

EL PROFESOR DE L2 QUE QUIERO SER. EL
DESARROLLO DEL “IDEAL LANGUAGE TEACHER SELF”
MEDIANTE LA ACTIVIDAD NARRATIVA

CARLOS PINEDA GONZÁLEZ¹ y JANE ARNOLD MORGAN²

Council on International Educational Exchange (CIEE)¹

Sevilla y Universidad de Sevilla²

Title: The art of Changing the Brain, Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning

Abstract: This paper deals with an intervention program for the development of the *ideal language teacher self* of six L2 teacher trainees in order to make available for them an ideal vision of themselves which can provide motivation for teaching the foreign language. The *ideal language teacher self* is the mental representation of what the L2 teacher would like to become. As the main tool for the work of their development, the writing and sharing of narratives was used.

The intervention program consisted of carrying out activities based on writing narratives where the participants developed individually an *ideal language teacher self*, and in five sessions where they shared their narratives with each other and reflected together about them. A qualitative methodology was used to register and analyze the data. The main conclusion is that an intervention program of this nature can be very useful for orienting the teacher trainees regarding the next steps in their professional development, as well as for helping them to acquire greater knowledge of themselves as far as who they were, who they are and, above all, who they want to be in relation to the L2 teaching, which can represent an important source of motivation.

Key words: Motivation. L2 Motivational Self System, Ideal language teacher self. Intervention program. Teachers' narratives. Oral and written narrative exercises.

1. EL L2 MOTIVATIONAL SELF SYSTEM Y EL LANGUAGE TEACHER POSSIBLE SELF

En el campo del estudio de la motivación del profesor de L2, Kubanyiova (2007, 2012, 2014) ha abierto un nuevo camino al dirigir la atención hacia un constructo mental del docente como factor fundamental de su deseo de enseñar: su *ideal language teacher self*, la representación mental que tiene de sí mismo como el docente que le gustaría llegar a ser.

Cítese como: Pineda González, C., y Arnold Morgan, J. (2016). El profesor de L2 que quiero ser. El desarrollo del «Ideal Language Teacher Self» mediante la actividad narrativa. En M^a del Carmen Méndez Santos (coord.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Hesperia, XIX(2), 77-94.

El origen de este constructo está en el *L2 motivational self system* (Dörnyei, 2005, 2009), modelo que conceptualiza la motivación del alumno de L2 y que ha sido validado en numerosos contextos en el mundo (Al-Shehri, 2009; Csizér Kormos, 2009; Ryan, 2009; Taguchi, Magid, Papi, 2009). Este modelo se basa en la teoría de los *possible selves* (Markus y Nurius, 1986) y en la teoría de la autodiscrepancia (Higgins, 1987). De acuerdo con la primera, la identidad del ser humano no está formada sólo por cómo se percibe a sí mismo en el pasado y en el presente, sino también por cómo cree que podría llegar a ser en el futuro. La segunda teoría señala que cuando las personas perciben diferencias entre lo que son y lo que querrían llegar a ser, se activan en ellas mecanismos de actuación para reducir al mínimo las diferencias, esto es, se sienten motivadas para hacer realidad el estado deseado. Dichos mecanismos se activan porque la percepción de la persona sobre lo que le gustaría llegar a ser se asocia a una representación mental que se experimenta como real, una visión que la lleva a sentir de manera aproximada lo que sentiría si alcanzara el estado deseado. Esa experiencia emocional despierta en el individuo el impulso necesario para emprender el camino hacia su objetivo y persistir en él a lo largo del tiempo.

El componente central del *L2 motivational self system* es el *ideal L2 self*, o visión que el estudiante de L2 tiene de sí mismo como el hablante de L2 que quiere llegar a ser. El *ought-to L2 self* es el segundo elemento del modelo y se refiere a aquello que el alumno cree que debería hacer en relación con el aprendizaje de la L2 para satisfacer las expectativas de su entorno. El tercer componente, la *L2 learning experience*, se vincula con las experiencias pasadas y presentes del alumno con el aprendizaje de la L2 (Dörnyei, 2009)

Basándose en la propuesta de Dörnyei, Kubanyiova (2007) conceptualiza el modelo del *language teacher possible self*. Su elemento central es el *ideal language teacher self*, representación mental del profesor de L2 como el

docente que le gustaría llegar a ser y factor determinante en su motivación para enseñar. Los otros dos componentes de este modelo son el *ought-to language teacher self* —visión de sí mismo como el profesor de L2 que cree que debe ser para satisfacer las expectativas de su entorno— y el *feared language teacher self* —visión de sí mismo como el profesor que no le gustaría llegar a ser.

2. APLICACIONES PRÁCTICAS DE ESTOS MODELOS

Aunque escasos, existen en el ámbito de la educación en general estudios que muestran que se puede trabajar con los *possible selves* del alumno (Oyserman, Terry y Bybee, 2002; Oyserman, Bybee y Terry, 2006; Hock, Deshler y Shumaker, 2006) y del profesor (Fletcher, 2000) con propósitos diversos. Asimismo, es posible aplicar los modelos de Dörnyei y Kubanyiova a la práctica (Dörnyei, 2009; Dörnyei y Kubanyiova, 2014; Kubanyiova, 2014). La originalidad de su propuesta es que se centra en desarrollar una visión ideal que reúna los requisitos que, de acuerdo con los estudios sobre el tema (Dörnyei, 2009), son imprescindibles para que tenga suficiente capacidad de motivación. El primer requisito es que exista la visión ideal, dado que ésta no está activa en todas las personas. Las otras condiciones son: que esté dotada de la mayor riqueza posible en términos de imágenes mentales; que sea percibida por el alumno o el profesor como difícil de alcanzar pero accesible; que se establezcan con precisión las metas que deben cumplirse para hacerla realidad; que esté compensada por la existencia de la visión temida como hablante de L2 o profesor de L2; que no esté en conflicto con el *ought-to L2 self* y el *ought-to language teacher self*.

En relación con estos requisitos, Dörnyei (2009) y Dörnyei y Kubanyiova (2014) proponen un esquema de trabajo con la visión ideal del alumno de L2 y del docente de L2 que comprende diferentes líneas de actuación: crear la imagen ideal, enriquecerla en términos de imágenes mentales, hacer que se perciba como accesible pero no fácil de alcanzar, sostenerla

con metas a corto plazo, compensarla con la imagen temida, armonizarla con el *ought-to L2 self* y el *ought-to language teacher self* y mantenerla activa. Este esquema ya se ha aplicado con éxito en diferentes programas de intervención cuyo propósito era fortalecer la motivación del estudiante de L2 (Magid, 2011; Magid y Chan, 2012; Magid, 2013; Mackay, 2014) y del docente de L2 (Pineda, 2011; Bautista, 2012).

El presente artículo describe un programa de intervención con futuros profesores de L2 que, como los anteriores, sigue el esquema de trabajo sugerido por Dörnyei (2009) y Dörnyei y Kubanyiova (2014) para crear una visión ideal con capacidad de motivar. Su principal aportación se encuentra en la herramienta de trabajo que se propone en él para desarrollar la visión ideal del profesor de L2: la actividad narrativa escrita y oral.

3. ACTIVIDAD NARRATIVA ESCRITA Y ORAL. “POSSIBLE SELVES” Y “IDEAL LANGUAGE TEACHER SELF”

Polkinghorne (1988) explica que la palabra ‘narrativa’ puede servir para referirse a las historias que dan cuenta de las experiencias vitales del ser humano. Según este autor, las narrativas funcionan a modo de esquemas con los que la persona da sentido a sus acciones y vivencias, lo que le proporciona un marco para comprender el pasado, planear el futuro y entender el propósito de su vida. Esta adquisición de conocimiento no la lleva a cabo en soledad, sino en su interacción con otras personas (Gergen y Gergen, 1986) y expresando mediante el lenguaje oral y escrito su experiencia para sí misma y para ellas (Smith y Watson, 2001).

De acuerdo con Bruner (1986), la percepción que uno tiene de sí mismo es un proyecto en elaboración constante que se crea a partir de las historias que la persona se cuenta y cuenta a las demás sobre su experiencia. Este proyecto implica no sólo el pasado y el presente del individuo, sino también el futuro, lo que se relaciona de manera directa con los *possible selves*. Según Erikson (2007), la representación mental de lo que uno quiere

ser en el futuro se compone de una serie de instantáneas que se organizan en una narración que la persona cuenta sobre sí misma en situaciones futuras hipotéticas. De acuerdo con este autor, si se eliminara el elemento narrativo, el resultado sería una serie de imágenes inconexas que no podrían darle el mismo sentido a la experiencia del ser humano que con la forma de historias.

Hay estudios que muestran que la actividad narrativa es una herramienta adecuada para el trabajo con los *possible selves* (Whitty, 2002; Daisey y Jose-Kampfner, 2002). En el campo de la educación, se ha visto que la identidad del profesor se crea por medio de las historias que narra (Rodgers y Scott, 2008) y diversos trabajos examinan cómo afecta al docente la reflexión sobre conversaciones o textos propios acerca de su futuro (Grossman, 2008; Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan, 2010; Hamman *et al.*, 2012). Son escasos, en cambio, los estudios que explicitan la relación directa entre la actividad narrativa y la construcción de las identidades futuras del profesor. En uno de ellos, Urzúa y Vásquez (2008) concluyen que hablar sobre el futuro supone para el docente una reflexión que le ayuda a interpretar sus experiencias previas y actuales con relación a ese momento y, con ello, a imaginar cómo sería el profesor que quiere llegar a ser. En otro estudio, éste del ámbito de L2, Bautista (2012) encuentra indicios de que la actividad narrativa puede ser una herramienta adecuada para desarrollar el *ideal language teacher self*. Dörnyei y Kubanyiova (2014) y Kubanyiova (2014) apuntan en esa dirección y sugieren que se realicen, entre otras, actividades relacionadas con la escritura de narrativas para dicho desarrollo.

4. METODOLOGÍA

4.1. Objetivo, diseño general del programa de intervención y preguntas de la investigación.

El objetivo del programa de intervención que se describe a continuación era ayudar a sus participantes a desarrollar, mediante la actividad narrativa escrita y oral, un *ideal language teacher self* con capacidad de mo-

tivación. Se diseñó a partir del esquema de trabajo propuesto por Dörnyei (2009) y Dörnyei y Kubanyiova (2014) y se inspiró en otros programas de intervención anteriores para la creación de algunas de sus actividades (Oyserman *et. al.*, 2002; Oyserman *et. al.*, 2006; Hock *et al.*, 2006; Magid, 2011; Pineda, 2011).

Se implementó en Sevilla en los meses de marzo a junio de 2014 y constó de una entrevista inicial y otra final de media hora cada una y en cinco reuniones de dos horas de duración cada una. En ellas, las participantes compartieron sus reflexiones sobre narrativas que habían escrito de manera individual a partir de distintas actividades que previamente se les habían enviado por correo electrónico. Dos meses después de acabar el programa de intervención, se realizó un seguimiento, en el que se entrevistó de nuevo a las participantes para comprobar su estado en ese momento.

El programa de intervención se evaluó a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el proceso de construcción de cada participante de su *ideal language teacher self* a lo largo del programa? ¿Qué cambios se dan en la motivación de cada participante para alcanzar su visión ideal durante el programa? ¿Qué papel desempeña la actividad narrativa escrita y oral en el proceso de desarrollo de la visión ideal?

4.2. Participantes

Las participantes eran seis estudiantes del MAES, máster para formación de profesores de educación secundaria y bachillerato, y del MASELE, máster para formación de profesores de L2, ambos de la Universidad de Sevilla. Tenían edades entre los 23 y los 27 años, con poca o ninguna formación en el ámbito de la enseñanza de L2 y con escasa o nula experiencia docente. El motivo de elegir esta muestra se explica porque, como profesoras en formación, estaban en el momento en el que su identidad docente empezaba a crearse (Conway y Clark, 2003).

4.3. *Recogida de datos*

Se empleó la metodología cualitativa para el registro de los datos. Según Ushioda y Chen (2011), el uso de la metodología cualitativa es imprescindible para el estudio de los *possible selves*, ya que permite registrar los cambios que se dan en la persona concreta a lo largo del tiempo, sus percepciones sobre su pasado, presente y futuro, la complejidad de su identidad.

Se recogieron los datos mediante tres herramientas: la entrevista oral, el texto escrito y la observación. Se llevaron a cabo dos entrevistas orales, una al principio y otra al final del programa de intervención y se transcribieron posteriormente. El cuerpo de los textos escritos estaba formado por las narrativas escritas de las participantes, las reflexiones escritas que hacían de ellas y su evaluación de las mismas, así como por las comunicaciones por correo electrónico que hicieron antes y después del programa. Los datos de observación –comentarios relevantes, comportamientos significativos– se obtuvieron en las entrevistas y en las sesiones en las que las participantes compartían entre sí las narrativas escritas y las reflexiones.

4.4. *Descripción de las actividades*

Antes de cada reunión, las participantes llevaron a cabo una actividad que se les propuso por correo electrónico y cuyo resultado era una narrativa escrita y una reflexión también escrita sobre la misma que después compartieron con sus compañeras en cada reunión. En ellas, se animó a las participantes a narrar no sólo la dimensión de la enseñanza de su *ideal language teacher self* —la faceta de su identidad docente futura que se relaciona con la labor del futuro profesor en tanto que enseñante—, sino también aquellas facetas vinculadas a circunstancias contextuales —lugar de residencia, condiciones laborales...— y personales —vida privada, aficiones... El objetivo era que las participantes dispusieran con ello de una visión completa, no fragmentada, de su cuadro vital futuro deseado: el profesor que uno

quiere llegar a ser, lo es en unas determinadas condiciones profesionales, contextuales y personales, y no al margen de las mismas.

En la primera actividad, se pidió a las participantes escribir una autobiografía de aprendizaje para que, a la luz de lo narrado, pudieran obtener las características que para ellas tenían una buena enseñanza y un buen profesor, empezando con ello a crear la base para desarrollar su *ideal language teacher self*.

En la segunda actividad, se buscaba elaborar con mayor precisión esa visión ideal. Para ello, se envió a cada participante un texto personalizado en el que se narraba una hipotética escena futura en la que daba clase de inglés como lengua extranjera de la peor manera posible. El ejercicio consistía en reescribir dicha escena, de forma que el resultado mostrara una imagen de la participante como docente aproximada a la de la profesora que quería llegar a ser. La narrativa de partida era rica en detalles sensoriales, con el propósito de que la reescritura de las participantes también lo fuera y se obtuviera, con ello, una visión ideal bien elaborada en términos de imágenes mentales. Esta segunda actividad se completó con un ejercicio de visualización guiada en el que las participantes visualizaron cada una su visión ideal y, con ello, la activaran.

En la tercera actividad, se les pidió escribir un texto con la forma de un diario sobre los recursos de los que creían que disponían para hacer realidad su visión ideal, así como sobre los obstáculos que podrían encontrar en su camino. Se les propuso que después lo leyeran y reflexionaran sobre si hacer realidad la visión ideal les parecía difícil pero posible. En caso de que no fuera así, se les pidió que la ajustaran en lo necesario para que la percibieran como un reto pero accesible.

En la cuarta actividad, se solicitó a las participantes escribir una escena hipotética donde narraran su peor clase posible como profesoras de L2, de manera que precisaran su *feared language teacher self*. Además, se les

propuso que escribieran un diálogo a varias entre ellas y los agentes contextuales más significativos de sus vidas —padres, parejas, amigos. . . — a quienes la búsqueda de la visión ideal por parte de las participantes pudiera crearles conflictos. En el diálogo, debían conciliar dichas voces, vinculadas con el *ought-to language teacher self*, con la suya propia, relacionada con el *ideal language teacher self*.

En la quinta actividad, las participantes diseñaron su línea temporal hacia el futuro. En ella, dispusieron las metas a corto plazo que pensaban que podrían llevarles realizar su visión ideal y reflexionaron sobre posibles maneras de conseguir esas metas.

4.5. Análisis de datos

Se transcribieron las entrevistas orales y se organizó el material en seis casos individuales, compuestos por todos los datos recogidos. La información se codificó en tres temas, relacionados con las preguntas de la investigación: el efecto del programa en el desarrollo de una visión ideal con capacidad de motivar, el efecto del programa en la motivación de las participantes para realizarla y el papel de la actividad oral y escrita en todo el proceso. Se codificaron también las dimensiones de la vida del participante que podía comprender la visión ideal en tres categorías: profesional —relacionada con la actividad de la enseñanza—, 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 casos.

5. RESULTADOS

5.1. Sobre el desarrollo del *ideal language teacher self*

El programa se mostró efectivo para ayudar a las seis participantes a desarrollar imágenes coherentes, precisas y vívidas sobre ellas mismas como sus docentes ideales de L2. En ciertos casos, puede hablarse de creación desde

cero de una visión ideal con capacidad de motivación, pues esta no existía en algunas de las participantes antes de la intervención; en otros, el programa fue un instrumento para desarrollar una visión ideal que ya estaba esbozada. Al final de la intervención, las seis participantes dijeron saber qué querían llegar a ser como profesoras de L2, cuál podría ser un camino para hacer realidad su visión ideal y qué no querían llegar a ser como docentes de L2. No se considera que el programa fuera la única causa de la creación de este conocimiento, pero sí que pudo contribuir a ello.

5.2. *Sobre el desarrollo del ideal language teacher self y la motivación*

En líneas generales, el programa se mostró eficaz para desarrollar en las participantes una visión ideal que cumplía los requisitos necesarios para tener capacidad de motivación. En las evaluaciones realizadas al final de las actividades y del programa, las participantes afirmaban sentirse motivadas para hacer realidad su *ideal language teacher self* y reconocían que parte de ese deseo se debía a haber llevado a cabo el programa. En ciertos casos, se observó que dicha motivación aumentaba a medida que se hacían las diferentes actividades y, con ello, la visión ideal cumplía cada vez más de los requisitos necesarios para tener capacidad de motivar.

5.3. *Sobre el papel desempeñado por la actividad narrativa escrita y oral*

Los resultados del programa muestran que la escritura de narrativas y el compartir con otros lo escrito son herramientas que facilitan en el profesor la adquisición de conocimientos sobre su identidad futura, esto es, para el desarrollo del *ideal language teacher self*. De manera específica, el papel de la actividad narrativa escrita en la construcción de la visión ideal de las participantes consistió en su capacidad para activar sus conocimientos sobre sí mismas, percibirlos con claridad y ordenarlos en un sistema donde se relacionaban entre sí y con conocimientos ya existentes. Gracias a la actividad narrativa escrita, las participantes alcanzaron 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.

El papel de la actividad narrativa oral consistió sobre todo en ayudar a delimitar la propia identidad de las participantes mediante el conocimiento de las otras identidades. En efecto, hablar de la visión ideal y escuchar al otro hablando de la suya puede ayudar a precisar la de uno mismo, definiéndola por afinidad y/o reafirmando por contraste.

5.4. Sobre el efecto de las actividades escritas

Sobre la primera actividad, se puede concluir que escribir la autobiografía 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 docente que se quiere llegar a ser se establecen en las experiencias de aprendizaje y de docencia del pasado y del presente. Esto puede apreciarse en el hecho de que los rasgos de las visiones ideales desarrolladas por las participantes están relacionados en gran parte con las experiencias vividas por ellas.

La segunda actividad fue de ayuda para crear desde la base o precisar una visión ideal rica en términos de imágenes mentales. Se sugiere que esta eficacia se relaciona, en primer lugar, con el hecho de que las participantes, en vez de empezar con un papel en blanco, disponían de una narrativa de partida que activaba sus conocimientos y les permitía, además, discriminar información —eligiendo qué mantenían y qué cambiaban de esa narrativa— y reformularla —renarrando pasajes de la narrativa original para que en la final quedara configurada su visión ideal. En segundo lugar, la eficacia de la actividad podría deberse a que el texto de partida era personalizado, en tanto que cada participante recibía el suyo basado en la información de su propia autobiografía de aprendizaje. Finalmente, la actividad pudo ser eficaz también debido a que la narrativa original era rica en términos de imágenes

mentales, lo que pudo dar lugar a reescrituras igualmente ricas en estos términos.

La tercera actividad se mostró eficaz para que las participantes percibieran como realista, difícil de hacer realidad y accesible el *ideal language teacher self* desarrollado en la actividad anterior. La reflexión sobre los recursos y obstáculos les permitió transformar la visión ideal en algo concreto: un plan, más estimulante en tanto que está más anclado en la realidad y en el que las aspiraciones pueden percibirse como metas a alcanzar y las preocupaciones, como obstáculos a superar en el camino.

La cuarta actividad ayudó a las seis participantes a desarrollar su *feared language teacher self*. Antes de la actividad, la mayoría de ellas no había pensado nunca en su imagen temida como profesoras de L2 y las que sí lo habían hecho dijeron que el ejercicio les había ayudado a precisarla. Las tres actividades anteriores habían servido para activar en las participantes conocimientos sobre aquello que no querían llegar a ser como docentes de L2 y habían preparado el terreno para contar con detalle la narrativa que se les proponía en la cuarta actividad. En ella, concretaron el *feared language teacher self* con rasgos entrevistados en las actividades anteriores y con otros nuevos. La segunda parte de la cuarta actividad se dedicaba al *ought-to language teacher self*. El valor de este ejercicio se encontró en que sirvió a las participantes para poner de relieve las voces contextuales que influyen en sus vidas y los conflictos que se establecen entre ellas, así como para darles la oportunidad de imaginar una reconciliación sobre el papel entre dichas voces y la suya propia.

Finalmente, la quinta actividad aportó a las participantes confianza en sí mismas y en el futuro, efecto de haber establecido metas en una dirección concreta y de diseñar planes de acción que sustentaban las metas. Al igual que la tercera actividad, confirió realidad a los conceptos más abstrac-

tos desarrollados en las otras actividades, fortaleciendo con ello el deseo de las participantes de hacer realidad su *ideal language teacher self*.

4.5. Otros beneficios del programa

Aunque este programa no se concibió para orientar a sus participantes en la elección de las opciones profesionales más convenientes, el trabajo con el *ideal language teacher self* llevó a las participantes a plantearse esta cuestión y lo agradecieron, en tanto que reflexionaron sobre los próximos pasos a dar en un momento donde, sin dicha reflexión, la toma de decisiones puede ser difícil: el fin de los estudios universitarios.

Un segundo beneficio del programa de intervención fue que proporcionó a las participantes un marco concreto donde hablar con sus compañeras acerca de una situación similar a la suya, con sus deseos, expectativas y miedos sobre el futuro. Este acto de compartir ayudó a las futuras profesoras de L2 a despejar dudas sobre sí mismas, a descubrir puntos de vista nuevos sobre problemas antiguos y a darse cuenta de que las inseguridades son esencialmente las mismas en cada profesor y, en general, en cada ser humano, lo cual les proporcionó una especie de consuelo.

El programa, además, proporcionó a las participantes el conocimiento de la herramienta de la escritura de narrativas y el compartir con otros lo escrito, con la que podrán crear conocimiento sobre sí mismos y sobre la enseñanza. Dos de las participantes refirieron de manera explícita que les gustaría continuar con la práctica de la actividad narrativa a lo largo de su carrera docente.

Quizá el principal beneficio que puede aportar un programa de intervención como éste sea su capacidad para favorecer en el futuro docente de L2 la adquisición de conocimiento sobre sí mismo como profesor y, con ello, una mayor capacidad de decisión sobre su carrera. De manera concreta, la reflexión sobre la visión ideal puede ser una ayuda valiosa para el enseñante en formación, en tanto que expresa, como dice Conway (2001),

una necesidad ontológica básica del ser humano: el creer que existe la posibilidad de alcanzar el estado ideal, anticipación positiva que es esencial para ayudar a la persona a gestionar los giros y adversidades de la vida. A esto cabría añadir que narrarse a sí mismo en clave positiva implica que el participante se inscribe a sí mismo en una historia de confianza que le sirve de marco cognitivo y afectivo óptimo desde el que ir resolviendo con el tiempo sus conflictos profesionales. Si se examina la evolución de las narrativas escritas y orales de las participantes, del comienzo al final del programa de intervención, se aprecia cómo el desarrollo del *ideal language teacher self* supone el paso de un estado de carencia a otro de confianza, en cuanto que las participantes consideran posible la resolución de sus conflictos. En este sentido, el programa de intervención realiza lo que Saavedra Macías (2009: 233) llama ‘acompañamiento narrativo’, concepto desarrollado en el ámbito de la psicología clínica que designa “a todo tipo de ayuda profesional que conlleve la reelaboración de las narrativas de vida de los pacientes en un contexto de rehabilitación psicosocial”. Este autor ha señalado que la labor que se realizaba en el presente programa era un ejemplo claro de este tipo de ayuda (comunicación personal).

Dicho lo anterior, es necesario hacer dos consideraciones. La primera es que el proceso de desarrollo de la visión ideal no conduce necesariamente a querer alcanzar dicho estado. En efecto, la reflexión que implica el desarrollo del *ideal language teacher self* lleva al participante a plantearse las razones esenciales por las que quiere dedicarse a la enseñanza, y si bien puede llevarle a afirmar su deseo de ser profesor de L2, también puede conducirle a contemplar otras opciones. Esto se comprobó durante la fase de seguimiento, donde una de las participantes afirmó haber suspendido por un tiempo la idea de ser docente a causa de haber realizado el programa y haber visto que en realidad lo que necesitaba era dedicarse a otras actividades importantes para ella en su vida.

Otra consideración es que el proceso de desarrollo de la visión ideal, tal y como se ha llevado a cabo en este programa de intervención, no implica que los valores éticos y filosóficos que la sostengan sean los que se considerarían básicos en un profesor de L2, como el compromiso con el aprendizaje del alumno o la pasión por la L2 que se enseña. Un programa como éste puede ayudar a obtener el *ideal language teacher self* del participante, pero no sus contenidos. Así, un componente esencial de la visión ideal de una de las participantes era el dinamizar relaciones en el aula y entretener al alumnado, sin conceder demasiada importancia al estudio de la gramática. Con esto, no se quieren juzgar los valores que sostienen la visión ideal de esta participante, pero sí poner de relieve la diferencia entre desarrollar el *ideal language teacher self* genuino del participante y otro específico que cumpliría con una serie de requisitos definidos por agentes externos al participante. El dilema moral que plantea esta cuestión es claro. Kubanyiova (2007, 2012, 2014), quien fue la primera en examinarla, sugiere que los programas de intervención para el desarrollo de la visión ideal del profesor de L2 se orienten no sólo a la obtención de la misma, sino a hacer que el profesor llegue a percibirse como agente moral de cambio en la sociedad, con la responsabilidad que esto implica.

5. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Quizá la principal limitación de este tipo de estudio es que, dada su metodología exclusivamente cualitativa, se basa en gran parte en las interpretaciones que se hacen de los datos recogidos. Una manera de garantizar la máxima fiabilidad de dichas interpretaciones es enviar a las participantes sus estudios de caso para que los lean y puedan proporcionar un *feedback* que sirva de contraste a lo interpretado por el investigador. Esto se hizo en el presente estudio y gracias a ello se encontraron desajustes en dos casos

entre algunas de las interpretaciones y la percepción de las correspondientes participantes.

Otra limitación fue el momento en el que se pudo realizar el programa: al final del máster, mientras preparaban exámenes y proyectos finales al tiempo que hacían prácticas en centros educativos. Éste no era quizá el momento más adecuado y las participantes reconocieron que, aunque el programa les gustaba, a veces no le dedicaron la atención que habrían querido. Por ello, se sugiere que un programa de características similares al presente se haga en otro momento, tal vez al comienzo de los estudios de formación. Asimismo, conviene tener en cuenta que, como explica Kumazawa (2013), las necesidades de los profesores en formación pueden estar más relacionadas con su supervivencia en el presente —pues están a punto de comenzar su vida laboral— que con proyectarse a sí mismos hacia el futuro. Esto puede llevar a que presenten ciertas resistencias a la hora de desarrollar su *ideal language teacher self*, como ha sido el caso de algunas de las participantes del programa.

Finalmente, el programa estaba también limitado en el sentido de que no existía registro de la vida de las participantes fuera del programa: en el máster, en sus centros de prácticas educativas, en casa. . . Disponer de estos datos habría permitido establecer relaciones consistentes entre estas vivencias de las participantes y las visiones posibles que iban desarrollando en el programa. Por ello, se recomienda incorporar a programas de intervención como el presente un instrumento donde se pueda registrar la experiencia del participante desde la entrevista inicial y en su día a día. Por ejemplo, un diario.

Aun con estas limitaciones, puede considerarse muy positiva la implementación de este programa de intervención, en tanto que ha proporcionado a las estudiantes no sólo orientación sobre cuáles podrían ser los próximos pasos a dar en sus carreras, sino que en esencia les ha ayudado

a ampliar su conocimiento sobre sí mismas, a desarrollar su identidad futura como docentes y a encontrar quizá en ello una significativa fuente de motivación.

BIBLIOGRAFÍA

- AL-SHEHRI, Abdullah S. (2009), "Motivation and vision: The relation between the Ideal L2 self, imagination and visual style", Zoltán Dörnyei y Emma Ushioda (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 98-119.
- BAUTISTA, Santiago. (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.
- BRUNER, Jerome (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CONWAY, Paul F. y CLARK, Christopher 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.
- CSIZÉR, Kata y KORMOS, Judit (2009), "Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English", Zoltán Dörnyei y Emma Ushioda (eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 98-119.
- DAISEY, Peggy y JOSE-KAMPFNER, Cristina (2002), "The power of story to expand role models for Latina middle school students", *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 45(1), pp. 578-587.
- DÖRNYEI, Zoltán (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Zoltan (2009), "The L2 motivational self system", Zoltán Dörnyei y Emma Ushioda (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters, Bristol, pp. 9-42.
- DÖRNYEI, Zoltan y KUBANYIOVA, Magdalena (2014), *Motivating Students, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press
- FLETCHER, Sarah. (2000), "A Role for Imagery in Mentoring", *Career Development International* 5, pp. 235-243).
- GREGEN, Kenneth. J. y GERGEN, Mary M. (1986), "Narrative form and the construction of psychological science", Theodore R. Sarbin (ed.), *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*, New York: Praeger. pp. 22-44.
- HAMMAN, Doug, GOSSELIN, Kevin, ROMANO, Jacqueline y BUNUAN, Rommel (2010), "Using possible selves theory to understand identity development of new teachers", *Teaching and Teacher Education* 26, pp.1349-136.
- HAMMAN, Doug, COWARD, Fanni, JOHNSON, Leah, LAMBERT, Matthew, ZHOU, Li y INDIATSI, John (2012), "Teacher Possible Selves: How Thinking about the Future Contributes to the Formation of Professional Identity, Self and Identity", DOI:10.1080/15298868.2012.671955
- HIGGINS, E. Tory. (1987) "Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect", *Psychological Review* 94 (3), pp. 319-340.
- HOCK, Michael F., DESHLER, Donald D. y SHUMAKER, Jean B. (2006), "Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves", Curtis Dunkel y Jennifer Kerpelman (eds.), *Possible Selves: Theory, Research and Application*, New York: Nova Science, pp. 205-221.
- KUBANYIOVA, Magdalena (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, Magdalena (2012) *Teacher Development in action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*, London: Palgrave Macmillan.

- KUBANYIOVA, Magdalena (2014), "Motivating language teachers: Inspiring vision", David Lasagabaster, Aintzane Doiz and Juan Manuel Sierra, (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 71-89.
- KUMAZAWA, Masako (2013), "Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation", *Teaching and Teacher Education*, 33, pp. 45-55.
- MACKAY, Jessica (2014), "Applications and implications of the L2 Motivational Self System in a Catalan EFL context", Kata Csizér y Michael Magid (eds.), *The Impact of Self-concept on Language Learning*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 377-400.
- MAGID, Michael (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, Michael y CHAN, Letty (2012), "Motivating English learners by helping them visualize their Ideal L2 self: Lessons from two motivational programmes", *Innovation in Language Learning and Teaching* 6, pp. 113-125.
- MAGID, Michael (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, Hazel y NURIUS, Paula (1986), "Possible selves", *American Psychologist* 41, pp. 954-969.
- OYSERMAN, Daphna, TERRY, Kathy y BYBEE, Debora (2002), A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence* 25 (pp. 313-326).
- OTSERMAN, Daphna, BYBEE, Deborah y TERRY, Kathy. (2006), "Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action", *Journal of Personality and Social Psychology* 91 (1), pp. 188-204.
- PINEDA, Carlos (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.
- RODGERS, Carol R. y SCOTT, Katherine H. (2008), "The development of the personal self and professional identity in learning to teach", Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser y John McIntyre (eds.), *Handbook on Teacher Education*, New York: Routledge, pp. 732-756.
- RYAN, Stephen. (2009), "Self and identity in L2 motivation in Japan: The Ideal L2 self and Japanese learners of English", Zoltán Dörnyei y Emma Ushioda (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 98-119.
- SAAVEDRA MACÍAS, Francisco J. (2009), "¿Cómo acercarse a historias traumáticas en contextos de rehabilitación psicosocial? Un estudio de caso de un paciente de esquizofrenia paranoide", *Salud Colectiva* 5 (2), pp. 225-235.
- SMITH, Sidonie y WATSON, Julia (2001), *Reading Autobiographies. A Guide for Interpreting Life Narratives*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- TAGUCHI, Tatsuya. MAGID, Michael, y PAPI, Mostafa (2009), "The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study", Zoltán Dörnyei y Emma. Ushioda (eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 66-97.
- URZÚA, Alfredo y VÁSQUEZ, Camila (2008), "Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse", *Teaching and Teacher Education* 24, pp. 1935-1946.
- USHIODA, Emma y CHEN, Szu-An, (2011) "Researching motivation and possible selves among learners of English: The need to integrate qualitative inquiry", *Anglistik* 22 (1), pp. 43-61.
- WHITTY, Monica (2002), "Possible selves: An exploration of the utility of a narrative approach", *Identity: An International Journal of Theory and Research* 2, pp. 211-228.

recibido: septiembre de 2016

aceptado: noviembre de 2016