COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS: ABRIR LA PUERTA A LA COMPLEJIDAD

Carlos Schmidt Foó y Iolanda Nieves de la Vega
IESE Business School – Universidad de Navarra

Resumen

Este artículo adopta una noción de competencia desde una perspectiva fenomenológica interpretativa, que vincula de forma específica el conjunto de creencias y representaciones que maneja el docente sobre sí mismo y sobre la realidad que lo rodea con su competencia y actuación profesional. Al mismo tiempo, defiende la naturaleza compleja de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del hecho organizacional que, desde nuestro punto de vista, reside no tanto en los aspectos y estructuras formales de las organizaciones como en las personas que las integran y en sus interacciones. Combinamos ambas perspectivas para sostener que un desarrollo de la competencia docente en el ámbito de las lenguas para fines específicos pasa por abrir incrementalmente la puerta a explorar esa complejidad y a incorporarla a nuestro sistema de creencias y a nuestras prácticas profesionales.

1. Competencias docentes y cognición

De acuerdo con la corriente de pensamiento e investigación centrada en el estudio de la cognición (creencias, conocimientos, pensamiento) del docente (Borg, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015; Burns, Freeman y Edwards, 2015; Golombek y Doran, 2014; Kubanyiova y Feryok, 2015; Song, 2015; Woods, 1996), este actúa y decide según se representa aspectos tales como los relacionados con la naturaleza y sentido de su trabajo o con el impacto que su labor tiene en otros.

Devon Woods (1996), en su propuesta de modelo etnocognitivo del proceso de toma de decisiones del profesor, propone un sistema integrado por tres elementos diferentes pero interrelacionados que él denomina BAK: "*an integrated network of beliefs, assumptions and knowledge*" (1996: 185). Para este autor, en quien Cambra *et. al.* (2000) y Ballesteros *et. al.* (2001) se basaron para realizar una más reciente propuesta, el sistema BAK juega un papel importante en el modo en que el profesor interpreta acontecimientos relacionados con la enseñanza y, así, subyace a las decisiones que esta toma (1996: 184). Todo ello es resultado de su desarrollo profesional y personal, tanto consciente como inconsciente, y determina en buena medida su competencia y actuación docente. Particularmente si entendemos la noción de competencia desde una perspectiva fenomenológica interpretativa (Sandberg, 1994, 2000; Velde, 1999), planteamiento que la vincula de forma específica con la cognición y pensamiento del docente; es decir, con el conjunto de creencias y representaciones que el docente

maneja de sí mismo, de aquello en que consiste su trabajo, de la realidad que le rodea y de los demás.

Para Sandberg (2000: 20, 21), el conocimiento, habilidades y otros atributos utilizados por los trabajadores en la realización de su trabajo son precedidos por sus concepciones sobre este, y se basan en ellas; y son tales concepciones las que crean, forman y organizan los diferentes atributos en diferentes competencias cuando un trabajador lleva a cabo su trabajo.

Lo que Sandberg (2000) propone es una perspectiva respecto a lo que constituye competencia en el trabajo alternativa a las que parten de una ontología dualista que asume que persona y trabajo son dos entidades separadas y que, por tanto, este y las competencias necesarias para llevarlo a cabo pueden establecerse de forma independiente de la persona concreta. Se trata de un enfoque alternativo que se apoya en la tradición de investigación interpretativa (Berger y Luckmann, 1966; Giddens, 1993; Schütz, 1945; Weber, 1964/1947), cuya principal característica es su base fenomenológica: la estipulación de que persona y mundo están inextricablemente relacionados a través de cómo la persona vive su experiencia del mundo (Sandberg, 2000: 11). Desde este punto de vista, la competencia se concibe conformada por dos entidades conectadas: trabajo y trabajador forman una entidad a través de la experiencia del trabajo por parte de este.

La clave de cualquier desarrollo competencial pasa, por tanto, aunque no de forma exclusiva, por la identificación y descripción de diferentes modos de llegar a concebir el trabajo de formas diversas para facilitar el desarrollo de las que pueden considerarse las "deseadas". Esto debe preceder, o al menos darse en paralelo, a la formación en competencias.

Para una revisión de los diferentes enfoques sobre la noción de competencia puede consultarse Sandberg (1994, 2000), Schmidt (2016) y Yu y Velde (2009).

2. Aprendizaje, enseñanza de lenguas y complejidad

El término "Teorías de la complejidad" sirve de paraguas (Black, 2000; Manson, 2001; Burnes, 2005) a una serie de teorías, ideas y líneas de investigación con origen en disciplinas como la Física, las Matemáticas o la Biología. Numerosos autores, como Holland (1995), Anderson (1999), Lissack (1999, 2007), Stacey et al. (2002), Stacey (2003), Schneider y Somers (2006), Wulun (2007), Richardson (2008) o Espinosa y Porter (2011) han venido ocupándose estos últimos años de este conjunto de teorías. El funcionamiento de los seres vivos, de los sistemas de tráfico, del sistema inmunológico, del tiempo atmosférico, de ecosistemas, de sistemas comerciales, la evolución genética, el pensamiento y el aprendizaje del cerebro, los sistemas comerciales, los sistemas sociales (como las organizaciones) … pueden ser enfocados desde la perspectiva del estudio de la complejidad y de los sistemas complejos.

Desde la perspectiva de las teorías de la complejidad (sistemas complejos, teoría del caos, sistemas adaptativos complejos…) resulta natural pensar en términos de relaciones dinámicas de influencias mutuas y de resultados que emergen de las mismas y

que son imposibles de anticipar con precisión. Tanto en relación con un único individuo como respecto al proceso y resultado de la interacción entre varios o muchos sujetos.

En el campo de investigación en enseñanza – aprendizaje de L2 y LE, la aceptación de la complejidad del alumno y del hecho de que se halla en interacción con otras personas y con un entorno social se ha venido abriendo paso. En este sentido, contamos entre otras, con las aportaciones que diferentes autores han llevado a cabo en relación con elementos del pensamiento y creencias del alumno, con factores asociados a su dimensión afectiva y con aspectos de su interacción con el medio social.

Así, en su revisión de la bibliografía sobre creencias sobre el aprendizaje de idiomas, Bernat y Gvozdenko (2005) se hacen eco de la opinión de diversos autores en relación con el hecho de que los aprendientes llevan consigo al aula de idiomas una compleja red de actitudes, experiencias, expectativas, creencias y estrategias de aprendizaje (Oxford, 1992; Nyikos y Oxford, 1993; Benson, 2001) y agrupan diferentes conclusiones que han recogido distintos estudios y autores (Bandura y Schunk, 1981; Cotterall, 1995; Ehrman y Oxford, 1989; Oxford, 1990; Ryan, 1984; Sakui y Gaies, 1999; Schommer, 1990) en relación con las actitudes hacia la enseñanza, percepciones y creencias que las determinan. Otras revisiones de los trabajos realizados acerca del pensamiento de los aprendientes de idiomas son, por ejemplo, las llevadas a cabo por Riley (1997), Benson y Lor (1999) o Barcelos (2003).

En relación con la dimensión afectiva del alumno, las aportaciones de los autores han sido también numerosas. Lo han sido tanto en relación con la interacción de estos aspectos con otros de distinta índole (Ainley, 2006; Barcelos, 2015; Dörnyei y Ryan, 2015; Gregersen y MacIntyre, 2014; Henter, 2014; Waninge, 2014) como respecto a algunos de ellos (como la motivación, la ansiedad o la disposición a comunicar del aprendiente de idiomas) de modo específico (Gardner, 2007; Horwitz, 2001; MacIntyre, 2007; MacIntyre y Gardner, 1989; Masgoret y Gardner, 2003; Tsui, 1996; Woodrow, 2006). Dentro del ámbito de los estudios desde la Neuroeducación, el énfasis se encuentra en la propuesta de una educación integral, orientada a formar personas. En esta propuesta destaca, entre otros aspectos, la relevancia de la inteligencia emocional (Bar-On, 2000; Bisquerra et al., 2015; Boyatzis, 2000; Goleman, 2000; Damasio, 2006, Bechara, 2007), cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión e inteligencia interpersonal, habilidades que van a capacitar a la persona para la vida, fomentando su bienestar personal y social.

Las emociones son reacciones inconscientes que la naturaleza ha ideado para garantizar la supervivencia y que, por nuestro propio beneficio, hemos de aprender a gestionar (Bisquerra et al., 2015). La Neurociencia está demostrando que las emociones mantienen la curiosidad, nos sirven para comunicarnos y son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones; es decir, los procesos emocionales y los cognitivos son inseparables (Damasio, 2006).

Por lo que respecta a la dimensión social de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, una de las principales contribuciones ha llegado desde la Teoría Sociocultural, aplicada a este ámbito de la mano de Lantolf y de otros autores (Donato, 2000; Firth y Wagner, 2007; Lantolf, 2007, 2006, 2000; Lantolf, Thorne y Poehner, 2015; Negueruela, 2003; Negueruela y García, 2016; Negueruela y Lantolf, 2006).

El reconocimiento de la naturaleza compleja de los contextos y procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas se pone de manifiesto de forma particular en los trabajos realizados por autores que, desde una perspectiva interdisciplinar, han buscado profundizar en su comprensión a partir de las aportaciones de las teorías de sistemas complejos. Uno de los autores más señalados en este campo, por lo temprano de sus trabajos y por lo prolífico que ha sido en esta línea, ha sido Larsen-Freeman, ya de forma individual (Larsen-Freeman, 1997, 2002, 2007, 2012, 2016, 2017), ya en colaboración con otros autores.

Hay aportaciones de carácter general (Dörnyei, Henry y Macltyre, 2014; Finch, 2004) y centradas en cómo enfocar la investigación desde esta perspectiva (Dörnyei, 2014; Larsen-Freeman, 2016). Si bien son numerosas las que se concentran en el aspecto concreto de la adquisión del lenguaje (Cameron y Larsen-Freeman, 2007; Ellis, 1998; Ellis y Larsen-Freeman, 2009; Harshbarger, 2007; Larsen-Freeman, 2002, 2007; Ortega, 2014), podemos encontrar también otras muy interesantes relacionadas con aspectos del docente y de su formación (Mallows, 2002), del contexto y de su conceptualización (Ushioda, 2015), del aprendiente (Dörnyei, 2009; Mercer, 2011), de la dinámica en el aula (Burns y Knox, 2011) o de la evaluación (Ahmadi, 2011).

En el campo de didáctica de lenguas, aunque no desde esta perspectiva, se ha llegado de hecho a conclusiones muy compatibles con la misma. Así, por ejemplo, respecto a la manera en que una tarea es llevada a cabo por los aprendientes (tanto en situación de examen como fuera de ella), se reconoce que puede apartarse bastante de lo que puede haber planeado el docente que pasara, pues los alumnos se hacen dueños de ella y de las direcciones en que esta puede discurrir (Breen, 1989). Para Coughlan y Duff (1994), las tareas son transformadas por cada alumno que las lleva a cabo, dando lugar de esta forma a actividades únicas en cada ocasión. Wang (1996) observa que los alumnos no suelen limitarse a adherirse pasivamente a las exigencias impuestas externamente por la tarea: sus objetivos, deseos y motivaciones suelen tener un papel importante en el sentido de la orientación que adoptan en cada momento en relación con el desarrollo de la tarea. Appel y Lantolf (1994), por su parte, definen "orientación" como el modo en que cada persona en un grupo ve una tarea, establece objetivos en relación con ella y planifica y lleva a cabo su realización, incluso cuando a todas se les han dado las mismas instrucciones. Donato (2000) ve las diferentes orientaciones de los alumnos como interacciones emergentes basadas en los múltiples objetivos que estos pueden establecer para ellos mismos durante la tarea; de este modo, las tareas se construyen internamente a través de las interacciones entre los aprendientes, interacciones que, a su vez, dependen del modo en que los aprendientes se orientan hacia las tareas (Donato, 1994, 2000).

Desde esta perspectiva, el resultado agregado de la interacción entre los aprendientes es hasta cierto punto imprevisible y resultado asimismo de diferentes aspectos individuales de cada uno y de cómo estos aprendientes, de forma individual y en su conjunto, interactúan con su contexto y al tiempo lo modifican y son influidos por él. Atender y gestionar esta realidad exige del docente, ciertamente, habilidades basadas que van más allá de planteamientos lineales de relación determinística de causa-efecto entre acción docente y resultados de aprendizaje.

3. Lenguas para fines específicos y complejidad

Entre los enfoques de lenguas para fines específicos (en adelante LpFE) que cabe identificar en la actualidad (Schmidt, 2016), la perspectiva dominante entiende las organizaciones como comunidades marcadamente formalizadas y convencionalizadas, tanto por lo que se refiere a lo que en ellas tiene lugar como por lo que respecta al modo en que se desarrolla. Sus aspectos centrales son la simplicidad, previsibilidad, la capacidad de anticipación casi absoluta de qué va a ocurrir y de cómo se va a desarrollar.

En contraste, desde la perspectiva del Management y de la Teoría de las Organizaciones la complejidad ha sido tratada como un aspecto tanto de las propias organizaciones como de sus entornos (Anderson, 1999; Daft, 1992; Galbraith, 1982; Scott, 1992).

Esta complejidad, como ya advirtió Boulding (Boulding, 1956; citado en Daft y Lewin, 1990) mucho antes, adquiere características especiales al reunir una serie de peculiaridades (sistemas de valores, la capacidad de producir y compartir símbolos…) que emergen únicamente en grupos o comunidades de personas como resultado de la interacción entre estas. Desde la literatura del Management y del estudio de las organizaciones, hace ya tiempo que se ha reconocido que estas se encuentran constituidas por dos dimensiones básicas: una formal y otra informal (Barnard, 1938; Dalton, 1959, Pérez López, 1993; Selznick, 1966; Simon, 1976). La dimensión u organización formal consiste en las descripciones de puestos, procesos, aspectos legales…, mientras que la informal consiste en el conjunto de contactos personales e interacciones entre las personas, todo lo que tiene lugar en la organización más allá de lo establecido por el sistema formal. Para Dalton (1959), citado en Dirsmith y Covaleski (1985), la organización formal es "*that which is planned and agreed upon*," mientras que la informal es "*the spontaneous and flexible tie among members, guided by feelings and personal interests indispensable for the formal, but too fluid to be entirely contained by it*" (1985: 219).

Si partimos del reconocimiento de las organizaciones, en sentido amplio, como un grupo o comunidad de personas por encima de otras consideraciones, no habrá manera de escapar al hecho de que su naturaleza y funcionamiento son complejos.

Para Daft y Lewin (1990), las organizaciones son un fenómeno complejo que puede ser estudiado desde múltiples perspectivas. Considerar las organizaciones desde la óptica del estudio de sistemas complejos o de los sistemas adaptativos complejos es una de estas perspectivas, y son numerosos los autores que la han venido adoptando (Black 2000; Collier y Esteban 2000; Choi et al. 2001; Lewis, 1994; Painter-Morland, 2008; Tetenbaum, 1998; Uhl-Bien at al., 2007).

Cada vez más autores, señala Palmberg (2009), argumentan que una organización así concebida no puede ser controlada al modo del management tradicional (Brodbeck, 2002; Cilliers, 2000; Stacey, 2003). Atender al sistema informal y a cómo cabe aproximarse a su relativa gestión se hace indispensable.

Como estamos planteando, la organización está formada por individuos y grupos que se entrecruzan en sus actividades y relaciones para generar dos sistemas

distinguibles. Uno formal, dado por las relaciones propiamente laborales tal como están previstas; se trata de un sistema preestablecido en su estructura y funcionamiento por la propia organización. Y otro informal, proporcionado por las interacciones y relaciones efectivas entre los miembros de la organización durante el ejercicio de sus funciones, complementando o circunvalando las estructuras formales; tales interacciones y relaciones se caracterizan por sus propiedades dinámicas y estructura emergente (determinada por el contacto entre distintos agentes con diversas características y márgenes de acción, motivos y objetivos), no son necesariamente estables y pueden o no mantenerse en el tiempo.

Se han llevado a cabo algunas investigaciones sobre el comportamiento y los efectos de las redes informales en el lugar de trabajo; entre ellas, la realizada por el *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, *Productivity Through Coffee Breaks: Changing Social Networks by Changing Break Structure* (Waber et al., 2010), o el realizado dentro del colectivo de bomberos por Kniffin, profesor adjunto de Ciencias de la Conducta Aplicadas de la Universidad de Cornell, *Eating together at the firehouse: How workplace commensality relates to the performance of firefighters* (Kniffin et al., 2015).

A partir de la óptica de la gestión del caos, la gestión de conflictos, por ejemplo, se puede encarar desde la facilitación y aprovechamiento de las fluctuaciones que se producen en todo sistema en conflicto. En un conflicto interpersonal de intereses, la propuesta de abordar el conflicto desde el diálogo entre ambas partes sólo será factible si ambas partes consideran que el diálogo puede ayudarles a superar el conflicto (Tjosvold, 1991): el antagonismo no es el problema, sino parte de la solución. Por ello, el papel del gestor de conflictos es el de un catalizador de procesos, el de un facilitador que sabe ver la resolución del conflicto desde dentro del propio conflicto. El conocimiento profundo de la dinámica del conflicto y el saber detectar fluctuaciones que conllevan una nueva reorganización de la dinámica son de gran valor para la gestión.

Y así, cabe generar voluntariamente conflicto en determinadas estructuras organizacionales para conseguir, mediante la dinámica caótica, estructuras de nivel superior, con mayor complejidad. En algunas empresas japonesas, como Canon u Honda, la política de contratación de directivos incluye fichar ejecutivos que se han formado profesionalmente en otras organizaciones para generar cierto grado de conflicto; es decir, para garantizar que haya fuerzas opuestas, puntos de vista distintos. De este modo, el rol de estos nuevos directivos pasa a incorporar, sobre el de líder o estratega, el de catalizador del cambio y el de generador de procesos de innovación (Nonaka, 1988; Stacey, 1992).

Monge y Eisenberg (1987), citados en Waldstrøm (2001: 8), señalan que la mayoría de las teorías de la organización pueden situarse en una de las siguientes tres principales escuelas o tradiciones de pensamiento o investigación: la posicional (la organización determina los puestos y roles de las personas), la relacional (las personas de la organización se comunican e interactúan en redes emergentes que pueden o no ser consistentes con las relaciones establecidas formalmente) y la cultural (la interacción entre las personas de la organización viene determinada por una estructura común subyacente y que va más allá de la estructura formal y de las personas como individuos). Si bien Monge y Eisenberg (1987) recogían ya el inicio del esfuerzo de integrar las tres

tradiciones, el consenso en relación a cómo influyen exactamente las unas en las otras está resultando difícil de alcanzar (Waldstrøm, 2001).

El resultado de tal combinación, en todo caso, nos aleja de la posibilidad de prever qué, cómo y por qué exactamente ocurre lo que ocurre en las organizaciones. Abandonar una visión centrada en exclusiva en lo estructural o culturalmente convencionalizado acaba con la ilusión de predictibilidad de lo que puede ocurrir y del modo en que puede tener lugar.

Los conceptos de complejidad y de imprevisibilidad deben encontrar su lugar y ganar protagonismo en el modo en que nos representamos el ámbito organizacional profesional y el concepto mismo de LpFE (Schmidt, 2013, 2016); y deben sin duda hallar su espacio en la manera en que debemos plantearnos para qué deben estar preparados nuestros alumnos.

4. Conclusiones

En este artículo hemos querido llamar la atención sobre determinados aspectos de nuestra formación como docentes de LpFE y sobre la naturaleza compleja de nuestro objeto de estudio y trabajo.

En línea con el planteamiento de Sandberg y otros autores (Barnett, 1994; Velde, 1999; Yu y Velde, 2009), invitamos a reconsiderar nuestras concepciones como docentes: a considerar una concepción de la enseñanza-aprendizaje de LpFE más amplia, dinámica y, creemos, cercana a la realidad del alumno-profesional de LpFE, a entender la enseñanza y el aprendizaje como procesos complejos en continua interacción, a considerar el aula y el ámbito organizacional como sistemas adaptativos en continuo cambio y a ser sensibles desde esta perspectiva a la complejidad de los pensamientos, las actitudes, las percepciones, las creencias y los comportamientos.

Se hace indispensable que, como docentes, asumamos en nuestro sistema de creencias y saberes este nivel de complejidad consustancial a lo que ocurre tanto en nuestras aulas como en las organizaciones de las que nuestros alumnos forman o pueden formar parte. Incorporar a nuestro sistema de creencias la idea de que nuestros alumnos se enfrentan a un entorno complejo y que nuestra labor incluye prepararlos para eso es el primer paso, creemos, para que un docente desarrolle eventualmente las competencias necesarias para llevar a cabo esa labor.

Bibliografía

Ahmadi, A. (2011). Chaos theory and language assessment: The effect of sensitivity to initial conditions on test performance. *International Journal of Humanities and Social Science*, *1*(17), 293-296.

Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 391-405.

Alemi, M., Daftarifard, P., y Patrut, B. (2011). The implication of chaos/complexity theory into second language acquisition. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, *2*(2), 34-40.

Anderson, P. (1999). Complexity theory and organization science. *Organization Science*, *10*(3), 216-232.

Appel, G., y Lantolf, J. (1994). Speaking as mediation: A study of L1 and L2 recall tasks. *The Modern Language Journal, 78*, 437-52.

Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M. et al. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 195-227). Barcelona: Graó.

Bandura, A., y Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation, *Journal of Personal and Social Psychology*, *41*, 586-598.

Barcelos, A. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-33). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Barcelos, A. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *2*, 301-325.

Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE and Open University.

Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N., et al. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, *126*(8), 1790-1800.

Bechara, A., Damasio, A., y Bar-On, R. (2007). The Anatomy of Emotional Intelligence and Implications for Educating People to be Emotionally Intelligent. En R. BarOn, J. G. Maree y M. J. Elias, *Educating People to be Emotionally Intelligent* (pp. 273-290). Wetport, CT: Praeger.

Benson, P., y Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning, *System*, *27*(4), 459-472.

Berger, P., y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Harmondsworth. England: Penguin.

Bernat, E., y Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Direction, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, *9*(1), 1-21.

Bisquerra R., Pérez González J. C., y García E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Black, J. (2000). Fermenting change: capitalizing on the inherent change found in dynamic non-linear (or complex) systems. *Journal of Organizational Change Management*, *13*(6), 520-525.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*, 81–109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Borg, S. (2009). Language teacher cognition. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163–171). Cambridge: Cambridge University Press.

Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. En R. Barnard y A. Burns (Eds.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (pp. 11–29). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.

Boulding, K. (1956). General Systems Theory. The Skeleton of Science. *Management Science*, *2*(3): 197-208.

Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 343-362). San Francisco, Ca: Jossey-Bass

Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning. En R. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press.

Brodbeck, P. (2002). Implications for organization design: teams as pockets of excellence. *Team Performance management: an International Journal*, *1*(1/2), 21-38.

Burnes, B. (2005). Complexity theories and organizational change. *International journal of Management Reviews*, *7*(2), 73-90.

Burns, A., y Knox, J. (2011). Classrooms as complex adaptive systems: A relational model. *Tesl-Ej*, *15*(1), 1-25.

Burns, A., Freeman, D., y Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, *99*(3), 585-601.

Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., et al. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, *17-18*, 25-40.

Cameron, L., y Larsen-Freeman, D. (2007). Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, *17*(2), 226-240.

Choi, T., Dooley, K., y Rungtusanatham, M. (2001). Supply networks and complex adaptive systems: Control versus emergence. *Journal of Operations Management*, *19*: 351-366.

Cilliers, P. (2000). Knowledge, complexity, and understanding. Emergence. *A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*, *2*(4), 7-13.

Collier, J., y Esteban, R. (2000). Systemic Leadership: Ethical and Effective. *The Leadership and Organizational Development Journal, 21*(4), 207-215.

Coughlan, P., y Duff, P. (1994). Same task, different activities: Analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective. En J. Lantolf, y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language researc*h (pp. 173-193). Norwood, N. J.: Ablex.

Daft, R. (1992). *Organization theory and design*. MN: West Publishing.

Daft, R., y Lewin, A. (1990). Can organization studies begin to break out the normal science straitjacket?: an editorial essay. *Organization Studies*, *1*(1), 1-9.

Dalton. M. (1959). *Men Who Manage*. New York: John Wiley.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Andrés Bello.

Dirsmith, M. y Covaleski, M. (1985). Informal communications, nonformal communications and mentoring in public accounting firms. *Accounting, Organizations and Society*, *10*(2), 149-169.

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.

Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. En J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27-50). New York: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, *59*(s1), 230-248.

Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling in the language classroom. *Language Teaching*, *47*(1), 80-91.

Dörnyei, Z., Henry, A., y MacIntyre, P. (Eds.). (2014). *Motivational dynamics in language learning* (Vol. 81). Multilingual Matters.

Ehrman, M., y Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies, *Modern Language Journal, 73*(1), 1-15.

Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

Ellis, N. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language learning*, *48*(4), 631-664.

Ellis, N., y Larsen-Freeman, D. (2009). *Language as a complex adaptive system* (Vol. 3). John Wiley y Sons.

Erk, S., Kiefer, M., Grothe, J., et al. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage*, *18*(2), 439-447.

Espinosa, A., y Porter, T. (2011). Sustainability, complexity and learning: insights from complex systems approaches. *The Learning Organization, 18*(1), 54-72.

Finch, A. (2004). Complexity and systems theory: Implications for the EFL teacher/researcher. *Journal of Asia TEFL*, *1*(2), 27-46.

Firth, A., y Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, *91*(s1), 800-819.

Galbraith, J. (1982). *Designing Complex Organizations*. Reading, MA: Addison Wesley.

Gardner, R. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum, 8*, 9-20.

Giddens, A. (1993). *New rules of sociological methods: A positive critique of interpretative sociologies*. Stanford University Press.

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B.

Golombek, P., y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, *39*, 102-111.

Gregersen, T., y MacIntyre, P. (2014). 'I Can See a Little Bit of You on Myself': A Dynamic Systems Approach to the Inner Dialogue between Teacher and Learner Selves. *Motivational Dynamics in Language Learning*, *81*, 260-284.

Harshbarger, B. (2007). Chaos, complexity and language learning. *Language Research Bulletin*, *22*, 1-15.

Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *127*, 373-378.

Holland, J. (1995). *Hidden Order: How Adaptation Builds Complexity*. USA: Addison Wesley Publishing Company.

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, *21*, 112-126.

Kniffin, K., Wansink, B., Devine, C., et al. (2015). Eating together at the firehouse: How workplace commensality relates to the performance of firefighters. *Human Performance*, *28*(4), 281-306.

Kubanyiova, M., y Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *The Modern Language Journal*, *99*(3), 435-449.

Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in second language acquisition*, *28*(01), 67-109.

Lantolf, J. (2007). Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, *10*(1), 31-33.

Lantolf, J., Thorne, S., y Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language development. *Theories in second language acquisition: An introduction*. En B. van Patten, y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). New York: Routledge.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity Science and Second Language Acquisition. Applied Linguistics, *18*(2), 141-165.

Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos. *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*, 33.

Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *6*(3), 377-393.

Larsen-Freeman, D. (2007). On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. Bilingualism: Language and Cognition, 10, 35-37

Larsen-Freeman, D. (2012). Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics?. *Language Teaching*, *45*(2), 202-214.

Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins*.

Lewis, R. (1994). From chaos to complexity: implications for organizations. *Executive Development*, *7*(4), 16-17.

Lissack, M. (1999). Complexity: the science, its vocabulary, and its relation to organizations. *Emergence*, *1*(1), 110-125.

MacIntyre, P. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, *91*(4), 564-576.

MacIntyre, P., y Gardner, R. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, *39*(2), 251-275.

Mallows, D. (2002). Non-linearity and the observed lesson. *ELT journal*, *56*(1), 3-10.

Manson, S. (2001). Simplifying complexity: a review of complexity theory. *Geoforum*, *32*(3), 405-414.

Masgoret, A., y Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta–analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, *53*(1), 123-163.

Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, *39*(4), 427-436.

Monge, P., y Eisenberg, E. (1987). Emergent communication networks. En F. Jablin, L. Putnam, K. Roberts, y L. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 304-342). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Negueruela, E. (2003). A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: Systemic-theoretical instruction and L2 development (Tesis doctoral). The Pennsylvania State University, University Park, PA.

Negueruela, E., y García, P. N. (2016). Sociocultural theory and the language classroom. *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, 295.

Negueruela, E., y Lantolf, J. (2006). Concept-based instruction and the acquisition of L2 Spanish. *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis*, 79-102.

Nonaka, I. (1988). Creating organizational order out of chaos: Self-renewal in Japanese firms. *California management review*, *30*(3), 57-73.

Nyikos, M., y Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information processing theory and social psychology. *Modern Language Journal, 77*(1), 11-22.

Ortega, L. (2014). Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories. En B. Van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 245-272). New York: Routledge.

Oxford, R. (1990). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. En S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 35-55). Middlebury, VT: Northeast Conference on the TFL.

Oxford, R. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences, *TESL Canada Journal, 9*, 30-49.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332.

Painter-Morland, M. (2008). Systemic leadership and the emergence of ethical responsiveness. *Journal of Business Ethics, 82*(2): 509-524.

Palmberg, K. (2009). Complex adaptive systems as metaphors for organizational management. *The Learning Organization*, *16*(6): 483-498.

Pérez López, J. (1993). *Fundamentos de la dirección de empresas.* Madrid: Rialp.

Richardson, K. (2008). Managing complex organizations: complexity thinking and the science art of management. *Emergence*, *10*(2): 13-26.

Riley, P. (1997) 'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, *23*(1), 125-153.

Roethlisberger, F., y Dickson, W. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ryan, M. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology, 76*(2), 248-258.

Sandberg, J. (1994). *Human competence at work: an interpretive approach*. Göteborg, Sweden: Bas.

Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, *43*(1), 9-25.

Sakui, K., y Gaies, S. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System 27*, 473-492.

Schmidt, C. (2013). "Perspectivas y enfoques en Español para Fines Específicos". En Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas.

Schmidt, C. (2016). Comunicación interpersonal en lenguas para fines específicos. Bases para una integración de competencias (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.

Song, S. (2015). Teacher beliefs about language learning and teaching. En M. Bigelow, y J. Ennser–Kananen (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (pp. 263–275). New York: Routledge.

Stacey, R. (1995). The science of complexity: An alternative perspective for strategic change processes. *Strategic management journal*, *16*(6), 477-495.

Stacey, R. (2003). *Strategic Management and Organizational Dynamics: The Challenge of Complexity*. Harlow: FT/Prentice Hall.

Schneider, M., y Somers, M. (2006). Organizations as complex adaptive systems: implications of complexity theory for leadership research. *The Leadership Quarterly*, *17*, 351-365.

Schütz, A. (1945). On multiple realities. Philosophy and Phenomenological Research. *A Quarterly Journal*, *5*, 533-575.

Scott, W. (1992). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Selznick, P. (1966). *TVA and the Grass Roots*. New York: Harper.

Simon, H. (1976). *Administrative Behavior* (3rd ed.). New York: Free Press.

Stacey, R., Griffin, D., y Shaw, P. (2000). *Complexity and management: Fad or radical challenge to systems thinking?* London: Routledge.

Tetenbaum, T. (1998). Shifting paradigms: from Newton to chaos. *Organizational Dynamics*, *26*(4), 21-32.

Tjosvold, D. (1991). *The conflict-positive organization: Stimulate diversity and create unity*. Reading, PA: Addison-Wesley.

Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. En K. Bailey, y D. Nunan(Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge University Press.

Uhl-Bien, M., Marion, R., y McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, *18*(4), 298-318.

Ushioda, E. (2015). Context and complex dynamic systems theory. *Motivational dynamics in language learning*, 47-54.

Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training, 51*(3), 437-447

Waber, B., Olguin, D., Kim, T., et al. (2010). Productivity through coffee breaks: Changing social networks by changing break structure. Consultado el 13 de mayo de 2017, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1586375.

Waldstrøm, C. (2001). *Informal networks in organizations: a literature review*. Handelshøjskolen.

Wang, J. (1996). Same task: Different activities. Unpublished research report. University of Pittsburgh.

Waninge, F. (2014). Motivation, emotion and cognition. Attractor states in the classroom. *Motivational dynamics in language learning*, *81*, 195-2014.

Weber, M. (1964/1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, *37*(3), 308-328.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wulun, J. (2007). Understanding complexity: challenging traditional ways of thinking. *Systems Research and Behavioral Science*, *24*: 392-402.

Yu, C., y Velde, C. (2009). The changing context of business education: Competency requirements for the new paradigm. En C. Velde (Ed.), *International Perspectives on Competence in the Workplace,* (pp. 57-85). Springer: Dordrecht.