Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos

Alberto Rodríguez Lifante
Universidad de Alicante

1. Introducción al estudio de la motivación

El estudio de la motivación humana es y ha sido centro de interés a lo largo de la historia, a pesar de que, desde la perspectiva científica, se iniciara a partir del siglo XX. Probablemente debamos a los clásicos griegos las primeras reflexiones sobre los conceptos motivacionales desde una perspectiva filosófica. Platón consideraba que la motivación emergía de un alma tripartita, organizada de manera jerárquica y constituida por diferentes elementos (apetitiva, competitiva y calculadora) que ejercían una fuera reguladora, siguiendo la escala de subordinación de los superiores sobre los inferiores. Más tarde, Aristóteles, empleando una terminología diferente (nutritiva, sensible y racional), mantiene la concepción planteada por su maestro. Posteriormente, esta división en tres pasaría a convertirse en un dualismo entre lo racional y lo irracional (mente-cuerpo). Este binomio es ampliado después por Descartes para entender cuál es realmente la fuerza motivacional primaria: para él la voluntad es realmente la que genera y guía la acción y, por tanto, la que controla los instintos del cuerpo. De estas propuestas se hace eco, entre otras, la biología, en cuyo seno surgen las teorías darwinianas sobre el determinismo biológico, cuestionando la distinción ser humano/animal desarrolladas en un primer momento. A principios del siglo XX, surgen los primeros estudios experimentales, desde la perspectiva conductista, que dan lugar al florecimiento de los estudios de la motivación en nuestros días.

Esta sucinta revisión pone de manifiesto la enorme inquietud que ha despertado y aún se mantiene acerca sobre esta cuestión. En este sentido, la combinación de los tres conceptos que empleamos en el título sintetiza las actuales teorías que estudian la motivación en el ámbito de segundas lenguas.

Ahora bien, las diferentes teorías psicológicas que han arrojado luz sobre la motivación humana han permitido avanzar en este campo, de modo que otros ámbitos como el profesional (el laboral, el deportivo, el de la empresa) o el educativo también se han hecho eco. Desde el campo de la psicología, por citar algunos, encontramos los enfoques conductistas, con el psicoanálisis y el condicionamiento (estímulo-respuesta), los humanistas, con la teoría de las necesidades, de la personalidad y de los constructos sociales, y los de corte cognitivo, con la propuesta, entre otros, de la teoría de la atribución, del logro y del aprendizaje social.

A su vez, la traslación de las teorías psicológicas al ámbito de la educación ha permitido que se investigue su aplicabilidad también a la enseñanza de idiomas. Precisamente a la adquisición de segundas lenguas (ASL, en adelante) y motivación nos referimos

en estas líneas y lo hacemos a partir de los presupuestos de la perspectiva sociodinámica en los estudios de motivación en ASL. Antes de ocuparnos de ella, repasamos cronológicamente las diferentes fases en el apartado siguiente.

2. Etapas de los estudios de motivación en ASL

En la bibliografía sobre motivación de ASL se distinguen cuatro periodos principales (Dörnyei y Ushioda 2011), que comentamos a continuación[1]:

El *periodo socioeducativo* (o también conocido como sociopsicológico) ocupa las investigaciones que se realizan desde los años cincuenta hasta los noventa y cuya figura más representativa es la del psicólogo canadiense Robert Gardner. Él y sus colaboradores, entre los que destaca Wallace Lambert, en un contexto multilingüe como es el canadiense, observan la importancia que la segunda lengua posee en la comunidad lingüística. En concreto, se dan cuenta de que la motivación y las actitudes ejercen un papel muy relevante en el aprendizaje de un idioma, hasta tal punto que está relacionado con que el resultado sea más o menos exitoso. En este sentido, uno de los grandes méritos es el planteamiento de que los factores afectivos son los que pueden llegar a determinar una mayor o menor variación en el aprendizaje en otro idioma; de este modo, se destierra paulatinamente la idea de que en dicho proceso los factores cognitivos, como la aptitud, sean exclusivos de ese éxito. Junto a ello, los psicólogos canadienses introducen el concepto de 'orientación', clave para distinguir entre lo que consideran *orientación integrativa* e *instrumental*.

No cabe duda de que la etapa anterior ha sido importante y, de hecho, aún en investigaciones recientes podemos encontrar algunos de sus planteamientos, instrumentos (*Attitude Motivation Test Battery, AMTB*) y terminología acuñada.

Ahora bien, a principios de la década de los noventa surgirán algunos trabajos que darán lugar a un nuevo periodo en los estudios sobre motivación en ASL, conocido como *cognitivo* (o *cognitivo-situacional*) e inaugurado con la publicación del artículo de Crookes y Schmidt (1991). En él, sus autores critican los presupuestos de la teoría gardneriana, fundamentalmente por sus limitaciones para poder extrapolarse a otros contextos. Además, se proclama una mayor atención de los resultados basados en teorías cognitivas procedentes de la psicología de la educación. A raíz de estas críticas, Tremblay y Gardner (1995) proponen un nuevo modelo de motivación de la SL, incluyendo conceptos procedentes de la psicología cognitiva, como la expectativa de valor y la teoría del logro (autoeficacia, valencia y relevancia de la meta).

A finales de la década de los noventa, aparecen los trabajos de Dörnyei (1994), cuyo modelo estará basado en la propuesta de Crookes y Schmidt (1991) y los de Williams y Burden (1997), fundamentado este último en el modelo del constructivismo social. De

1. La presentación de las diferentes etapas que explicamos es una muestra breve de algunos de los nombres y propuestas más representativas, sobre los cuales no se centra el presente artículo. Por ello, para una mayor profundización cada una de ellas recomendamos la consulta de las siguientes referencias: Dörnyei (2005), Dörnyei y Ushioda (2011), para un resumen claro sobre las diferentes fases; Cameron y Larsen-Freeman (2007) y Larsen-Freeman y Lynne (2008), para una exposición exhaustiva de la última etapa.

la evolución de los modelos anteriores surge el tercer periodo, bautizado por el propio Dörnyei como *periodo orientado al proceso,* que cobrará especial fuerza a principios del siglo XX. Si esta etapa se caracteriza por algo es precisamente por la búsqueda de un cambio de los modelos de estudio de la motivación; un cambio de rumbo dirigido por Dörnyei, Ushioda y otros colegas de Europa.

Más recientemente, ha ido surgiendo un especial interés por el estudio de la motivación y la autoidentidad, que está relacionado con el autoconcepto. Asimismo, los nuevos planteamientos sugieren un cambio de perspectiva en el modo de entender los estudios en ASL, mucho más holístico y dinámico. Este hecho ha dado lugar a que se hable de una nueva etapa, conocida como *sociodinámico* (Dörnyei y Ushioda 2011). Esta necesidad de cambio en las direcciones hacia las que se dirige la investigación en motivación es expresada por el propio Dörnyei (2009: 197) con estas palabras:

> It was really a matter of time before I realised that such a patchwork of interwoven cause-effect relationships would not do the complexity of the motivation system justice and therefore a more radical reformulation was needed.

Este nuevo camino, en el que ahora se encuentran las investigaciones actuales, plantea algunas reflexiones críticas interesantes que ponen de manifiesto las limitaciones de los modelos anteriores en general y de los orientados al proceso en particular. Algunas de ellas son el hecho de pensar que era fácil definir y delimitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como si de un producto se tratase, o la idea de que el proceso de la motivación tenía lugar de manera aislada sin tener en cuenta otros factores como, por ejemplo, los históricos. De hecho, en algunos modelos anteriores se hablaba de la *experiencia de aprendizaje* (Dörnyei 1994), del *contexto* (Williams y Burden 1997) o la *situación de logro* (Dörnyei y Ottó 1998), pero en los estudios no se tenían en cuenta otros aspectos que de manera paralela podían estar relacionados e interactuar con dicho proceso. Precisamente en este punto, el desarrollo de los nuevos enfoques sobre el estudio de la motivación desde una perspectiva de los sistemas complejos cobran mayor sentido.

Los artífices que se han aventurado con gran acierto a observar las posibilidades que esta teoría puede ofrecer a la ASL son De Bot, Ellis y Larsen-Freeman, entre otros. A partir de ellas, han surgido nuevos enfoques en el modo de concebir el proceso motivacional en el aula de lenguas. De ahí que en nuestro ámbito, el de la motivación, se haya creado el marco idóneo para el desarrollo de una perspectiva más amplia, dando lugar a tres líneas principales: 1) Visión de la motivación relacionada con la persona en contexto (Ushioda 2009); 2) *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2005, 2009a); 3) Motivación desde una perspectiva de sistemas dinámicos complejos (Dörnyei 2009b).

En esta línea, Ushioda (2009) propone una perspectiva relacional en la que estudia las interacciones entre motivación, *self* y contexto. En su modelo destaca la complejidad individual de cada persona y su relación con el contexto con la motivación, porque, según la autora *for anyone engaged in learning a language, being a 'language learner' is likely to be just one aspect of their social identity or sense of self*. De modo que esa identidad de "aprendiente" puede convivir con otras que pueden también ser importantes, como la nacio-

nalidad (ser español, americano, japonés, etc.), o la de la profesión (ser profesor, médico, estudiante, inmigrante, músico), por mencionar algunas de las posibles; o, incluso, pertenecer a un grupo con un estatus cultural o profesional concreto. Por esta razón, el estudio de la motivación desde este enfoque necesita comprender a los aprendices de idiomas como personas que se encuentran necesariamente en un contexto cultural e histórico concreto y cuya identidad también está determinada por estos contextos.

En el segundo, Dörnyei (2005 y 2009b) desarrolla el *L2 Motivational Self System*, basado en el concepto de *ideal self* (que entiende como el conjunto de atributos que de forma ideal, una persona desearía poseer, como, por ejemplo, las aspiraciones profesionales, los deseos o las esperanzas personales). Su propuesta parte de la teoría psicológica de los *possibles selves*, elaborada por dos psicólogos, Markus y Nurius (1986). Según este modelo, los *possibles selves* representan ideas de cada individuo de aquello en lo que deben convertirse (*Ought-to-self*), en lo que ellos desearían convertirse (*Ideal self*) y en lo que temen llegar a convertirse debido a las experiencias y creencias de aprendizaje vividas (*Learning experience*), articulando un modelo de tres componentes y estrechando, así, un vínculo entre cognición, motivación y emoción.

En el tercer y último enfoque, se plantea la perspectiva sociodinámica de investigación sobre motivación en L2, que consiste en la existencia de múltiples partes interconectadas y en las que el desplazamiento de sus componentes puede verse interferido en cualquier momento. Según Dörnyei y Ushioda (2011: 89), para considerar un sistema dinámico éste debe poseer dos o más elementos que (a) estén interrelacionados uno con otro y (b) que cambien a lo largo del tiempo. Del mismo modo que ocurren con estos procesos motivacionales del aprendiz, estos autores consideran que debe existir un marco en el que interactúen tres elementos: la motivación (*motivation*), la cognición (*cognition*) y la emoción (*affect*). En palabras de Buck (2005: 198, *apud* Dörnyei y Ushioda, 2011: 91), refiriéndose a dichos procesos en el discente, *in their fully articulated forms, emotions imply cognitions imply motives imply emotions, and so on*.

3. La teoría de los sistemas complejos en ASL

Como hemos ido viendo, hasta ahora nos hemos referido a la teoría de los sistemas complejos (o teoría del caos), pero conviene explicar de qué manera trasladamos una teoría que, procedente del campo de las matemáticas, se ha aplicado al de la física, la biología y ha alcanzado incluso a otros aparentemente más alejados. Así, a lo largo de la década de los ochenta, se llevó a áreas como la de la economía, epidemiología, la psicología evolutiva (Larsen-Freeman y Cameron 2008) y, posteriormente, a otras como la de la filosofía, la sociología o la educación, por mencionar algunas. De manera muy clara Cameron y Larsen-Freeman (2007: 3) exponen de qué modo podemos considerar el aprendizaje y enseñanza de idiomas como un sistema complejo y ponen de manifiesto la gran utilidad que nos brinda:

> A language learning community can be thought of as a complex system, as can the brain/mind of an individual language user, and conventional ways of thinking of language as a system can be extended to seeing language as a complex system. Complex systems

> theory seem to make better sense of our experience as applied linguistics and to offer fascinating new tool for thinking and for research (Cameron and Larsen-Freeman 2007: 2).

Una manera gráfica de entender el dinamismo que caracteriza al sistema es el movimiento que produce un péndulo doble. La posibilidad de que pueda articularse no nos permite predecir exactamente cuáles serán sus movimientos a lo largo de todo el proceso, aunque tuviéramos en cuenta los diversos factores que intervienen. La dificultad estriba en el hecho de que es posible que alguno de los componentes no actúe tal y como cabía esperar o que deba adaptarse a un cambio aleatorio. En este sentido, los rasgos que caracterizan al aprendizaje (de idiomas) se asemejan al de un sistema complejo, lo que nos lleva a preguntarnos qué rasgos se han aplicado en la ASL. Siguiendo una recopilación de diversas propuestas (Larsen-Freeman, 1997; 2014; Larsen-Freeman y Lynne 2008) recogemos los siete principios fundamentales que caracterizan al sistema complejo y que explican la aplicabilidad a la enseñanza de idiomas (Kramsch 2012):

1. La capacidad de ser un sistema abierto y dinámico, que permite que esté en constante cambio. En este punto, la enseñanza de idiomas como paradigma complejo y dinámico se va constituyendo por su propio entorno. Este, en palabras de Kramsch (2012: 11), *means not only the geographical space and the social situation in which learning takes place and communication unfolds, but also memories of past, interactions, expectations of future ones, imagined exchanges and fantasy worlds*. La confluencia de tan numerosos aspectos no nos permitiría establecer de manera tan sencilla una relación de causalidad, ya que cualquier elemento puede modificar el resultado en cualquier momento, lo que nos lleva a hablar del siguiente rasgo.

2. La operatividad del sistema complejo bajo condiciones que no se encuentran en equilibrio. De este modo, la inclusión de nuevos elementos al sistema produce una reestructuración constante del mismo; hecho que impide que haya un equilibrio interno constante. En este sentido, el proceso de aprendizaje de una lengua no responde a la suma de sus elementos de manera aditiva o acumulativa. Se puede observar este rasgo en el valor semántico de un vocablo cuando se está aprendiendo, cualquiera que sea su categoría gramatical. En los estadios más bajos, el discente conoce el término en su sentido más primario, pero a medida que va aumentando su mapa semántico en la lengua meta, también se va reorganizando el resto de significados, que necesariamente debe poner en contraste con los que ya conoce, teniendo en cuenta, por ejemplo, aspectos pragmáticos o metafóricos.

   El constante cambio de sus elementos internos y externos se entiende por el carácter de cambio y dinamismo que lo define y que comentamos a continuación.

3. Entre los aspectos centrales del sistema complejo se encuentra el cambio y el dinamismo, que son los que permiten el proceso constante de adaptabilidad con el entorno y con la reorganización interna. De hecho, para Larsen-Freeman y Cameron (2008: 25) *is perhaps the most important feature* del sistema complejo. De este modo, a pesar de que el aprendizaje de un idioma esté organizado por niveles, los manuales estén estructurados por capítulos y hagamos una evaluación de los

conocimientos que hemos adquirido, éste no aumenta en función de los capítulos o de los cursos que vamos pasando. Se trata más bien de un proceso en el que todo lo que vamos aprendiendo entra en contacto con todo lo anterior pasando a formar parte de un marco mucho más amplio. En todo este tiempo, pueden cambiar también las reglas que conforman el sistema, generando transformaciones que afectan a todo su conjunto y al modo en que se produce la interacción, como explicamos en el siguiente punto.

4. Precisamente uno de los aspectos que varían sustancialmente a lo largo de la vida es el de la fuerza de las interacciones. Ahora bien, este hecho no significa que no haya otros modos de estrechar lazos entre los componentes y que se generen así nuevos caminos. Relacionado con este fenónemo, una perspectiva de estudio de las variables individuales desde la teoría de los sistemas complejos plantea, en palabras de Kramsch (2012: 12), una visión holística de la ecología del lenguaje, es decir, *the learner in interaction with current others (teacher, textbook, fellow learners, native speakers), with absent or with past others (though texts), with his/her perceptions of present and past others, of past and present selves, and with whole discourses about the language, its speakers, its writers and the ideologies and worldviews they vehiculate*.

5. La complejidad que emerge del sistema complejo es clave para entender su funcionamiento. En otras palabras, no está formado por un único elemento, sino por una gran diversidad, a partir de la que emerge la fuerza resultante. De este principio se desprende la idea de que es difícil predecir el aprendizaje, como ocurre con otros sistemas complejos, ya que no existe una causalidad lineal entre lo que enseña el profesor y lo que está aprendiendo el estudiante. Así, cuanto mayores sean las posibilidades de que interacciones múltiples factores en el aprendizaje, más aspectos emergerán, ofreciendo oportunidades a docentes y discentes de conocer los agentes implicados.

6. El entorno en el que interactúan los componentes del sistema complejo es también una parte de él, ya que es donde cobran significado realmente. La importancia de este principio reside en el hecho para entender el aprendizaje de una lengua debemos entender el contexto social y cultural en el que se desarrolla, como ocurre en biología con los diferentes organismos. De hecho, el contexto se considera hasta tal punto importante que hay quien habla de que es el verdadero objeto del aprendizaje. Una afirmación que se ha visto materializada en un enfoque sociohistórico en el estudio de los textos y su aprendizaje y que está también en la base de las propuestas más recientes sobre el estudio de la motivación en SL (Dörnyei y Ushioda 2011).

7. El funcionamiento del sistema complejo se caracteriza por sus oscilaciones a lo largo del tiempo. Así, el aprendizaje de una lengua en diferentes momentos de nuestra vida lleva a los aprendices a recuperar y reconstruir el modo en que aprendieron otros idiomas, durante su formación académica, sus estancias en otros países o incluso a la adquisición de su propia lengua materna. En este punto las múltiples experiencias, creencias e identidades que se han ido desarrollando a lo

largo de ese camino de aprendizaje afloran de nuevo para iniciarse en un terreno que presenta novedades pero en el que todo su bagaje puede también serle útil (Kramsch 2012: 14).

Así, uno de los avances de adoptar la teoría de sistemas complejos en nuestro ámbito es la posibilidad de cambiar el paradigma metodológico sobre el que se sustenta la investigación en ASL. Un cambio de rumbo que reivindican los expertos (Cameron y Larsen-Freeman, 2007: 237) y que requiere el empleo de una gran diversidad de metodologías:

> Ethnography, action research, longitudinal case studies, time-series approaches, microdevelopmental approaches, computer modeling, brain imaging, and the blending of these research approaches are encouraged.

El lenguaje se presenta como un sistema complejo con múltiples ángulos que requiere de un paradigma metodológico más amplio; hecho que, como hemos visto, también se aplica a su aprendizaje y enseñanza. De ahí que en su estudio las relaciones entre las variables deban recibir un análisis más cuidadoso, de modo que bajo una serie de condiciones puedan recoger la complejidad que lo determina. Al respecto, Larsen-Freeman y Cameron (2008: 237) señalan que:

> Prediction and single cause variables are not trustworthy; instead, good complexity theory describes the system, its constituents, their contingences, and also their interactions.

Por ello, la adopción de esta perspectiva no permite conseguir una total objetividad- lo que significa la separación del investigador del objeto que se investiga-, del mismo modo que es imposible separar al bailarín del baile (Kramsch 2002) o al movimiento del jinete del de su caballo (Larsen-Freeman 1997).

4. Conclusiones

La revisión del componente de la motivación en ASL nos permite observar el gran desarrollo que ha experimentado la enseñanza de idiomas en la última década. Este hecho se debe fundamentalmente a la integración del componente afectivo en el proceso de aprendizaje, que había sido considerado de menor importancia frente al cognitivo, debido al peso que este último aún poseía en la base de esta disciplina. El avance de las ciencias en general (neurociencia, neurobiología o sistemas complejos) y de la psicología en particular hacia nuevos descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro y su relación con las emociones ha permitido crear el marco idóneo para elaborar modelos teóricos más complejos y dinámicos. La adopción de esta perspectiva holística ha sido posible gracias a la teoría de los sistemas complejos, que se caracteriza por su carácter interdisciplinario.

Tampoco es casual que los estudios sobre motivación en ASL hayan sido uno de los pioneros en aplicar estas novedosas propuestas, pues es cierto que, entre las variables de aprendizaje, la motivación y las actitudes son las que mayor interés han despertado, por

un lado, y, quizás más importante, éstas son más alterables en función de otros aspectos, por otro. A la vista de las propuestas de esta nueva teoría, una corriente de ilusión y entusiasmo ha conducido a numerosos expertos a replantearse cuáles pueden ser los senderos más adecuados para encontrar respuestas más completas que nos permitan comprender mejor un proceso que presenta aún muchos interrogantes. Al respecto, no faltan voces (Kramsch 2012) que manifiesten el carácter novedoso y atractivo de este modelo como una de las razones principales que ha animado a muchos a interesarse por él. En este sentido, todas estas reflexiones que han surgido a lo largo del último lustro están dando sus primeros frutos, sobre todo en los estudios de motivación. Observamos que en este ámbito han salido a la luz recientemente publicaciones específicas en torno a su carácter dinámico (Dörnyei 2010; Koga 2010; Larsen-Freeman 2014; Dörnyei *et al.* 2014; Larsen-Freeman 2015), así como encuentros científicos, como el *International Conference on Motivational Dynamics and Second Language Acquisition*[2], que suponen un primer paso hacia lo que la maduración de una futura línea de investigación en ASL, en general, y en el estudio de la motivación en su seno, en particular.

Como hemos señalado, lo novedoso de esta concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del sistema complejo reside en sus implicaciones pedagógicas y metodológicas, que nos permiten poseer un mayor entendimiento del objeto de estudio y conseguir un análisis más profundo e íntegro. La adopción de este nuevo paradigma teórico presenta implicaciones directas en la investigación en ASL: una visión más holística del proceso todo el proceso y de sus diversos componentes, la capacidad de adaptación que posee la lengua al igual que los seres humanos, el carácter dinámico, lo que confiere al sistema lingüístico cambios inesperados y al mismo tiempo la fuerza de autorregulación y reorganización interna, y la contextualización (social, psicológica e histórica, entre otras) del fenómeno lingüístico y de su aprendizaje.

En definitiva, esta teoría se presenta como una oportunidad para explorar desde otro prisma diferentes aspectos relacionados con la ASL, como el de las variables individuales en el alumno o incluso en el profesor. Asimismo, se postula como un marco teórico prometedor para todos aquellos investigadores que desean desarrollar trabajos en el aula de idiomas. En cualquier caso, la diversidad metodológica y la visión holística planteadas por la teoría del caos o de los sistemas complejos no debe entenderse en términos de mayor dificultad –que es obvio que la implica- sino, más bien, de un mayor número de posibilidades para comprender en su totalidad el fenómeno del lenguaje humano.

Referencias Bibliográficas

DE BOT, K. y LARSEN-FREEMAN, D. (2011): "Researching second language development from a dynamic systems theory perspective", M. Vespoor, K. de Bot y W. Lowie (eds.), *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*, Amsterdam: John Benjamins, 5-23.

2. Dicha conferencia tuvo lugar a finales de agosto en la Universidad de Nottingham. A ella asistieron expertos en ASL y motivación de gran renombre, como Diane Larsen-Freeman, Zoltán Dörnyei, Ema Ushioda, Peter MacIntyre y Kim Noels, entre muchos otros. La información sobre el encuentro puede consultarse en http://www.nottingham.ac.uk/conference/fac-arts/english/international-conference-on-motivational-dynamics-and-second-language-acquisition/index.aspx.

DE BOT, K, LOWIE, W. y VESPOOR, M. (2007): *A dynamic systems theory approach to second language acquisition*, *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 1, 7-21.
CAMERON, L. y LARSEN-FREEMAN, D. (2007): "Complex systems and applied linguistics", *International Journal of Applied Linguistics*, 17, 2, 226-239.
CROOKES, G. Y SCHMIDT, R. W. (1991): «Motivation: reopening the research agenda», *Language Learning*, 41 (4), 469-512. <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Motivation%20-%20Reopening%20the%20research%20agenda.pdf> [Consulta: 1/09/2014]
DÖRNYEI, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal,* 78, 3, 273-284. <http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf> [Consulta: 10/09/2014]
DÖRNYEI, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
DÖRNYEI, Z. (2009a): "The L2 motivational self system", en Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), 9-42.
DÖRNYEI, Z. (2009b): *Psychology of the second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
DÖRNYEI, Z. (2010): "The relationship between language aptitude and language learning motivation: individual differences from a dynamic systems perspective", E. Macaro (ed.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247-267) London: Continuum, 247-267.
DÖRNYEI, Z. y OTTÓ, I. (1998): «Motivation in action: a process model of L2 motivation», *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. Disponible en: http://eprints.nottingham.ac.uk/39/0/Motivation_in_action.pdf
DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (eds.) (2011): *Teaching and researching motivation*, Harlow, UK: Addison Wesley Longman.
DÖRNYEI, Z. MACINTYRE, P. y HENRY, A. (eds.) (2014): *Motivational dynamics in language learning*, Bristol: Multilingual Matters.
ELLIS, N (2008): "The dynamics of second language emergence: cycles of language use, language change, and language acquisition", *The Modern Language Journal*, 92, 2, 232-249.
ELLIS, N. y LARSEN-FREEMAN, D. (2006): "Language emergence: implications for applied linguistics-Introduction to the special issue", *Applied Linguistics*, 27, 4, 558-589.
HENSLEY, J. (2010): "A brief introduction and overview of complex systems in Applied Linguistics", *Journal of the Faculty of Global Communication*, 11, University of Nagasaki, 83-95.
KOGA, T. (2010): "Dynamicity of motivation, anxiety and cooperativeness in a semester course", *System*, 38, 2, 172-184.
KRAMSCH, C. (2012): "Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics?", *Mélanges CRAPEL*, 33, 10-24.
LARSEN-FREEMAN, D. (1997): "Chaos/complexity science and second language acquisition", *Applied Linguistics,* 18, 141-165.
LARSEN-FREEMAN, D. (2014): "The Dynamics of Motivational Dynamics (in Second Language Development)", *International Conference on Dynamics Motivation and Second Language Acquisition*, Plenary, August, Nottingham.
LARSEN-FREEMAN, D. (2015): "Complexity theory", B. Vanpatten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Routledge.
LARSEN-FREEMAN, D. y L. CAMERON (2008): *Complex systems and applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
LARSEN-FREEMAN, D. y C. LYNNE (2008): *Complex systems and applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
MARKUS H. y NURIUS, P. (1986): "Possible selves", *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.

TREMBLAY, P. F. y R. C. GARDNER (1995): "Expanding the motivation construct in language learning", *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
USHIODA, E. (2009): "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity", Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters, 215-228.
USHIODA, E. (2009): "Context and complex dynamic systems theory", Dörnyei, Z., Mactintyre, P. y A. Henry (eds.), *Motivational dynamics in language learning*, Bristol: Multilingual Matters.
USHIODA, E. (ed.) (2013): *International perspectives on motivation. Language learning and professional challenges*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
USHIODA, E. (2014): "Motivational perspectives on the self in SLA: a development view", *Multiple Perspectives On The Self In SLA*, Bristol: Multilingual Matters, 127-141.
VESPOOR, M, DE BOT, K. y W. LOWIE (eds.) (2011): *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*, Amsterdam: John Benjamins.
WILLIAMS, M. Y R. L. BURDEN (1997): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social,* (Colección Cambridge de didáctica de lenguas), Madrid: Cambridge University Press, 1999.