De la práctica centrada en el aula, a la práctica compartida y reflexiva de centro. Una propuesta desde el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes

Nuria Vaquero Ibarra
Instituto Cervantes

1. La descripción del perfil del profesor de ELE y el contexto de su acción y su ejercicio profesional

El siglo XXI ha situado de nuevo al profesor en el centro de las preocupaciones educativas. En los últimos años se han sucedido estudios relacionados con la competencia docente, la formación inicial, el desempeño del profesor y las condiciones en las que este ejerce su profesión (Tiana 2013).

La enseñanza de lenguas extranjeras no ha sido ajena a ese interés por el papel del profesor en los procesos de enseñanza. Como evidencia de ello, en el contexto europeo cabe destacar algunos trabajos publicados del Consejo de Europa centrados en la figura del profesor de lenguas extranjeras.[1] Para la enseñanza del español, se pueden mencionar proyectos propios del Instituto Cervantes (IC), u otros en colaboración con diversas instituciones, que están sirviendo como orientación en la formación inicial y continua y el desarrollo profesional de los profesores de ELE.[2]

Como complemento de esas referencias que los profesores de lenguas extranjeras tienen a su disposición, acercarse al ejercicio de la profesión requiere también, en nuestra opinión, atender al análisis del contexto donde la propia profesión se ejerce, es decir, considerar las prácticas que se dan en los centros de enseñanza. Parece obvio señalar que es el *ejercicio de la profesión*[3] lo que a un profesor de ELE lo convierte en un profesional de la enseñanza, de lo que se deriva que el centro se convierte en un eje fundamental para la práctica docente, puesto que:

1. Consejo de Europa: *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (2004) y *European Porfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education* (EPOSTL) (2007). Estos trabajos han sido promovidos e impulsados también por el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) de Graz, institución del Consejo de Europa creada en 1994 para promover la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas en Europa.
2. Nos referimos a: ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico *y directivo de la* institución; *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras*. *European Profiling Grid for Language Teachers* (EPG) es un proyecto, dirigido por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CEIP) del Ministerio de Educación de Francia en que el IC ha participado junto con otros once socios europeos y que ha dado lugar a una parrilla descriptiva del perfil del profesor de lenguas extranjeras.
3. La descripción asociada a cualquier profesional es resultado, también, del valor o del reconocimiento que ha adquirido la propia profesión. Para Guillén (1992), la existencia de una profesión requiere un marco en el tienen que confluir, entre otros, los siguientes factores: la posesión de un conocimiento formal, abstracto, construido y compartido entre los miembros de la profesión; la necesidad y el marco laboral que son capaces de generar las organizaciones que dan empleo a estos profesionales; la existencia de titulaciones universitarias que permiten el acceso a la profesión; la regulación estatal para el ejercicio profesional; la existencia de asociaciones y colegios profesionales que ayuden a construir la identidad de estos profesionales como colectivo y que promuevan una acción regulada y colegiada.

1. Es el espacio que da la oportunidad de ejercer la profesión; es decir, genera un puesto de trabajo vinculado a unas condiciones laborales que influyen en su desempeño y son elementos que inciden claramente en el desarrollo profesional.

2. Es el espacio que determina los requisitos para poder trabajar en el centro como profesor de ELE; de este modo, el centro, o mejor dicho, el conjunto de centros, determina los requisitos operativos o funcionales de ingreso en la profesión;

3. Es el marco para la formación inicial y continua, especialmente si esta se desarrolla a partir de la práctica compartida con el resto del equipo docente del centro

4. Y lo más importante, *es el espacio privilegiado para el desarrollo de competencias docentes*, porque es en los centros de enseñanza donde los profesores requieren activar sus competencias específicas y movilizar sus *saberes*, su *saber hacer* y su *saber ser* para resolver las situaciones complejas a las que se enfrentan cada día sus organizaciones.

El *MCER* nos ha ayudado a interiorizar el modelo de competencias con un enfoque orientado a la acción. Y la acción del profesor de ELE que promueve su desarrollo profesional está vinculada no solo al espacio del aula, sino tambi**én al conjunto de actividades y** *procesos académicos*[4] que se necesita realizar en un centro a la hora de diseñar y prestar el servicio de enseñanza. Entender un centro de ELE desde sus procesos académicos permite hacer confluir el desarrollo profesional docente y el desarrollo académico del centro, pues ambos tienen lugar en el mismo escenario, que es la actividad y el funcionamiento del centro.

Algunos autores (Varinia y **Álvarez 2012**) llaman la atención sobre prerrequisitos que han de darse en los centros de enseñanza para que tanto centros y organizaciones, como profesores, puedan desarrollar sus competencias. Apuntan a la existencia en los centros de enseñanza de una *cultura de aprendizaje,* lo que, en su opinión, requiere de dos condiciones básicas que se han de dar simultáneamente:

1. Por un lado, el sólido compromiso del centro frente a la mejora de la práctica profesional y con ella, la mejora del propio centro.

2. Por otro, una concepción de la práctica y del ejercicio profesional del docente, vinculada no solo a su trabajo de aula, sino también a la aportación que hace todo el equipo docente a la forma de prestar el servicio de enseñanza.

4. Siguiendo la clasificación de procesos clave que propone F. Malpica (2013) para un centro educativo, y adaptando su modelo para una organización implicada en la enseñanza de ELE, se pueden identificar como procesos clave de un centro de ELE, los siguientes: diseño del currículo del centro y de sus itinerarios formativos, diseño de la oferta de cursos y servicios complementarios, evaluación de diagnóstico para la asignación de los alumnos a los cursos, impartición de las clases, evaluación de los aprendizajes, la orientación y atención al alumno, la formación continua del equipo docente y la gestión del conocimiento de la organización.
Para F. Malpica las características de la calidad pedagógica de un centro educativo "están directamente relacionadas con procesos y procedimientos para mejorar de manera continua los estímulos de aprendizaje, la capacidad docente para desarrollarlos, la coordinación de dichos estímulos por parte de todo el profesorado, así como la definición de criterios comunes sobre cómo enseñar que puedan ser llevados a la práctica, revisados y mejorados continuamente por el conjunto de profesores".

Sin embargo, no parece tan frecuente que estas dos condiciones puedan darse en las instituciones educativas y formativas. Por contradictorio que resulte –pues los centros educativos son proveedores de servicios de aprendizaje a la sociedad–, las organizaciones educativas pueden llegar a ser fuertemente resistentes al aprendizaje. En ocasiones es la propia actividad de los centros la que limita su desarrollo, al contar con una organización de funciones (la de cada profesor en su aula) que fomenta el aislamiento en la actuación profesional, y genera una fuerte resistencia a la labor profesional y colaborativa y puede dar lugar a una práctica rutinaria:

> De acuerdo con la experiencia obtenida de la investigación realizada, parece que las instituciones educativas y formativas, por su propia historia e idiosincrasia, tienden a 'rutinizar' sus procesos a menos que hagan un esfuerzo consciente por reflexionar acerca de lo que hacen y por qué lo hacen. Una organización educativa puede funcionar casi automáticamente. [...] Basta que abra sus puertas. Cada alumno acude a su aula, cada profesor se hace cargo de un grupo y se repiten los comportamientos mecánicos" (Malpica 2013: 140)

> Las escuelas, como organizaciones, no están diseñadas como lugares donde se espere que la gente se comprometa en una mejora continua de sus prácticas, donde encuentren su apoyo en esa mejora, o donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o a la disciplina de la evaluación basada en los logros de los estudiantes. [...] La brutal ironía de nuestra circunstancia actual es que las escuelas son lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje (Elmore 2003: 10)

En las últimas décadas se viene reclamando la existencia de una cultura de centro que apueste por la necesidad de generar aprendizaje mediante la práctica colaborativa, los proyectos de centro, la creación de espacios para la reflexión, la indagación y la innovación. Es decir, se hace hincapié en la mejora de la capacidad organizativa de cada centro con el fortalecimiento del sentido de comunidad entre sus profesionales. Porque difícilmente puede haber mejora del desempeño profesional, de los centros y de la enseñanza de ELE, sin la existencia de una *cultura de aprendizaje* en los propios centros y en sus organizaciones. Por ello, creemos estar en condiciones de argumentar que ser profesor de ELE en el siglo XXI requiere transitar de una práctica centrada en el aula hacia una práctica compartida y reflexiva que los equipos docentes desarrollan en los centros de enseñanza.

2. El SACIC: Un referencial para centros de enseñanza que ofrecen servicios de enseñanza de ELE

Los procesos de revisión y de evaluación del funcionamiento interno de un centro, que se pueden realizar con distintas fórmulas (sistemas de indicadores educativos, fórmulas de acreditación), o con evaluaciones internas o externas (por citar algunas opciones), son una manifestación del ejercicio de responsabilidad que tienen los propios centros de enseñanza sobre la mejora de su actividad y el adecuado funcionamiento de sus procesos académicos y de su gestión. La globalización, la internacionalización de la oferta formativa, la generación de espacios comunes de educación requieren de políticas y mecanismos para el reconocimiento de certificaciones y cursos, y son elementos

que han incidido en el interés creciente por fórmulas de reconocimiento externo de los centros educativos.

Para Rodríguez Espinar (2013) el interés por la evaluación externa de los centros es también una respuesta a la necesidad de diferenciación y de especialización de las instituciones educativas, y una estrategia que utilizan para atraer a determinados sectores de alumnado generando confianza a partir de la evidencia, de mostrar que operan adecuadamente y de que disponen de los instrumentos necesarios para asegurar la adecuación y la calidad de su oferta formativa.

Entre las políticas de fomento, impulso, promoción de la calidad en la enseñanza de idiomas en Europa, cabe destacar el papel realizado por distintas instituciones, entre otras, la Unidad de Política Lingüística del Consejo de Europa y el Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz (ECLM), que han difundido los resultados de proyectos desarrollados con el objetivo de proporcionar herramientas para el aseguramiento de la calidad, la mejora de la gestión y la planificación, y la autoevaluación de programas de enseñanza de idiomas. Con los trabajos *A Guide to Project Management, Quality Assurance and Self-Assessment for Schools and Teachers* y *Qualitraining*, el ECML ha querido promocionar la cultura de gestión de la calidad en la enseñanza de idiomas en Europa. Esa preocupación de las instituciones europeas por la promoción de la calidad en el sector de la enseñanza de lenguas extranjeras ha venido acompañada de la publicación de las primeras normas específicas[5] relacionadas con los servicios de enseñanza de idiomas.

Para la promoción de la calidad y la generación de una cultura de evaluación de las prácticas académicas y del funcionamiento de un centro en su conjunto, el IC creó en el año 2000 el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes (SACIC), un sello dirigido exclusivamente a centros dedicados a la enseñanza de ELE. El SACIC surgió como respuesta para el cumplimiento de distintos objetivos, entre otros, la promoción entre centros de ELE de una referencia de acción homogénea, orientada específicamente al análisis y revisión de los procesos académicos, que ayudara a la sistematización y a la mejora de los servicios de estos centros. El IC perseguía también con este proyecto facilitar a personas interesadas en el aprendizaje del español la elección de centros con capacidad demostrada y evidenciada a través de procesos de evaluación continua.

En 2001 tuvieron lugar las primeras evaluaciones para la acreditaci**ón, y h**oy son casi 200 los centros que cuentan con el reconocimiento de Centro Acreditado por el Instituto Cervantes que ha logrado estar presente en casi una veintena de países y en tres continentes, donde están ubicados estos centros. A través del SACIC, el IC, está convirtiendo la práctica de la evaluación en una actividad periódica y regular, y en un eje para el desarrollo de los centros acreditados, fomentando, de este modo, una cultura de profesionalización y de aprendizaje. Para cumplir con esos fines, el SACIC dispone de un referencial que se utiliza para la evaluación que cada tres años establece como

5. La norma UNE-EN 14.804: 2006 *Proveedores de viajes o estancias para el estudio de idiomas. Requisitos*, y la norma ISO 29.991, específica para centros que se dedican a la enseñanza de idiomas: *Learning services for non-formal education and training. Specific requirements for providers of language learning services*.

requisito la acreditación. Este referencial presta atención al centro como organización en su conjunto, y a su dimensión administrativa y de gestión, a sus instalaciones y equipamiento, así como a la difusión de su oferta de servicios y cursos. Pero pone el foco de análisis en la actividad académica de los centros de ELE; en concreto, en el análisis de los siguientes procesos clave: planificación de la enseñanza (currículo del centro y oferta de programas, cursos y servicios académicos), composición, integración y funcionamiento de los equipos docentes, planificación y desarrollo de clases, evaluación del aprendizaje del alumno y orientación y seguimiento del aprendizaje del alumno. Para el análisis del funcionamiento de esos procesos, el SACIC ofrece a los centros una parrilla organizada en distintos apartados que incluye 700 descriptores de análisis. Esta parrilla es la que los centros acreditados tienen como referencia para su funcionamiento y desarrollo de su actividad, y la que se utiliza en las evaluaciones. El referencial del SACIC es público[6], por lo que se ofrece a todos los centros que puedan estar interesados en revisar su práctica con la ayuda de esos elementos de descripción. La acreditación de los centros se articula, como se ha señalado, a partir de la práctica periódica de la evaluación de centro. El SACIC ha optado por dos modalidades distintas de evaluación con el objetivo de combinar los efectos y las funciones, tanto de una evaluación externa y orientada al reconocimiento externo, con el de una evaluación formativa y colaborativa, realizada por el propio equipo del centro, que se cierra con la elaboración de un plan de mejora. Son por tanto, dos, las modalidades de evaluación del SACIC:

- *La evaluación modelo 1* es una auditoría o evaluación externa o de tercera parte a la que los centros se enfrentan a partir de la autoevaluación de su actividad. Estos deben evidenciar, ante evaluadores externos –que se trasladan al centro para reunirse con los equipos de trabajo y analizar documentación y recabar información a través de una observación no participante–, que cumplen con los requisitos y criterios de acreditación. Es la evaluación que tienen que superar los centros antes de obtener el reconocimiento de centro acreditado y, posteriormente, cada seis años.

- *La evaluación modelo 2* responde a un modelo de evaluación interna, reflexiva, participativa y colaborativa. Los centros, a partir de una autoevaluación referenciada a los criterios del SACIC, reflexionan sobre los puntos fuertes de su actividad y sobre otros aspectos que pueden ser mejorados, lo que les sirve como punto de partida para elaborar un plan de mejora de centro cuyo cumplimiento se revisa en la siguiente evaluación. Es la evaluación que tienen que superar los centros acreditados entre las evaluaciones modelo 1.

El SACIC, consciente del potencial transformador de la evaluación como herramienta de autorregulación para los centros de ELE, ha apostado por una evaluación que cobra sentido desde la perspectiva del fortalecimiento interno de los centros acreditados. La evaluación del SACIC, en sus dos modalidades, reúne las características que los especialistas (Kells y Van Vught 1988, citado en Rodríguez Espinar 2013) atribuyen a una *evaluación transformadora*, puesto que:

6. *Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes. Documentación para centros candidatos. Proceso de acreditación*, http://acreditacion.cervantes.es/documentos/1_informacion_general_CC_SACIC_V12_1.pdf

1. Está referenciada a criterios de resultado del consenso, preestablecidos previamente a la evaluación y comunicados públicamente.

2. Está centrada en la actividad del área de español del centro, y más concretamente en los procesos académicos clave.

3. Tiene una dimensión formativa, pues persigue el diagnóstico de la realidad del centro evaluado y conduce a la toma de decisiones para reforzar los puntos destacables del centro y modificar los elementos que requieran ser intensificados. De hecho, ese es su principal objetivo, y no la obtención de una determinada puntuación que permite superar el baremo que establece la acreditación.

4. Tiene un propósito doble: asegurar el cumplimiento de los criterios que establece la acreditación y conseguir mejoras. Los centros concluyen la evaluación modelo 2 con la entrega de un plan de mejora para el siguiente periodo trianual.

5. Es cíclica y global: tiene carácter holístico y se repite periódicamente cada tres años.

6 El centro, especialmente en la evaluación modelo 2, realiza un profundo autoanálisis interno, identificando puntos fuertes y áreas de mejora de su actividad.

7. Tiene consecuencias, es decir, influye en los planes de la institución; los centros se comprometen con planes que inciden en los procesos académicos, en los organizativos, en la creación de nuevos servicios o en la mejora de la comunicación y difusión del proyecto del centro.

8. Su resultado se difunde públicamente a través de la renovación de la acreditación. El centro recibe un informe confidencial y detallado sobre el resultado alcanzado que incluye recomendaciones para la mejora, y documentos de orientación y formación para el desarrollo del centro.

El SACIC se ha convertido en una herramienta para la acción y la evaluación de los centros de ELE. Desde 2001, dentro del marco de este proyecto, se han realizado más de 700 evaluaciones de centros docentes, entre los que se encuentran centros de distinto perfil: privados y públicos que operan en la enseñanza no formal, fundaciones, centros de lenguas, departamentos o áreas vinculadas a la enseñanza de ELE en la universidad, y centros privados o públicos, principalmente en el exterior, en los que la enseñanza de español forma parte de sus planes de estudio. El SACIC cuenta hoy con el reconocimiento que el propio sector de centros de enseñanza de ELE ha dado a esta acreditación del IC como un elemento para el desarrollo interno y la proyección internacional de su actividad. Como muestra de la forma en la que los centros están experimentando esos procesos de evaluación del SACIC y los efectos en su organización, puede traerse el testimonio de este centro:

El equipo del centro ha implicado a todos los departamentos en este proceso de autoevaluación, propiciando un ambiente cooperativo y de unidad que no se había alcanzado en las evaluaciones anteriores.

Todos los grupos profesionales de las diferentes áreas que conforman nuestro centro han sido conscientes del significado de autoevaluarse, no solamente con miras a la obtención de la prórroga, sino también como una oportunidad para introducir cambios que nos hacen mejorar como empresa y que nos devolverán resultados inmediatos traducidos en la satisfacción de nuestros clientes.

La experiencia ha sido enriquecedora tanto para quienes ya habíamos participado en este proceso, como para quienes han sido parte de él por primera vez. Hemos revisado los objetivos y fines del centro; los medios y recursos con que contamos actualmente para alcanzarlos y al mismo tiempo hemos sometido a análisis el uso efectivo de dichos medios y recursos. La implicación de los miembros de cada departamento nos ha brindado un soplo de aire fresco con nuevas ideas y puntos de vista de cara al futuro, que serán parte de nuestro plan de mejora. Podemos decir que los frutos del proceso de autoevaluación han empezado a producirse desde ya.

3. El modelo que promueve el SACIC: el centro como Comunidad Profesional de Aprendizaje

El SACIC apuesta por hacer una contribución significativa en la promoción y la generación de una cultura de evaluación orientada al desarrollo de los centros de ELE. Y lo hace porque el modelo de organización de centro que promueve se asienta en el concepto de lo que se ha venido denominando *Organizaci***ón que** *aprende* (OA). El nombre, que se popularizó en el ámbito empresarial en la última década del siglo pasado[7], se utiliza para aludir a aquellas organizaciones que tienen la capacidad de aprender, de desarrollarse. Bolívar (2001) señalaba que una OA es "aquella que tiene una competencia nueva que le capacita para aprender colegiadamente de la experiencia pasada y presente, procesar información, corregir sus errores y resolver problemas de un modo creativo transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo". Como apunta este autor, muchos de los elementos que se vinculan a una OA, como la idea de cambio como aprendizaje, la necesidad de trabajar de modo conjunto y colaborativo, o la de autoevaluación institucional como base del proceso de mejora, son ideas comunes a movimientos de cambio educativo que se han impulsado en las últimas décadas, y que como hemos visto en el apartado anterior, están presentes en el proyecto SACIC del IC.

En la formulación actual y para el ámbito educativo, las OA han evolucionado hacia las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (CPA). Santos (2011, citado en Bolívar Ruano 2012) define la CPA como "una organización que dispone de estructuras orientadas [...] al fomento del intercambio de buenas prácticas y a la difusión de lo aprendido, con el fin de mejorar el desempeño organizacional". Por su parte, Silins, Mulforrd y Zarins (2002) señalan como rasgos característicos de centros que funcionan como una CPA los siguientes:

7. Empezó a surgir en el ámbito empresarial, en los años sesenta, con el nombre de *Organizaciones inteligentes*.

- Valores y visión compartida.

- Liderazgo distribuido.

- Aprendizaje colectivo al compartir la práctica profesional.

- Responsabilidad colectiva frente a los resultados de aprendizaje de los alumnos del centro.

- Refuerzo del trabajo bien hecho.

- Revisión periódica de todos los aspectos que influyen en el trabajo del centro.

Es en el concepto de una CPA donde confluyen los tres elementos clave en torno a los que se ha articulado esta comunicación: desarrollo profesional del docente de ELE; desarrollo de centro de ELE; e impulso de una cultura que garantice el aprendizaje organizacional en los centros. Porque una CPA, como señalan Krisckesky y Murillo (2011), puede definirse desde distintas perspectivas:

- Desde la de la propia *organización*: una CPA es una estrategia organizativa muy poderosa que empodera a los profesores y a todos los otros profesionales del centro a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar de manera eficaz el centro y la propia organización.

- Desde la del *centro*: una CPA es un centro en el que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las propias experiencias cotidianas de los profesores, y en el que se recurre a reflexiones críticas y socializadas para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento.

- Desde la de los *profesores*: una CPA es un grupo de personas que comparten su práctica profesional y se interrogan por ella de modo continuo, reflexivo, de modo colaborativo, y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos. La CPA ofrece un enfoque de desarrollo profesional muy potente en este sentido.

La conclusión parece clara: si se entiende que la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos tiene un peso importante en la percepción de la satisfacción de los usuarios de un centro de ELE, para aumentar el rendimiento del centro y, con ello, sus resultados, los responsables de los centros tienen que potenciar el desarrollo profesional de las personas que forman parte de sus equipos y de las prácticas educativas del centro. Conseguir esto implica, como señalan Krisckesky y Murillo, el impulso de algunas de las acciones que se promueven desde el SACIC:

1. Replanteamiento de la dirección de los centros, desde la promoción de la necesidad de una organización interna que garantice la existencia de espacios de intercambio personales y profesionales y que promueva –el añadido es nuestro–

la evaluación institucional como herramienta para la revisión sistemática de las prácticas educativas del centro.

2. Impulsar una reestructura organizativa del centro, que redefina horarios y espacios del centro, que haga posible el encuentro y la formación continua entre los profesionales, la planificación conjunta, el estudio de casos, la formación interna con el apoyo de profesores que puedan actuar como mentores, la generación de nuevos roles o estructuras que permitan asignar algunas tareas de centro a profesores encargados, etc.

3. Fomentar la actuación pedagógica en el centro liderada por el equipo de profesores, lo que implica para los profesores una perspectiva de actuación profesional, que les lleve a salir del aula, para ampliar su mirada al centro, identificarse con el proyecto de la organización y contribuir a la mejora de los procesos y las prácticas pedagógicas del centro.

4. Fomentar una cultura de colaboración, no tanto, mediante la convocatoria de nuevas reuniones, sino con la promoción de unas actitudes y conductas generalizadas de ayuda, apoyo y apertura, que abarcan todos los momentos, todos los días y todas las relaciones del centro.

El SACIC ha apostado por promover entre los centros acreditados las CPA. Los centros, las instituciones y las organizaciones implicadas en la enseñanza de español pueden servirse del referencial del SACIC y del marco de evaluación que propone para impulsar en sus entornos una cultura de aprendizaje organizacional que garantice su desarrollo y la continuidad de su proyecto pedagógico en el tiempo. Porque como señala, Schlechty (2009, citado en Bolívar Ruano 2012): "Los centros que se transformen en organizaciones que se adapten a los cambios –es decir, organizaciones que pueden aprender, así como fomentar el aprendizaje–, son los que van a sobrevivir y prosperar en este nuevo mundo".

Referencias Bibliográficas

BOIRON, M. (2007): *QualiTraining: a training guide for quality assurance in language education*, Council of Europe.

BOLÍVAR RUANO, M. R. (2012): "La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas: Instrumentos de diagnóstico y evaluación", *RECICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 143-162.

BOLÍVAR, A. (2001): "Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica", *Contexto Educativo-Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologias*, 3 (18).

CANTÓN MAYO, I., VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, J. L. (2010): "Los procesos en gestión de calidad: un ejemplo en un centro educativo", *RECICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 59-68.

ELMORE, R. F. (2003): "Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación", *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado,* 7 (1-2).

ESTEVE, O., MELIEF, K.; ALSINA, À. (2010): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona: Octaedro.
GUILLÉN, M. F. (1992): "El sistema de profesiones: el caso de las profesiones económicas en España", *Reis*, 243-259.
INSTITUTO CERVANTES (2011): ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnic*o y directivo de la institución*, Madrid: Instituto Cervantes.
INSTITUTO CERVANTES (2012): *Sistema de Acreditación de centros Instituto Cervantes. Documentación para centros candidatos. Proceso de acreditación. Información general*, Madrid: Instituto Cervantes, http://acreditacion.cervantes.es/documentos/1_informacion_general_CC_SACIC_V12_1.pdf
INSTITUTO CERVANTES (2013): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes.
KELLY, M. *et al.* (2004): *European profile for language teacher education: A frame of reference*, European Commission.
KRICHESKY, G. J., MURILLO, F. J. (2011): "Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela", *RECICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
MALPICA, F. (2013): *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa: Referentes, indicadores y condicionantes para mejorar la enseñanza-aprendizaje*, Barcelona: Graó.
NEWBY, D. (2007): *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*, Council of Europe.
NORTH, B., MATEVA, G., ROSSNER, R. (2013): EPG-*European Profiling Grid.*
NORTH, B. (2009): "A profiling grid for language teachers", *Listening*, 1, B2.
RODRÍGUEZ ESPINAR. S. (2013): *La evaluación de la calidad en la educación superior*, Madrid: Síntesis.
SILINS, H. C., MULFORD, W. R., ZARINS, S. (2002): "Organizational learning and school change", *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 613-642.
TIANA, A. (2013). "Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta", *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
VARINIA, G., ÁLVÁREZ, C. (2006): "El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar", *Educación*, 15 (29), 7-34.
VÁZQUEZ, M.ª I (2013): "La autogestión de procesos de cambio en centros educativos", *Educación*, 22 (42), 117-134.