabo en caso de encontrarse con problemas de ese tipo en el aula.

Otro conflicto con el que ha trabajado Shelley en el programa de intervención es el de su falta de confianza en el futuro. La participante era capaz de imaginarse a sí misma como su profesora de L2 ideal, pero entendía que ese *Ideal Language Teacher Self* estaba condicionado en gran medida por el contexto y que, por ello, esa representación mental era esencialmente utópica. Esta percepción se podía deber, quizá, a que Shelley se narraba a sí misma en sus narrativas escritas y orales como dependiente casi en exclusiva de factores contextuales, tanto para sus recursos como para sus obstáculos. Por ello, el investigador le propuso que, además, se narrase en sus narrativas como alguien que dependía también de sus factores personales, como su pasión por el inglés y por la enseñanza del inglés o su voluntad de hacer realidad su sueño. Al hacerlo, Shelley pareció darse cuenta, de alguna manera, que había aspectos de su futuro que sí dependían sobre todo de ella, lo que probablemente influyó en que, al final del programa, sintiera una confianza en sí misma mayor.

Hay que aclarar que lo que se está sugiriendo no es que, gracias a este programa de intervención, un futuro profesor de L2 pueda resolver sus conflictos, sino que puede proporcionar herramientas que le ayuden, primero, a tomar consciencia de ellos y, a continuación, a narrarse a sí mismo como capaz de resolverlos, en lo que son dos pasos fundamentales de un largo proceso de evolución profesional que puede llevar toda una vida.

Aparte de este hallazgo, pueden exponerse dos ideas más que aporta el estudio de caso de Shelley. La primera se refiere a cómo si se le ofrece al participante un texto con alto grado de detalle para su reescritura –segunda narrativa escrita del programa de intervención-, éste se verá estimulado de alguna manera a ofrecer de vuelta un texto con un grado de detalle similar; es decir, un texto donde el *Ideal Language Teacher Self* es rico en términos de imágenes mentales. La otra idea se refiere a la importancia de ofrecerle al futuro profesor de L2 un entorno seguro donde compartir con otros futuros profesores cuestiones sobre su vida profesional, y quizá personal, que no compartiría fuera de él. En este sentido, el presente programa de intervención parece haber constituido un marco idóneo para satisfacer esta necesidad.

6.4.6 *Feedback* de la participante

Tras leer su estudio de caso, la participante le informó al investigador de que el análisis le parecía acertado y de que el estudio contaba con su aprobación. Su lectura la describe como muy gratificante y enriquecedora, en tanto que dice haber aprendido muchas cosas del análisis realizado por el investigador. En el *feedback*, además, Shelley insiste en una cuestión a la que ya se hace referencia

en el estudio de caso: que proporciona al futuro profesor de L2 herramientas para adquirir mayor consciencia de sus conflictos profesionales y personales y para trabajar con ellos. En efecto, Shelley explica que, gracias al trabajo que ha llevado a cabo en el programa, ahora es capaz de observar sus inseguridades con una perspectiva diferente y hacer todo lo que pueda para, si no superarlos, sí al menos sobrellevarlos.

6.5 Wharton

La participante tiene 23 años y es Licenciada en Filología Inglesa. El MAES es su primer curso de formación como profesora de inglés. Tiene experiencia como docente de clases particulares, que imparte a niños y a jóvenes desde los 15-16 años, y en la actualidad da un curso como profesora de inglés como becaria de la Universidad de Sevilla. Desde la infancia, tiene una relación muy cercana con la enseñanza, ya que su madre es profesora de Física en educación secundaria y recibió clases de ella. Explica su interés por el inglés por la buena experiencia que vivió en una academia donde le enseñaron la lengua por medio de métodos motivadores. Su decisión de participar en el presente programa de intervención la explica por su deseo de colaborar en el proyecto y por la relación que tiene éste con la enseñanza del inglés como L2.

Los temas emergentes en sus narrativas son vocación docente, docencia como realización personal, responsabilidad social del docente, motivación del alumno, atención al factor afectivo.

6.5.1 Proceso de desarrollo del Ideal Language Teacher Self

En la primera pregunta de la entrevista inicial, Wharton se imagina en el futuro próximo viviendo en su propia casa, con o sin su pareja, en el extranjero o preferentemente en Sevilla y –éste es una meta muy clara para ella, como se verá en el resto del análisis- siendo profesora de inglés como L2 en un instituto de secundaria. En la segunda pregunta, la participante aporta algunas de los rasgos que imagina en dicha profesora; aunque no se le haya preguntado

explícitamente por ello, los rasgos de la docente de L2 que le gustaría llegar a ser: con un contacto estrecho con el alumno, innovadora en materia de métodos de enseñanza, preocupada por que el estudiante participe activamente en su proceso de aprendizaje del inglés. En su respuesta a la tercera pregunta, sobre la profesora que querría llegar a ser, aporta una información relevante: identifica el trabajar como profesora en estas condiciones como la realización personal. De todas las participantes estudiadas hasta el momento, Wharton es quizá la que, en la entrevista inicial, más importancia da a la dimensión profesional de su *Ideal Language Teacher Self*; hemos visto en las otras participante que la dimensión contextual tenía un papel muy significativo; para Wharton, el contexto no adquiere tanta importancia: su realización personal no va ligada a la experiencia de vivir en el extranjero, sino al ejercicio de la docencia en sí, se dé este donde se dé.

La primera narrativa de Wharton puede explicar esta relación tan estrecha con la enseñanza. En su biografía se aprecia que sus modelos de enseñanza durante su infancia fueron, en su mayoría, muy positivos; tanto es así, que menciona sus nombres y declara sobre ellos: *“Sin duda alguna, creo que les debo todo o si no la mayoría de lo que hoy en día soy”*. La figura del profesor es percibida por Wharton, así, como una de crucial importancia en la vida de una persona. Esta percepción se aprecia no sólo en el contenido de la narrativa, sino en su forma. Así, al describir a una de sus profesoras, la participante lo hace de esta manera: *“Debo mencionar a mi maestra, Antonia Fernández, una FANTÁSTICA maestra e increíble persona”*. El uso de las mayúsculas es frecuente en el discurso escrito de Wharton para destacar o intensificar algunos de sus

elementos. Del caso referido, puede inferirse la huella imborrable que su maestra dejó en ella, a la que aún recuerda con emoción.

Wharton describe con cierto detalle a esta profesora; no es arriesgado sugerir que sus rasgos van a constituir parte de su *Ideal Language Teacher Self*. Puede verse en el siguiente fragmento que la cercanía en la enseñanza y la capacidad de involucrar al alumno son dos de los rasgos que la participante incluía en su imagen ideal en la entrevista inicial:

Nos hizo vivir una enseñanza cercana, enfocada a la enseñanza de valores, y que se basaba en el respeto y sentimiento por los demás; pero sobre todo, en el trabajo en grupo y la colaboración (...) Tengo recuerdos muy bonitos, y aun puedo recordar la alegría que nos daba a todos los alumnos ver a nuestra profesora cada día, ayudándonos a aprender con esa energía vitalidad y entusiasmo que la caracterizan.

La admiración y el cariño por las figuras docentes se extiende a lo largo de la infancia de Wharton. De hecho, según la participante, si se ha dedicado a la filología inglesa ha sido debido a la huella que le dejaron los profesores de su academia de inglés: jóvenes entusiasmados por la enseñanza que preparaban videos y actividades divertidas para que ella y sus compañeros lo pasaran bien aprendiendo. También han sido modelos de docencia positivos para ella sus profesoras de baile flamenco y gimnasia, de las que también menciona sus nombres, lo cual puede implicar que su recuerdo sigue presente, cercano, familiar. Ambas profesoras le inculcaron el valor de la constancia y, sobre todo, la pasión por la enseñanza: *“Creo que el hecho de verlas a ellas disfrutando con lo que hacían, me hacía que me gustara aún más a mí”*. De todas estos modelos

de docencia positivos, puede que el más crucial para la participante haya sido su propia madre, profesora de educación secundaria. De ella, Wharton declara: *“Increíble profesora, con su paciencia y constancia ha hecho que llegue a ser lo que hoy en día soy, una señora licenciada. Ella siempre me ha apoyado y MOTIVADO para que siguiese estudiando a pesar de mis bajones con los estudios”*.

De lo anterior puede obtenerse una conclusión esencial sobre la percepción que Wharton tiene del profesor: alguien capaz de forjar el futuro de sus alumnos. En efecto, la participante percibe que si ella ha llegado a ser lo que es hoy, se debe a sus profesores de la infancia, y en tanto que estos modelos fueron positivos para ella, el sentimiento de Wharton hacia esa influencia es de agradecimiento. Por ello, no sería de extrañar que la participante tuviera una concepción muy clara de lo que implica ser docente: ante todo, una enorme responsabilidad que en condiciones ideales, como las que ella vivió, se ejerce con amor y entusiasmo. De hecho, cuando se le pidió en la primera reunión que describiera cuáles eran sus puntos fuertes como docente de L2, dos de los que señaló Wharton fueron la responsabilidad y el entusiasmo. Esta idea de la enseñanza la vuelve a expresar al concluir su primera narrativa, cuando dice: *“Se necesita más amor por la enseñanza y más entusiasmo por lo que hacemos. Que al fin y al cabo es algo que NOSOTROS elegimos”*.

Así, la percepción de Wharton de la figura del profesor de L2 se asienta en unos principios positivos sólidos gracias, en gran parte, a los docentes de su infancia. Estos principios fueron los que sostuvieron su inclinación hacia la enseñanza (y hacia una manera muy clara de enseñar) durante su adolescencia, cuando

empezó a encontrar modelos docentes negativos, a los que caracteriza por los principios opuestos: el desinterés frente al entusiasmo y el no interés por la enseñanza y el alumno frente a la responsabilidad que conlleva el ejercicio de la docencia. Esos modelos de docencia negativos vuelven a aparecer en los años de la universidad y se contrarrestan, de nuevo, por algunos modelos positivos que hacen que la experiencia merezca la pena para la participante. Esto remite de nuevo a la idea de que, para Wharton, el profesor es quizá la pieza clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle adecuadamente. Esta concepción se puede apreciar igualmente en la reflexión escrita que hizo Wharton tras la primera reunión sobre las bases para el aprendizaje efectivo. En ella, la participante hizo una lista de cuáles eran para ella esas bases:

Profesor formado y bien cualificado, relación profesor-alumno, motivación del estudiante por parte del profesor, actividades dinámicas e interacción, aprender divirtiéndonos, dinámico, aprendizaje colaborativo, profesor como guía o facilitador, conocimientos de métodos de estudio, “aprender a aprender”, actividades creativas que cubran los intereses del alumno, tener en cuenta aspectos del alumno: conocimientos previos, nivel, aptitudes, etc.

Como se puede apreciar, todas las bases que considera Wharton se refieren exclusivamente al profesor o implican su participación –no hay referencias, por ejemplo, a la importancia de que el alumno estudie por su cuenta fuera de clase– recayendo así en el docente la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De todo lo anterior, pueden obtenerse dos ideas esenciales en la identidad de Wharton como profesora. La primera, que identifica el ejercicio de la docencia

como parte de su realización como persona: a diferencia de otras participantes, como Woolf, Brontë, Dickinson o Austen, no contempla la opción de dedicarse a otra profesión en la vida. O de otra forma: la enseñanza es algo irrenunciable en su *ideal self*. La segunda idea es que el *Ideal Language Teacher Self* de Wharton se caracteriza, ante todo, por ser consciente de que desempeña un papel de gran importancia para otras personas y por hacerse responsable de ello mediante una entrega apasionada al ejercicio de la profesión.

No puede saberse con seguridad si Wharton ya había precisado estas ideas antes del programa; el hecho de haber dado clases particulares desde la adolescencia y el tener una madre profesora podrían haber favorecido más esta reflexión que en el caso de alguien que no hubiera tenido hasta el final de la carrera universitaria su primer contacto directo con la labor del docente. La evaluación que hace de la primera actividad, sin embargo, sí permite decir que el análisis de los profesores que ha habido en su vida le ha creado conciencia del gran valor que tiene para ella la figura del docente. En este sentido, y hubiera existido o no una reflexión previa al programa, la primera actividad parece haber sido efectiva para activar en la participante una idea nuclear en su *Ideal Language Teacher Self*: “*Me ha servido también para valorar mucho más a la figura del profesor, puesto que no es fácil ser un BUEN profesor, y por eso he de reconocer que aquellos realmente buenos profesores que he encontrado a lo largo de mi vida tienen mucho mérito; ya que no es fácil estar siempre al filo del cañón, delante de X estudiantes y dando lo máximo de ti*”.

En la segunda actividad, el investigador escribió un texto donde se mostraba a Wharton en el futuro como una profesora que encarnaba los valores opuestos a

los que ella más valoraba en sus modelos de docencia positivos; esto es: apática, desinteresada por su profesión y por la materia que enseña, ajena a la realidad de que el futuro de sus alumnos –adolescentes de secundaria- es, en gran parte, responsabilidad de ella y de sus compañeros docentes. Para reforzar este último aspecto, el investigador situó a la Wharton de su texto en un instituto de una zona deprimida, con alumnos muy problemáticos. La reacción de Wharton en su versión fue coherente con las ideas que había expresado en la actividad anterior: la participante reescribió el texto cambiando solamente lo que concernía a su actitud hacia la profesión; es decir: en su nuevo texto, por ejemplo, Wharton no cambió el duro contexto de enseñanza sugerido por el investigador por otro que le resultara más cómodo. En su visión de la enseñanza, si ésta no funciona no es porque el alumno sea problemático, sino porque el profesor no se quiere hacer responsable realmente de su propósito como agente social y volcar, con ello, su energía en un proyecto que puede resultar desmoralizador. Así, la participante reformula sólo lo que depende de ella, y lo hace, como se ha apuntado, en la dirección opuesta a la presentada por el investigador: una profesora que se hace cargo de su situación con entusiasmo pero sin ingenuidad, que es consciente de las dificultades que implica y que se esfuerza porque sus estudiantes aprendan un poco de inglés. Esta reescritura del cambio de actitud se manifiesta también en detalles pequeños como, por ejemplo, esta expresión con la que contextualiza su llegada al centro: *“Hace un día estupendo”*. Ya sea la proyección de un estado de ánimo entusiasta o la descripción de un cielo despejado, su aparición en el discurso es indicativa de la actitud con la que Wharton se aproxima a su trabajo.

La modificación del texto de partida del investigador no sólo se da en el sentido de la reformulación, sino que Wharton también añade contenidos nuevos. Así,

en el comienzo del texto del investigador, la profesora llega con desgana en su coche al instituto y se dirige directamente al aula; en la de la participante, hay un párrafo nuevo dedicado a las relaciones de la profesora con sus compañeros de trabajo: primero, Wharton llega al instituto acompañada por una de ellas; y segundo, antes de entrar en clase, pasan las dos por la sala de profesores y allí, desayuna con ellos mientras leen el periódico y hablan de aspectos de sus clases. Esto añade una nueva dimensión a su *Ideal Language Teacher Self*, referida a su relación con sus compañeros de trabajo. Así, a la idea nuclear de la profesora responsable y entregada a su labor ya mencionada, se añade ésta otra, que es la de una docente de L2 que establece relaciones con sus compañeros del centro no sólo cordiales, sino de verdadera convivencia. El centro de enseñanza, para esta participante, no es sólo el espacio al que el profesor va a dar clase, sino también un lugar de encuentro entre personas relacionadas por una pasión común que las lleva a querer compartir momentos. La jornada, para Wharton, no empieza directamente en el aula, sino en el ambiente cálido, de confianza, de la sala de profesores, donde se comparten inquietudes por una labor que, a fin de cuentas, acaba afectando a la sociedad entera. Como este fragmento, Wharton incluye otros en su texto que no son el resultado de una reformulación, sino que son contenidos nuevos, propios, creados por ella sin tener el texto de partida como referencia. Por ejemplo, en el texto del investigador, no se hace referencia a los contenidos lingüísticos que la profesora hipotética trabaja en la clase; en la de Wharton, sí:

Hoy toca aprender el Presente Perfecto, un tema algo difícil para sus estudiantes, así que comienza la clase haciendo una actividad amena y divertida para que sus alumnos se relajen y entren en primer contacto con el Present P. Siempre que trae

actividades para trabajar en parejas la clase suele ser más amena y los chicos/as parecen mostrar algo más de motivación; así que ha decidido introducir en sus clases siempre alguna actividad creativa y a la vez divertida con la que sus alumnos a la vez de aprender, se lo pasen bien. Mientras ellos realizan la actividad, WHARTON se pasea por la clase para asegurarse que están llevando a cabo dicha actividad y no hablando en español de lo que han hecho el fin de semana (cosa que suele pasar y bastante). Les llama la atención, y sigue observando.

En líneas generales, se puede decir que, en su segunda narrativa, la participante precisa y desarrolla la idea nuclear *Ideal Language Teacher Self* ya apuntada y añade ese rasgo relacional tan importante para ella. Ambas acciones se expresan en la riqueza de las imágenes que componen la visión que Wharton describe en el texto. Ya se ha hablado del momento de la narrativa de la participante en la que ésta se pasa por la sala de profesores antes de entrar en clase; si se lee el fragmento, puede apreciarse su vivacidad: el día claro; el ambiente confortable de la sala de profesores, donde hay desayuno, lectura y conversación; el ajetreo estimulante del momento anterior al comienzo de la clase...

Hace un día estupendo, y WHARTON, que suele llegar un poco antes para desayunar junto con algunos compañeros del centro, lee el periódico mientras charla con sus compañeros sobre algunos de los aspectos que se tratarán en las próximas evaluaciones del centro. De camino a su clase, con ganas de empezar el día y exprimirlo al máximo, se cruza con sus muchos estudiantes, con los cuales tiene una buena relación por lo general (quitando alguno que otro).

Cuando se le preguntó a Wharton por lo que había significado para ella realizar esta actividad, respondió que le había servido para plantearse como sería una

clase suya en el futuro, qué problemas tendría y cómo podría resolverlos. En este sentido, y como ya se ha comentado en el caso de Dickinson, puede servir para crear un escenario de pruebas imaginario que no puede equipararse, por supuesto, a la experiencia real, pero que sí puede ser orientativo en distintos sentidos para el que lo desarrolla. La situación que se le proponía a Wharton era una en el que, por su dureza contextual, se veía puesta a prueba su sentido de la responsabilidad y, con ello, su entrega como docente. A partir de ella, Wharton creó un escenario nuevo en el que imaginaba soluciones para los conflictos que la situación le planteaba y llegar a conciliarse con ella; es decir, un escenario que es expresión de lo que a la participante le gustaría llegar a ser como docente de L2: su *Ideal Language Teacher Self*.

En el caso de Wharton, hay indicios de que la imagen ideal de sí misma como docente que está creando tiene capacidad de motivación; éstos se encuentran en la evaluación que hace de la actividad de visualización de la imagen ideal que se llevó a cabo en la segunda reunión. De acuerdo con la literatura sobre el tema, a ello contribuiría sin duda la riqueza de las imágenes mentales que la forman; riqueza que, como se está proponiendo a lo largo del estudio de los diferentes casos de este trabajo, podría obtenerse mediante textos de partida igualmente ricos en contenidos y favorecedores, con ello, de la actividad discriminadora y reformuladora del participante a la hora de reescribirlos. En la evaluación de la actividad de la visualización, Wharton comenta: *“Me he sentido genial cuando Shelley me ha estado leyendo mi texto, ya que me encantaría que llegase el día en que esto pueda ser realidad. Ha sido incluso emocionante escuchar mi día como profesora; lo que siempre he querido llegar a ser”*.

El objetivo de la tercera actividad es el de ayudar al participante a dotar a su *Ideal Language Teacher Self* de las cualidades de realista y difícil de conseguir pero accesible. De acuerdo con lo que se le requiere, Wharton examina en ella sus recursos para hacer realidad dicha imagen y los obstáculos que considera que debe superar de cara a lograrlo. Son recursos relacionados con su carácter personal y su experiencia de contacto con otras culturas; con su dominio de la lengua inglesa; con sus títulos y certificados; con su experiencia como profesora de inglés de clases particulares; con el dinero que sus padres pueden prestarle... En cuanto a los obstáculos, el mayor es de tipo contextual: el que, en el marco de la crisis económica y de los recortes, no se convoquen oposiciones a profesor de ESO, que es lo que la participante querría llegar a ser. Este hecho lo describe Wharton como “*frustrante*”. Sin embargo, en tanto que lo importante para ella es la enseñanza en sí –un valor esencial de su *Ideal Language Teacher Self*, como ya se ha visto-, la circunstancia de la crisis no la desanima, sino que la hace consciente de que, quizá por el momento, deba enseñar inglés en otro tipo de centros –como academias privadas- y confiar en que en el futuro la situación contextual mejore y pueda hacer realidad el sueño de enseñar en un instituto. Éste es el principal ajuste de su imagen ideal que la participante realiza por medio de la tercera actividad:

¿Creo realista alcanzar mi imagen deseada como profesora de L2 en el periodo de tiempo que se ha propuesto, de aproximadamente 3 años? Pues la verdad, que exactamente tal y como la he descrito en mi imagen deseada, no, ya que ahí hablo de trabajar en un colegio público, con unas oposiciones aprobadas... Y actualmente no nos dan muchas esperanzas de que vayan a convocarse oposiciones en los próximos años (aunque nunca se sabe). Pero lo que sí podría llegar a ser realidad es el hecho de ser profesora de inglés, pero quizás siguiendo

otras vías, como por ejemplo, lo que he comentado anteriormente de trabajar en colegios privados, o academias.

Es importante percibir que Wharton no renuncia a su *Ideal Language Teacher Self*, sino que, en tanto que lo esencial en su imagen ideal es el acto de enseñar, puede desarrollarla en cualquier centro de enseñanza, a la espera de que en el futuro se convoquen las oposiciones que le aporten, además, el elemento contextual que, sin ser el más importante de su imagen ideal como docente de L2, sí le gustaría vivir. Así, en este punto y con esta actividad, la participante reconfigura su *Ideal Language Teacher Self* para hacerlo más realista. También lo presenta como difícil de alcanzar: su falta de experiencia, fuera de las clases profesionales, es un obstáculo en su camino en este sentido, como se aprecia en este comentario: *“La experiencia es un gran obstáculo también, o digamos uno de los que más se tienen en cuenta a la hora de un trabajo, ya que todo trabajo hoy día exige una experiencia que no vamos a tener si no nos dan trabajo. Por lo que esto se convierte en una noria sin fin ni principio”*. Este obstáculo no desalienta a Wharton, quien señala que, ante todo, lo importante es *“no darse por vencido”*. Todo ello resulta en una imagen ideal percibida por la participante como realista y difícil de alcanzar, pero accesible. Wharton lo explica de esta manera en la evaluación que hace de la actividad: *“Es cierto que mi imagen deseada es esa que escribí, y que algún día, quién sabe cuando, se hará realidad pero que el tiempo en el que se haga realidad es el que puede que no se cumpla a rajatabla. Pero es algo de lo que soy consciente y por lo tanto nunca está mal buscar opciones hasta entonces”*

El objetivo de la cuarta actividad es el trabajo con el *Feared Language Teacher Self* y el *Ought-to Language Teacher Self*, los otros dos elementos que forman, junto con el *Ideal Language Teacher Self*, el *Language Teacher Possible Self*. Para que éste se encuentre en equilibrio, y por tanto para que la imagen ideal de sí misma como docente de L2 tenga capacidad motivacional, es necesario, por una parte, que la imagen temida exista para equilibrar a la ideal, y por otra, que exista armonía entre las diferentes voces contextuales que conforman el *Ought-to Language Teacher Self*, pues difícilmente puede motivar una imagen ideal si existen grandes conflictos entre lo que el futuro profesor quiere y lo que quieren los agentes externos que son importantes para ella. Con respecto a la imagen temida de sí misma como profesora de L2, Wharton se la plantea quizá por vez primera gracias al trabajo que le propone la actividad, como ella misma señala en la evaluación del ejercicio: “*Esta actividad me ha servido para plantearme cuáles son aquellas cosas que me asustan, y que quizás no me había planteado antes que podían ocurrir*”. Así, mediante la escritura de narrativas y el poder compartirlas con otros, la participante sigue precisando su *Language Teacher Possible Self* para aportarle equilibrio y, con ello, mayor capacidad motivacional a su *Ideal Language Teacher Self*.

La imagen temida de la participante se basa, esencialmente, en el miedo a no ser capaz de motivar a los alumnos. Esto resulta coherente con la base que sostiene su *Ideal Language Teacher Self*: para Wharton, el profesor de inglés como L2 es, en última instancia, el responsable de que los alumnos aprendan la lengua en el aula. Tiene sentido, así, que su mayor miedo se relacione con la motivación del alumno: en tanto que ella como docente es la responsable del aprendizaje de la lengua por parte del alumno, lo es también de su motivación para aprenderla.

La motivación es una de los pilares esenciales del aprendizaje; sin ella, será muy difícil que el alumno logra aprender la L2, y para Wharton, es responsabilidad del profesor que el estudiante esté siempre motivado. Obsérvese en el siguiente fragmento de su narrativa cómo la participante carga sobre sí misma toda la responsabilidad del proceso motivacional:

Una de las cosas que más miedo le da a WHARTON es ver que sus alumnos no estén motivados por su asignatura, o ver que no es capaz de motivarlos de alguna manera. Ella prepara todo tipo de actividades, pero falla a la hora de buscar un tema de interés para ellos, o quizás las actividades que ha preparado parecían más divertidas en su cabeza de lo que ahora lo son en clase, y no sabe como arreglar la situación y no se le ocurre nada para improvisar.

Es Wharton quien “*falla*”, no el alumno; es ella quien piensa que sus ejercicios quizá no son divertidos: otro profesor, en la misma situación, argumentaría que, si sus ejercicios no fueron bien acogidos por los alumnos, podría deberse a que estaban cansados, o a que no fueron capaces de apreciarlos, o a cualquier otro factor ajeno a él y a su responsabilidad como docente. En otro orden de cosas, puede suponerse que la efectividad de esta actividad es también mayor si el *Feared Language Teacher Self* se representa con imágenes mentales ricas. Al igual que en la actividad anterior, Wharton describe la escena de manera muy elaborada. Su conciencia de las sensaciones corporales que experimentaría en la situación temida y su descripción precisa de las mismas hacen que la imagen final pueda ser experimentada por ella misma, y por el lector, como algo ‘real’: “*Sus alumnos pueden ver como WHARTON está perdida, no sabe qué hacer, suspira, se seca el sudor de su frente; se le ve angustiada y estresada*”.

El conocimiento por parte de Wharton de lo que teme llegar a ser aporta a su *Ideal Language Teacher Self* un equilibrio tal que su capacidad de motivación aumenta: la participante quiere hacerlo realidad no sólo por el estado positivo que esta imagen ideal representa, sino también por alejarse de la imagen que teme de sí misma como docente. El saber lo que no se quiere llegar a ser, así como la intención de esforzarse por evitarlo, son descubiertos por primera vez por Wharton a partir de la realización de esta actividad, lo que se expresa en el siguiente fragmento de su evaluación de ella: *“Siempre te imaginas una clase perfecta, en la que todo te sale bien, pero la realidad dista mucho de éso; por lo que hay que estar preparado para todo, y saber de antemano qué miedos hay, y cómo poder solucionarlos”*.

En la segunda parte, el trabajo con el *Ought-to Language Teacher Self* le sirve a Wharton para conciliar su proceso de desarrollo personal y profesional como docente de L2 –su *Ideal Language Teacher Self*– con las voces de los agentes contextuales más importantes para ella: su madre y su pareja: *“Hacer el diálogo me ha servido para verme afrontando las opiniones, o más que opiniones, ideas que se me plantean a lo largo de mi día a día, y el saber como las afronto me ayuda a tener más claro qué quiero hoy día, y por qué”*. El diálogo con estos dos agentes contextuales se desarrolla de manera que las convicciones de Wharton sobre sí misma como profesora se ven reforzadas; en efecto, tanto la madre de la participante como la pareja le apoyan finalmente en su proceso tras oponerle una cierta resistencia. O de otra forma: las voces de Wharton y de los agentes, en principio discordantes en algunos puntos, acaban en armonía. Por ejemplo, la pareja de Wharton cuenta con un trabajo estable en España y ella quizá tenga que irse al extranjero, un conflicto que también se encuentra en la

narrativa de Shelley. La pareja de Wharton le advierte de que, aunque le apoyaría para dar ese paso, no sería capaz de mantener la relación a distancia por mucho tiempo. Wharton, entonces, le responde con un: “*Lo tengo en cuenta*”. Armonizar las voces internas no implica, necesariamente, que cada una de ellas ceda en algún punto para, así, alcanzar un término medio y evitar una situación dolorosa: puede consistir también en, simplemente, asumir que, a veces, es inevitable que esas voces se vean afectadas de manera negativa por las decisiones tomadas por uno mismo. Así, al decir “*lo tengo en cuenta*”, Wharton asume que, quizá, en el futuro, su relación se acabe debido a que ella está intentando hacer realidad su imagen ideal como docente de L2. Esa asunción, ese ser consciente de lo que se puede llegar a producir y aceptarlo, implica armonía entre las voces internas y, con ello, motivación para seguir adelante con el proceso de desarrollo elegido.

En el plano del discurso, es interesante observar que Wharton emplea el verbo “*verme*” para explicar en la evaluación qué le ha aportado la actividad: “*Hacer el diálogo me ha servido para verme afrontando las diferentes opiniones*”. ¿Podría ser la escritura de narrativas, ya en sí, un ejercicio de visualización, efectivo de la manera en el que las visualizaciones son efectivas? Evidentemente, el mayor grado de consciencia sobre lo visualizado que hay en una visualización habitual implica que sus efectos sean también mayores. Sin embargo, e insistiendo en la cuestión, ¿no podría llevar la escritura de narrativas, en determinados casos, a imaginar involuntariamente lo escrito y, con ello, a experimentar las emociones, cogniciones y sensaciones físicas contenidas en lo escrito casi como si fueran auténticas? Wharton habla de verse a sí misma. Puede entenderse de manera simbólica, pero también literal: la participante

viéndose a sí misma dialogando en un escenario con su pareja y con su madre. Esto implicaría que ya el hecho de escribir, por ejemplo, una escena ricamente elaborada en imágenes con el *Ideal Language Teacher Self* como protagonista, por ejemplo, sería en sí mismo algo motivador, en tanto que sería de alguna manera como visualizar la imagen ideal.

En la quinta actividad, la participante expone sus planes de acción para hacer realidad su imagen ideal de sí misma como docente de L2. Tiene muy claro su camino: empezar a estudiar las oposiciones a secundaria y, al mismo tiempo, seguir formándose como profesora de inglés como L2 y trabajar en academias para adquirir experiencia e independizarse. De todos los planes que expone, uno es especialmente significativo, en tanto que quizá Wharton lo haya contemplado gracias a haber realizado la actividad cuarta del programa de intervención. Ese plan se expresa en el siguiente fragmento:

En cuanto a sus miedos, WHARTON nunca quiso ser una profesora aburrida o monótona en sus clases, así que ella quiere estar al día de todo lo posible relacionado con su profesión. Toda profesora necesita actualizarse y renovarse, y eso WHARTON lo tiene claro, sobre todo para afianzar su seguridad dentro del aula. Para ello compra a menudo una revista llamada "Teacher's Magazine" muy interesante, donde vienen muchas noticias relacionadas con la profesión, además de miles de ejercicios que poder utilizar en sus clases. LE ENCANTA!

En dicha actividad cuarta, Wharton descubre que su imagen temida es la de una profesora de L2 incapaz de motivar a sus alumnos en el aula; su reacción, como se aprecia en el fragmento citado, es la de intentar buscar los medios que sean necesarios para que esa imagen temida no llegue a hacerse realidad. Visto de

otra manera, esto implica precisar aún más su *Ideal Language Teacher Self*; le añade un rasgo nuevo: ser una profesional que se renueva cada día para mejorar su enseñanza. Como en el caso de Shelley –que a lo largo del programa constató su miedo al conflicto en el aula y acabó, en el quinto ejercicio, renarrándose a sí misma como alguien capaz de resolver conflictos en el aula-, Wharton se narra a sí misma en la quinta narrativa como una profesora que sabe cómo motivar al alumno gracias a un trabajo consciente de perfeccionamiento profesional. La participante se ha hecho consciente de un posible obstáculo que puede aparecer a lo largo de su carrera como docente de L2 y, a la par que lo reconoce, adopta la actitud necesaria para evitarlo o para superarlo en el caso de que se presentara.

En la evaluación que hace sobre esta actividad, Wharton señala algo de gran interés y que podría justificar el trabajo con ella en un programa de intervención de estas características. La participante cuenta que, en su caso –y posiblemente en el de la mayoría de sus compañeros, futuros profesores-, el camino que les ha llevado hasta el momento presente, hasta el fin de sus estudios, era muy claro; en palabras de Wharton: “*prefijado*”. Sin embargo, añade, “*ahora no sabemos qué hacer*”, y es en este punto que la participante considera que la actividad es “*muy útil*”, porque anima al futuro profesor a hacer una reflexión de los pasos que quizá pueda dar para hacer realidad su *Ideal Language Teacher Self*. Por otra parte, el hecho de llevar a cabo dicha reflexión y de escribirla hace que el proceso, de acuerdo con Wharton, sea percibido como algo más que un sueño, como algo que, con dedicación y esfuerzo, puede llegar a ser real: “*Escribir sobre esto me ha hecho darme cuenta de que es posible, de que puedo llegar ahí, de que quiero llegar ahí*”. Así, narrar el camino que conduce a la consecución de un objetivo podría llevar a la persona a percibirlo como realista

y accesible. Uno de los comentarios que hizo Wharton a sus compañeras cuando se les pidió que evaluaran la actividad conversando fue: *“Tengo clarísimo a dónde quiero ir”*.

Este comentario es importante para entender el efecto que puede haber tenido en Wharton el presente programa de intervención en relación con la creación de su *Language Teacher Possible Self*, de forma específica, de su *Ideal Language Teacher Self*. Si se comparan las entrevistas inicial y final de la participante, no se aprecian grandes diferencias entre ellas –curiosamente, incluso la respuesta de Wharton a la primera pregunta empieza, en ambas, igual: *“Un día en mi vida dentro de tres años...”*- Tanto en una entrevista como en otra, la participante explica que su camino es el que le pueda llevar a ser profesora de secundaria en un instituto de Sevilla, preferiblemente sin tener que irse al extranjero como etapa intermedia, pero sin descartarlo si es imprescindible; se mantienen, del mismo modo, otros elementos como el deseo de ser independiente de su familia y de vivir en su nueva casa con su pareja. En cuanto a la segunda pregunta, el parecido es también notable: para la participante, un día como docente de L2 es similar antes y después del programa de intervención. Llegar al instituto, y ante todo, establecer un contacto cercano con el alumno y desarrollar clases amenas que lo mantengan motivado en todo momento. Es cierto que en la entrevista final Wharton e insiste en este segundo aspecto, y que esto podría relacionarse quizá con el haber adquirido consciencia de su *Feared Language Teacher Self* y de la necesidad de trabajar para alejarse de él: *“Sobre todo, clases divertidas, no clases aburridas de ejercicios, teóricas, sino unas clases amenas, dinámicas, que haya mucha comunicación...”* Con todo, en la entrevista inicial, la participante declara que se considera una profesora a la que le gusta innovar y

que no quiere seguir una enseñanza tradicional, de manera que no se puede decir que, en este punto, exista una diferencia significativa. Finalmente, en la tercera pregunta, sobre la profesora que le gustaría llegar a ser, Wharton da respuestas parecidas excepto, de nuevo, en el punto de mantenerse siempre al día, de no “*caducarse*”, empleando una expresión suya. De nuevo, puede sugerirse que la consciencia sobre su *Feared Language Teacher Self* podría haberle llevado a responder así en la entrevista final: “*Ser una profesora interesada en mi trabajo, formarme, intentar no caducarme, por así decirlo, sino innovar... Como estar siempre renovándote, ¿no?*” Aparte de este punto, el contenido de la tercera pregunta en ambas entrevistas es muy similar; más desarrollado en la final que en la inicial, sí, pero presente en lo esencial en ambas.

De esta apreciación sobre la similitud entre las entrevistas inicial y final, con la posible excepción de las declaraciones asociadas al *Feared Language Teacher Self*, podría deducirse que el programa de intervención apenas ha afectado a la participante en la creación de su *Language Teacher Possible Self* y, en concreto, de un *Ideal Language Teacher Self* con capacidad de motivación. Sin embargo, si se acude a la evaluación final que hace Wharton del programa, se perciben las entrevistas inicial y final bajo una nueva luz. Se decía más arriba, al comenzar a examinar los efectos del programa a partir de estas dos entrevistas, que uno de los comentarios de la participante en la quinta actividad era importante para entender dichos efectos: “*Tengo clarísimo a dónde quiero ir*”. En la evaluación final, cuando se le pregunta a Wharton qué considera que le ha aportado este programa de intervención, responde: “*Me ha aportado positividad*”, y después, aclara que el haber escrito las narrativas y el haberlas compartido le ha hecho

darse cuenta realmente de lo mucho que desea alcanzar su sueño de ser docente de inglés en secundaria, asegurarse de que éste es el camino que quiere seguir, sentir más ganas de que llegue el día en que su sueño se haga realidad: “*Es que realmente es esto lo que quiero*”. Cada caso presenta sus particularidades; el de Wharton, es el de una profesora vocacional que sabe cuál es su camino y que, con el trabajo en el presente programa de intervención, asienta sus convicciones y las proyecta hacia el futuro. Este proceso de asentar las convicciones comienza con el inicio del programa, con la entrevista inicial, con la primera pregunta que se le plantea: Wharton reconoce en la evaluación que nunca antes del programa se había planteado qué tipo de profesora quería llegar a ser, pero esto no quiere decir que esa imagen ideal de sí misma como docente de L2 no estuviera latente en ella. A diferencia, por ejemplo, de Dickinson –quien manifestaba dificultad para imaginarse a sí misma como profesora en el futuro-, Wharton perfiló con seguridad su imagen ideal ya en esa primera entrevista, como si las preguntas que se le hacían le hubieran servido para despertar o activar ese conocimiento sobre sí misma; un conocimiento del que ya disponía gracias a que su madre era profesora, a su propia vocación docente desde la infancia y a su experiencia de años como docente de clases particulares. A partir de esto, se quiere sugerir que el programa de intervención puede servir, sí, para ayudar a crear desde la base un *Ideal Language Teacher Self*, pero también, como en el caso de esta participante, para poner por primera vez en común una serie de elementos de la identidad docente ya existentes pero sobre los que nunca se había reflexionado y a los que nunca antes se había puesto en relación entre sí. Así, y ya desde las preguntas de la entrevista inicial, el programa le sirve a Wharton esencialmente para reflexionar sobre una serie de contenidos que ya se encuentran latentes en

ella; reflexión que la lleva a darse cuenta de lo mucho que desea que su vocación docente se cumpla. De ahí, la “*positividad*” a la que se refiere en la evaluación.

Dicho esto, hay que señalar que las actividades del programa han contribuido también en el caso de Wharton a precisar esos elementos latentes en ella, una vez que fueron activados mediante las entrevistas, la escritura de narrativas y la reflexión individual y en grupo sobre éstas. Un ejemplo claro es el efecto que ha tenido en ella la quinta actividad, donde las participantes escribieron sus planes de acción para el futuro: para Wharton, el haber fijado los pasos que podrían llevarle a su *Ideal Language Teacher Self* han hecho que esta imagen adquiriera para ella la cualidad de lo posible, de lo casi tangible, de lo real. Otro ejemplo es el que se relaciona con el trabajo con su *Feared Language Teacher Self*, ya que si bien había contenidos latentes sobre lo que le gustaría llegar a ser, no lo había sobre lo que no querría llegar a ser, y en dos ocasiones la participante reconoce que el programa de intervención le ha ayudado a percibir este elemento nuevo de su identidad futura como docente de L2.

Es interesante observar que tanto Wharton como otras participantes refieren el hecho de que en la construcción de su *Ideal Language Teacher Self* les ayuda escuchar las versiones posibles de sí mismas de sus compañeras, en tanto que pueden tomar o descartar de ellas lo que necesitan. Así, junto con los contenidos latentes de Wharton desde la infancia y la adolescencia sobre el tipo de docente de L2 que le gustaría llegar a ser, hay otros en los que quizá nunca ha pensado, que le son descubiertos por sus compañeras al hablar de ellas mismas y que la participante añade a su imagen ideal de sí misma como si fueran una pieza más. O a la inversa: el no identificarse con las características de las imágenes ideales

de sus compañeras define, en otro sentido, su propio *Ideal Language Teacher Self*:

Cojo lo que me gusta y digo: 'Pues sí, me gusta esto y me gustaría llegar a ser esto' y quito lo que no me gusta. Entonces, quieras o no, pues es ha hecho que yo haya montado un poquito todo lo que me gustaría ser como profesora (...) Tanto en metodología como en lo personal, ir cogiendo e ir quitando cosas e ir diciendo: 'Esto lo que me gusta, este tipo de profesora'.

6.5.2 Efectos positivos en la motivación para llegar a ser profesores de L2

Al final del programa de intervención, la imagen ideal de sí misma como docente de L2 de Wharton cumple las condiciones básicas para ser motivadora: existe; está ricamente elaborada en términos de imágenes mentales; es percibida por ella como realista y difícil de alcanzar, pero accesible; está sostenida por metas que pueden llevar a la participante a hacerla realidad, metas para las que se han diseñado planes de acción; está equilibrada por su imagen temida como docente de L2 y hay armonía entre las distintas voces de su *Ought-To Language Teacher Self*. La labor del programa de intervención en la construcción de esta imagen ha sido la activación y reflexión sobre contenidos latentes en Wharton en cuanto a su *Ideal Language Teacher Self*, el desarrollarlos y precisarlos y el ayudarle en la creación de otros contenidos nuevos de su *Language Teacher Possible Self*: el *Feared Language Teacher Self* y el *Ought-To Language Teacher Self*.

Ya se ha comentado que este proceso, de acuerdo con Wharton, le ha aportado un sentimiento de positividad. Durante la evaluación final, es posible apreciar que dicho sentimiento está relacionado con otro: el de la seguridad en sí misma.

O para ser más precisos: la positividad que siente la participante posiblemente provenga de la gran seguridad en sí misma que ella va adquiriendo a lo largo del programa de intervención. Tiene sentido: la construcción del *Ideal Language Teacher Self* en Wharton implica, concretamente en ella, un afianzamiento cada vez mayor de su vocación docente. Esto no es una obviedad: la reflexión sobre sí mismo, sobre la propia identidad profesional, puede llevar a uno a darse cuenta de que, quizá, la docencia de L2 no es el camino óptimo para él o ella, como se puede apreciar en la participante 2 del estudio alemán. El caso de Wharton es el opuesto: con la realización de las diferentes actividades, la participante constata que, como llevaba sintiendo a lo largo de su vida, lo que le gustaría hacer es ser profesora de L2. Hay en ella una confianza absoluta en el camino elegido, una convicción profunda que se ha experimentado en la infancia y la adolescencia y que se confirma de nuevo en el marco de un programa de desarrollo profesional del docente de L2. El sentimiento que surge a partir de esta experiencia es el de la seguridad en sí misma:

Me he dado cuenta de que soy una persona segura. Me he dado cuenta que voy a por algo, de que voy a por eso. Que no tanteo entre un... 'Bueno, pues lo mejor...'. No: yo voy a por eso, lo que me pase por el camino yo no lo sé, pero ésa es mi meta y es a lo que voy. Me he dado cuenta de algunos miedos que tengo; como te dije, no me gustaría ser una profesora aburrida, ni que se lleve mal con los alumnos, ni que haya mal rollo... A mí, el mal rollo no me gusta. Entonces, me he dado cuenta de algunos problemas, de algunos miedos que tengo, pero más, creo que me quedo con la seguridad que me ha aportado.

En este fragmento se ve con claridad la relación que existe entre la seguridad en sí misma y la motivación para hacer realidad la imagen ideal de sí misma como

docente de L2. Wharton se siente muy segura con respecto de lo que quiere en la vida y esa seguridad constituye para ella su principal fuente de motivación para alcanzar su meta. Esto remite de nuevo al caso de la participante 2 del estudio alemán: quizá una de las principales aportaciones que pueda hacer un programa de intervención como el presente no sea ya el de ayudar al futuro profesor a la construcción de una imagen ideal de sí mismo que pueda aportarle motivación, sino algo aún más básico: la reflexión sobre si de verdad se desea hacer realidad la imagen de uno mismo como docente de L2. Se da por hecho que el aspirante a profesor de L2 desea llegar a serlo, pero posiblemente programas de intervención como el presente, en particular, y programas donde se le anime al profesor a reflexionar sobre sí mismo, en general, favorezcan el algunos de esos aspirantes reflexiones sobre cuestiones que jamás se habían planteado y que son determinantes a la hora de decidirse por esta profesión. En Wharton, realizar un programa de intervención que le ayuda a precisar imágenes imprecisas de ella como docente de L2 supone una confirmación de lo que ella siempre ha querido y, por lo tanto, un estímulo de su motivación para intentar hacerlo realidad; en otro participante, ese proceso de precisión de imágenes sobre uno mismo puede llevar al lado contrario: el descubrimiento de que quizá la docencia no es lo que realmente se desea y, con ello, una erosión en su motivación por seguir adelante en ese camino.

Esto puede apreciarse cuando se le pregunta a Wharton por cómo considera que ha afectado el programa a su motivación. La participante responde que de forma positiva y alude a las conversaciones con sus compañeras; a cómo hablar sobre su futuro activa su deseo de que llegue ese momento llegue. Sentir motivación para ser profesora de L2 no es algo nuevo para ella, pero el tener presente el

sentimiento escribiendo y hablando sobre aquello que lo activa –la imagen ideal de sí misma como docente de L2- sirve para reforzar ese deseo de enseñar. En la evaluación final, el investigador le pidió a la participante que cerrara los ojos, visualizara dicha imagen y, a continuación, le contara cómo se sentía. Ésta fue la respuesta de la participante: *“Me siento muy bien.. Agosto y realizada, más que nada. Porque la verdad es que la enseñanza me gusta mucho, y hablar con las personas también, y la verdad es que... Me veo... Yo es que creo que he nacido para ser profesora”*. Un comentario similar ya había aparecido cuando Wharton evaluó la segunda actividad, después de que visualizara un texto leído por su compañera Shelley: *“Me he sentido genial cuando SHELLEY me ha estado leyendo mi texto, ya que me encantaría que llegase el día en que esto pueda ser realidad. Ha sido incluso emocionante escuchar mi día como profesora; lo que siempre he querido llegar a ser”*.

6.5.3 Efectos mediacionales de la actividad narrativa

Una de las preguntas de la evaluación final del programa es: *“¿Qué ha supuesto para ti las actividades de escribir y de compartir lo escrito?”*. Wharton explica que, para ella, escribir sus narrativas ha sido una experiencia semejante a una autoevaluación; una revisión de sí misma que le ha llevado a darse cuenta, entre otras cuestiones, de sus recursos y de sus carencias. El acto en sí de escribir es, para ella, importante; lo considera una herramienta para la introspección. De no haber escrito las narrativas, Wharton reconoce que sus reflexiones y el grado de profundidad de las mismas habría sido diferente. De alguna manera, escribir la lleva, en palabras suyas, a pensar, a razonar: *“Escribir me ha aportado meterme*

dentro de mí y rebuscar sobre las cosas que quiero, las cosas que no quiero, qué cosas me gustan de mí, qué cosas no me gustan...”

Su respuesta sobre el papel de la actividad de compartir las narrativas es breve y poco específica, pero pueden obtenerse de otros momentos de sus narrativas comentarios que muestran el efecto mediacional de la actividad narrativa oral. Sin ir más lejos, en la siguiente pregunta hay uno de estos comentarios. Se le preguntó a Wharton: *“¿Qué te llevas de estas reuniones?”* A esta pregunta, la participante respondió, precisamente: *“Me llevo el compartir este momento en el que todas tenemos un sueño, todas vamos a por lo nuestro, cada una con sus metas y sus pasitos que tiene que ir dando, pero como diciendo, bueno, pero se puede, y entonces me iba como positiva”*. Ya se ha hecho referencia al hecho de que, para Wharton, el programa de intervención le ha aportado seguridad en sí misma, en tanto que le ha servido para reafirmarse en su vocación docente. En el fragmento que acaba de citarse, puede apreciarse que esa reafirmación de su vocación se ha producido, entre otros factores, por la actividad narrativa oral: conocer y comprender el proceso particular de cada una de sus compañeras le sirve a Wharton para delimitar el suyo y sentirse aún más identificada con él. La participante hace una referencia explícita a esto en un momento anterior de la evaluación final, cuando se le pregunta por lo que cree que le ha aportado este programa de intervención: *“Compartiendo tus ideas con las demás compañeras, vas creando tu propio camino, te vas haciendo tu propia identidad”*. Y en otro momento anterior de la evaluación: *“Al compartir las ideas con las compañeras y ver sus diferentes realidades, pues como que llegas a ver tu propia realidad y a darte cuenta de tus propias posibilidades, de las metas que quieres conseguir...”* Estos dos últimos fragmentos ilustran con

claridad en qué puede consistir el efecto mediacional de la actividad narrativa oral: compartiendo la historia de sí mismo con los demás, se llega a la construcción de la identidad profesional y personal del docente de L2.

6.5.4 Seguimiento

Tras realizar el programa de intervención, Wharton entró a trabajar en una escuela de idiomas con bebés, niños y adultos, donde sigue trabajando dos años después. Al año de empezar a trabajar en esta escuela, empezó a prepararse las oposiciones para ser profesora de inglés de educación secundaria y no consiguió plaza. Su intención es volver a prepararse para las oposiciones en cuanto sean convocadas. Wharton se siente muy contenta con lo que hace y reconoce que, aunque su trabajo es intenso, se divierte y se enriquece con él. La participante se da cuenta de lo mucho que aprende enseñando inglés a bebés y a niños, algo que nunca habría imaginado, pues desde siempre se sintió inclinada hacia jóvenes y adultos. Se siente satisfecha con su día a día, que consiste en preparar clases de inglés por las mañanas y dar esas clases por las tardes. Wharton explica que la enseñanza de bebés y niños requiere de la preparación por parte del profesor de materiales muy diversos y que ella disfruta preparando ese material. Otras dos recompensas que obtiene por su trabajo son el observar el progreso constante de sus alumnos y el reconocimiento que obtiene tanto de los padres de los niños como de los adultos a los que también enseña. En la actualidad, aparte de dar clases de inglés, y a la espera de empezar a prepararse de nuevo las oposiciones, Wharton hace un máster de terapia en personas asistida por animales.

6.5.5 Conclusiones

Cada participante tiene un punto de partida diferente. Como Shelley, Wharton quiere llegar a ser profesora de L2. Su proceso en el programa de intervención no es el de Woolf o Brontë, quienes quieren ser docentes pero carecen de unas imágenes ideales más o menos formadas; y desde luego, su proceso no es el de Dickinson, quien ni siquiera sabe si realmente quiere dedicarse a la docencia. El caso de Wharton es el de alguien que ya tiene una imagen ideal como docente de L2 más o menos formada y quien se sirve del programa de intervención para dar solidez a esa imagen y, con ello, reafirmarla. Esa reafirmación da a Wharton una confianza mayor, si cabe, en su elección profesional y una seguridad en sí misma también mayor. No puede afirmarse que los pasos que da Wharton después de realizar el programa, y descritos en el seguimiento, obedezcan precisamente a haberlo llevado a cabo. Es razonable suponer que, de no haber participado en el programa, Wharton habría dado pasos similares. Pero sí puede sugerirse que hay una mayor consciencia de sí misma como docente de inglés como L2 al dar esos pasos, y una mayor proyección de estos hacia el futuro.

En el proceso de reafirmación de la identidad profesional a través del desarrollo del *Ideal Language Teacher Self*, el papel mediacional de la actividad narrativa ha sido esencial. La escrita le ha permitido ordenar el conocimiento existente; la oral, afirmar su propia identidad por contraste con las referidas por sus compañeras en las reuniones. Clarificar y delimitar su *Ideal Language Teacher Self* ha sido posible en el caso de Wharton gracias a escribir sus narrativas y compartirlas con las otras participantes. Puede que el principal descubrimiento de la participante en su proceso haya sido el de su *Feared Language Teacher*

Self; esto parece ser común a todos los casos que se han estudiado: si bien en algunos de ellos las participantes se habían planteado antes del programa qué docente de L2 les gustaría llegar a ser, ninguna de ellas se había planteado qué profesora de L2 no querrían llegar a ser. El reflexionar sobre el *Feared Language Teacher Self* tiene para Wharton, como para otras participantes – Dickinson, Shelley-, el efecto buscado: integrar en la imagen ideal las características opuestas, de manera que se mantenga alejada de aquello que no le gustaría llegar a ser. Esa integración se lleva también a cabo en Wharton a nivel del *Ought-to Language Teacher Self*; en este caso, la integración consiste en que no hay conflicto entre las diferentes voces porque la participante, como Shelley en su caso, las asume todas. Éste es un matiz importante: el camino para sentirse uno mismo en armonía con las voces externas significativas no pasa por negarlas o someterse a ellas, sino por aceptarlas como son, dándose cuenta de que no depende de uno mismo el que cambien o no. En casos donde un conflicto importante pueda ser éste –como en el caso de Brontë-, puede que el trabajo del investigador consista en orientar al participante hacia esa concepción concreta de la armonía entre las voces, basada en la aceptación de lo que exista.

En otro orden de cosas, puede volver a hablarse del concepto expuesto en el caso de Dickinson del escenario de pruebas. Como en dicho caso o en el de Shelley, el de Wharton muestra que escribir sobre situaciones hipotéticas permite al futuro profesor imaginar cómo se desenvolvería en ellas, lo que puede llevarle a hacer ciertos descubrimientos sobre sí mismo en relación con esas situaciones. Hay que insistir, de nuevo, en que la experiencia virtual no es comparable en modo alguno a la experiencia real, pero sí indicativa de cómo podría sentirse uno en ella y quizá cómo actuaría de acuerdo con ello.

Es pertinente hacer un breve comentario final sobre la importancia que este tipo de programas de intervención puede tener para los futuros profesores. Como ya se ha expuesto, en cierto momento ya cercano al final del programa, Wharton comentó con sus compañeras que éste había sido muy útil porque, tras muchos años de formación universitaria, se había encontrado sin saber qué hacer: ¿Qué pasos debía dar? ¿Hacia dónde debía dirigirlos? Un programa de intervención cuyo propósito básico es el desarrollo de la identidad docente futura puede ser de ayuda en este sentido, en la medida en la que permite a los futuros profesores de L2 reflexionar precisamente sobre esas y otras cuestiones que atañen a una realidad inmediata.

6.6.6 *Feedback* de la participante

La participante dice sentirse muy identificada con lo expuesto en el presente estudio de caso, orgullosa de cómo se ve y de cómo se quiere ver, así como de sus ideales como profesora. Wharton explica que la lectura del estudio de caso le ha servido para adquirir de nuevo consciencia de las influencias positivas que ha recibido en su vida de sus propios profesores, así como de lo mucho que le gusta su trabajo como profesora: *“Es como si al leer, me viese desde fuera, y quisiera ser esa persona que se describe en el estudio; y cuando termino de leer me doy cuenta de que esa soy realmente yo, y me hace sentirme bien con como soy y con mis ideales”*. En otro punto de su *feedback*, explica:

“Tengo vocación docente desde muy pequeña, a penas con 6 añitos ya colocaba a los peluches en mi cuarto y les daba clase de cualquier materia de la que tuviera deberes ese día. Recuerdo lo mucho que disfrutaba, y lo mucho que me ha gustado

siempre enseñar a los demás, y verme como esa figura, cercana y sabia. Y esa pasión por la docencia es la que he podido corroborar que sigue viva en mí tras leer este estudio.”

Al final de su *feedback*, la participante declara que el proyecto le ha ayudado a seguir su camino, en tanto que le ha aportado una meta clara. Resume el efecto del programa de intervención con estas palabras: “Todo este proyecto me ha ayudado a activar todo eso que tenía dentro guardado sobre mí misma y de lo cual no era consciente o ni tan siquiera me paraba a pensar”.

6.6 Austen

Austen tiene 25 años y es Licenciada en Traducción e Interpretación en la especialidad de inglés. Ha realizado dos cursos de formación como docente de inglés, ambos en Londres, de 20 horas y de 150 horas, respectivamente. En el momento de empezar el programa de intervención, imparte clases de inglés en una academia. Su interés por la enseñanza de inglés se la debe al conocimiento de una profesora que conoció en Reino Unido en 2006 y a lo atractivas que eran las clases de esta docente. Su interés por el programa de intervención lo explica por el valor que le da al intercambio de información.

Los temas emergentes en sus narrativas son: motivación del alumno, sentido del humor, cercanía con el alumno, docencia de L2 y manualidades, autoridad en el aula, inseguridad.

6.6.1 Proceso de desarrollo del Ideal Language Teacher Self

El análisis de la entrevista inicial de Austen indica que, o bien su imagen ideal como docente de L2 es inexistente o bien está muy poco desarrollada. La lectura de la posterior autobiografía de aprendizaje –primera narrativa- muestra que su deseo de ser profesora de inglés como L2 le llegó a los 18 años, cuando recibió clases de una profesora de inglés muy inspiradora para ella. No se trata, así, de un caso semejante a los de Shelley o Wharton, participantes que ya desde niñas sabían que querían ser profesoras y que, como se ha examinado en el análisis de sus casos, presentaban en la entrevista inicial un *Ideal Language Teacher Self* de partida más elaborado. Esto sería indicativo, tal vez, de que una temprana

vocación docente implicaría, asimismo, tener una cierta idea de cómo serían o de cómo le gustaría a uno que fueran sus clases en el futuro. Sea como sea, lo cierto es que Austen sólo incluye la enseñanza del español como una parte más de su día a día:

Un día en mi vida será levantarme por la mañana a las siete y media, ocho; irme a trabajar, espero que en Inglaterra dando clases de español, la jornada normal de profesora; al salir, pues dedicarme a mí, eso que no hago ahora: ir al gimnasio, el tiempo que me quede libre hacer manualidades, si me viera muy apurada daría clases particulares, pero no es mi plan. Cenar tranquilamente, entre semana por mi cuenta, si ya es fin de semana, pues un poquito de social. Y ya está.

Es significativo, como se verá más adelante en el estudio de este caso, la frase: “*al salir, pues dedicarme a mí, eso que no hago ahora*”, que Austen, como anotó el investigador, enfatizó con fuerza poniéndose la mano en el pecho. Para ella, y a diferencia por ejemplo de Wharton, la enseñanza no es algo vocacional, que se percibe como la única opción posible en la vida, sino una opción muy atractiva pero que no deja de ser un elemento más de su día a día y quizá intercambiable por otro que fuera igualmente atractivo para ella. Hay un espacio dedicado a la docencia, el espacio laboral, pero fuera de ese espacio específico, la participante deja simbólicamente de ser profesora para dedicarse a otras cosas que la llenan. Para Wharton, la vida es inconcebible sin la docencia y la docencia llena cada espacio del día a día, aunque no se esté presente físicamente en el aula; por el contrario, en Austen, la docencia tiene su espacio claramente delimitado: el que le marque la jornada laboral que tenga.

Se decía al comienzo que la imagen de Austen como profesora de L2 estaba poco elaborada cuando empezó el programa de intervención; esto se puede apreciar con claridad en la segunda pregunta de la entrevista inicial: “¿Puedes contar un día como profesora dentro de tres años?”. La respuesta de Austen, que expresó con titubeos, fue ésta: *“No... O sea... Enseñaría español, pero más no, no sé. Ni dónde ni a quién, ni en qué. Aparte de español, no sé nada más”*.

La participante pudo ser más concreta cuando el investigador le preguntó qué tipo de docente de L2 le gustaría llegar a ser. Dadas las respuestas anteriores, y como en el caso de la entrevista inicial de Woolf, no sería arriesgado sugerir que Austen hiciera esta reflexión en profundidad por primera vez, y que fuera el acto de hablar sobre lo reflexionado el punto de partida para el desarrollo de su *Ideal Language Teacher Self*. ¿En qué consiste esa imagen ideal como docente de L2? A Austen le gustaría llegar a ser, ante todo, una profesora motivadora –no deja de ser curioso cómo, excepto Dickinson, todas las participantes incluyen el ser capaces de motivar al estudiante entre los rasgos de su *Ideal Language Teacher Self*–: *“Sería siempre ccon alumnos que yo pueda, o sea, que acaben motivados, a los que yo consiga motivar, que se sientan muy cómodos, que me reciban con una sonrisa porque me lo he trabajado, porque he logrado inspirarles y ganarme su confianza”*. Para ello, Austen explica que se serviría de distintos recursos con los que involucrar al alumno: dinámicas, juegos... El objetivo sería llegar a ser la profesora que a ella le motivaría. Cuando el investigador le pidió que explicara más este aspecto, la participante explicó: *“Alguien que me hace sentir cómodo, que me hace querer comunicarme en otro idioma, que me hace querer aprender, que me entusiasma”*. Puede observarse que, al igual que en el caso de Wharton, Austen entiende que la motivación del alumno de L2 es una

responsabilidad docente: no debe darse por supuesto que el estudiante quiere aprender, pero sí que los profesores deben lograr que ése sea su objetivo. Otro rasgo que la participante aporta para su imagen ideal de sí misma como docente de L2 en la respuesta es que no sólo puede capaz de motivar, sino de contactar a nivel personal con los alumnos: *“Me gustaría ser una profesora (...) que comparte parte de ella. Que no es un ente que da su clase y se va, sino que cuenta parte de ella. Quizá es porque yo soy muy cotilla, pero me gusta saber de la gente a mi alrededor”*. Así, el punto de partida de la imagen ideal de Austen como docente de L2 es éste: alguien que es capaz de motivar al alumno y de establecer un contacto cercano con él.

El análisis de la primera narrativa de Austen, muestra, en primer lugar, que los principales hitos del aprendizaje de la participante se realizan fuera de entornos académicos, hecho que ella misma percibe en la evaluación final que hace de la actividad: *“Me ha ayudado a ver que mucho de lo que he aprendido no ha tenido lugar en centros de enseñanza reglada, sobre todo en las primeras etapas de mi vida”*. Los recuerdos de aprendizaje de la participante son, efectivamente, de sí misma aprendiendo a leer de forma casi autodidacta o de su padre enseñándole a bailar sevillanas. En segundo lugar, el análisis de la narrativa enseña que, para Austen, lo principal que aprendió en estos centros de enseñanza no fueron los distintos contenidos académicos, sino valores para la vida. Austen señala esto en su evaluación de la actividad:

También me ha hecho comprender que la mayoría de los profesores a los que recuerdo se debe a que me han transmitido valores, me han hecho querer ser como ellos de un modo u otro y evaluarme constantemente con el fin de cambiar

lo que se desvía de ese camino que pretendía seguir, si los resultados son negativos o seguir en él si los resultados son los esperados y de la manera esperada.

A diferencia de Wharton o de Shelley, Austen no sintió desde su infancia ningún atractivo especial por el entorno académico; para ella, el profesor, más que un modelo profesional que inspirara su vocación, era un modelo personal, y quizá esta percepción pueda relacionarse con el hecho de que uno de los dos rasgos de su *Ideal Language Teacher Self* hasta el momento sea el de establecer contacto personal con el alumno.

Así, y sin proponer esto aún como una conclusión general sobre Austen, podría aventurarse que, para ella como docente, lo esencial es el aspecto relacional y no el académico; que su *Ideal Language Teacher Self* se sostiene en pilares que se vinculan más con crear relaciones afectivas de calidad entre los participantes y el docente que con la transmisión de una serie de contenidos lingüísticos. En la hipótesis que se está presentando, lo principal no es la enseñanza de la lengua, sino el establecimiento y el desarrollo de una serie de vínculos que, de manera secundaria, hacen posible el aprendizaje de una materia específica. Puede observarse, de nuevo, la perspectiva con la que la participante habla sobre la motivación: *“Sería siempre con alumnos que yo pueda, o sea, que acaben motivados, a los que yo consiga motivar, que se sientan muy cómodos, que me reciban con una sonrisa porque me lo he trabajado, porque he logrado inspirarles y ganarme su confianza”*. El fomento de las relaciones afectivas de calidad es en Austen, quizá, casi un fin en sí mismo, que no excluye lo

académico, pero que no lo contempla con el objetivo principal del encuentro entre el profesor y el alumno.

El análisis de las narrativas de Austen muestra que una baza fundamental para lograr esos vínculos en el aula es el sentido del humor. Ya al hablar de la docente de inglés que la inspiró para ser ella misma profesora, se aprecia que entre las características de ella que menciona la participante está el que *“nos hacía reír, se reía con nuestras cosas”*. En su autobiografía de aprendizaje, el primer profesor al que recuerda es uno de sexto de primaria que tenía un sentido del humor muy inteligente, y es por esta característica por la que es recordado en su narrativa. En ésta vuelve a mencionar a aquella profesora de inglés que despertó en ella el deseo de ser docente, y de sus clases destaca, entre otros aspectos, lo divertidas que eran: *“Me encantaban sus clases, llenas de contenidos, de nuevos conceptos y de muchísima diversión. Su carácter alegre y risueño nos contagiaba a la gran mayoría (...) Siempre me he dicho desde entonces que, si me convertía en profe de idiomas, quería ser como ella”*. Y en la reflexión que hace sobre los puntos fuertes que cree tener como profesora de L2, el primero de ellos es el sentido del humor: *“Considero que transmito humor en mis clases y consigo crear un buen ambiente, también soy bastante empática (...) Para mí, la enseñanza tiene que ser innovadora, alegre y cargada de humor, variada, comprensible y adaptable”*. En este fragmento, con el que Austen concluye la reflexión, y que puede verse como un ejercicio para precisar su *Ideal Language Teacher Self*, se expresa la idea que se desprende del análisis: el aula de L2 como espacio de un desarrollo de vínculos de calidad sustentado, esencialmente, en el buen humor y la alegría y la cercanía entre los alumnos entre sí y los alumnos y el profesor.

De alguna forma, el caso de Austen recuerda al de Brontë en la medida en la que el principal atractivo que ejerce sobre ellas la enseñanza de L2 no es la materia en sí o el compromiso con el aprendizaje del alumno, sino que les ofrece un marco en el que pueden desarrollar una actividad que les es muy grata: el dinamizar las relaciones sociales en el aula por la vías del entretenimiento y del juego, en el primer caso, y del sentido del humor y la cercanía personal, en el segundo.

El investigador partió de esta idea sobre Austen para escribir el texto de partida de la segunda actividad; en él, se muestra a una docente distante, aburrida, que habla a sus alumnos con voz monótona y para quien la enseñanza es algo grave, serio: “Los estudiantes ya están acostumbrados a su gesto severo. No saben qué tiene que pasar para que su profesora se tome sus clases con un poco más de ligereza, con un poco más de sentido del humor”. La enseñanza que despliega la profesora en el texto del investigador está igualmente impregnada de seriedad: es demasiado formal, rígido. En su versión, Austen reformula estas cuestiones para crear un texto donde la profesora es divertida, cercana y capaz de diseñar actividades motivadoras para sus alumnos: los rasgos esenciales de su imagen ideal como docente de L2. Asimismo, incluye uno nuevo: la capacidad de marcar límites a sus alumnos y, con ello, hacerse respetar; para la participante, ser una profesora de inglés divertida y cercana, no excluye hacer uso de su autoridad en los casos en los que esto es necesario.

Esta segunda narrativa de Austen llama la atención, primero, por su longitud, mucho mayor que la del texto de partida, y esto se debe a la gran riqueza con la que la participante reformula las propuestas del investigador. En efecto, Austen

no se limita a expresar con signo contrario lo dicho en el texto de partida, sino a detallarlo con gran precisión. Puede compararse, por ejemplo, el comienzo de ambas narrativas; aunque el segundo es bastante extenso, conviene incluirlo completo para analizarlo después:

Es por la mañana y AUSTEN llega a clase y con tono de voz monótono pide a todos sus alumnos que abran el libro de texto por la página en la que lo dejaron ayer. Los estudiantes ya están acostumbrados a su gesto serio. No saben qué tiene que pasar para que su profesora se tome sus clases con un poco más de ligereza, con un poco más de sentido del humor. [Versión del investigador]

Es por la mañana y AUSTEN llega a clase como una moto después de haber hecho el trayecto de casa al centro en bici (que hay que aprovechar el sol cuando sale) y sonriendo al ver a los alumnos más dormidos que despiertos, va saludándolos uno a uno, gastando bromas a unos y despertando con algo más de sutileza a los menos receptivos a estas horas de la mañana. Ya conoce a sus alumnos y sabe lo que cada uno acepta y lo que no. A la hora de empezar, pregunta de forma “aleatoria” (pero sin serlo, ya que apunta a quien pregunta cada día con el fin de no dejarse a nadie olvidado a lo largo de la semana. No puede preguntar a cada uno cada mañana, pero puede hacerlo en cinco mañanas) cómo han pasado la noche, qué hicieron ayer por la tarde o si tienen algún plan fuera de lo común para hoy. Ahora que los alumnos están más cómodos y despiertos, AUSTEN revisa la lista de alumnos y pide a alguno de los alumnos que vinieron ayer que explique a los que faltaron lo que hicieron. Todo vale. Desde las actividades más lúdicas hasta los contenidos más teóricos. Así motiva que los alumnos estén atentos el día anterior y fomenta la participación e incluso que salgan voluntarios para este resumen breve con acumulación de signos positivos (que no positivos de clase) que, llegado a un

número determinado, se convierten en concesiones en la clase que AUSTEN negocia con cada alumno. Tras la recapitulación del día anterior, AUSTEN pregunta por donde van en el material que están trabajando. [Versión de la participante]

Austen bien podría haber comenzado su narrativa, simplemente, contando que llega a clase de muy buen humor y que comienzan la clase con actitud positiva, pero añade información sobre cómo llega al centro de enseñanza e, incluso, del clima: como ya se ha comentado en el texto de Wharton, el empezar la narrativa explicando que el día es soleado probablemente no sea solo una descripción del tiempo meteorológico, sino la expresión de un estado de ánimo. La participante, asimismo, se extiende explicando cómo es su primer contacto con los alumnos; en su descripción de cómo les saluda, de las bromas que les gasta y de su forma de activarles, Austen cristaliza dos de los rasgos de su imagen ideal: la cercanía con el estudiante y la creación de vínculos afectivos de calidad, con la base del sentido del humor. Del mismo modo, expone con detalle cómo comenzaría la sesión de manera que los alumnos se sintieran interesados por los contenidos; con ello, representa el tercero de los rasgos de su *Ideal Language Teacher Self*: la capacidad de motivar al alumno.

A lo largo de esta segunda narrativa, hay numerosos ejemplos en los que puede apreciarse cómo Austen representa con riqueza de detalles estas características de su imagen ideal como docente de L2, lo cual, como se recordará, es necesario para que ésta tenga suficiente capacidad de motivación. Es especialmente rica la descripción que hace de su manera de trabajar con ‘por’ y ‘para’ en clase: frente a la que presenta el texto de partida –ejemplo de enseñanza desmotivadora- la

participante propone otra que ilustra la enseñanza motivadora para el alumno de la que habla en la entrevista inicial:

Plantea un pequeño proyecto para los alumnos, para que sean ellos los que inventen sus propias técnicas de estudio y les propone documentarse en internet y buscar, en grupos, un número determinado de ejemplos de oraciones con por y con para, que posteriormente tendrán que analizar y buscar el significado de estas partículas en cada caso.

Así, Austen reformula lo escrito por el investigador en el texto de partida para que la profesora de su texto presente las características esenciales de su imagen ideal como docente de inglés como L2. Sin embargo, no hay sólo reformulación y desarrollo de características ya apuntadas en la entrevista inicial: también se descubre en esta narrativa la aparición de un nuevo rasgo del *Ideal Language Teacher Self* de Austen, rasgo que da la impresión de no ser nuevo para Austen pero que sí parece precisarse por primera vez a medida que ella lo desarrolla en su narrativa: su capacidad para hacerse respetar en el aula. A Austen le parece que, de alguna manera, el precio que deben pagar los profesores que despliegan un gran sentido del humor en el aula y que fomentan la cercanía con el alumno es disolver la frontera que hay entre éste y el docente; o empleando la expresión de Austen en su narrativa: “*ser demasiado colega*”. Un objetivo explícito de la participante, expresado en su evaluación de la actividad, es el de conseguir que la respete el alumno sin por ello dejar de ser como ella es. Así, la imagen ideal de Austen incluiría la capacidad de hacerse respetar en el aula sin por ello perder la gran cercanía establecida con el alumno.

A la hora de evaluar la actividad escrita, Austen comenta que ésta le ha servido para ver sus metas, aquello que le gustaría conseguir y que, reconoce, aún no sabe cómo lograr. Esta apreciación es importante, pues implica que la imagen ideal descrita por Austen en su narrativa ha empezado ya a activar su deseo de alcanzarla; esto es, posee ya una cierta capacidad de motivación. El atractivo que ejerce para ella el *Ideal Language Teacher Self* que está desarrollando se manifiesta igualmente en los comentarios que hace Austen tras compartir la narrativa con sus compañeras; en concreto, cuando se le preguntó qué le había aportado la visualización de esa imagen ideal de sí misma como docente de L2, la participante explicó: *“Me gusta la profe en la que espero convertirme, porque es “muy yo”, no supone renunciar a mis principios y, aparte de que la considero beneficiosa para las alumnas, porque se sienten cómodas y animadas a hablar, también lo es para mí, porque me ayuda a aprender de mis alumnos...”*

En la tercera actividad, Austen reflexiona sobre los recursos de los que cree que dispone para hacer realidad su imagen ideal, así como sobre los obstáculos que se le podrían interponer en ese camino. En cuanto a lo primero, Austen es una de las pocas participantes que se centra, casi en exclusiva, en recursos personales. Habla de su dominio del español; habla de su larga experiencia como alumna de idiomas, lo que la lleva a reflexionar sobre cómo esa experiencia se traduce en el conocimiento de numerosas actividades que podrá llevar a la práctica cuando ella sea docente; habla de su forma de ser. A diferencia de otras participantes, como Dickinson, que consideran que la base de la enseñanza se encuentra en el conocimiento de la materia y la preparación de las clases, Austen deposita gran parte de su confianza en sus recursos

personales; de hecho, refiere su capacidad para alegrar y motivar al alumno y su don para la improvisación, que la puede llevar a cambiar por completo el rumbo de la clase si ve que ésta no funciona tal y como la está desarrollando. También menciona el sentido del humor, y de nuevo, como en la actividad anterior, hay una reflexión sobre el peligro de usar este recurso de forma constante, en tanto que el alumno puede entenderlo como invitación a no tomarse la clase en serio. El deseo de Austen, en este sentido, queda expresado así: “*Que [los alumnos] puedan confiar en ti y estar agusto en clase, pero sin que ello suponga faltar al respeto o tomarse la clase a pitorreo*”. Esto podría confirmar, como se ha propuesto, la idea de que su *Ideal Language Teacher Self* cuenta entre sus características con la capacidad de establecer un equilibrio entre humor y seriedad –y cercanía y distancia- con sus alumnos.

Al hablar de los obstáculos, Austen perfila de manera explícita por primera vez su *Feared Language Teacher Self*, aunque éste era el objetivo de la siguiente narrativa: “*Tengo factores en mi contra que me van a retrasar, malinfluenciar, decepcionar, desmotivar... Solo espero que no sean suficientes para que tire mi vocación por los suelos y me convierta en una profe aburrida, anticuada, que solo escupe su teoría y se va...*”. En consonancia con uno de los rasgos esenciales de su *Ideal Language Teacher Self*, la imagen temida aquí esbozada se muestra como la otra cara de la misma moneda. Austen desea llegar a ser una profesora capaz de motivar al alumno, de tenerlo entretenido en el aula; lo que teme es lo contrario: aburrirle con viejos y desmotivadores métodos de enseñanza. Como ya se ha visto en los casos anteriores, el *Feared Language Teacher Self* suele ser un reflejo inverso del *Ideal Language Teacher Self*, lo que parece coherente: se teme llegar a ser lo opuesto de lo que se desea llegar a ser.

Si en el caso de los recursos éstos eran, sobre todo, de carácter personal, cuando reflexiona sobre sus posibles obstáculos, Austen los encuentra también en otros ámbitos de su vida. Así, y en tanto que proyecta enseñar español en Inglaterra, menciona los documentos que necesita para ello y que no tiene; su falta de experiencia; la falta de tiempo para *“rellenar CV y application forms (...)”*. En su narrativa, la participante se dice a sí misma: *“Tienes que encontrar tiempo para rellenar las solicitudes, sobre todo las cartas, pues perder un puesto de trabajo por pasarte de la fecha no sería un obstáculo, sino una colleja bien merecida...”* De todas formas, lo personal tiene también en la parte de los obstáculos mayor protagonismo; Austen menciona dos aspectos de su carácter que considera que pueden impedirle llegar a ser la profesora que quiere llegar a ser. El primero es su empatía: *“A veces te resulta beneficiosa a la hora de hacer que los alumnos se sientan cómodos, pero otras te supone un obstáculo, por contagiarte también de sentimientos negativos y de la tensión que pueda haber en la clase”*; en relación con esto, Austen habla de su *“carácter cambiante”* y se muestra consciente de cómo a menudo se lleva los enfados suyos al aula y afecta, con ello, al proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo de los obstáculos que detecta la participante es su inseguridad:

“No todos los alumnos aprenden con la misma facilidad, el mismo interés, las mismas técnicas, las mismas aptitudes... Pretender que todos los alumnos lo vean todo con la misma claridad meridiana y con la misma rapidez y creerte una profesora pésima si esto no es así o algún alumno con poco interés se queja no ayuda a nadie, ni mucho menos promueve la mejora en tus técnicas de enseñanza”.

En su evaluación de la actividad, Austen reconoce que el reflexionar por escrito sobre sus recursos y obstáculos confiere realidad a sus ideas; concretamente, al referirse a los obstáculos, la reflexión por escrito de los mismos los convierte en *“hechos que tengo que mejorar y superar”*. Así, para la participante, la actividad podría ser valiosa en tanto que le permite precisar su imagen ideal en términos realistas, lo que le aporta una mayor conciencia sobre la misma, una conciencia más profunda, más desarrollada: *“Es bueno tomar conciencia de lo que tenemos hecho ya (para ver que la meta no queda tan lejos como al principio nos parece) y de lo que nos queda por hacer”*. Tras hacer la actividad, Austen siente que su *Ideal Language Teacher Self* es “relativamente realista”. Su comentario es muy significativo para la evaluación de este programa:

Tengo bastantes impedimentos, no lo niego, pero son todos salvables de aquí a tres años... ¡y espero que de aquí a 1 o incluso meses también! El que más difícil de superar me parece es el de mi inseguridad, pero supongo que consiste en trabajarla, en poner siempre los pros y contras de mis métodos de enseñanza y comparar los resultados positivos con los negativos. Hasta ahora, los resultados positivos ganan con creces a los negativos, así que toca buscar soluciones alternativas para esos resultados negativos minoritarios. Se me antoja un proceso de consecución estimulante, llena de pequeñas metas que tienen como fin una gran meta y que se puede conseguir con paciencia, continuidad, optimismo...

En este fragmento se observa que la percepción que Austen posee de su imagen ideal es realista y difícil de alcanzar, pero accesible, una de las condiciones para que el *Ideal Language Teacher Self* posea capacidad de motivación. Como ya se ha comentado, el tomar mayor conciencia de ello podría deberse a realizar esta tercera actividad. La propia Austen apunta a ello en uno de sus comentarios de

la reunión para compartir la narrativa con sus compañeras; así lo refleja una de las notas del investigador: *“Austen está de acuerdo con sus compañeras en que la actividad le ha servido para ver su imagen ideal de una manera más realista”*.

La cuarta actividad introduce un elemento muy interesante en el caso de esta participante. Para el investigador, resulta primero una sorpresa encontrarse con que el *Feared Language Teacher Self* que describe no guarda relación con los miedos a los que Austen apuntaba en sus narrativas anteriores; al comienzo de la anterior señalaba aquello en lo que no se quería convertir. A continuación, al leer la evaluación de la actividad, se entiende algo que está en la base de esta investigación: la identidad es una historia que no deja de narrarse y renarrarse una y otra vez a lo largo de la vida del ser humano: es natural que sus identidades posibles evolucionen, cambien –lo extraño sería que permanecieran siempre inmutables. Cuando se le pregunta por la profesora que teme llegar a ser, Austen narra una escena en la que es incapaz de dar una explicación clara a sus alumnos. No se trata, como podía preverse, de aburrirles; de ser incapaz de llevar adelante una clase entretenida, motivadora, sino de no saber explicar a sus estudiantes *“la diferencia entre palabras con significados parecidos pero no iguales”*. Esto la lleva, en la escena descrita, a la frustración, lo que hace que sus alumnos se sientan igualmente frustrados. En el fondo, este sentimiento no se origina en el no saber explicarse, sino en el no haberse preparado bien la clase: *“Pero te sientes frustrada. Muy frustrada, e insegura. Porque no has visto los problemas, ni te has anticipado a ellos”*. Antes se decía que esta imagen temida inesperada se entiende mejor si se lee la evaluación; en efecto, en ella Austen explica que ha empezado a dar sus prácticas del MAES y que se

ha encontrado con este problema auténtico, y que realizar esta actividad le hace tomar mayor conciencia sobre sus nuevas preocupaciones como docente de L2. El *Feared Language Teacher Self* –y el *Language Teacher Possible Self* en el que se inscribe– evolucionan a medida que el docente de L2 vive nuevas experiencias. Esa evolución, puede suponerse, será distinta en cada caso; también serán distintos en cada caso los aspectos de las identidades posibles que cambien. El profesor de L2 puede ver surgir en sí preocupaciones nuevas, como en el caso de Austen, variaciones sobre preocupaciones antiguas o la disolución de unas y de otras. Lo mismo cabría decir sobre sus ideales como docente. En este sentido, sería conveniente que el profesor de L2 reflexionara por escrito sobre su *Ideal Language Teacher Self* y compartiera la reflexión con sus compañeros cada cierto tiempo, de manera que su conciencia sobre lo que desea, lo que teme y lo que cree que debe hacer para cumplir la expectativa del entorno se mantuviera actualizada.

Es curioso que en la evaluación del segundo ejercicio de la actividad, sobre el *Ought-To Language Teacher Self*, la participante confiesa no entender para qué está realizando esta actividad. Y es curioso por el hecho de que quizá sea ella la que consiga la mayor armonía entre las voces de sus agentes contextuales por medio del diálogo escrito que lleva a cabo entre ellas. Esas voces son: su padre, su madre, su hermana Ana, su abuela, alguien llamado Herman y ella misma. También da voz a Reino Unido. La mayoría de las preocupaciones que las voces expresan coinciden con los obstáculos a los que hace referencia la participante en la actividad anterior, así como a los miedos referidos en el ejercicio sobre el *Feared Language Teacher Self*. Por ejemplo, Reino Unido desafía a Austen de la siguiente manera: “¿Qué te hace pensar que vamos a entender los refranes y

*las frases hechas? (...) ¿Vas a saber explicarlas?». Y su madre le pide que recuerde “aquella clase en la que te bloqueaste. ¿Y si empiezas a explicar algo y terminas frustrada porque no puedes llegar adonde tú quieres?” En el primer caso, está claro que Austen está proyectando en Reino Unido sus miedos; en el segundo, no se sabe si la madre de la participante comparte esa inseguridad o es sólo una proyección de Austen. Sea como sea, lo importante es que existe conflicto en ella y que poco a poco, a través de una argumentación paciente, consigue que todas las voces que le asaltan reconozcan su derecho a intentar cristalizar su sueño de ser profesora de L2 en el extranjero. Así, la narrativa concluye con el personaje colectivo Todos, quien sentencia: “Si es lo que quieres, lo puedes conseguir. Y si estás decidida a conseguirlo, ya sea un poco antes o después... ¡Dale caña!” Con ello, se cumple uno de los requisitos para que el *Ideal Language Teacher Self* tenga capacidad de motivación: la armonía entre la voz del profesor de L2 y las voces de los agentes contextuales significativos para él. Sin embargo, como se ha comentado, la participante no acabó de entender el significado de la actividad: “La verdad es que aun no tengo muy clara la utilidad de la segunda actividad y no sé si necesita más perspectiva, entenderlo mejor o cual es el problema, pero me ha parecido una actividad demasiado abstracta para sacar algo en claro de ella”. Cabría preguntarse, entonces, si la armonía conseguida entre las voces, para ser efectiva, debería ser reconocida por la participante o si, por el contrario, basta con que dicha armonía exista para su efecto positivo sobre la imagen ideal de sí misma exista también. ¿Hasta dónde debería llegar la reflexión de los participantes, en un programa como el presente, para ser efectiva en términos de motivación?*

En la quinta actividad, Austen narra, con fechas concretas y hasta el año 2016, los pasos que podría dar para hacer realidad su *Ideal Language Teacher Self*; de esta manera, sostiene la consecución de su imagen ideal en la de una serie de submetas para cuyo logro diseña planes de acción. La narrativa da comienzo la mañana en la que entrega, con satisfacción, el borrador de su Trabajo de Fin de Máster y se visualiza a sí misma al final del camino que comenzó un año atrás; se ve a sí misma, con alivio, terminando el máster. Otros pasos: la entrega del TFM final, la defensa exitosa de este trabajo, la vuelta a Inglaterra –donde están esperándola algunos buenos amigos ingleses-, el comienzo en un colegio inglés, el comienzo de su primer curso de manualidades en español, su vuelta a España un año después, sus clases como profesora de español en este país...

Como en otros de los casos estudiados –los de Shelley o Wharton, por ejemplo-, esta actividad parece ofrecer un marco óptimo para que la participante recoja sus reflexiones de las actividades anteriores y cree a partir de ellas una nueva narración de sí misma en la que se muestra consciente de sus problemas como docente y con la actitud necesaria para superarlos, actitud que puede cristalizar en un plan concreto: recuérdese, por ejemplo, a Shelley narrándose a sí misma como alguien capaz de resolver conflictos en la clase de diferentes maneras. En el caso de Austen, esto también se da, en lo que es una muestra más de cómo la actividad narrativa escrita y oral permite al ser humano percibirse bajo nuevas perspectivas –las cuales, si son además son alentadoras, como es el caso, activan el deseo de la persona de hacer realidad esa visión nueva de sí mismo, la imagen ideal, el *Ideal Language Teacher Self* en el caso del profesor de L2-. En la quinta actividad, por ejemplo, puede leerse: “Es su primer día en un cole inglés y está nerviosa... Ha preparado las clases rigurosamente y ha pensado en cómo

presentarse y hacer que los alumnos se presenten en clase; ha buscado actividades introductorias divertidas”. En la cuarta actividad, la imagen temida de Austen se concretaba en su incapacidad para explicar el contenido a los alumnos, incapacidad que se originaba en no haber preparado bien la clase. En su nueva narrativa, los nervios acompañan a la profesora Austen, sí, pero la clase está “rigurosamente preparada”; puede entenderse, así, que estos nervios son los lógicos cuando uno va a enseñar por primera vez en un centro educativo y, además, en otro país. No son los nervios de alguien que se siente inseguro porque no conoce bien el material con el que trabaja. Austen se percibe a sí misma como persona insegura, pero se narra a sí misma como alguien que, dentro de su inseguridad, pone todos los medios necesarios para que ésta le asalte lo mínimo, y qué duda cabe que una clase bien preparada es, en este sentido, fundamental. Hay otro ejemplo de esta actitud de Austen, que fue etiquetada por el investigador como ‘gestión de las preocupaciones’; se encuentra en un fragmento que Austen fecha seis meses después de la escena anterior. Tiene lugar por la noche: la profesora, quien ya está asentada en su trabajo, se levanta de la cama con pesadillas sobre “*clases mal preparadas, lecciones en las que al ir a responde una duda se acaba liando más y más para confusión de los alumnos, despistes suyos...*”. Despierta en su cama, siente una gran ansiedad; pronto recuerda, sin embargo “*que lleva allí desde septiembre, que empezó a trabajar como profe de español y que desde entonces su experiencia ha seguido aumentando y su aprendizaje ha continuado creciendo, hasta el punto de que ahora conoce casi a la perfección cómo marcha el sistema educativo británico*”. Y concluye: “*Aún tiene mucho que aprender, eso está claro, pero su seguridad en sí misma ha aumentado al mismo paso que su experiencia. A veces ella misma se dice que, en ese ámbito, parece otra*”. Como

en el fragmento anterior, su inseguridad –relacionada con la preparación de las clases y con su incapacidad para explicar los contenidos a los alumnos- aparece, pero al escribir esta escena, Austen la reencuadra positivamente y se narra a sí misma como alguien que, si bien no se ha librado de sus preocupaciones, sí es capaz de concederles el lugar que merecen y relativizarlas: lleva ya un tiempo en Inglaterra como profesora de L2 y no le ha ido mal del todo. O de otra forma: en su quinta narrativa, Austen se está renarrando a sí misma como una profesora capaz de adquirir seguridad en sí misma y de poner los medios necesarios para que la inseguridad se reduzca al mínimo. Al igual que se decía con el fragmento anterior, en este caso la participante perfila un *Ideal Language Teacher Self* que es muy deseable y, por tanto, con mayor capacidad de motivación; una imagen ideal que al principio del programa de intervención tenía tres rasgos básicos –la capacidad de crear vínculos afectivos de calidad en clase, el saber motivar a los alumnos y el ser una profesora a la vez- y a la que se añadieron otros dos –el ser una docente respetada por el alumno y el sentirse segura consigo misma como profesora de L2-. Como ya se ha comentado en el caso de la imagen temida, el *Ideal Language Teacher Self* evoluciona a medida que el profesor vive nuevas experiencias; las prácticas del MAES y, como se está mostrando, este programa de intervención, son dos experiencias que, cada una a su manera, conducen a la participante a reconfigurar su *Language Teacher Possible Self*.

En otras de las escenas que describe en esta quinta actividad, Austen precisa y refuerza rasgos de su *Ideal Language Teacher Self*. La entrada final de su diario es, quizá, la más elaborada, la más rica de la narrativa; en ella, Austen describe una escena que vive en 2016 con una futura alumna suya llamada Lucy. La participante cuenta cómo la profesora se da cuenta de que la estudiante no se

encuentra bien, cómo se acerca a ella al final de la clase, cómo logra contactar con ella –Lucy, en principio, no parece querer hablar de lo que le ocurre-, cómo la alumna se abre y le cuenta los problemas que tiene en casa, y cómo al final la chica se siente escuchada, atendida, mejor. El rasgo de la cercanía con el alumno que se expresaba en el *Ideal Language Teacher Self* se presenta en este ejemplo de manera conmovedora. A Austen realmente le interesa el alumno; no quiere ser, como decía en un punto de su narrativa, ‘la profesora colega’ que se sitúa en el mismo plano que el alumno, como si fuera una alumna más, sino alguien quien, desde su posición y su experiencia, está capacitado para escuchar al otro y, quizá, servirle de apoyo en lo que directamente le concierne: lo académico. El gesto de Austen en su narrativa de sentarse a escuchar a Lucy, de intentar estar a su lado, de sostener la situación con respeto y cariño, muestran que es a esto a lo que aspira la participante como profesora de L2 cuando habla de ‘cercanía’. La fecha en la que sitúa este momento es el año 2016, cuatro años después de haberla escrito; lo que hay entre una fecha y otra es la diferencia entre querer ganarse el reconocimiento de los alumnos mediante estrategias generales y el ganárselo sin buscarlo, sólo con la actitud de estar abierta a cada uno de ellos en cada situación específica. Es en este sentido en el que se ha precisado la imagen ideal como profesora de L2 de la participante.

Finalmente –pero no menos significativo que lo anterior, como se verá-, el *Ideal Language Teacher Self* de Austen incorpora algo en la quinta narrativa que ya se anunciaba en la primera. Puede sorprender que una de las etiquetas con más referencias codificadas sea la denominada por el investigador ‘manualidades’. En ella, se recogen los comentarios de la participante vinculados con su afición por esta actividad de ocio. En la primera narrativa, cuando se le pregunta cómo

creo que será su vida después de tres años, Austen responde que le gustaría que le quedara un poco de tiempo libre para dedicarse a hacer manualidades. En la segunda –donde describe su imagen ideal como docente de L2-, cuenta que, tras las clases, se queda algunos días en casa “haciendo alguna manualidad”; líneas después en esa misma narrativa, la participante cuenta que

tiene un sueño, a medio camino entre el ocio y los negocios: quiere organizar grupos de conversación en conversación en español una o dos tardes por semana en la que también se realice un intercambio de conocimientos. Una de sus ideas es enseñar a hacer punto o customizar camisetas, aunque también ha pensado talleres en los que cada miembro del grupo enseñe algo nuevo a los otros. Quiere darle muchas vueltas antes de organizar nada, aunque ya lo ha comentado con los profes de plástica del cole y con su amiga Gema y a todos les ha encantado la idea y le han dado muchísimas ideas. Ahora solo falta que le llegue esa idea que está esperando para lanzar si proyecto...

En la evaluación que hace de esta segunda actividad, se da cuenta de que este proyecto de futuro es más interesante para ella de lo creía y lo ve factible: “*La sorpresa, sin lugar a dudas, es haber plasmado aquí mi proyecto para el futuro y ver cómo lo que me parecía una tontería o una incongruencia, no lo es. Me hace ver que la idea me atrae mucho más de lo que pensaba, que me parece viable y que de verdad quiero ponerla en uso*”.

En parte gracias a esta actividad, está cobrando mayor presencia en la identidad futura de Austen este proyecto que, si bien cuenta entre sus elementos con el uso del español como lengua de contacto, su enseñanza no es el objetivo principal.

En la cuarta narrativa, la línea de diálogo con la que se inicia la conversación entre Austen y las voces de sus agentes contextuales –su *Ought-to Language Teacher Self*– es de ella misma, quien dice: “Yo: *Venga, vámonos a guirilandia. Tú, tu sombra y tus manualidades*”, otra muestra de la importancia que tiene el proyecto para ella. En la quinta narrativa, el sueño se ha hecho realidad en el futuro ideal que la participante imagina para ella y explica que: “*Ha organizado (...) el primer curso de Spanish and Crafts. Empieza en una hora y ya está todo preparado: los materiales, las instrucciones, el vocabulario que los estudiantes pueden no saber...*”. En una entrada posterior de esta narrativa, fechada por la participante en seis meses después, Austen habla otra vez de la cuestión de las manualidades cuando refiere que: “*Ha descubierto que los talleres de idiomas y manualidades funcionan mucho mejor los fines de semana por la mañana*”. Hay que mencionar que, en la reunión que se realizó para compartir esta narrativa, Austen les comentó a sus compañeras que, después de leerles a ellas el texto, se dio cuenta de lo mucho que le apetecía combinar las manualidades con la clase de español.

Al comienzo de este análisis, se sugirió que quizá la enseñanza de la L2 en sí no era lo más importante para Austen, sino el compartir con otros un espacio de aprendizaje común donde ella fuera la encargada de, mediante herramientas diversas, crear un ambiente afectivo óptimo que posibilitara a los participantes y al docente acercarse entre sí y favorecer el aprendizaje. Pues bien, los deseos de Austen de combinar el hacer manualidades con la práctica del español podrían apuntar en esta dirección. En este punto del programa, al cabo de la narrativa final, esto es sólo una hipótesis; es necesario esperar a la fase de seguimiento para examinar hacia dónde da Austen sus pasos. En caso de que, finalmente, la

carrera de profesora de L2 no le llamara lo suficiente, y la participante decidiera dedicarse a algo similar, se trataría entonces de un caso parecido al de Woolf, la cual se mantuvo muy motivada para llegar a ser una docente de L2 mientras se mantuvieron los estímulos externos relacionados con ello –el MAES con sus prácticas, el programa de intervención- pero que, en cuanto éstos cesaron, se planteó cambiar su vida profesional por completo. En el caso de Austen, esto se analizará en la fase de seguimiento. Sí se puede apuntar ya, sin embargo, que a la hora de evaluar la actividad, Austen reconoce que, si bien ahora sabe cómo podría hacer realidad su imagen ideal como docente de L2, no está segura de si es eso lo que realmente desea.

La valoración de la actividad por parte de Austen es positiva; realizar el presente ejercicio le lleva a escribir: *“Si quiero, puedo (...) Es reconfortante poder ver que estoy cerca de empezar a llegar a metas, que es posible ser como quiero y donde quiero (...) Me ha ayudado a ver con claridad lo que necesito cumplir para llegar a ser profesora de L2, lo que no es fundamental, lo que no puedo pasar por alto o lo que no puedo esperar”*. Con todo, y como acaba de comentarse, Austen se da cuenta de que hay en ella un punto de incertidumbre con respecto a si es eso lo que realmente desea, y así lo manifiesta en dicha evaluación. Junto al deseo de llegar a ser profesora de L2 convive en ella, paradójicamente, el no saber si el deseo es real. Un fragmento de la evaluación arroja cierta luz sobre la paradoja; cuando se examina, se observa que el entusiasmo de Austen obedece quizá más a que se da cuenta de que va a acabar el máster y de que tiene un plan concreto para su futuro que al hecho de que le apetezca este futuro: el trabajo con estas actividades le ha servido para construir un plan, pero realmente no está segura de si quiere llevarlo a cabo: *“El destino*

deseado cada vez está más difuso". A partir de esto, y como en el caso de Woolf, se sugiere que, si bien el programa de intervención puede mostrarse eficaz para ayudar al participante a desarrollar su *Ideal Language Teacher Self*, para que éste tenga capacidad de motivación es necesario, ante todo, que sea deseado. Aunque pueda parecer obvio, alguien que dedica años de su vida a estudiar una carrera y un máster relacionados con la enseñanza no desea necesariamente convertirse en profesor; a veces, es una opción más o menos atractiva entre otras, que se elige sin saber en qué consiste de verdad la profesión, y que llegada la hora de dar el paso definitivo y empezar a enseñar, algunos deciden declinar en favor de otras opciones que han surgido en su camino durante esos años.

La confusión a la que apunta Austen en su evaluación de la quinta actividad se expresa de nuevo en la entrevista final, en la que se manifiesta con claridad. La respuesta de Austen a la primera pregunta de la entrevista –“¿Puedes contarme tu vida dentro de tres años?”- ilustra a la perfección lo que se comentaba en el párrafo anterior: *“Ahora sí que no te lo puedo contar. Vamos, no sé, entre lo que hemos hablado en las reuniones, y que cada vez cambio de opinión más, y me planteo cosas, me siento un poco incapaz de contar mi vida ahora mismo. Creía que lo iba a tener más claro (...) Espero estar enseñando español, aunque no sé nada más”*. Las respuestas de las siguientes dos preguntas muestran que Austen ha desarrollado a lo largo del programa, y en parte gracias a él, una imagen ideal de sí misma como docente de L2, aunque, como en el caso de Woolf, y como ya se ha señalado, esto no explica necesariamente que, finalmente, la participante desee hacerlo realidad.

¿En qué sentidos se puede considerar, entonces, que es eficaz el programa? ¿En ayudar al desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* del participante? ¿Tal vez en ayudarlo a reflexionar sobre si quiere ser profesor de L2? En el caso de Austen, puede decirse que ambas. En la entrevista final, describe a una docente de L2 segura de sí misma, capaz de crear un ambiente afectivo de calidad en el aula –para lo que se sirve, entre otras cosas, de su sentido del humor-, cercana con el alumno y capaz de motivar. Éstos ya eran rasgos que ya se encontraban en el *Ideal Language Teacher Self* creado a lo largo de las narrativas anteriores y que ahora, en la entrevista final, se expresan en un único discurso. A esto se le añade un rasgo más, efecto probable de haber realizado el programa, como ella apunta: “*algo que no he tenido en cuenta hasta ahora*”. Habla de ser una profesora que se comunica constantemente con el resto de los profesores: “*Compartiría mucho de mis impresiones y mis experiencias, primero porque nos ayuda que nos den feedback y aparte por conocer experiencias ajenas, pues se aprende de ellas*”. De alguna manera, con esta declaración, Austen está explicando la importancia que para ella tiene la actividad narrativa oral.

Sin embargo, quizá lo más significativo es el espacio mayor que dedica Austen en su discurso a la idea de las manualidades, que se ha ido desarrollando poco a poco a lo largo de sus narrativas y que adquiere aquí la misma importancia que el resto de los rasgos de su *Ideal Language Teacher Self*. Tras narrar un día en el aula, la participante cuenta que se imagina llegando a casa y preparando

ese curso que me gusta tanto de español y manualidades... Y seguiré enseñando, pero de otra forma, de una forma mucho más disentida, no tan enfocada al aprendizaje de la lengua en sí, sino a la comunicación en general, a la fluidez... No

al idioma como un fin, sino al idioma como medio. Entonces, tendría un poco las dos cosas, lo que supondría un balance en mi vida: lo oficial, lo extraoficial, no sé, una mezcla de todo que creo que me haría muy feliz y querer seguir AHÍ.

En esta declaración se aprecia que la participante está definiendo cada vez con mayor precisión ese destino “*cada vez más difuso*” al que hacía referencia en la evaluación de la quinta narrativa; o lo que es lo mismo: Austen se encuentra en el proceso de desarrollar un nuevo *Ideal Language Teacher Self* diferente de aquél para el que se estaba preparando durante la carrera y, especialmente, en el MAES; un *Ideal Language Teacher Self* que, como se venía apuntando y que parece confirmarse, se define, no a partir de la enseñanza de la L2, sino de la capacidad de crear ambientes afectivos de calidad en el marco social específico del taller de manualidades y, sí, con el español –lengua meta de los asistentes al taller- como vehículo de contacto entre ellos y la facilitadora.

A nivel de discurso, se aprecia en las expresiones de Austen el hecho de que se encuentra en un momento de duda; en contraste con la fluidez que manifestaba al hablar en la reunión para compartir la quinta narrativa, las respuestas de la entrevista final están llenas de titubeos, de frases inacabadas. En varios momentos de la entrevista, la participante se da cuenta de ello: “*Me noto un poco dispersa en las preguntas, me voy por las ramas*” o “*Es que estoy super espesa*”. El adquirir esta conciencia puede considerarse uno de los beneficios que aporta este programa: el escribir sobre sí mismo y el compartirlo con los otros –ya sean compañeros o el propio investigador-, permite al participante percibir con mayor claridad el proceso en el que se encuentra. Es difícil saber en qué medida ha contribuido el programa de intervención al cambio en el *Ideal*

Language Teacher Self de esta participante; no se puede asegurar que, de no haberlo llevado a cabo, Austen no habría vivido este momento de duda y se habría marchado a Inglaterra como profesora de L2 sin plantearse otras opciones. Sin embargo, parece claro por lo que resulta del análisis de este caso, que la actividad de reflexionar por escrito y de compartir esa reflexión ha desempeñado, al menos, un cierto papel.

La evaluación de Austen del programa de intervención lo confirma. En cierto momento, la participante le dijo al investigador: *“Has ayudado a que le demos forma a esa idea nublada y poco clara que supongo que muchas tendríamos al principio de nuestra visión como profesoras en el futuro”*. Dar forma, claridad: en esto consiste, esencialmente, el objetivo del programa de intervención, en dar forma al *Ideal Language Teacher Self* y en hacerlo, sesión a sesión, cada vez más claro, cada vez más preciso en distintos sentidos. *“Ahora tengo unos pilares que antes no tenía, porque antes todo era bruma”*, explica la participante en la evaluación final. Como principal aportación del programa, destaca *“la reflexión y el trabajo intenso de autoconocimiento (...) Hacer que me replantee todo 40 veces y que me conozca a mí misma”*, y concreta así:

Tomar plena conciencia de mis puntos débiles y de mis puntos fuertes, saber ponerlos en una balanza, saber trabajar con los fuertes, quitar los débiles en pro de los fuertes, etc. Buscar una forma de controlar los débiles para que no sean débiles sino que pasen a fuertes... (...) Darme cuenta de que mis objetivos son factibles y que me encuentro a medio camino de su consecución (...) Y también darme cuenta de que he incluido entre mis objetivos no sólo lo académico, sino también lo personal, lo humano; la parte que busca no sólo poder transmitir

conocimientos, sino también una serie de valores, siempre con mucha alegría y buen humor.

De lo anterior se puede inferir que el programa le ha ayudado en la construcción de su identidad como profesora; Austen lo confirma cuando se le pregunta por esta cuestión: *“A partir del momento en que se me ha hecho pensar en la clase de profesora que quiero ser y plantearme los pasos ya dados y los obstáculos que debo salvar para llegar a ser esa profesora que considero la ideal, el programa me ha ayudado y fomentado la construcción de dicha identidad”*. Como ya se ha comentado anteriormente, la simple pregunta: *“¿Puedes describir a la docente de L2 que te gustaría llegar a ser?”* sirve para activar en el futuro profesor este proceso de construcción de la identidad docente: si ya existía esa imagen ideal de sí mismo, para perfilarla; y si no existía, para empezar a crearla. Al comienzo del programa, Austen estaba más cerca de lo segundo que de lo primero, y como ella explica, basta empezar a pensar en ello para dar comienzo al desarrollo del *Ideal Language Teacher Self*. En este proceso, la posibilidad de compartir las reflexiones con el otro es fundamental; como explica la literatura sobre el tema, la identidad se construye socialmente, mediante el intercambio constante de las narrativas de sus miembros. Austen también apunta a esta cuestión, cuando a su declaración anterior, añade la siguiente:

Además, la posibilidad de compartir mi punto de vista/reflexión con compañeras, amigas en la misma situación pero con unos objetivos tanntnn distintos como los míos también ha sido de gran ayuda, una forma de ampliar mis miras y, de alguna manera, asumir aspectos que otras han dicho y que inicialmente yo no había considerado.

El siguiente correo, que Austen le envió al investigador al concluir el programa de intervención, puede tomarse como otro indicio de la posible efectividad de este programa de intervención para cumplir los objetivos que propone: “Aprovecho este e-mail para decirte que me ha gustado mucho el proyecto y las reflexiones, que no ha sido sólo un ayudarte a ti, sino una ayuda mutua de encontrarnos a nosotras mismas, y que al menos yo, no lo habría hecho sin el empuje de este proyecto”.

6.6.2 Efectos positivos en la motivación para llegar a ser profesores de L2

Es quizá inevitable comenzar este punto con una reflexión sobre cómo podría afectar el cambio en el *Ideal Language Teacher Self* de Austen en su motivación para enseñar una L2. Ya se ha establecido el paralelismo entre este caso y el de Woolf, participantes ambas que, en cierto momento –Woolf semanas después de concluido el programa; Austen, mientras éste aún se implementaba-, se dan cuenta de que, quizá, su mayor deseo no es ser profesoras de L2; o para ser más precisos, que ese deseo no es tan apremiante como lo habían sentido y que, por ello, su realización puede postergarse en favor de otros caminos que se revelan como más interesantes para ellas –la vida militar, para Woolf; el trabajo con las manualidades, para Austen. Es cierto que en este segundo caso, Austen incluye la práctica del español como L2 como uno de los elementos de ese camino; es una apasionada de su idioma, le gusta enseñar a los demás a comunicarse en él y el marco social que le ofrece la práctica de manualidades en grupo le sirve de vehículo para desarrollar ese interés. Así, si en el caso de Woolf supone alejarse de la enseñanza de L2, en el caso de Austen se podría hablar de una enseñanza de L2 alternativa, con un *Ideal Language Teacher Self* alternativo. A lo largo de

este apartado, se examina la motivación de la participante con relación a ambas imágenes ideales desarrolladas en el programa de intervención. Las primeras referencias codificadas con la etiqueta ‘motivación’ no se encuentran en las actividades ni en las evaluaciones, sino en los correos electrónicos que Austen y el investigador intercambiaron antes de la primera entrevista y a lo largo de las primeras semanas del programa de intervención. En estos correos se detecta un gran entusiasmo en Austen por participar en un proyecto cuyo fin es el desarrollo profesional del profesor de L2. Aun sin ser un indicio inequívoco de ello, esta predisposición podría indicar que Austen se siente motivada, desde el primer momento, para reflexionar sobre sí misma como docente de L2. El programa ni siquiera ha empezado cuando se suceden esos primeros correos, pero el entusiasmo ya está presente en Austen al saberse parte de un proyecto donde ahondará en su identidad profesional. Con ello, se apunta a que el simple hecho de saber que se va a hacer algo estimulante en algún sentido es motivador en sí. O de otra forma: puede ser motivador para llegar a ser profesor el saberse parte de un programa de intervención cuyo objetivo es el desarrollo del docente.

El que podría considerarse primer efecto ‘directo’ del programa se encuentra en la evaluación que hace la participante de la segunda narrativa escrita. Se refiere al *Ideal Language Teacher Self* alternativo presente desde la primera narrativa y que va cobrando cada vez mayor presencia a lo largo del programa; esa imagen ideal relacionada con las manualidades y el español. El fragmento, citado en el apartado anterior, puede volver a considerarse desde la perspectiva de la motivación: “*La sorpresa, sin lugar a dudas, es haber plasmado aquí mi proyecto para el futuro y ver cómo lo que me parecía una tontería o una*

incongruencia, no lo es. Me hace ver que la idea me atrae mucho más de lo que pensaba, que me parece viable y que de verdad quiero ponerla en uso”.

La ilusión de Austen por hacer realidad una imagen ideal de sí misma se dedica a esta visión específica, que no excluye la otra, a esa visión de sí misma como profesora de L2 en algún centro de enseñanza, pero que narrativa a narrativa se va superponiendo a ella. El escribir sobre sí misma desarrollando ese proyecto tiene en Austen un doble efecto: primero, el darse cuenta de que no se trata de una “tontería”, sino de algo que no sólo le gusta sino que lo ve como “viable”. Y segundo, el activar su motivación para empezarlo. De nuevo, es quizá pertinente plantear la cuestión de para qué se muestra efectivo este programa: no se puede saber en qué dirección se dirigirán los participantes una vez que han empezado un proceso de reflexión profunda para sí mismos. Algunos, como Dickinson, parten de la confusión para crear una imagen ideal de sí mismos como docentes de L2 y sentirse muy motivados para alcanzarla; otros, como Wharton o Shelley, precisan y refuerzan la visión que ya tenían de sí mismos como docentes; y otros, como Woolf o Austen, descubren un camino nuevo, una identidad profesional nueva, más o menos relacionada con la enseñanza de L2.

Esto no implica que la otra imagen, la que puede llamarse primera imagen ideal, sea excluida; ambas conviven en Austen a lo largo del programa, y es justo esa convivencia y la incapacidad de definirse de momento por una de ellas, lo que le crea a la participante la confusión que manifiesta en la entrevista final, cuando se declara “dispersa” y “espesa”. En efecto, la idea de enseñar en un centro sigue siendo atractiva para Austen en sus narrativas y, por ello, motivadora. Así, en la

evaluación de la segunda actividad, cuando reflexiona sobre la visualización de su primera imagen ideal, Austen reconoce que:

Me ha gustado verme desde arriba, llegando a clase colorada, “picar” a algunos alumnas, despeinar a otros, etc. En general, me gusta la profe en la que espero convertirme, porque es “muy yo”, no supone renunciar a mis principios y, aparte de que la considero beneficiosa para las alumnas, porque se sienten cómodas y animadas a hablar, también lo es para mí, porque me ayuda a aprender de mis alumnos...

Puede decirse que la participante que escribe este fragmento se siente con ganas de que se haga realidad esta imagen ideal de sí misma como docente de L2. Lo mismo puede afirmarse de ella si se lee este otro fragmento, que proviene de la evaluación de la tercera actividad: “[La consecución de la imagen ideal] Se me antoja un proceso de consecución estimulante, llena de pequeñas metas que tienen como fin una gran meta y que se puede lograr con paciencia, continuidad, optimismo...”. En la reunión para compartir esta narrativa, Austen se mostró de acuerdo con sus compañeras en el hecho de que escribir y pensar acerca de tu *Ideal Language Teacher Self* te motiva a alcanzarla: “Es como si la vieras más cerca, más accesible”. Escenas en su quinta narrativa muestran que dar clases en Inglaterra es algo que le motiva; el siguiente fragmento es una breve parte de la reflexión que la Austen del futuro hace justo antes de empezar su primer día de trabajo: “Esperemos que vaya bien... ¡Mejor no esperar! ¡Mejor darlo por hecho! Y seguro que por la noche, mamá y papá primero y Ana después querrán saber todos los detalles de mi experiencia como novata... Can't wait to get the day started!” La frase con la que se cierra el fragmento expresa el entusiasmo que esta situación le produce y que puede tomarse como

un indicio de su deseo de hacer realidad su imagen ideal como docente de L2. La evaluación de esta quinta narrativa escrita apunta en esta dirección, y relaciona explícitamente la realización de la actividad con las ganas de continuar con su crecimiento como profesora de L2 y hacer realidad su *Ideal Language Teacher Self*:

¡Si quiero, puedo! También me hace falta paciencia y técnica, pero mi meta es posible y las trabas son mínimas... Esta actividad me ha resultado reconfortante y cargada de optimismo. Poder ver y sentir que estoy cerca de empezar a llegar a metas, que es posible ser como quiero y donde quiero (...) Me voy a la cama con un toque de optimismo ante las metas que ya casi toco.

Cuando en la evaluación del programa se le preguntó a Austen si consideraba que éste había afectado de alguna manera a su motivación para hacer realidad su imagen ideal de sí misma como profesora de L2, explicó: *“He reflexionado, meditado y debatido sobre ciertos aspectos con tal intensidad que es imposible que no haya influido. Pienso que ha hecho que quiera y que busque los medios para ser aún mejor profesora de lo que me había propuesto inicialmente”*. Más adelante en la evaluación, Austen señaló, además, que: *“Comprender que los objetivos que me marco son, a priori, factibles y que estoy a medio camino de su consecución supone un aporte de optimismo hacia dichos objetivos, un empuje hacia esa consecución final”*.

Así pues, ambas imágenes –la primera y la alternativa- conviven a lo largo del programa de intervención sin excluirse entre sí y motivando a la participante en distintos sentidos; es sólo en la entrevista final que Austen manifiesta por vez primera dudas sobre qué camino elegir –el máster ha finalizado, es momento de

dar pasos en una u otra dirección-, lo que indica que no percibe estas opciones como complementarias. Para saber la decisión que toma la participante, es necesario esperar a la fase de seguimiento.

6.6.3 Efectos mediacionales de la actividad narrativa

Posiblemente, el ejemplo más significativo del efecto mediacional de la actividad narrativa se encuentra en el caso de Austen en un breve fragmento que ya se ha citado en dos ocasiones: aquél en el que la participante toma conciencia de que su proyecto de futuro con las manualidades y el español es algo que le importa mucho, hasta el punto de constituir esa visión el núcleo de su *Ideal Language Teacher Self* alternativo: “*La sorpresa, sin lugar a dudas, es haber plasmado aquí mi proyecto para el futuro y ver cómo lo que me parecía una tontería o una incongruencia, no lo es. Me hace ver que la idea me atrae mucho más de lo que pensaba, que me parece viable y que de verdad quiero ponerla en uso*”.

La expresión escrita y la inmediata o posterior reflexión sobre ello conduce a la participante a la revelación de algo esencial sobre su identidad futura; algo que ya se encontraba latente en ella, pero que empieza a ser consistente –real, si se quiere emplear esta palabra- cuando lo expresa. La conciencia sobre esa faceta de su identidad profesional futura empieza a precisarse en el momento en que Austen le da forma por escrito.

En la evaluación final, la participante reconoce el valor de la actividad narrativa oral y escrita como herramientas que le dan acceso al conocimiento sobre ella misma; en concreto, sobre el acto de escribir sus narrativas, especifica: “[*Esto*]

ha sido como un punto de partida, porque lo escrito es lo que me ha permitido reflexionar inicialmente sobre mí". Austen refiere la misma idea que acaba de exponerse: la escritura da forma al conocimiento que el individuo tiene sobre sí mismo pero que aún no ha sido nombrado, y que, por ello, puede ser impreciso. A ese conocimiento impreciso, innombrado, Austen lo denomina "*impresiones*"; la participante se da cuenta de que, por medio de la escritura, ha transformado esas impresiones en, por ejemplo, metas específicas para hacer realidad su *Ideal Language Teacher Self*.

Austen reconoce, asimismo, el valor de la actividad narrativa oral en diferentes momentos de sus narrativa: "*La puesta en común ha supuesto (...) enriquecer mis reflexiones y la llegada de ideas que no me había planteado pero que surgen de boca de otras compañeras y que tienen muchísimo sentido en mi vida, en mis objetivos y en mi visión...*". Como explica la literatura sobre el tema, la identidad se construye socialmente, cuando el ser humano se narra su historia a sí mismo y a los otros, y cuando escucha su propia historia narrada por los otros. Y es éste fluir de narrativas, de historias personales y ajenas, lo que va configurando las identidades pasadas, presentes y futuras del individuo, haciéndole reafirmarse a veces en ciertas posiciones y haciéndole cambiar de perspectiva en otras. Esto es justo lo que expresa Austen en su evaluación final: "*Los puntos de vista dispares de todas nosotras llevaban al debate, a la reflexión, y con ello, a veces a cambiar de decisión y otras, al refuerzo de la postura propia*". La confianza de Austen en la actividad narrativa oral llega hasta el punto de decirse a sí misma que, si algo se le ha olvidado en su reflexión escrita, no tiene importancia porque al hablar con sus compañeras, surgirá probablemente algo de gran interés; por ejemplo, cuando evalúa la quinta

narrativa escrita, la participante reconoce: *“He omitido etapas, principalmente, porque se me han olvidado (...), aunque lo más seguro es que en la reunión, el poner las ideas en común con las demás me llenará de nuevas buenas ideas”*.

6.6.4 Seguimiento

El seguimiento de Austen se realizó al finalizar el verano, después del programa de intervención. La confusión que reconocía sentir en la entrevista final se mantenía en ella y lo único que tenía claro era que quería marcharse de Sevilla y encontrar un trabajo en Inglaterra, para vivir rodeada de la lengua inglesa. Por ello, había tomado la decisión de irse a Londres y empezar allí una nueva vida. Tenía la intención de solicitar trabajo como profesora de L2 en escuelas y colegios, pero también en otros lugares de trabajo. Su sueño de impartir talleres de manualidades donde se fomentara la práctica de la L2 se mantenía y estaba decidida a implantarlos si encontraba la ocasión. Austen reconoció que no descartaba ser profesora de L2, pues su deseo de enseñar seguía en ella, pero que lo fundamental en ese momento de cambio que vivía era empezar su nueva vida y estar abierta a que ésta le sorprendiese con opciones que, quizá, ella no había imaginado.

6.6.5 Conclusiones

Ya se ha insistido en la idea de que realizar este programa puede llevar al participante, por la reflexión sobre la identidad profesional que implica, a descubrir que, quizá, la enseñanza de la L2 no es lo que realmente desea, o que ese deseo persiste pero con ciertos matices. También se ha hablado de cómo los

factores contextuales colaboran en este sentido con el programa, al revelarles a los participantes determinados hallazgos sobre la dirección que desean seguir en el futuro. La confusión sobre su porvenir como docentes que sienten algunos de los participantes puede llevarles, al hacer al programa, a afirmar la enseñanza de L2 como su camino profesional, o a abrir las puertas a otras opciones que se relacionan o no en algún punto con la docencia de segundas lenguas. El segundo es el caso de Austen, y sus narrativas sirven para poner de relieve esta cuestión quizá con mayor intensidad que en ninguna otra participante, con la excepción de Woolf.

Lo que enseña principalmente el caso de Austen es que el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* es un proceso dinámico en el que intervienen una serie de factores personales y contextuales, y que aunque ese proceso puede pasar por ciertas fases largas y más o menos estables, nunca se detiene. La identidad, en general, y la identidad docente, en particular, no son realidades permanentes, sino historias que se narran y se renarran sin cesar. Concretamente en el caso de los futuros profesores, ese proceso de cambio puede ser muy intenso, en tanto que lo favorece el momento vital que éstos viven. En efecto, finalizar los estudios académicos, marcharse al extranjero a buscar suerte o con una beca de trabajo, encontrar un primer empleo en algún centro educativo, realizar un programa de intervención para el desarrollo docente, realizar prácticas en algún instituto... Todos ellos son factores que activan de manera especial ese proceso.

A lo largo del programa de intervención, Austen desarrolla un *Ideal Language Teacher Self* determinado con capacidad de motivación; al acabar el programa, esa imagen ideal que ha desarrollado pierde su fuerza para ella y es reemplazada

por otra complementaria: crear grupos de manualidades donde el español sea el vehículo de comunicación. Esto se ha puesto de relieve, quizá, gracias a realizar el programa de intervención. ¿Habría adquirido consciencia Austen de dicho cambio de no haber llevado a cabo el programa? Podría ser que sí, pero también es probable que, impulsada por una determinada dinámica externa, no se encontrase la ocasión de reflexionar sobre sus deseos auténticos. Esto llama la atención sobre algo fundamental en la carrera del profesor de L2, que es la necesidad de trabajar con cierta frecuencia con herramientas que favorezcan el pensamiento reflexivo, como las de la actividad narrativa escrita y oral, que le permitan acceder a conocimientos importantes sobre su identidad profesional.

En otro orden de cosas, puede ser interesante apuntar de nuevo un comentario que hace Austen cuando se le pregunta en la entrevista final sobre el papel que ha desempeñado para ella la actividad narrativa oral. En este punto, Austen le cuenta al investigador que le gustaría aplicar en el futuro, con otros docentes de L2, las herramientas de pensamiento reflexivo que ha aprendido en el programa de intervención: el trabajo con la actividad narrativa escrita y oral. Esto implica que el programa de intervención podría resultar beneficioso en un sentido que hasta ahora no se ha señalado y que es el de proporcionar al futuro profesor una serie de instrumentos de trabajo que le sirvan en toda su carrera docente.

6.6.6 *Feedback* de la participante

Poco antes de enviarle el *feedback* al investigador, la participante le contó que seguía viviendo en Londres y que trabajaba como profesora de español auxiliar en un colegio privado. Tras varios meses empleada como camarera en un bar y después de solicitar trabajo en diferentes centros educativos, había recibido la

oferta de dicho colegio y en el momento de la conversación con el investigador decía sentirse encantada con lo que hacía. Echaba de menos la enseñanza y el haber contactado con ella después de los meses en el bar le había hecho darse cuenta de lo mucho que le gustaba la docencia y confirmar que eso era lo que quería hacer en la vida. Esto pone de relieve lo que se comentaba en el apartado de conclusiones sobre la construcción de la identidad como proceso dinámico.

En su *feedback*, Austen le cuenta al investigador que su estudio de caso le ha parecido “muy preciso y detallado”, además de revelador, pues había hallado en él declaraciones que ni recordaba ni era consciente de haber hecho y que le llevaban a reflexiones a las que, quizá, no habría podido acceder de otra manera. El *feedback*, así, se presenta valioso no sólo para el investigador, quien gracias a él puede delimitar sus interpretaciones, sino también para el participante, en tanto que herramienta de pensamiento reflexivo con la que seguir construyendo su identidad docente.

Capítulo 7

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

En este capítulo, se exponen las principales conclusiones de la investigación, que consiste en el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de intervención cuyo objetivo es la creación y/o desarrollo en el futuro profesor de un *Ideal Language Teacher Self* con capacidad de motivación y empleando para ello la actividad narrativa escrita y oral. En el primer apartado, se expone una conclusión general sobre el programa de intervención. Los apartados segundo, tercero y cuarto refieren conclusiones específicas sobre las cuestiones de esta investigación: el proceso de creación y desarrollo del *Ideal Language Teacher Self*, la relación entre ese proceso y la motivación de las participantes y el papel que desempeña la actividad narrativa escrita y oral. Asimismo, en este apartado se reflexiona sobre los efectos de los diferentes ejercicios escritos. El siguiente apartado presenta otros beneficios que programas como el presente podrían aportar, aparte del ayudar en el desarrollo de la imagen ideal como docente de L2. El apartado sexto señala las limitaciones del estudio y hace sugerencias para investigaciones futuras.

7.1 Conclusión general sobre el programa de intervención

Antes de exponer la conclusión general, conviene decir que el investigador es consciente de que este programa de intervención es sólo uno de los elementos que han conformado la vida de las participantes a lo largo de un cierto periodo de tiempo, y que por tanto es razonable suponer que los efectos observados en

las participantes se deban a la acción conjunta de todos esos elementos y no sólo al programa.

Dicho esto, si hubiera que señalar el principal beneficio que puede aportar un programa de intervención como éste, sería su capacidad para favorecer en el futuro profesor de L2 la adquisición de conocimientos sobre sí mismo como docente y, con ello, una mayor capacidad de decisión sobre su carrera. De forma específica, la reflexión sobre el futuro, con el previo examen del pasado y del presente, puede ser una ayuda muy valiosa para el profesor en formación, en tanto que expresa, como señala Conway (2001: 103), una necesidad ontológica básica del ser humano: el creer que existe la posibilidad de alcanzar el estado ideal, anticipación positiva que “is critical in helping people negotiate life’s transitions and adversities” (p.103).

Los distintos estudios de caso apuntan a que esa reflexión puede desembocar en decisiones vitales diversas y que el proceso del desarrollo de la imagen ideal de sí mismo como docente de L2 no conduce necesariamente a querer alcanzar ese estado deseado. En efecto, la reflexión que implica elaborar el *Ideal Language Teacher Self* lleva al participante a plantearse, al final, por las razones esenciales por las que quiere dedicarse a la enseñanza de una segunda lengua. Es por ello que si bien en algunas de las participantes del programa ese proceso reflexivo conduce a la afirmación de su deseo de ser docentes de L2, en otras las lleva a suspenderlo momentáneamente y contemplar otras opciones profesionales, lo que es coherente con la perspectiva desde la que se entiende la identidad en este estudio: como una historia que se narra sin cesar –y quizá de manera especialmente intensa en participantes como las de esta investigación, cuya

circunstancia vital llena de cambios activa de forma particular ese proceso de reconstrucción constante. Todo esto sirve para ilustrar la reflexión con la que se abre el presente apartado: que el beneficio esencial que quizá puede aportar este programa es, a fin de cuentas, ayudar al participante a construir su historia sobre quién fue en relación con la enseñanza de L2 y quién es en el presente para narrar su historia futura ideal: quién quiere llegar a ser.

De alguna manera, podría entenderse que el presente programa lleva a cabo lo que Saavedra Macías (2009: 34) denomina ‘acompañamiento narrativo’, concepto desarrollado en el entorno de la psicología clínica para designar “a todo tipo de ayuda profesional que conlleve la reelaboración de las narrativas de vida de los pacientes en un contexto de rehabilitación psicosocial”. El propio autor le señaló al investigador que la labor que éste llevaba a cabo en el programa de intervención era un claro ejemplo de acompañamiento narrativo, en el sentido de que, orientadas por el investigador, las participantes reelaboraban, ejercicio escrito tras ejercicio escrito y reunión tras reunión, sus narrativas profesionales. De acuerdo con este autor, uno de los posibles beneficios de esta reelaboración es la superación de conflictos personales, el paso de un estado de carencia a otro de confianza. En el marco del presente estudio, esta idea está llena de sentido y permite precisar el que se ha señalado como principal beneficio del programa de intervención: ayudar al participante a narrar su historia prospectiva ideal como docente de L2. En efecto, la idea de la superación de conflictos personales está ligada a la propuesta de crear y desarrollar el *Ideal Language Teacher Self*. Este concepto, por su naturaleza de estado deseado, representa aquello que el futuro profesor quiere potenciar o aquello de lo que carece: el ser capaz de motivar al alumno, el afirmarse como

docente de L2 cuando no ha existido una vocación desde la infancia, el poder solucionar conflictos entre alumnos en el aula... Si se examina la evolución en las narrativas escritas y orales de las participantes, del comienzo al final del programa de intervención, se aprecia cómo la creación y el desarrollo de su *Ideal Language Teacher Self* es el paso de un estado de carencia a un estado de confianza en cuanto que se considera posible la resolución de los conflictos. O lo que es lo mismo: la narración de una nueva historia motivadora sobre sí mismas, la reconstrucción narrativa de su identidad como docentes en clave positiva. La reflexión de Conway (2001) cobra ahora para esta investigación, si cabe, mayor sentido: creer que existe un estado ideal y que ese estado se puede alcanzar es necesario para los seres humanos, pues los ayuda a gestionar los conflictos que se abren en sus vidas. Con esto no quiere decirse, como ya se ha apuntado en las conclusiones del estado de Shelley, que el programa ayude al futuro profesor de L2 a resolver sus conflictos, sino para que éste adquiera una mayor consciencia sobre ellos y para que, al narrar su resolución, cristalizada en determinados aspectos del *Ideal Language Teacher Self*, se inscriba a sí mismo en una historia de confianza que le sirva de marco cognitivo y afectivo óptimo desde el que ir resolviendo con el tiempo el conflicto en la realidad.

7.2. Sobre el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self*

El presente programa de intervención parece haberse mostrado efectivo para ayudar a los participantes a elaborar imágenes coherentes, precisas y vívidas sobre ellos mismos como sus profesores ideales de L2 en el futuro, lo que, de acuerdo con MacElhone *et al.* (2009) aumenta la probabilidad de que realicen su práctica docente en la deseada dirección que han establecido. En algunos

casos, puede hablarse de creación desde cero del *Ideal Language Teacher Self* con capacidad de motivación, dado que no existía en las participantes antes de la realización del programa; en otros –las participantes que decían tener vocación docente-, el programa ha constituido sobre todo un instrumento para el desarrollo de un *Ideal Language Teacher Self* que ya estaba esbozado, construyendo en ellas conocimientos nuevos a partir de la base existente. Esta creación y o desarrollo de la imagen ideal como docente de L2 se dio en las seis participantes del programa. Al final del mismo, antes de la fase de seguimiento, las seis afirmaron saber qué querían llegar a ser como profesoras de L2, cuál podría ser un posible camino para lograrlo y qué no querían llegar a ser como docentes de L2. Hay que señalar que no se considera que el programa ha sido la causa de la creación de ese conocimiento, pero sí que puede haber contribuido en cierta medida a ello.

Hay que señalar que las imágenes ideales elaboradas por las participantes no se componen necesariamente de las facetas que se considerarían fundamentales en un profesor de L2, como el compromiso con el aprendizaje por parte del alumno o la pasión por la segunda lengua que se enseña. Así, la imagen ideal de una de las participantes es la de una profesora que se centra en dinamizar relaciones en el aula y en entretener al alumno mediante ejercicios lúdicos, dejando de lado la enseñanza en profundidad de la L2. Esta cuestión ya había sido explorada por Kubanyiova (2007, 2007) y suscita una reflexión interesante sobre cuál debería ser, en este sentido, el propósito de los programas de formación de docentes de L2; si se debería intervenir o no en los valores filosóficos y éticos que sostienen la imagen ideal como profesor de L2 del participante. La propuesta de la propia Kubanyiova (2014: 119) es clara: “Helping teachers to inspire learning in their

language classrooms means helping them to see themselves as moral agents of change”. La autora sugiera algunos ejercicios que podrían inspirar a los futuros profesores de L2 en este sentido, pero por el momento no hay ningún programa de intervención que los haya practicado. No se sabe, por tanto, cuál podría ser el efecto de dichos ejercicios en participantes como la mencionada en este párrafo, cuya vocación real quizá fuera la de actriz o la de monitora de tiempo libre.

Otra cuestión que hay que mencionar con respecto al proceso del desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* en el presente programa de intervención es la de la resistencia que algunas participantes han mostrado a su creación y/o desarrollo en algunos momentos de su proceso y que se relaciona en todos los casos con la incertidumbre consustancial al momento concreto en el que viven: el fin de la época de estudios y el comienzo de la vida laboral. Kumazawa (2013) señala que esto es de esperar en futuros profesores, en la medida en la que satisfacer las necesidades de supervivencia del presente puede ser más importante para ellas que su desarrollo profesional. La autora ilustra esta idea con el ejemplo de las participantes de su estudio: “As they were preoccupied with duties of ‘today’ or ‘this week’, my participants were intensely focused on a short time frame, sometimes just hoping to survive another day, oblivious to their long-term future goals” (Kumazawa, 2013: 52). En el presente programa de intervención, esta resistencia es especialmente notable en el caso de Shelley, a quien le resulta complicado imaginar situaciones futuras en la medida en la que siente que el curso de la realidad no depende de ella. En este sentido, e independientemente si esta percepción es acertada o no, los resultados muestran que, en los casos de resistencia al desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* como éste, podría ser beneficioso trabajar con la percepción que el participante tiene de su situación

concreta. En el caso específico de Shelley, por ejemplo, ese trabajo ha consistido en sugerirle reflexionar sobre sus recursos personales, los cuales dependen sólo de ella. Este cambio de percepción en la participante sobre su circunstancia, que percibía ahora bajo otra luz, despertó en ella una actitud más positiva hacia la creación de su *Ideal Language Teacher Self*.

Esto guarda relación con otra de las conclusiones sobre el proceso de desarrollo del *Ideal Language Teacher Self*: que es beneficioso trabajar con las diferentes dimensiones de la imagen ideal de las participantes y no sólo con la que puede considerarse la más identificable con su profesión: la dimensión de la docencia, aquella que se relaciona exclusivamente con su labor como profesor de L2. En el presente estudio se ha encontrado que las participantes, al hablar de sí mismas como profesoras de L2 en el futuro, no se referían sólo a aquello que sucedía en el aula, sino a toda su existencia: el profesor que uno quiere llegar a ser lo es en unas determinadas condiciones laborales y personales, y no al margen de ellas. Es decir, se ha encontrado una dimensión profesional, otra contextual y otra personal. Trabajar con ellas ha consistido en orientar a las participantes hacia la reflexión sobre cada una, especialmente cuando alguna se obviaba. Esto aporta al participante una visión completa, no fragmentada, de su cuadro vital futuro deseado. Es razonable suponer que este cuadro resulta más motivador cuando está completo, en la medida en la que la discrepancia entre el *self* actual y el *self* ideal se extiende sobre los diversos campos de su existencia y no sobre uno sólo.

7.3 Sobre el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* y la motivación

En líneas generales, puede decirse que el programa se ha mostrado eficaz para desarrollar en las seis participantes un *Ideal Language Teacher Self* que cumple los requisitos necesarios para tener capacidad de motivación. Las evaluaciones realizadas al final de cada actividad y del programa de intervención muestran que las participantes se sienten motivadas o muy motivadas para hacer realidad su imagen ideal. Asimismo, las participantes reconocen que parte de ese deseo de hacer realidad su *Ideal Language Teacher Self* se debe a haber llevado a cabo el programa: el narrarse a sí mismo como protagonista de una historia deseable estimula a la persona a hacerla realidad. También se ha observado en algunos de los casos que la motivación para hacer realidad el *Ideal Language Teacher Self* ha ido aumentando a medida que, a partir de los ejercicios, se cumplían más de los requisitos necesarios para que la imagen ideal tenga capacidad motivacional, lo que parece lógico. En efecto, es razonable pensar que una imagen ideal como docente de L2 tendrá mayor capacidad de motivación cuanto más desarrollada esté en ese sentido. Finalmente, se observa que el óptimo estado de motivación alcanzado por las participantes al final del programa de intervención obedece a diferentes factores y no sólo al programa de intervención; entre ellos, pueden contarse una experiencia positiva en las prácticas del máster que han realizado las participantes o la concesión de una beca para enseñar en el extranjero.

Al mismo tiempo, se ha visto que ese óptimo estado de motivación sólo ha llevado a algunas de las participantes por el camino que, en principio, parecería el lógico para todas ellas, esto es, el de buscar las imágenes ideales desarrolladas. Esto, sin embargo, es coherente cuando se tiene en cuenta que las

participantes que no siguieron ese camino son las que sustituyeron su imagen ideal como profesoras de L2 por otra no necesariamente relacionada con la enseñanza. Es la imagen ideal la que sostiene la motivación y no a la inversa, con lo que si se abandona la imagen, se abandona también la motivación asociada a ella. Este abandono de la imagen ideal como profesor de L2 puede deberse a diversos factores, pero queda fuera de los límites del estudio el investigar qué lleva al futuro profesor de L2 a querer empezar su profesión tras llevar a cabo la formación y qué le lleva a alejarse de ella de forma momentánea o definitiva. El propósito de esta reflexión es sólo dejar constancia de cuáles son los límites del programa en este sentido: poder ayudar en la creación *del Ideal Language Teacher Self* del futuro profesor de L2, y crearlo, no implica que, la motivación que sienta asociada a esa imagen lo lleve necesariamente a hacerla realidad, pues esa motivación depende de que la imagen se desee. Otro caso es el de las participantes que sí siguen deseando hacer realidad su imagen ideal de sí mismas como docentes. En sus casos, y de acuerdo con Dörnyei (2009), sería conveniente activar con regularidad el *Ideal Language Teacher Self*, para que su recuerdo no se borre.

7.4 Sobre el papel desempeñado por la actividad narrativa escrita y oral

La literatura sobre el tema muestra que la escritura de narrativas y el compartir con otros lo escrito son herramientas que facilitan en el profesor la adquisición de conocimientos sobre sí mismo y sobre la enseñanza. De los resultados de este estudio, se puede concluir que este efecto mediacional puede servir, igualmente, para crear conocimiento sobre sus identidades futuras; esto es, para desarrollar un *Ideal Language Teacher Self* con capacidad motivacional. Sólo ya el simple

hecho de preguntar “¿Podrías narrar un día en tu vida como la profesora de L2 que te gustaría llegar a ser?” tiene en la persona a quien se le pregunta el efecto que, tomando una metáfora de Gianni Rodari, tiene una piedra que se arroja en un estanque de agua en calma: crear ondas de superficie y profundidad.

De acuerdo con las participantes, puede decirse que el efecto mediacional de la actividad narrativa escrita en la construcción de la imagen ideal consiste, sobre todo, en su capacidad para activar conocimientos sobre uno mismo, percibirlos con claridad y ordenarlos en un sistema donde se relacionan entre sí y con otros conocimientos ya existentes. Puede decirse que, gracias a la actividad narrativa escrita, las participantes han alcanzado mayor comprensión sobre sí mismas en cuanto a quiénes fueron en relación con la enseñanza de L2, quiénes son en el presente y quiénes quieren llegar a ser. Este conocimiento se completa de forma considerable por medio de la actividad narrativa oral. Para las participantes, su efecto mediacional consiste, esencialmente, en que permite delimitar la propia identidad mediante el conocimiento de las otras identidades. Como señaló una de las participantes, los otros son un espejo, y la persona llega a hallazgos sobre sí misma contemplando los reflejos que le son ofrecidos por esos otros cuando les refiere su historia. Hablar del *Ideal Language Teacher Self* y escuchar al otro hablar de su imagen ideal como docente de L2 puede ayudar a precisar el de uno mismo, definiéndolo por afinidad y/o reafirmando por contraste. Esto resulta coherente con la perspectiva adoptada en este estudio, según la cual la identidad es una construcción narrativa social.

7.5 Sobre los efectos de los ejercicios escritos

Con respecto a la primera actividad, se puede concluir que escribir la biografía de aprendizaje y reflexionar sobre ella individual y colectivamente puede ser un punto de partida eficaz para el desarrollo del *Ideal Language Teacher Self* y del *Feared Language Teacher Self*, en el sentido de que las bases del profesor que se quiere llegar a ser se establecen sobre aquello que se fue y que se es; esto es, en las experiencias de aprendizaje y de docencia del pasado y del presente. Esto se aprecia en el hecho de que los rasgos de las imágenes ideales creadas por las participantes a lo largo del programa están relacionados directamente con esas experiencias vividas.

De la segunda actividad, puede decirse que ha sido de ayuda para crear desde la base o precisar la imagen ideal de las participantes como profesoras de L2. Se podrían sugerir que esa eficacia se relaciona, en primer lugar, con el hecho de que las participantes disponían de un texto de partida, en tanto que comenzar con un contenido previo que activara sus conocimientos podía ser más fácil para ellas que enfrentarse a una hoja en blanco. En segundo lugar, la eficacia de este segundo ejercicio escrito podría deberse a que el texto de partida era individual para cada participante y que su contenido se basaba en la información obtenida por el investigador de las autobiografías de aprendizaje. Finalmente, se puede atribuir también parte de la eficacia al hecho de que ese texto de partida era rico en términos de imágenes mentales, lo que ha podido dar lugar a reescrituras por parte de las participantes igual de ricas o más en esos términos, por medio de los procesos de la discriminación –el participante elige qué deja igual en el texto de partida y qué quiere cambiar- y la reformulación –el participante renarra las

propuestas del texto de partida para que configuren su *Ideal Language Teacher Self*.

Sobre la tercera actividad, puede decirse que en general se ha mostrado eficaz para que las participantes perciban como realista, difícil de alcanzar y accesible el *Ideal Language Teacher Self* desarrollado por ellas en la actividad anterior. Una de las referencias más frecuentes en sus narrativas escritas y orales y en sus evaluaciones es la de que esta actividad les ayuda a precisar la imagen ideal. El trabajo con los recursos y obstáculos transforma la fantasía del *Ideal Language Teacher Self* que resulta de la segunda actividad en algo más concreto: un plan, más estimulante en tanto que está más anclado en la realidad y en el que las aspiraciones pueden ser percibidas como metas a alcanzar y las preocupaciones como obstáculos a superar en el camino.

En otro orden de cosas, esta percepción consistente de la imagen ideal puede ser de ayuda para el futuro profesor con dudas sobre si desea o no desea dedicarse a la enseñanza de L2. Escribir sobre los recursos y los obstáculos supone, por una parte, adquirir conciencia sobre las virtudes propias con relación a la enseñanza y, por otra, de lo que deberá superarse para hacer realidad la imagen ideal, esto es, del esfuerzo que habrá que desplegar. Así, lo que plantea a fin de cuentas la actividad es la pregunta de si, contando con los recursos que se tienen, se está dispuesto a esforzarse por alcanzar algo concreto. Es en este sentido en el que se sugiere que la actividad puede orientar al futuro profesor en sus dudas sobre su deseo de enseñar la L2.

La cuarta actividad ha ayudado a las seis participantes a desarrollar su *Feared Language Teacher Self*. Éste se ha revelado como un trabajo importante, en la medida en la que la mayoría de ellas reconocieron no haber pensado nunca en su imagen temida y las que sí lo habían hecho, consideraron que llevar a cabo el ejercicio les había ayudado a precisarla. El primer ejercicio escrito había servido para establecer las bases de esa imagen, al igual que con las de la imagen ideal. Escribir sobre experiencias negativas relacionadas con el aprendizaje y docencia de la L2 había servido para activar conocimientos en las participantes sobre la clase de profesora que no querrían llegar a ser. El segundo ejercicio, en el que se desarrolla el *Ideal Language Teacher Self* muestra, implícitamente, rasgos de la imagen temida, en tanto que algunas de las características de lo que se quiere llegar a ser son rasgos opuestos de lo que no se quiere llegar a ser, pero esto es así sólo hasta cierto punto: que una característica del *Ideal Language Teacher Self* sea la de ser un profesor bien organizado no implica que ese futuro docente tema llegar a ser alguien desorganizado. El ejercicio tercero había ejercido en algunas participantes un efecto parecido al del primero, en la medida en la que las llevó a reflexionar sobre lo que podrían llegar a ser en el caso de no intentar superar sus obstáculos. Todo esto muestra que los primeros ejercicios pueden activar en el participante una cantidad de conocimientos considerables acerca de aquello que no le gustaría llegar a ser como profesor de L2; de alguna forma, preparan en terreno para que narre con mayor detalle la situación propuesta en el ejercicio cuarto y en la que el *Feared Language Teacher Self* se concretiza con los rasgos entrevistados en los ejercicios anteriores y también con otros nuevos. Se aprecia, asimismo, que algunas de las participantes incorporan, a partir de este ejercicio, rasgos nuevos en el *Ideal Language Teacher Self* y de los que no eran conscientes hasta el momento. El caso de Wharton ilustra bien este punto. En

ningún momento de sus narrativas, hasta el cuarto ejercicio, se aprecia en ella el miedo a llegar a ser una profesora desmotivadora, pero al reflexionar sobre lo que teme en dicho ejercicio, aparece este miedo, y esto conduce a que Wharton se proponga renovarse constantemente en su profesión para no caer en el rasgo temido; esto es, incorpora a su *Ideal Language Teacher Self* la característica de ser una profesora que se actualiza permanentemente.

La segunda parte del cuarto ejercicio se dedica al *Ought-to Language Teacher Self*. La instrucción que se daba para realizarla era la de intentar conseguir una cierta armonía entre las voces de los agentes contextuales significativos y la voz propia del participante, voz que le orientaba hacia su imagen ideal. El análisis de los estudios de casos muestra que el concepto de ‘armonía’ pasa, en uno de los casos –Woolf- por renunciar a ciertos aspectos del *Ideal Language Teacher Self*, en otro por conseguir que las voces contextuales adversas acaben apoyando a la voz de la participante –Austen-, y en otros dos por asumir la inevitabilidad de que no exista consenso entre todas las voces –Shelley, Wharton. Dos casos son especiales: el de Dickinson, quien afirma que no hay voces contextuales con las que se sienta en conflicto y quien, en consecuencia, no escribe el diálogo, y el de Brontë, donde se plantea el conflicto a la inversa que en sus compañeras: son las voces contextuales significativas para ella, sus padres, las que la animan a hacer realidad su imagen ideal, y es la propia participante quien, movida por el sentimiento de culpa que le inspira el marcharse al extranjero dejando solos a sus padres enfermos, duda sobre si debe seguir ese camino. Todo esto muestra que, quizá, el valor de esta actividad es que le sirve al participante para poner de relieve ciertas fuerzas que actúan en sus vidas y los conflictos que se establecen entre ellas, así como el de darle la oportunidad de imaginar una reconciliación

en el papel, en un ensayo de lo que podría ser luego una intervención en la vida real. Todo ello para, quizá al final, dar consistencia a su propia voz. De acuerdo con Beattie (2000: 19), “for prospective teachers, it is imperative that they develop their own authentic voices at the outset of their professional education, that they acknowledge the value of being influenced but not overwhelmed by the voices of others, and that they learn ways to allow multiple voices to be heard in the educational arena”.

En otro orden de cosas, puede observarse algo interesante en la evaluación que hace Austen de esta segunda parte de la cuarta actividad y que conduce a una reflexión general sobre el programa. En esa evaluación, la participante comenta que no entiende su significado, la razón por la que se le propone llevar a cabo el diálogo entre las voces contextuales y la suya propia. Esto plantea la cuestión de si podría ser necesario proporcionar a los participantes de programas como éste una cierta información sobre las bases teóricas que lo sostienen. De hacerlo, sería importante valorar qué información se da al participante, de manera que su condicionamiento a la hora de hacer la actividad fuera el mínimo.

En cuanto a la quinta actividad, de las evaluaciones de las participantes sobre ella se desprende que ésta les ha aportado confianza en sí mismas y en el futuro, efecto de haber establecido metas en una dirección concreta y de diseñar planes de acción que sustentan dichas metas. Por así decirlo, ésta es la actividad que, junto con la tercera, confiere realidad a los conceptos elaborados en las demás, a esas representaciones mentales que configuran el *Language Teacher Possible Self*. Es después de realizar esta actividad que concreta lo abstracto cuando se

aprecia en la mayoría de las participantes un fortalecimiento significativo de su deseo de hacer realidad su imagen ideal como docentes de L2.

Antes de concluir este apartado, convendría hacer un apunte sobre el concepto del escenario de pruebas. Este concepto apareció con el análisis del caso de una de las participantes, Dickinson, y se refiere a una forma específica de narrativa escrita donde el participante elabora sus *possible selves* como docente de L2 por medio de escenas o grupos de escenas hipotéticas con él como protagonista. En el presente programa de intervención, esta forma de narrativas se ha trabajado en tres de los ejercicios escritos: el segundo, el cuarto y el quinto. El análisis de los estudios de caso muestra que este tipo de narrativas permite al participante experimentar de manera aproximada lo que experimentaría en la situación real e imaginar cómo se desenvolvería en ella, lo que puede revelar hallazgos sobre sí mismo en relación con esa situación. Esto se ve muy claramente en algunos casos, como los de Shelley y Dickinson. Cuando se le preguntaba a Shelley por lo que haría de encontrarse con alumnos problemáticos en clase, se narra a sí misma aplicando diferentes soluciones. De verse en la situación real, la experiencia de Shelley sería otra, pero el imaginarse la situación en sí es valioso, pues la lleva, como reconoce la participante, a considerar soluciones. El caso de Dickinson es también significativo: el escribir una escena donde ella es la profesora que le gustaría ser le permite, por primera vez, ‘verse’ como profesora; concretar lo que haría al entrar en clase y ver a sus alumnos. Como en el caso de Shelley, esta experiencia virtual no puede sustituir a la real, pero sí es un primer paso, una aproximación que permite construir conocimiento sobre algo desconocido y que empieza a ser tanteado.

7.6 Otros beneficios del programa

Un programa de intervención como el presente puede aportar otros beneficios a sus participantes. Entre ellos, y en primer lugar, puede servir para orientarles sobre los próximos pasos profesionales a dar en un momento donde la toma de decisiones puede ser especialmente complicada. En efecto, y como dice Wharton al final del programa de intervención, las futuras profesoras acaban sus estudios universitarios de grado y quizá de máster y no saben qué pueden hacer para continuar su camino. Este programa no está concebido inicialmente para orientarles en la elección de las opciones profesionales más convenientes, pero incluye ejercicios como el tercero y el quinto que sí pueden favorecer la reflexión sobre el tema y animarles a esbozar un primer plan general.

El segundo beneficio se relaciona con la necesidad de proporcionar al futuro profesor de L2 de un marco concreto donde poder compartir con otras personas en una situación similar a la suya, y de manera segura, sus deseos, expectativas, miedos y dudas sobre el futuro. Ese acto de compartir ayuda a despejar dudas sobre uno mismo, a descubrir puntos de vista nuevos que solucionan problemas antiguos y a revelar que las inseguridades son esencialmente las mismas en los seres humanos, todo lo cual proporciona al futuro profesor de L2 una especie de consuelo.

Otro de los beneficios de este programa se refiere a que aporta a sus participantes el conocimiento de una herramienta de trabajo muy valiosa en su carrera profesional como docentes de L2, en tanto que les ayuda a construir conocimiento sobre sí mismos y sobre la enseñanza: la escritura de narrativas y

el compartir con otros lo escrito. Dos de las participantes refieren de manera explícita que, en el futuro, les gustaría continuar con esta práctica de escribir, compartir y reflexionar de manera individual y colectiva a partir de lo escrito y lo compartido.

Finalmente, hay que mencionar un beneficio que se puede extender a cualquier programa de intervención donde se trabaje con el desarrollo del profesor de L2, y es que ya el simple hecho de participar en un programa de estas características puede resultar motivador en sí para sus participantes. Se sabe que uno de los principales factores de la desmotivación del profesor de L2 es el estancamiento que se da a menudo en su carrera docente, y una de las recomendaciones que se dan para ayudar al profesor a enfrentarse a ello es el participar en programas de formación que le ayuden a reflexionar sobre su práctica docente, de esta forma, crecer como profesor de L2. Es cierto que, en el caso del presente programa, los participantes no han tenido ocasión aún de estancarse, pues están empezando a desarrollar su carrera profesional. Sin embargo, la sensación de desorientación que experimentan en y al final de los estudios universitarios y de posgrado –ese “Y ahora, ¿qué?” al que hace referencia una de las participantes en un momento de sus narrativas- hace necesario plantear si a los estudiantes no les hace falta, además de los esenciales conocimientos teóricos y las prácticas del sistema de estudios, un espacio donde se les oriente en la reflexión sobre sí mismos como docentes de L2, de forma que desarrollen y compartan su narrativa profesional. El saberse en un espacio así puede ser motivador en este sentido, en tanto que se le propone al futuro profesor adquirir conocimiento sobre lo que quizá sea lo más importante para su práctica docente: él mismo.

7.7 Limitaciones del estudio y recomendaciones para investigaciones futuras

Puede que la principal limitación de este estudio sea que, dada su metodología exclusivamente cualitativa, se basa en gran parte en las interpretaciones que el investigador hace de los datos recogidos. Y de esta manera, si bien en cuatro de los seis casos las participantes confirman el análisis que el investigador lleva a cabo, en dos de ellos –Brontë y Dickinson- existe desacuerdo con algunas de las interpretaciones esenciales de sus respectivos estudios. Hasta cierto punto, esto es esperable, ya que el estudio de caso puede entenderse como la elaboración de la narrativa que el investigador elabora a partir de los datos recogidos y de las relaciones que establece entre ellos, y ni se pueden conocer todos los datos ni se puede acertar completamente al recogerlos o al relacionarlos. Tanto el método de investigación como el propio investigador están limitados y éste sólo puede intentar ofrecer la mejor interpretación posible a su alcance y pedir *feedback* a las participantes para completarla. Un ejemplo muy claro de las limitaciones del investigador se da en el caso de Dickinson, en el que recoger erróneamente un dato le conduce a elaborar una narrativa equivocada sobre la participante. El investigador creyó entender que la beca que Dickinson había recibido durante el programa de intervención era una como profesora de L2, cuando en realidad se trataba de una beca de complemento de formación, sin relación alguna con la docencia. La concesión de esta beca coincidió con un cambio en el estado de ánimo de la participante, ahora muy optimista hacia su futuro profesional como docente. El investigador interpretó que el programa constituía para Dickinson un marco óptimo para ordenar sus ideas sobre este acontecimiento y, con ello, llegar a conclusiones positivas sobre sí misma como profesora de L2.

Otra limitación de este estudio es que sus conclusiones se basan en el análisis de las narrativas escritas y orales de las participantes realizadas en el programa sobre su *Ideal Language Teacher Self*, su *Feared Language Teacher Self* y su *Ought-to Language Teacher Self*, pero apenas se tienen datos sólidos sobre su *L2 Teaching Experience*, la cual, de acuerdo con Kim (2012), es capaz de configurar de manera muy significativa las visiones ideales del alumno de L2, y es razonable suponer que también del profesor de L2. Disponer de esos datos habría permitido establecer relaciones consistentes entre las experiencias de las participantes en el mundo de L2 y las visiones posibles que desarrollaban en el programa. Esta idea puede ilustrarse con el ejemplo de Woolf; de ella se sugiere en su estudio de caso que quizá la razón de querer dedicarse a la carrera militar proviene de su escaso contacto durante el verano con la enseñanza de L2, lo que la pondría en contacto con sus deseos verdaderos. Pues bien, un recuento de las experiencias de Woolf a lo largo del verano, así como de su reflexión sobre las mismas, habrían permitido al investigador dar solidez a esa hipótesis. De igual forma, Dickinson apunta en su *feedback* que parte de las dificultades que sentía en la entrevista inicial para imaginarse a sí misma en el futuro se debían a sus circunstancias contextuales. Por ello, se recomienda incorporar a programas de intervención como el presente un instrumento donde se pueda registrar desde la entrevista inicial la *L2 Teaching Experience*, la experiencia del futuro profesor de L2 en su día a día. Por ejemplo, un diario.

En otro orden de cosas, y pese al gran interés, tiempo y esfuerzo dedicados por las participantes al presente estudio, el particular momento en el que se llevó a cabo el programa de intervención –al final de su máster, mientras preparaban

exámenes y proyectos finales al tiempo que realizaban sus prácticas en centros educativos- no era quizá el más adecuado para llevarlo a cabo. Las participantes reconocían que, aunque el proyecto les interesaba mucho, a veces no le podían dedicar la atención que les habría gustado, lo que se traducía en entregas tardías o incompletas de las narrativas escritas o en no poder llevar siempre a cabo los encuentros todos juntos, sino en grupos separados. Por este motivo, se sugiere que un programa de intervención de características similares al presente se haga en otro momento, quizá al comienzo de la misma, lo que, por otra parte, podría aportar datos interesantes sobre el proceso de formación del *Ideal Language Teacher Self* en relación con el de su propia formación como profesores de L2.

8. APÉNDICES

8.1 Apéndice 1. La historia de Ana

La historia de Ana

Todos tenemos una historia. Una historia como hijos de nuestros padres, como amigos de nuestros amigos, como parejas de nuestros novios y novias. Todas historias diferentes. Todas la misma historia. También algunos tenemos una historia como estudiantes, y de forma más concreta, como estudiantes de una o más lenguas extranjeras. A continuación, puedes leer la historia de Ana, una chica española, con el inglés. Una historia que empezó hace mucho, cuando ella era sólo una niña, y que continúa en la actualidad.

La primera vez que escuché una palabra en inglés, yo era una niña. No recuerdo cuántos años tenía; seis, quizá siete. Era una palabra bastante extraña: *Butterfly*. La había escrito mi tía Claudia en su cuaderno, con su letra pequeña y delicada. Su esposo había muerto y ahora ella vivía con nosotros. Por las noches, estudiaba inglés. Yo vi esa palabra en su cuaderno y le pregunté qué quería decir. Tía Claudia hizo el dibujo de una mariposa. Leí las sílabas en voz alta, una a una, con mi pobre pronunciación española. Mi tía sonrió y me miró en silencio. Después, se acercó un poco a mí y dijo ella la palabra, lentamente. Aquel sonido fue como música para mis oídos. *Butterfly*.

Desde entonces, cada noche, iba a ver a Tía Claudia, que tenía una palabra preparada para mí. *Nightingale, daisy, seahorse*. En el colegio no habíamos empezado todavía a aprender inglés y yo les regalaba estas palabras a mis amigos, que me miraban con la boca abierta e intentaban decirlas también. Yo, entonces, les corregía, pronunciando de nuevo las palabras tan lentamente como Tía Claudia. Esto, para mí, era casi como hacer un truco de magia.

Nuestra primera profesora de inglés se llamaba Miss Simpson. Era una mujer mayor. Bueno, en realidad creo que sólo tenía cuarenta años, pero a todos nos parecía muy mayor. Quizá esto se debía a que era una mujer muy estricta, que nos corregía constantemente y nos dejaba en ridículo delante de los compañeros. Su pronunciación era diferente de la de Tía Claudia; obviamente, era una pronunciación perfecta, y el día en que escuchó la mía por primera vez, me preguntó quién me la había enseñado. Yo se lo dije, muy orgullosa, y Miss Simpson, entonces, me respondió que mi tía debía aprender a pronunciar mejor y yo también. En ese momento, quise desaparecer. Todos mis amigos me miraban con desconfianza. La magia de las palabras se había ido.

Nunca obtuve buenas notas con esta profesora. Uno de los criterios de evaluación era la participación oral en clase, y yo apenas me atrevía a abrir la boca; y cuando hablaba, me sentía muy insegura, observada por todos. Esto me llevaba a cometer errores constantemente y algunas de las niñas de la clase se reían de mí. Yo era buena con la gramática y, gracias a esto,

aprobaba, pero ya no sentía la misma fascinación por el inglés. Al contrario, prefería evitar esta lengua que no me hacía sentir bien conmigo misma. Papá y mamá me decían que era importante para mi futuro y me animaban cada año a presentarme al examen del First Certificate in English; me explicaban que, en el mundo laboral, la competitividad era cada vez mayor y que sólo los que hablaran varios idiomas, sobre todo el inglés, tenían posibilidades de encontrar un puesto de trabajo decente. Pero yo me negaba. Tenía catorce años y, en ese momento, aquellos argumentos no me parecían muy poderosos.

Por suerte, estaba el cine. En 1996, Papá contrató un canal de TV de cine clásico de Hollywood en el que todas las películas se presentaban en versión original subtitulada. Yo, como muchas adolescentes, quería ser actriz, y pasaba tardes enteras frente a la televisión observando los gestos, las expresiones, la forma de hablar de Bette Davis, Katherine Hepburn o Vivian Leigh, que era mi preferida. Vi muchas veces *Gone with the wind* y me aprendí de memoria esas líneas de diálogo famosas en las que Scarlett O'hara jura que no volverá a pasar hambre. Ahora me da un poco de vergüenza contarlo, pero entonces me ponía delante del espejo y repetía una y otra vez en inglés esas palabras que tanto me gustaban.

Cuatro años después, ya en la universidad, un chico me vio representar esta escena en la cocina de un apartamento donde hacíamos una fiesta de estudiantes y me pidió que habláramos. Se llamaba Claudio, era el director de un grupo de teatro inglés universitario y estaba buscando una actriz para el papel de Lady Macbeth. Quería hacerme una prueba. Yo, al principio, le dije que no, sobre todo porque mi inglés no era muy decente. Él me miró sorprendido y me aseguró que yo tenía un inglés bastante bueno. “Tendríamos que trabajar un poco con él, claro, pero esto no sería un obstáculo para ti”. Puede parecer increíble, pero él era la primera persona desde mi adolescencia que me decía algo así. Su comentario me animó y decidí hacer la prueba.

Éramos seis o siete chicas. Finalmente, Claudio me eligió a mí. “Eres perfecta para el papel”, me dijo. Yo no me lo podía creer. Actriz y... ¡en inglés! Cuando salí de la prueba, lo primero que hice fue comprar una versión bilingüe de *Macbeth* y un nuevo diccionario español-inglés. Leer a Shakespeare en su idioma no era fácil, pero me sentía motivada por mi trabajo como actriz y mi inglés mejoró bastante: aprendí nuevas palabras; descubrí formas diferentes de expresar las cosas. Encontré en la biblioteca de mi ciudad algunos DVDs con representaciones de la obra de teatro y las vi muchas veces, escuchando la forma de hablar de los actores: su entonación, su ritmo, que yo imitaba. En los ensayos, no sentía vergüenza cuando hablaba inglés. El idioma nacía naturalmente en mí y estaba en mí, como una segunda piel. Mis compañeros y el director me felicitaban cada día.

Hicimos la representación en varias universidades. Fue un éxito. Y yo obtuve en un festival el premio a la mejor actriz.

Ahora, estoy preparándome para hacer el examen del First Certificate. Sé que algún día quiero vivir muy cerca del inglés, más cerca aún que en este momento, y sé que obtener este título es un buen primer paso. Estados Unidos, Australia, Canadá... ¡Ya veremos!

Ésta es la historia de Ana como estudiante de inglés como L2. Ahora, te propongo que tú me cuentes tu historia como estudiante de español como L2. Cuenta lo que tú quieras y como quieras. Cada uno cuenta su historia a su manera.

1.

Tú, como hablante de otra lengua en el presente. Tu relación con sus sonidos, con las comunidades que lo hablan, con la cultura asociada a ella, con la posición que te ofrece en tu comunidad, con la recompensa material que te ofrece, con la riqueza interna que te regala... ¿Cómo eres tú como hablante de otra lengua? Quizá te pueda servir de ejemplo este texto que ha escrito Ana sobre sí misma.

Yo, como hablante de inglés. ¿Cómo soy? Bueno, hay algo que no he contado en el texto anterior, algo que me da vergüenza confesar. No sé cómo explicarlo, pero marca completamente mi relación con el inglés. Cuando no represento mi papel en una obra de teatro, cuando no estoy sobre el escenario, mi inglés se esconde como un ratón asustado en el agujero de la pared. Por alguna razón, no soy capaz de expresarme con fluidez si un turista me pregunta en inglés por la dirección de un hotel; o si tengo que hacer una reserva en inglés para mis padres cuando se van de vacaciones. Hace dos meses, vinieron a vernos unos amigos de Irlanda y no pude tener con ellos una conversación normal. Pienso en hablar inglés en una situación como éstas y mi corazón late deprisa, mis manos sudan y siento como si hubiera un nudo en mi garganta y en mi lengua. Sé que no es fácil de entender, pero es como si hubiera dos personalidades lingüísticas distintas en mí.

Como digo, me da vergüenza hablar de esta doble personalidad. No es muy normal, supongo. Quiero decir, la gente o habla un idioma o no lo habla, ¿verdad? Por eso creo que yo soy un poco rara en esto, que, por otra parte, supone un obstáculo para aprobar la parte oral del examen (el First Certificate). Katie, la profesora que nos prepara, confía en que puedo lograrlo y ha hecho un pequeño trato conmigo para ayudarme: en clase, nunca me dirá que hable en voz alta, sino que seré yo misma la que decida cuándo hablar. Y una tarde a la semana, cuando yo elija, hablaremos las dos a solas. La verdad es que está yendo muy bien y día a día voy notando los progresos. Ahora soy capaz de hablar con ella sin casi titubear. Katie es muy dulce y me ayuda con su sonrisa y palabras de ánimo. Qué diferente de Miss Simpson.

Sigo manteniendo mi pasión por las palabras, por *verlas* escritas. No sé muy bien cómo explicar esto; quizá podría decir que me produce un placer casi físico el leer palabras en este idioma e imaginar sus sonidos, encadenándose unos con otros. Esto no es una metáfora. De verdad, a veces puedo sentir escalofríos cuando veo cuatro o cinco palabras que se combinan bien, y esto es algo que sólo me pasa con el inglés. Puedo disfrutar de la literatura en mi propio idioma, el español; soy capaz de apreciar la belleza que existe en los grandes escritores de esta lengua. Pero la sensación del placer le pertenece sólo al inglés (también hablo francés y un poco de portugués). Tengo amigos que me dicen que soy una snob, porque cuando les escribo emails,

pongo algunas palabras en inglés (bueno, bastantes). Y yo les digo que es porque me gusta mucho escribirlas y, después, verlas escritas. Puedo leer cualquier cosa que esté en inglés, no importa si el contenido no es mi preferido.

Una de las cosas que más me gusta hacer es participar en chats en esta lengua. Chats de poesía, de teatro, de novela... A veces, se sorprenden de que no sea una hablante (o escribiente) nativa, y yo me siento muy orgullosa de esto. Cosas así me animan a querer superar mi obstáculo. Espero poder lograrlo algún día, porque me siento incompleta. Soy un cuerpo al que le faltan los brazos o las piernas. O más exactamente: la lengua. Un cuerpo capaz de leer, de escribir y comprender, pero que sólo puede hablar cuando adopta la identidad de otra persona. Por eso, mi deseo es poder ser completa en el inglés algún día.

3.

La lengua que aprendes y tú seguiréis juntos en el futuro, aunque es probable que vuestra relación sea diferente a la de ahora. El tiempo cambia lo que somos. Y puede cambiarlo a mejor o a peor. ¿Cómo te gustaría ser como hablante de español dentro de unos meses, de unos años? ¿Cuál sería tu imagen como hablante de español más querida, más deseada, más hermosa? ¿Y cuál sería la más temida? De nuevo, puede servirte de ayuda para escribir tu texto el que Ana escribió.

Si cierro los ojos e imagino mi imagen ideal de mí misma en el futuro como hablante de inglés, puedo verme recuperando aquello que un día perdí en el colegio: la capacidad de hablar con los otros en mi idioma preferido sin tener que esconderme detrás del personaje de una obra de teatro. Puedo verme a mí, capaz de hablar en inglés con cualquiera; aquí, en España, o fuera, en otro país. Puedo verme de nuevo con todas las partes de mi cuerpo, recuperando la lengua perdida y hablando con ella sin sentir temor o vergüenza por una mala pronunciación que, lo sé, lo sé, es en realidad una imaginación mía, una creencia absurda que me impide crecer. Ésta soy yo, como quiero ser. Alguien completo, que se expresa de forma completa en la lengua que más ama. Y, por qué no, me veo trabajando con el inglés y con la interpretación, quizá como actriz o quizá como profesora de teatro para niños en un país de lengua inglesa. Si me imagino a mí misma rodeada de niños a quienes enseñarle la belleza de su idioma por medio del teatro, siento conquillas en la tripa y sonrío de felicidad.

¿Y cómo no quiero ser? Bueno, una imagen mía horrible para mí, que me hace mucho daño si la imagino, es la de verme en una conversación con gente de habla inglesa y que alguien me pregunte algo y que yo no pueda decir nada, y que entonces todos me miren sorprendidos, quizá pensando: esta chica no es capaz de responder a esta pregunta sencilla que le han hecho. Ésta es mi peor imagen de mí misma como hablante de inglés en el futuro... Esto es lo que más temo, en este sentido.

8.2 Apéndice II. Narrativas de tres profesores

[CASO 1 A.P.B, Cádiz, 41 años]

¿Cómo llegaste a ser profesor/a?

Desde niña me ha gustado la docencia. Creo que este interés se despertó gracias a las clases de don Andrés, nuestro profesor de matemáticas del instituto. A mí no me entusiasmaba la asignatura, pero su forma de enseñar era tan maravillosa que conseguía que las ecuaciones interesaran a cualquiera. Presentaba los problemas matemáticas con historias reales de su vida. Nos sacaba al patio para hacer experimentos en grupo. Nos trataba con cariño y se preocupaba de verdad porque aprendiéramos. Yo, a veces, imaginaba que era profesora como él y que daba mis clases como las daba él, y esto me encantaba.

Años después, cuando terminé los estudios de Magisterio, decidí centrarme en la enseñanza de español como L2, hice varios cursos para formarme como profesora, fui lectora en la universidad de Varsovia durante tres años y oposité para dar clases en secundaria. Ahora trabajo en un pequeño instituto de Zamora como profesora de lengua, y aunque nuestras condiciones laborales podrían ser mejores, no creo que cambiara este trabajo por otro.

¿Qué imagen tienes de ti mismo como profesor/a en la actualidad?

Sé que no soy una profesora especialmente divertida. Me refiero a que otros compañeros míos provocan carcajadas entre nuestros alumnos y que yo apenas logro arrancarles una sonrisa de cuando en cuando. Tampoco soy un profesora cercana, en el sentido de que, a diferencia de otros, no suelo compartir con ellos información sobre mi vida. Algunas cosas saben, claro, pero a veces me pregunto si debería abrirme más. Tal vez por esto no soy la profesora más popular entre los alumnos. No obstante, creo que ellos me aprecian, porque para mí lo más importante es que aprendan lengua y esto lo valoran. De hecho, y ahora que lo pienso, esta actitud hacia nosotros era lo que yo más valoraba en don Andrés.

¿Cuál es la imagen ideal que tienes de ti mismo como profesor/a?

Acabo de empezar un curso de formación en TIC para el aula, porque creo que si hiciera actividades en las que las nuevas tecnologías estuvieran implicadas, los alumnos se sentirían más motivados para aprender, y activar en ellos este deseo es lo que más me

gustaría. Puedo imaginarme diseñando y creando una comunidad virtual en la que los alumnos, orientados por mí, se van sirviendo de herramientas atractivas para ellos y que les ayudan a aprender. Y cuando lo imagino, siento que por fin puedo comunicarme con ellos en un lenguaje que ellos ya conocen y que yo no conocía; y que gracias a éste podré ayudarles a aprender de una mejor manera. Supongo que, en el fondo, lo que temo es sentir que estoy desconectada de mis alumnos, lejos de sus intereses, ignorante de sus necesidades.

[CASO 2 R.M.M, Oviedo, 31 años]

¿Cómo llegaste a ser profesor/a?

La verdad es que, aunque me gusta mi trabajo, nunca pensé en ser profesor de inglés. Me refiero a que llegué a esto por azar, si no completamente, sí en gran parte. El inglés se me dio siempre bastante bien en el colegio, pero cuando me enamoré de él fue en aquel verano que pasé en Galway con 16 años. También fue entonces cuando decidí que quería estudiar Filología Inglesa, como mi prima Marta. Todos me decían que aquello era poco práctico, pero a mí no me importaba, y durante la carrera fui feliz.

Cuando finalicé los estudios, hice un máster en traducción e interpretación y contacté con distintas agencias ofreciéndome como traductor literario de inglés. No obstante, la mayor parte de los proyectos que me ofrecían eran de carácter técnico y pronto empecé a buscar otro trabajo. Un amigo mío se matriculó en un curso de formación de profesores de inglés y yo, que no tenía nada mejor a la vista, me apunté con él. Pero descubrí que me gustaba y que, además, se me daba bastante bien. Trabajé en diferentes academias de Barcelona y, tras un par de años, encontré un puesto fijo en la academia donde trabajo ahora.

¿Qué imagen tienes de ti mismo como profesor/a en la actualidad?

Creo que lo mejor que puedo decir de mí como profesor es que me apasiona la lengua que enseño. Un profesor a quien no le guste mucho lo que enseña difícilmente conseguirá que sus alumnos se interesen por la asignatura. También tengo fama de ser divertido, porque hago muchos juegos en clase, pero es que jugar es la mejor forma de aprender y la verdad es que no le encuentro el sentido a aburrirles con la gramática. Considero que lo esencial es que se lo pasen bien, que vivan una buena experiencia, y no me importa si avanzamos más o menos en el libro. Reconozco que a veces soy un poco caótico, así, en general, con

los horarios, con la organización de las clases, pero creo que a ellos, en general, les parece divertido.

¿Cuál es la imagen ideal que tienes de ti mismo como profesor/a?

Quizá me gustaría trabajar en la universidad, donde pudiera enseñar literatura inglesa. Creo que mi imagen ideal de mí mismo se acerca a eso, a un puesto estable en un centro universitario, con no demasiados alumnos y donde compartir con ellos las maravillas de la lengua inglesa. La vida de las academias cansa, y tampoco me planteo opositar, porque creo que acabaría quemado después de pocos meses. Tengo claro que los adolescentes no son para mí.

[CASO 3 F.L.A, Águilas, 37 años]

¿Cómo llegaste a ser profesor/a?

Creo que la primera vez que pensé en ser profesor fue el día en que me di cuenta de cuánto me gustaba enseñar a mis amigos a hacer análisis sintácticos. El placer era doble. Por un lado, estaba el análisis, que para mí era un juego; y por otro, encontrar la mejor manera de hacerlo comprensible para mis amigos. Ahora lo pienso y me sorprende la cantidad de cosas que me inventaba para lograr que los otros lo entendiesen: metáforas, historias, ejemplos, juegos... “Tú serías un excelente profesor”, me decía siempre mi madre. Lo que vino después se puede contar en pocas palabras: estudié Filología Hispánica, hice el CAP, oposité y ahora soy profesor en un centro de educación secundaria en Almería.

¿Qué imagen tienes de ti mismo como profesor/a en la actualidad?

Sigo disfrutando tanto de la enseñanza como cuando era un niño; hay pocas cosas que me gusten más (me atrevería a decir que ninguna) que hacer claro lo oscuro, fácil lo difícil. Me siento bien cuando logro que otros entiendan algo que antes no entendían. Y creo que capacidad de explicar las cosas es mi punto fuerte como profesor. Sin embargo, me estoy dando cuenta de que ahora soy menos creativo en mi forma de enseñar que cuando era un niño; menos arriesgado. Pensar en ello me produce un sentimiento, digamos, de pérdida. Al mismo tiempo, soy realista y sé que uno no puede hacer en clase todo lo que le gustaría. Probablemente, si pusiera en práctica determinadas ideas, los alumnos o mis compañeros lo desaprobaban o se reían de mí. Además, no sé si sería capaz de hacerlo bien. De todas

formas, una parte de mí, quizá el niño que ya no soy, me asegura que ciertos ejercicios que se me ocurren, y que no me atrevo a hacer, serían buenos para los alumnos. Ojalá supiera hasta dónde puedo llegar.

¿Cuál es la imagen ideal que tienes de ti mismo como profesor/a?

Supongo que en la imagen ideal que tengo de mí mismo como profesor he logrado superar el conflicto que siento entre la seguridad y la novedad de experimentar con cosas nuevas y que, en principio, no creo que sean para mí. Me pongo nervioso con sólo imaginar que les pido a mis alumnos que cierren los ojos y respiren profundamente para hacer un ejercicio de visualización, pero, al mismo tiempo, me gustaría ser capaz de llevarlo a cabo, porque está comprobado que estas cosas funcionan. En esa imagen ideal, yo siento que soy capaz de hacer cualquier idea que se me ocurra y que crea que es beneficiosa para mis alumnos. Sé que no es algo muy ambicioso, pero es lo que más desearía.

8.3 Apéndice III

Te invitamos a participar en un proyecto de investigación que tiene como objetivo el desarrollo personal y profesional de los profesores en formación de éste máster.

Su duración estimada es de tres meses, de marzo a mayo de 2013, y esencialmente consistirá en:

- a) Realizar individualmente dos entrevistas y seis ejercicios relacionados con la identidad como profesor de L2.
- b) La puesta en común de estas actividades con los otros participantes en seis sesiones presenciales (dos por mes y de dos horas cada una; es decir, doce horas presenciales en total).

El número máximo de participantes en el proyecto será de seis. Si tienes interés en participar en él, explica por favor a continuación cuáles serían tus razones para implicarte en una investigación como ésta:

¿Has hecho algún curso relacionado con la enseñanza del inglés?

¿Tienes alguna experiencia previa, de cualquier tipo, como profesor (clases particulares, etc.)?

Nombre: _____

Fecha de nacimiento:

¡Muchas gracias por tu colaboración!

8.4 Apéndice IV

Julius y yo



En esta foto, salimos Julius y yo. Julius era uno de los alumnos de unos cursos intensivos que suelo hacer los veranos en Conil con estudiantes de Estados Unidos. La foto es de julio de 2012 y Julius tiene en ella 15 años. Tengo fotos con mis otros estudiantes y guardo muy buen recuerdo de ellas, porque reflejan, cada una a su manera, la experiencia tan enriquecedora que vivimos y lo mucho que aprendimos unos de otros, en aquel verano intenso, a veces difícil y siempre emocionante. Sin embargo, de todas esas fotos, ésta es la que prefiero. ¿Por qué? Porque refleja una de las mayores satisfacciones que viví en aquel curso: que Julius sonriera con sus gafas puestas. Cuando llegó al programa, todos en el equipo de profesores tuvimos una impresión parecida de él: que su introversión y su seriedad escondían el dolor que le producía compararse con los otros chicos –los cuales habían desarrollado sus cuerpos antes que él– y el deseo de querer ser aceptado por ellos pero sin saber muy bien si podría hacer lo que él pensaba que esto implicaba: ser irreverente de vez en cuando con los profesores y la dirección, expresar su opinión con un punto de cinismo adolescente, beber alcohol –lo que está rigurosamente prohibido en el programa. Un compañero mío lo expresó en menos palabras mejor que yo: “Julius quería ser *cool* sin saber si realmente quería serlo”. Los profesores coincidíamos en que una de las maneras que tenía Julius de apaciguar ese dolor y de alimentar ese deseo era quitándose las gafas en las fotos. Era prácticamente imposible hacerle a Julius una foto con sus gafas puestas, pues aquello, creíamos nosotros cuando hablábamos de ello, podía comprometer en Facebook la imagen con la que él se sentía bien. No sé precisar bien qué es lo que pasó aquel verano, pero creo que contribuí de alguna forma, aunque fuera un poco, a que percibiera el símbolo de sus gafas como algo positivo. Puse empeño en ello, un empeño consciente en que su imagen de sí mismo saliera fortalecida tras cada clase. Por eso me gusta tanto esta foto. Porque, al final del curso, el día en que nos hicimos esta foto, Julius se dejó puestas sus gafas. E, inesperadamente para todos nosotros, sonrió.

8.5 Apéndice V

Hoja de Consentimiento

Yo, _____, con DNI _____,

- a) Acepto participar en el proyecto de investigación de tesis doctoral de Carlos Pineda González.
- b) He sido informada de que es un proyecto con fines científicos que persigue el desarrollo académico y personal del profesor por medio de actividades de carácter individual y grupal relacionadas con la escritura y la conversación.
- c) Consiento en que se empleen con fines académicos mis declaraciones orales o escritas que yo haga durante mi participación en el proyecto. Asimismo, consiento en ser grabada en dos entrevistas en video, una al comienzo y otra al final del proyecto, y cuyo objetivo es la recogida de datos para el estudio.
- d) He sido informada de que, en caso de divulgarse el proyecto en cualquier medio de comunicación, se protegerá siempre mi identidad presentándome con seudónimo a la hora de citar mis declaraciones.
- e) He sido informada de que si en cualquier momento quisiera abandonar el proyecto por cualquier motivo, podré hacerlo sin verme en la obligación de dar explicaciones al investigador.

Fdo.

8.6 Apéndice VI

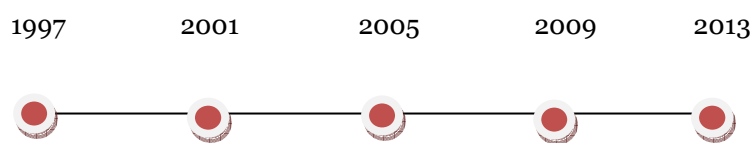
Mi autobiografía de aprendizaje

Primera actividad de nuestro proyecto de investigación – 8/03/13

A menudo, se piensa que el aprendizaje de un/a profesor/a comienza cuando asiste a sus primeros cursos de formación. Lo cierto es, sin embargo, que éste comienza mucho antes, con él o ella como alumnos, pues ya entonces empiezan a observar cómo otros enseñan y a desarrollar opiniones acerca de lo que debe y lo que no debe ser la enseñanza. En este sentido, la idea que los profesores en formación tienen del aprendizaje de los otros viene determinada, en gran medida, por su propia experiencia como alumnos.

El objetivo de la primera actividad de nuestro proyecto es animarte a reflexionar sobre la visión que tienes sobre el aprendizaje a partir de tus experiencias como alumna a lo largo de tu vida. Para ello, te propongo lo siguiente:

1. Dibuja en un papel dispuesto en sentido horizontal una línea que lo recorra de izquierda a derecha. Ésta representa tu vida como alumna desde que eres capaz de recordarte a ti misma como tal hasta la actualidad. A continuación, divide esta línea en periodos temporales de una duración parecida y escribe sobre cada punto el año que le corresponde. Por ejemplo, esta profesora en formación, de veintidós años, cree que sus primeros recuerdos importantes relacionados sobre la enseñanza son de cuando ella tenía seis años, con lo que ha dividido su línea temporal en cuatro periodos de cuatro años cada uno.



2. Haz memoria y anota dentro de cada periodo las experiencias más significativas, positivas y negativas, que recuerdes en relación con tu aprendizaje (por ejemplo, aquella estrategia buenísima que descubristeis tu amiga y tú para memorizar algo o aquel profesor que os hacía temblar a todos en cuanto se asomaba por la puerta y gracias al cual tú hoy odias las matemáticas). Si posees recuerdos importantes también como profesora, anótalos (aquellas clases particulares con el hijo de ocho años de la vecina que te enseñaron el significado de

la paciencia o aquella ayuda que le prestabas desinteresadamente a tu amiga explicándole algo que ella no entendía y gracias a lo cual te sentías importante).

3. Ahora, partiendo de estas fechas y anotaciones, estructura y redacta un texto que se pueda considerar tu autobiografía de aprendizaje.
4. Lee con atención tu texto. ¿Cuáles crees que son, basándote en lo que has escrito en él, las bases para un aprendizaje efectivo? Y a partir de la respuesta a esta pregunta, ¿cómo crees que debe ser para ti un profesor que favorezca ese aprendizaje efectivo en el alumno?
5. Finalmente, vuelve a leer todos tus textos y responde por escrito a la siguiente pregunta: ¿Qué consideras que te ha aportado escribir tu autobiografía de aprendizaje y responder a las preguntas relacionadas con ella?

Cuando escribas tus textos, te propondría tres cosas. La primera, que aportes toda la información que se te venga a la cabeza, sin descartar nada por considerarlo irrelevante: lo que se te ocurra, ¡escríbelo! La segunda, que evites en la medida de lo posible (y sé que esto es difícil, porque yo soy el primero que lo hace...) corregir y corregir para obtener un texto, digamos, 'perfecto'. Es preferible que seas espontánea y que, en vez de borrar un párrafo, lo dejes tal cual y lo mates en el siguiente. Y la tercera cosa que te propongo es que escribas tanto cuanto quieras. Cuantos más detalles, más rico será el texto y más provecho obtendrás después de él ☺.



8.7 Apéndice VII

La profesora de inglés que quiero llegar a ser

Segunda actividad de nuestro proyecto de investigación– 17/03/13

A continuación, te presento un texto que está basado en la información que has recogido en tu actividad anterior, la autobiografía de aprendizaje. Como podrás ver enseguida, en él se cuenta una clase tuya, de Dickinson, dentro de tres o cuatro años. Te propongo que...

1. ...leas el texto con atención y, después, lo reescribas. Puedes añadir, puedes quitar, puedes matizar, puedes acortar, puedes alargar... Todo a tu gusto. El objetivo es que el resultado de esa reescritura presente una imagen tuya aproximada de la profesora que te gustaría llegar a ser entonces.
2. Como ves, al final del texto, la profesora sale del aula. ¿Puedes continuar la historia describiendo el estilo de vida y las relaciones personales que tiene la profesora que te gustaría llegar a ser? Por ejemplo, ¿enseña en España o en el extranjero? ¿En infantil, en primaria, en secundaria, en la universidad, en academias...? ¿Cuánto gana? ¿Compagina la enseñanza de inglés con otras actividades relacionadas o no con la educación? ¿Cómo es su vida social y familiar? ¿Cómo son sus relaciones con sus compañeros de trabajo? ¿Qué nuevas experiencias vive? Todo, claro, de manera aproximada.
3. Una vez que hayas escrito tus textos, léelos y responde a la pregunta: ¿Para qué me ha servido realizar esta actividad?

De nuevo, te pido que no consideres ninguna información como irrelevante, que evites en la medida de lo posible corregir el texto y que escribas tanto cuanto necesites. ¡Muchas, muchísimas gracias!

8.8 Apéndice VIII

Equilibrando la imagen (I)

Tercera actividad de nuestro proyecto de investigación– 29/03/13

En la actividad anterior, se te propuso que reescribieras un texto con el fin de precisar la imagen aproximada de la profesora que te gustaría llegar a ser dentro tres años. Te propongo, ahora, que leas con detenimiento el texto reescrito por ti, que podemos llamar tu *imagen deseada*, y que hagas, por orden, los siguientes ejercicios.

- a) Imagina que tienes un diario personal. Escribe una entrada en él hablándote a ti misma acerca de los recursos de los que consideras que dispones para hacer realidad tu imagen deseada como profesora de L2, entendiendo ‘recurso’ en el más amplio sentido de la palabra. Tu nivel de inglés es un recurso, aquel título como asistente a un curso de formación es un recurso y tus habilidades sociales son recursos, pero también el dinero o esos buenos amigos que tienen un piso en la ciudad donde quieres enseñar son recursos. En definitiva, ‘recurso’ es con lo que cuentas a tu favor para hacer realidad tu imagen deseada como docente de L2.
- b) Ahora, continúa la entrada hablándote a ti misma sobre los posibles obstáculos que crees que puedes encontrar en tu camino para hacer realidad esa imagen. Como en el ejercicio previo, se entiende ‘obstáculo’ en su sentido más amplio: la creencia en tu incapacidad para resolver conflictos entre alumnos puede ser un obstáculo; el carecer de un título del idioma que se exige en la universidad donde quieres enseñar es un obstáculo; una pareja cuyo puesto de trabajo fijo está ‘aquí’ cuando lo que tú quieres es enseñar ‘allí’ se presenta, a priori, como un obstáculo; el desear enseñar inglés en un instituto en un país X donde quizá no se convoquen oposiciones a corto plazo es un obstáculo. Así, ‘obstáculo’ es aquello que se muestra como algo a superar o resolver para hacer realidad la imagen deseada que tienes como docente de L2.

c) Hecho esto, lee con atención tu entrada del diario sobre recursos y obstáculos y pregúntate: ¿Creo realista alcanzar mi imagen deseada como profesora de L2 en el periodo de tiempo que se ha propuesto, de aproximadamente 3 años?

☞ En caso de que lo consideres realista, ¿crees que será fácil o difícil hacer realidad esa imagen? Si consideras que será fácil, ¿qué elementos podrías introducir en tu imagen deseada para hacer que el proceso de hacerla realidad fuera un reto estimulante para ti?

☞ En caso de que no lo consideres realista, ¿qué podrías modificar en la imagen deseada como docente para que siguiese siendo deseada pero, al mismo tiempo, realista?

d) Por último, pregúntate: ¿Para qué me ha servido realizar esta actividad?



8.9 Apéndice IX

Equilibrando la imagen (II)

Cuarta actividad de nuestro proyecto de investigación– 23/04/13

¡Ya hemos recorrido más de la mitad del camino! ¿Qué te parece si recapitulamos un poco? Hasta el momento...

- Has escrito tu autobiografía de aprendizaje y, partiendo de ella, has reflexionado quién eres como profesora en la actualidad, examinando tus puntos fuertes, tus puntos débiles y tu bajaje de ideas sobre la enseñanza.
- Te has proyectado hacia el futuro, describiendo la imagen de ti misma como docente en varios ámbitos –académico, social, vital- que te gustaría hacer realidad a medio plazo.
- Has reflexionado acerca de los recursos con los que crees que cuentas para hacer realidad esa imagen y sobre los obstáculos que pueden aparecer en tu camino.
- Y, en todos los casos, has evaluado la importancia que ha tenido para ti cada actividad y has podido compartir tus textos y reflexiones con las otras participantes.

En esta nueva actividad, se plantean tres pequeñas tareas, con el objetivo de seguir reflexionando sobre aspectos relacionados de alguna manera con tu imagen deseada como profesora de L2. Te propongo que...

- a) ...imagines qué es lo peor que te podría suceder en un aula como consecuencia de como tú eres en este momento. Descríbelo con la forma de un relato, observándote desde fuera, escribiendo en tercera persona. Por ejemplo, lo que más asusta a J.P.E., docente de 21 años con muy poca experiencia, es no saber motivar a los alumnos, así que escribe una escena en la que se ve a sí misma desplegando a su pesar prácticas de clase muy poco motivadoras –torpeza a la hora de presentar los juegos con los alumnos, actividades sin dinamismo, materiales muy abundantes pero poco atractivos...-, así como las consecuencias negativas de sus actos: bostezos, protestas, distracciones y algún que otro alumno dormido.

- b) ...imagines un diálogo a varias voces en tu cabeza. Por un lado estáis tú y tu propia voz, la voz que se manifiesta para defender tu imagen deseada; por otro, las voces de todos aquéllos para quienes, por alguna u otra razón, el hecho de que tú alcances esa imagen les plantea un cierto conflicto, pequeño o grande: tus padres –que no quieren que te vayas tan lejos-; tu pareja -que no entiende muy bien qué futuro hay en eso de dar clases de inglés-; el país donde quieres dar clases –cuya cultura te atrae, pero cuyo sistema educativo no se muestra afín a las prácticas de enseñanza que tú quieres desarrollar-; etc. ¿Podrías escribir ese diálogo e intentar llegar a una cierta (y auténtica) conciliación de posturas que te permita seguir avanzando hacia tu imagen deseada?
- c) Por último, pregúntate: ¿Para qué me ha servido realizar esta actividad?

8.10 Apéndice X

El camino por delante

Quinta actividad de nuestro proyecto de investigación– 7/05/13

Ésta es nuestra última actividad, el final de un camino que empezamos justo hace dos meses y, como todo final de camino, el comienzo de uno nuevo: el que te lleva del momento presente a cristalizar tu imagen deseada como profesora de L2. Esta actividad remite a las anteriores y las proyecta hacia ese futuro. Para hacerla, te propongo que:

1. Dispongas un folio en posición horizontal y dibujes en el centro una línea que lo recorra del extremo izquierdo al derecho.
2. Es el mismo tipo de línea que hiciste para situar en ella los momentos más importantes de tu historia de aprendizaje, pero lo que tienes que situar en esta nueva línea son los pasos que crees que debes dar para que tu imagen deseada se haga realidad en el tiempo propuesto.
3. Hay pasos de diferentes tipos: obtener un título de inglés es un paso, pero adquirir seguridad en ti misma o aprender a expresar tus necesidades a los alumnos de forma asertiva también lo son. La imagen deseada que describiste te dirá cuáles son los pasos específicos que necesita para hacerse realidad.
4. Recuerda que la imagen deseada con la que debes trabajar es la que resulta de los ajustes que hayas hecho en ella de acuerdo a:
 - Los **recursos** con los que cuentas para alcanzarla
 - Los **obstáculos** con los que puedes encontrarte en el camino
 - Tu **imagen temida** como profesora de L2
 - La búsqueda de una cierta armonía entre las voces que más te afecten de tu **contexto** (padres, pareja, contexto educativo, etc.) y tu propia voz. Esa armonía significa buscar un equilibrio entre lo que tú quieres y las expectativas que tiene de ti tu contexto más significativo. A veces, sentimos que podemos hacer realidad nuestra imagen ideal al 100% sin que sintamos estar en conflicto con los elementos contextuales que más nos importan. Otras, sentimos que hacer realidad ese 100% implica que sí los hay, y quizá en este caso sea buena idea plantearnos hacer realidad, digamos, “sólo” el 80%, lo cual parece algo razonablemente bueno si, a cambio, sentimos estar en armonía con esos componentes del contexto.

5. Dispón los pasos en la línea en orden cronológico, desde el presente hasta el momento en el futuro en el que se materialice tu imagen deseada como profesora de L2. Si puedes, y aunque no sea exacto, trata de adjudicar una fecha concreta a cada uno de los pasos que has dispuesto.
6. Y finalmente, ¡escribe! Escribe una historia en tercera persona en la que cuentes cómo vas haciendo realidad tu imagen deseada desde el momento presente, cumpliendo con los pasos que acabas de disponer en la línea del tiempo.
7. Como siempre, y por último, ¿qué crees que te ha aportado realizar esta actividad final?

8.11 Apéndice XI

Preguntas básicas para la evaluación final

1. ¿Qué consideras que te ha aportado este programa de intervención?
2. ¿Crees que este programa ha contribuido a desarrollar tu identidad como profesora de L2? Si es así, ¿de qué manera?
3. ¿Crees que este programa ha afectado de alguna forma en tu motivación para llegar a ser tu profesora ideal de L2? En caso afirmativo, ¿cómo?
4. ¿Cuál sería para ti la importancia de escribir y de compartir lo escrito en las diferentes actividades del programa?

9. BIBLIOGRAFÍA

- Akbari, R. (2007) Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System* 35 (2) (pp. 192-207).
- Akin, R. (2002) Out of Despair: Reconceptualizing Teaching Through Narrative Practice. En N. Lyons y V. K. Laboskey (Eds.) *Narrative Inquiry in Practice. Advancing the Knowledge of Teaching* (pp. 63-75). New York: Teachers Knowledge Press
- Albert, S. (1977) Temporal comparison theory. *Psychological Review* 84 (pp. 485-503).
- Allen, S. (2005) The Missing Link in Alternative Formation: Teacher Identity Formation. *LLC Review. An Interdisciplinary Journal for the Study of Language, Literacy & Culture* (pp. 1-12)
- Al-Shehri, A. S. (2009). Motivation and vision: The relation between the Ideal L2 Self, imagination and visual style. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ames, C. (1992) Classrooms, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84 (pp. 267-271).
- Amezcuca, M. y Gálvez Toro, A. (2002) Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública* 76 (pp. 423-436).
- Angus, M. (1995) *Writing about teaching*. 25th Annual National Conference of the AARE. Hobart, Tas.: AARE.
- Aoki, M. (2008) Teacher stories to improve theories of learner/teacher autonomy. *Independence* 43 (pp. 15-17)

- Appel, M. (2005) The Autobiographic-Narrative Interview: The Theoretical Implications and the Analysis Procedure of a Case Study About Cultural Changes Among the Otomi-"Indians" in Mexico. *Forum: Qualitative Social Research. Sozialforschung*, 6 (2). En <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/465>.
- Arnett, J.J. (2002) The psychology of globalization. *American Psychologist* 57 (10) (pp. 774-783).
- Arnold, J. (1999) Visualization: language learning with the mind's eye. En J. Arnold (Ed.) *Affect in language learning*. (pp. 260-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Avis, M. (2005) Is there an Epistemology for Qualitative Research? En I. Holloway (Ed.) *Qualitative Research in Health Care* (pp. 3-16). Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill.
- Bailey, K., Curtis, A. y Nunan, D. (2001) *Pursuing Professional Development: The Self As Source*. Boston: Teacher Source.
- Bakhtin, M. M. (1984) Problems of Dostoevsky 's poetics. Minneapolis: University of Minnesota Press (Publicada originalmente en 1929)
- Bamberg, M. (2008) Twice-Told-Tales: Small Story Analysis and the Process of Identity Formation. En T. Sugiman, K. J. Gergen, W. Wagner y Y. Yamada (Eds.) *Meaning in Action. Constructions, Narratives and Representations* (pp 183-204). Japan: Springer.
- Bandura (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barclay, C. R (1994) Composing Protoselves Trough Improvisation. En U. Neisser y R. Fivush (Eds.) *The Remembering Self. Construction and*

- Accuracy in the Self-Narrative* (pp. 55-77) Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartlett, L. (1994) Teacher development through reflective teaching. En J. Richards y D. Nunan (Eds.) *Second language teacher education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F. (1998) The self. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology vol. 1* (pp. 680-740). New York: McGraw-Hill.
- Bautista, S. (2012) *Estudio de Intervención en la Motivación de Profesores de L2 a partir del Modelo L2 Motivational Self System. (Re) construyendo la Imagen Ideal del Profesor de ELE*. Trabajo de Fin de Máster sin publicar. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Beattie, M. (2000) Narratives of Professional Learning: Becoming a Teacher and Learning to Teach. *Journal of Educational Enquiry* 1 (2) (pp. 1-24).
- Beattie, M. (2007) Creating a self: A narrative and holistic perspective. *International Journal of Education y the Arts* 8 (13) (pp. 1-26)
- Beijaard, D., N. Verloop, y J.D. Vermunt (2000) Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (pp. 749-764).
- Bernaus, M., Wilson, A., y Gardner, R.C (2009) Teacher's motivation, classroom strategy use, student's motivation and second language achievement. *Porta Linguarum* 12 (pp. 25-36).
- Berscheid, E. (1985) Interpersonal modes of knowing. En E. Eisner (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago, Illinois: The National Society for the Study of Education.

- Bettencourt, E. M., Gillett, M. H., Gall, M. D. y Hull, R. E. (1983) Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. *American Educational Research Journal* 20 (pp. 435-450).
- Birch, G. (1992) Language learning case study approach to second language teacher education. En J. Flowerdew, M.N. Brock, y S. Hsia (Eds.), *Perspectives on second language teacher education* (pp.283-294). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Borg, S. (2011) The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System* 39 (370-380)
- Boyatzis, R. E. y Akrivou, K. (2006) The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of Management Development* 25 (7) (pp. 624-642).
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987) Life as narrative. *Social Research* 54 (pp. 11-32).
- Bruner, J. (2002) *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burton, J. (2009) Reflective writing. Getting to the heart of teaching and learning. En J. Burton, P. Quirke, C. Reichmann y J. K. Peyton (Eds.) *Reflective writing: A way to lifelong teacher learning (e-book)*. TESL-EJ.
- Butler, C. (2002) *Post-Modernism: A very short introduction*. New York. Oxford University Press.
- Cabrera Casimiro, E. (2006) Efectos terapéuticos de la escritura emocional o expresiva. *Hojas informativas de l@s psicólog@s de Las Palmas* 89 (pp. 9-12).

- Calderhead, J. (1991) The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education* 7 (56) (pp. 531-535).
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., y Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology* 95 (pp. 821-832).
- Carter, K. (1993) The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher* 22(1) (pp. 5–18).
- Carver, C. C., Reynolds, S. L., y Sheier, M. F. (1994) The possible selves of optimists and pessimist. *Journal of Research in Personality* 28 (pp. 133-141).
- Chartrand, T. L y Bargh, J. A (2002) Nonconscious motivations: their activation, operation and consequences. En A. Tesser, D. A Stapel y J. V. Wood (Eds.) *Self and Motivation: Emerging Psychological Perspectives* (pp. 13-41) Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Chase, S. E (2005) Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* 3rd Ed. (pp. 651-681). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Chen, S-A. (2012) Motivation and Possible Selves. An Interview Study of Taiwanese EFL Learners. *Language Education in Asia* 3 (1) (pp. 50-59)
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1995) *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clare Taylor, M. (2005) Interviewing. En I. Holloway (Ed.) *Qualitative Research in Health Care* (pp. 39-55). Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill

- Clarke, M. A. (1994). The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. *TESOL Quarterly* 28 (1) (pp. 10-27).
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2009) *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York, NY: Teachers College Press.
- Collin, S. y Karsenti, T. (2011) The Collective Dimension of Reflective Practice: the How and Why. *Reflective Practice* 12 (4) (pp. 569-581).
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990) Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19 (5) (pp. 2–14).
- Connelly, F. M y Clandinin, D. J (1994) *Telling Teaching Stories*. *Teacher Education Quarterly* 21 (1) (pp. 145-158).
- Connelly, F.M. y Clandinin, D. J (1999) *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Conway, P. F. (2001) Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 17 (pp. 89–106).
- Conway, P. F., y Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education* 19 (pp. 465–482).
- Craig, C. J. y Olson, M.R. (2002) The development of teachers' narrative authority in knowledge communities: A narrative approach to teacher learning. En N. Lyons and V.K. La Boskey (Eds.) *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (pp. 110-130). New York: Teachers College Press.
- Crow, J., y Smith, L. (2005) Co-teaching in higher education: Reflective conversation on shared experience as continued professional

- development for lecturers and health and social care students. *Reflective Practice* 6(4) (pp. 491–506).
- Csizér, K. y Dörnyei, Z. (2005) The internal structure of language learning motivation: Results of structural equation modelling. *Modern Language Journal* 89 (1) (pp. 19-36).
- Csizér, K., y Kormos, J. (2009) Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Damasio, A. (1999) *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Danto, A. C. (1985) *Narration and Knowledge*. New York: Columbia University Press.
- Davis, J. y Wilson, S.M. (2000) Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House* 73 (6) (pp. 349-353)
- Day, C. (1993) Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal* 19 (1) (pp. 83-91).
- Denzin, N. (2003) Foreword: Narrative's moment. En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire y A. Treacher, A. (Eds.) *Lines of Narrative*. London: Routledge (pp. xi–xiii).
- Deprez, C. (1996) Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* (7) (p. 155-180)

- Dewey, J. (1904) *Essays on the New Empiricism 1903–1906*: Vol. 3. *The Middle Works of John Dewey 1899–1924*. En J. Boydston (Ed.) (pp. 249–272). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dinham, S., y Scott, C. (2000) Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration* 38 (4) (pp. 379–96).
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., y Murphey, T. (2003) *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters, Bristol.
- Dörnyei, Z. (2010) Researching motivation: From integrativeness to the Ideal L2 Self. En S. Hunston y D. Oakey (Eds.) *Introducing applied linguistics Concepts and skills* (pp. 74-83). Routledge: London.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2002) Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23 (pp. 421-462).
- Dörnyei, Z. y Kubanyiova, M. (2014) *Motivating students, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press (In Press.)

- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Doyle, T., y Kim, Y.M. (1999) Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *MEXTESOL Journal* 23 (2) (pp. 35-48).
- Duff, P. (2002) Research Approaches in Applied Linguistics. En R. B. Kaplan (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Dweck, C. (1996) Social motivation: Goals and social-cognitive processes. A comment. En J. Juvonen y K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 181-195). New York: Cambridge University Press.
- Dye, V. (2011) Reflection, reflection, reflection. I'm thinking all the time, why do I need a theory or model of reflection? En D. McGregor y L. Cartwright (Eds.) *Developing Reflective Practice. A Guide for Beginning Teachers* (pp. 217-234). Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill.
- Dyson, A. H. y Genishi, C. (1994) Introduction. En A. H Dyson y C. Genishi (Eds.) *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Eby, J. y Kujawa, E. (1994) *Reflective planning, teaching and evaluation: K-12*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Elbaz, F. (1983) *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom-Helm.
- Elbaz, F. (1991) Research on teachers' knowledge: the evolution of discourse. *Journal of Curriculum Studies* 23 (pp. 1-19).
- Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2005) *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Eraut, M. (1995) Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1(1) (pp. 9-22).
- Erikson, M. G. (2007) The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology* 11 (4) (pp. 348-348).
- Ermeling, B. (2010) Tracing the effects of teacher inquiry on classroom practice. *Teaching and Teacher Education* 26 (3) (pp. 377-388).
- Farrell, T. (2004) *Reflective Practice in Action: 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. California: Corwin Press.
- Fivush, R., y Hayden, C. A. (2003) Introduction: Autobiographical Memory, Narrative and Self. En Fivush, R., Hayden, C. A., (Eds.) *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self: Developmental and Cultural Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates (pp. vii-xiv).
- Fletcher, S. (2000) A Role for Imagery in Mentoring. *Career Development International* 5 (pp. 235-243).
- Frazier, L. D., y Hooker, K. (2006). Possible selves in adult development: linking theory and research. En C. Dunkel y J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp.41-59). New York: Nova Science.
- Freeman, D. (1995) The Use of language Data in the Study of Teachers' Knowledge. En I. Carlgen, G. Handal y S. Vaage (Eds.) *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: The Falmer Press (pp. 77-92).
- Freeman, D. (2002) The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching* 35 (pp. 1-13)

- Fuller, F. F. y Bown, O.H. (1975) Becoming a teacher. En K. Ryan (Ed.) *Teacher education (74th Yearbook of the National Society of Education)* (pp. 25-52) Chicago: University of Chicago Press.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1959) Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13 (pp. 266-272).
- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Genishi, C. y Dyson, A. H. (1994) Conclusion. En A. H Dyson y C. Genishi (Eds.) *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Gergen, K. J., y Gergen, M. M. (1986) Narrative form and the construction of psychological science. En T. R. Sarbin (Ed.) *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct* (pp. 22-44). New York: Praeger.
- Gergen, K. J., y Gergen, M. M. (1987) The self in temporal perspectives. En R. P. Abeles (Ed.) *Life-span perspectives and social psychology* (pp.121-138). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. (1988) Narrative and self as relationship. En L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (21) New York: Academic Press.
- Goddard, R., y Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *Australian Education Researcher* 33(2) (pp. 61-75).
- Golombek, P. (1995) *The Expression of Second Language Teacher's Personal Practical Knowledge in Narrative and Practice*. Tesis Doctoral. Pennsylvania: Pennsylvania State University.

- Goodfellow, J. (2000) Knowing from the inside: Reflective conversations with and through thenarratives of one cooperating teacher. *Reflective Practice, 1(1)* (pp. 25–42).
- Goodnough, K. (2011) Examining the Long-Term Impact of Collaborative Action Research on Teacher Identity and Practice: The Perceptions of K-12 Teachers. *Educational Action Research 19 (1)* (pp. 73-86)
- Goosens, C. (2000) Tourism Information and Pleasure Motivation. *Annals of Tourism Research 27* (pp. 301-321).
- Gregoire, M. (2003) Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review 15(2)* (pp. 147-179).
- Guidano, V. (1999) *El modelo Cognitivo-Posracionalista: Hacia una reconceptualización teórica y práctica*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Hall, E., Hall, C., y Leech, A. (1990). *Scripted fantasy in the classroom*. Routledge, London.
- Hall, E., Hall, C., Stradling, P., y Young, D. (2006). *Guided imagery: Creative interventions in counselling*. Sage, London.
- Hamman, D., Coward, F. L., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L., y Indiatsi, J. (2012) Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity* (pp. 1-30).
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., y Bunuan, R. (2010). *Using possible selves theory to understand identity development of new teachers*. *Teaching and Teacher Education 26* (pp.1349–1361).

- Hanranah, M. y Cooper, T. (1995) 'Aye, its delicious, but tha's no' how' y'make porridge! Personal writing for learning in science education PhD'. 25th Annual National Conference of the AARE. Hobart, Tas.: AARE.
- Hansen, D. T. (1998) The Moral is in the Practice. *Teaching and Teacher Education* 14 (6) (pp.653-655)
- Hardy, B. (1968) Towards a Poetics of Fiction: An Approach Through Narrative *Novel* 2 (pp. 5-14).
- Harri-Augstein, E. S. y Thomas, L.F (1981) The self-organised learner and the relativity of personal learning. Constructing referents for the assessment of processes of achieving meaning. Uxbridge, Middlesex: Centre for the Study of Human Learning, Brunel University.
- Hay, T. y White, J. (2006) *The Teacher Writer: Narrative Theory, Storytelling and Research*. Australian Association for Research in Education Conference Proceedings (pp. 1-17)
- Hermans, H . J. (2001) The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology* 7 (pp.243-281).
- Higgins, E. T. (1987) Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review* 94 (3) (pp. 319-340).
- Higgins, E.T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30 (pp. 1-46)
- Higgins, E. T., Roney, C. J. R., Crowe, E., y Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance: Distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology* 66(2) (pp. 276-286).

- Hiver, P. V. (2013). The interplay of possible language teacher selves in professional development choices. *Language Teaching Research* 17 (pp. 210-227).
- Ho, B., y Richards, J.C. (1993) Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Prospect, A Journal of Australian TESOL*, 8 (3) (pp. 7-24).
- Hock, M. F., Deshler, D. D., y Shumaker, J. B. (2006) Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves. En C. Dunkel y J. Kerpelman (Eds.) *Possible selves: Theory, research and application* (pp. 205-221). New York: Nova Science.
- Holliday, A. (1996) Developing a sociological imagination: Expanding Ethnography in international English Language Education. *Applied Linguistics* 17 (2) (pp. 234-255).
- Holloway, I. (2005) Foreword. En I. Holloway (Ed.) *Qualitative Research in Health Care* (pp.xv-xvi). Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill.
- Hoyle, R. H. y Sherrill, M. R. (2006) Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behaviour. *Journal of Personality*, 74(6) (pp. 1673-1696).
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly* 44 (pp. 764-791).
- Ibarra, H. (2003) *Working Identity. Unconventional Strategies for Reinventing your career*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- James, W. (1992) The principles of Psychology. Vol. 1. Recurso de Internet que desarrolla Christopher D. Green, York University, Toronto, Ontario: <http://psychclassics.asu.edu/James/Principles/prin10.htm>

- Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002) Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 18 (pp. 73-85).
- Johnson, K. y Golombek, P. (2002) *Teachers' Narrative Inquire as Professional Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. (2011) The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly* 45 (pp. 486-509).
- Jones, S. (1985) Depth interviewing. En Walker, R. (Ed.) *Applied Qualitative Research* (pp. 45-55). London: Gower.
- Kanno, Y. y Stuart, C. (2011). The development of L2 teacher identity: Longitudinal case studies. *Modern Language Journal* 95 (2) (pp. 236-252).
- Kelchtermans, G. (1995) Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.) *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: The Falmer Press (pp. 95-108).
- Kim, T.-Y. (2009a) Korean Elementary School Student's Perceptual Learning Style, Ideal L2 Self and Motivated Behaviour. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 9 (3) (pp. 461-486).
- Kim, T.-Y. (2009b) The sociocultural interface between ideal self and ought-to-self: A case study of two Korean students' ESL motivation. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 274-294). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kim, T.-Y. (2009c) The dynamics of L2 self and L2 learning motivation: A qualitative case study of Korean ESL students. *English Teaching* 64 (pp. 133-154).

- Kim, T.-Y (2010) Ideal L2 Self and Sensitization in L2 Learning Motivation: A Case Study of Two Korean ESL Students. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 10 (2) (pp. 321-351).
- Kim, T.-Y (2012) The L2 Motivational Self System of Korean EFL Students: Cross-grade Survey Analysis. *English Teaching* 67 (1) (pp. 29-56).
- King, L. A. (2001) The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27 (pp. 798–807).
- Klein, S. B. (2001). A self to remember: A cognitive neuropsychological perspective on how self creates memory and memory creates self. *Individual self, relational self, collective self* (pp. 25-46). Philadelphia, PA, US: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Korthagen, F. y A. Vasalos (2005) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(1) (pp. 47–71).
- Kosslyn, S.M, Cacioppo, J.T, Davidson, R.J, Hugdahl, K., Lovallo, W.R., Spiegel, D., y Rose, R. (2002) Bridging psychology and biology: The analysis of individuals in groups. *American Psychologist* 57 (5) (pp. 341-351).
- Kubanyiova, M. (2007) *Teacher development in action: An empirically-based model of promoting conceptual change in in-service language teachers in Slovakia*. Tesis Doctoral. Nottingham: University of Nottingham.
- Kubanyiova, M. (2012) *Teacher Development in action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. UK: Palgrave Macmillan.
- Kubanyiova, M. (2014) Motivating Language Teachers: Inspiring Vision. Lasagabaster, David, Aintzane Doiz and Juan Manuel Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*. (pp. 71–89) John Benjamins

- Kuhns, R. (1974) *Structures of Experience*. New York: Harper and Row.
- Kumaravadivelu, B. (2001) Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly* 35 (4) (pp. 537-560).
- Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education* 33 (pp. 45-55).
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review* 53(1) (pp. 29-35).
- Lasky, S. (2005) A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21 (pp. 899-916).
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Leary, M. R. (2002) When selves collide: The nature of the self and the dynamics of interpersonal relationships. En A. Tesser, D. A Stapel y J. V. Wood (Eds.) *Self and Motivation: Emerging Psychological Perspectives* (pp. 119-145) Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Leary, M. R., y Tangney, J. P. (2012) The self as an organizing concept in the social and behavioral sciences. En M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.) *Handbook of self and identity (2nd ed.)*. New York: Guilford.
- LeCompte, M. D., Preissle, J. y Tesch, P. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, CA: Academic Press
- León Moruno, I. (2005) *La confirmación del profesor de inglés percibida por el alumno en Educación Secundaria*. Tesina sin publicar. Sevilla: Universidad de Sevilla. Dpto. de Filología Inglesa.

- León Moruno, I. (2007) *La confirmación y la desconfirmación en el aula de inglés en Educación Secundaria. Un estudio de su reciprocidad*. Tesis sin publicar. Sevilla, Universidad de Sevilla. Dpto. de Filología Inglesa.
- Leonard, N.H., Beauvais, L.L., y Scholl, R.W. (1999) Work Motivation: The incorporation of self concept-based processes. *Human Relations* 52 (pp. 969-998).
- Leondari , A., Syngollitou, E., y Kiosseoglou, D. (1998). Academic achievement, motivation and possible selves. *Journal of Adolescence* 21 (pp. 219-222).
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press (Edición de 2002).
- Lyons, N. y Laboskey, V. K. (2002) Introduction. En N. Lyons y V. K. Laboskey (Eds.) *Narrative Inquiry in Practice. Advancing the Knowledge of Teaching* (pp. 1-10). New York: Teachers Knowledge Press.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L. y Dickerhoof, R. (2006) The Costs and Benefits of Writing, Talking and Thinking About Life's Triumphs and Defeats. *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (4) (pp. 692-708).
- Mackay, J. (2014) Applications and Implications of the L2 Motivational Self System in a Catalan EFL Context. En K Csizér y M. Magid (Eds.) *The impact of self-concept on language learning* (pp. 377-400). Bristol: Multilingual Matters.
- McElhone, D., Hebhard, H., Scot, R. y Connie, J. (2009). The role of vision in trajectories of literacy practice among new teachers. *Studying Teacher Education*, 5 (pp. 147-158).

- MacIntyre, P. D., MacKinnon, S. P., y Clément, R. (2009a) The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 43-65). Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P.D., Mackinnon, S. P. and Clément, R. (2009b) Toward the development of a scale to assess Possible Selves as a source of Language Learning Motivation. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 43-65) Bristol: Multilingual Matters.
- Magid, M. (2011) *A validation and application of the L2 Motivational Self System among Chinese learners of English*. Tesis doctoral sin publicar. Nottingham: Universidad de Nottingham.
- Magid, M., y Chan, L. (2012). Motivating English learners by helping them visualise their Ideal L2 Self: Lessons from two motivational programmes. *Innovation in Language Learning and Teaching* 6 (pp.113-125).
- Magid, M. (2013) An application of the L2 Motivational Self System to Motivate Elementary School English Learners in Singapore. *Journal of Education and Training Studies* 2 (1) (pp. 228-237).
- Markus, H. (1983) Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality* 51 (pp. 543-565).
- Markus, H. R. (2006). Foreword. En C. Dunkel y J. Kerpelman (Eds.) *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. xi-xiv). New York: Nova Science.
- Markus, H., y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist* 41 (pp. 954-969).

- Markus, H., y Ruvolo, A. (1989) Possible selves: Personalized representations of goals. En L. A. Pervin (Ed.) *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211–241). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987) The dynamic self-concept: A social psychological perspective. En M. R. Rosenzweig y L.W. Porter (Eds.) *Annual Review of Psychology* 38 (pp. 299-337).
- McAdams, D. P. (1985) Power, intimacy, and the life story : Personological inquiries into identity . New York: Guilford Press.
- McAdams, D. P. (1993) *Stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: William Morrow and Company Inc.
- McAdams, D. P., Josselson, R., y Lieblich, A. (2006) Introduction. En D. P. McAdams, R. Josselson y A. Lieblich (Eds.) *Identity and Story: Creating Self in Narrative*. Washington: American Psychological Assoc.
- McAdams, D. P., Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A., y Bowman, P. J. (2001). When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative, and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27 (pp 472-483).
- McLean, K. C., Pasupathi, M., y Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review* 11 (pp. 262-278).
- McMahon, C. E. (1973). Images as motives and motivators: A historical perspective. *American Journal of Psychology*, 86(3), 465-490.
- Mead, G. H. (1934) *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merriam, S. B (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Miller, R. B., y Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review* 16(1) (pp. 9-33).
- Mlynarczyk, R., Potzmann, R., Haigner, K. (2001) The Role of Freewriting in Teachers' Growth and Development: Insights from Austria. En J. Burton, P. Quirke, C. Reichmann y J. K. Peyton (Eds.) *Reflective Writing. A Way to Lifelong Teacher Learning*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data: TESL-EJ Publications.
- Moon, J. A. (1999) *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page.
- Murphey, T. (2006) *Language hungry!* Helbling: Innsbruck.
- Murray, M. (2003) Narrative psychology. En J. Smith (Ed.) *Qualitative Psychology*. London: Sage (pp. 111–131)
- Niemeyer, G. J y Metzler A. E (1994) Personal Identity and Autobiographical Recall. En U. Neisser y R. Fivush (Eds.) *The Remembering Self. Construction and Accuracy in the Self-Narrative* (pp. 105-135). Cambridge: Cambridge University Press.d
- Noels, K. (2003) Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. En Z. Dörnyei (Ed.) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning* (pp. 97-136) Oxford: Blackwell.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. y Vallerand, R.J. (2000) Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50 (pp. 57-85).
- Norman, C. y Aron, A. (2003). Aspects of possible self that predict motivation to achieve or avoid it. *Journal of Experimental Psychology* 39 (pp. 500-507).

- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. New York: Longman.
- Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. y Capps, L. (1996) Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25 (pp. 19-43).
- Olshtain, E. y Kupferberg (1998) Reflective-narrative discourse of FL Teachers Exhibits Professional Knowledge. *Language Teaching Research* 2(3) (pp. 185-202).
- Oxford, R. (2013) Understanding Language Learner Narratives. En J. Arnold y T. Murphey (Eds.) *Meaningful Action. Earl Stevick's Influence on Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press (pp.89-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oyserman, D., Bybee, D., y Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology* 91 (1) (pp. 188-204).
- Oyserman, D., y James, L. (2009). Possible selves: From content to process. En K. Markman, W. M. P. Klein y J. A. Suhr (Eds.) *The handbook of imagination and mental stimulation* (pp. 373-394). New York: Psychology Press.
- Oyserman, D., y Markus, H. R. (1990) Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology* 59 (pp. 112-125).
- Oyserman, D., Terry, K. y Bybee, D. (2002) A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence* 25 (pp. 313-326).
- Pacheco, A. Q. (2005). Reflective Teaching and its Impact on Foreign Language Teaching. *Numero Extraordinario* 5 (pp. 1-19).

- Palmer, P. J. (2007) *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Papi (2010) The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System* 38 (3) (pp. 467-479).
- Pasupathi, M. (2006) Silk From Sow's Ears: Collaborative Construction of Everyday Selves in Everiday Stories. En D. P. McAdams, R. Josselson y A. Lieblich (Eds.) *Identity and Story: Creating Self in Narrative*. Washington: American Psychological Assoc.
- Patrick, B. C., Hisley, J., y Kempler, T. (2000) "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education* 68 (3) (pp. 217-36).
- Patton, M. Q (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C. y Legault, L. (2002) Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology* 94 (pp. 186-96).
- Pennington, M. C. (1991). Work satisfaction and the ESL profession. *Language Culture and Curriculum* 4(1) (pp. 59-86).
- Pennington, M.C. (1995) *Work Satisfaction, Motivation and Commitment in Teaching English as a Second Language*. ERIC Document ED 404850.
- Pinar, W. F. (1975) *The Method of "Currere"*. Artículo presentado en la reunión annual de la American Research Association. Washington.

- Pineda, C. (2011). "Estudio de intervención en la motivación de profesores de L2 a partir del modelo L2 Motivational Self System". Trabajo de fin de Máster sin publicar. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pizzolato, J. E. (2006). Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 12 (1) (pp. 57-69).
- Polkinghorne, D. E. (1988) *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987) *Discourse in Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage. Debates in Discourse Research. En M. Wetherell, S. Taylor y S. J. Yates (Eds.). *Discourse: Theory and Practice - A Reader* (pp. 380–399). London: Sage.
- Powell, S. (2011) How can e-reflection help develop your practice? En D. McGregor y L. Cartwright (Eds.) *Developing Reflective Practice. A Guide for Beginning Teachers* (pp. 165-186). Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill.
- Prawat, R. (2000) The Two Faces of Deweyan Pragmatism: Inductionism Versus Social Constructivism. *Teachers College Record* 102 (4) (pp. 805–840).
- Pugach, M., y Johnson, L. (1990) Developing reflective practice through structured dialogue. En R. Clift, R. Houston y M. Pugach (Eds.) *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 186–207). New York: Teachers College Press.
- Raggat, P. (2006) Multiplicity and Conflict in the Dialogical Self: A Life-Narrative Approach. En D. P. McAdams, R. Josselson y A. Lieblich (Eds.)

- Identity and Story: Creating Self in Narrative*. Washington: American Psychological Assoc.
- Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Social Development* 11(1) (pp. 124-142).
- Richards, J. (2012) Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum* 76 (3) (pp. 299-316).
- Richards, J., y Lockhart, C. (1996) *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, L. (2005) *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London: Sage.
- Richards, L. y Morse, J. M. (2007) *Readme first for a user's guide to qualitative methods* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, A. (1994) *Individual differences in imaging: Their measurement, origins, and consequences*. Amityville, NY: Baywood.
- Richert, A. (2002) Narratives That Teach: Learning About Teaching from the Stories Teachers Tell. En N. Lyons y V. K. Laboskey (Eds.) *Narrative Inquiry in Practice. Advancing the Knowledge of Teaching* (pp. 48-62) New York: Teachers Knowledge Press.
- Ricoeur, P. (1984) *Time and narrative I*. Chicago: Chicago University Press.
- Riessman, C. K. (2005) Narrative Analysis. En M.S.Lewis-Beck, A. Bryman y T. Futing Liao (Eds.) *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. USA: Sage Publications, INC.
- Robson, C. (2002) *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Rodgers, C. R. (2002) Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record* 104 (4) (pp. 842–866).

- Rodgers, C. R. y Scott, K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nembsler y John McIntyre (Eds.) *Handbook on teacher education* (pp. 732-756). New York: Routledge.
- Ronfeldt, M., y Grossman, P. (2008) Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly* 35 (3) (pp. 41-60).
- Ross, M. y Buehler, R. (1994) Creative Remembering. En U. Neisser y R. Fivush (Eds.) *The Remembering Self. Construction and Accuracy in the Self-Narrative* (pp. 205-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. y Kaplan, H. (2007) Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology* 99 (pp. 761-774)
- Rosenwald, G. C., y Ochberg, R. (1992) Introduction: Life stories, cultural politics, and self-understanding. En G. C. Rosenwald y R. Ochberg (Eds.) *Storied lives: The cultural politics of self-understanding*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ruvolo, A. P., y Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10(1) (pp. 95-124).
- Ryan, S. (2009) Self and identity in L2 motivation in Japan: The Ideal L2 self and Japanese learners of English. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sarbin, T. R. (1986) The narrative as the root metaphor for psychology. En T. R. Sarbin (Ed.) *Narrative Psychology: The storied nature of human conduct* (pp.3-21) New York: Praeger.

- Sarbin, T. R. (1998) Believed-in imaginings: A narrative approach. En J. de Rivera y T. R. Sarbin (Eds.) *Believed-in imaginings: The narrative construction of reality*. (pp. 15-30). USA: American Psychological Association.
- Schwarzer, R. y Hallum, S. (2008) Perceived Teacher Self-efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology* (57) (pp. 152-171).
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Segal, H.G. (2006) Possible selves, fantasy distortion, and the anticipated lifehistory: Exploring the role of imagination in social cognition. En C. Dunkel y J. Kerpelman (Eds.) *Possible Selves: Theory, Research and Applications* (pp. 79-96). New York: Nova Science.
- Seginer, R. (2009) *Future Orientation. Developmental and Ecological Perspectives*. New York: Springer.
- Sheldon, K.M. y Lyubomirsky, S. (2006) How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology* 1 (2) (pp. 73-82).
- Shoaib, A. (2004) *What Motivates and Demotivates English Teachers in Saudi Arabia: A Qualitative Perspective*. Tesis Doctoral sin publicar. Nottingham: University of Nottingham, School of English Studies.
- Shor, I. y Freire, P. (1987) *A Pedagogy for Liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (pp. 1-22).

- Silverman, D. (1993) *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Silverman, D. (2005) *Doing qualitative research*. London: Sage
- Skinner, E. A y Belmont, M. J (1993) Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology* 85 (4) (pp. 571-581).
- Smith, C. P. (2000) Content Analysis and Narrative Analysis. En H. Reis y C. Judd (Eds.) *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology* (pp. 313-335). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Smith, S. y Watson, J (2001) *Reading Autobiographies. A Guide for Interpreting Life Narratives*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Smyth, J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Education Policy* 4 (4) (pp. 343-361).
- Snaevarr, S. (2010). *Metaphors, Narratives, Emotions: Their Interplay and Impact*. Amstedam: Rodopi.
- Sparkes, A. (1999) Exploring body narratives. *Sport, Education and Society* 4 (1) (pp. 17-30).
- Stevick, E. W. (1986) *Images and Options in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Tabachnik, R., y Zeichner, K. (2002) Reflections on Reflective Teaching. En A. Pollard. (Ed.) *Readings for Reflective Teaching* (pp. 13-16). London: Continuum.
- Taguchi, T., Magid, M., y Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative

- study. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Clevedon: Multilingual Matters.
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D., y Amor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist*, 53(4), 429-439.
- Thomas, L., y Beauchamp, C. (2011) Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education* 27 (pp. 762–769).
- Thorne, A. (2000). Personal memory telling and personality development. *Personality and Social Psychology Review* 4 (pp. 45-56).
- Toohy, K. (2008) Ethnography and language education. En N. H. Hornberger y K. A. King (Eds.) *Encyclopedia of language and education* (pp. 177–187) New York: Springer.
- Tremblay, P. E. y Gardner, R. C. (1995) Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal* 79 (4) (pp. 505-520).
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., *et al.* (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology* 94 (1) (pp. 88-106).
- Urzúa, A. y Vásquez, C. (2008) Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education* 24 (pp. 1935-1946).
- Ushioda, E. (1996) Developing a dynamic concept of L2 motivation. En T. Hickey, T. y J. Williams (Eds.) *Language, Education and Society in a Changing World*. (pp. 239– 245). Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters.

- Ushioda, E. (1998) Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. En E. A. Soler y V. C. Espurz (Eds.) *Current Issues in English Language Methodology* (pp. 77–89). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.) *Motivation and second language acquisition* (pp. 99-125). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ushioda, E. (2009) A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Z. Dörnyei, y E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language identity and the L2 Self* (pp. 215–228) Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. y Chen, S-A. (2011) Researching motivation and possible selves among learners of English: The need to integrate qualitative inquiry. *Anglistik 22 (1)* (pp. 43-61).
- Valli, L. (1990) Moral approaches to reflective practice. En R.T. Clift, W.R. Houston y M.C. Pugach (Eds.) *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 39-56). New York, NY: Teachers College Press.
- van Geert, P. (1994) *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- van Lier, L. (1998) The relationship between consciousness, interaction and language awareness. *Language Awareness 7 (2 y 3)* (pp. 128-145).
- van Manen, M. (1995). Epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice 1(1)* (pp. 33-50).

- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walford, G. (2001) *Doing Qualitative Educational Research: a personal guide to the research process*. London: Continuum.
- Wallace, M. J. (1991) *Training foreign language teachers – A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webster, L., y Mertova, P. (2007) *Using Narrative Inquiry as a Research Method: An introduction to using a critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Abingdon, UK: Routledge.
- Whitty, M. (2002) Possible selves: An exploration of the utility of a narrative approach. *Identity: An International Journal of Theory and Research* 2 (pp. 211–228).
- Wild, T.C., Enzle, M.E. y Hawkins, W.L. (1992) Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin* 19 (pp. 245–251)
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J., y Parker, G. (2000). Teacher Stress? An Analysis of Why Teachers Leave and Why They Stay. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 6(3) (pp. 291-304).
- Woods, P. (1987) Life histories and teacher knowledge. En J. Smyth (Ed.) *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge* (pp. 121-135). London, UK: The Falmer Press.
- Woolfolk Hoy, A. (2000) *Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American

Educational Research Association, New Orleans, LA. Session 43:22,
Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in
Teaching and Learning

Wortham, S. (2001) *Narratives in action: A strategy for research and analysis*.
New York: Teachers College Press.

Yang, J.-S y Kim, T.-Y (2012) The L2 Motivational Self-System and Perceptual
Learning Styles of Chinese, Japanese, Korean, and Swedish Students.
English Teaching 66 (1) (141-162).

Yowell, C. M. (2002). Dreams of the future: The pursuit of education and career
possible selves among ninth grade Latino youth. *Applied Developmental
Science* 6(2) (pp. 62-72).

Xie, Y. (2011) Representations of L2 Motivational Self System with Beginning
Chinese Language Learners at College Level in the United States:
Heritage and Nonheritage Language Learners. Tesina sin publicar.
Lynchburg, VA: Liberty University.

Zeichner, K. M., y Liston, D. P. (1996) *Reflective teaching: An Introduction*.
New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Zentner, M. y Renaud, O. (2007) Origins of adolescents' ideal self: An
intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social
Psychology* 92 (3) (pp. 557-574).

Zheng, M. y Zhao, J. (2009) *The New Approach of Teacher Professional
Development Under Ecological Approach: Constructing the teacher
virtual community of practice*. International Conference on
Computational Intelligence and Software Engineering, 2009. CiSE 2009.