La competencia reflexiva aplicada a la responsabilidad académica

Pedro Navarro Serrano
Instituto Cervantes de Nueva Delhi

1. LA COMPETENCIA REFLEXIVA, ¿SOLO PARA DOCENTES?

Han pasado ya varias décadas desde la publicación de *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (Richards y Lockhart, 1998), una obra seminal en el desarrollo de la competencia reflexiva de los docentes de lenguas en la que, a modo de introducción, los autores realizan una serie de preguntas que el libro pretende responder en sus diferentes capítulos y que aquí recogemos, traducimos y agrupamos libremente:

- ¿Cómo puedo recoger información sobre mi propia labor docente?
- ¿Qué tipo de profesor soy? ¿Qué papel asumo como profesor? ¿Qué papel como profesor perciben mis estudiantes? ¿Hasta qué punto el papel que asumo resulta rentable o me refleja fielmente?
- ¿Cuáles son mis creencias sobre la enseñanza-aprendizaje, de dónde proceden y cómo me influyen? ¿Cuáles son las creencias de mis estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje y cómo les influyen? ¿Qué estilos de aprendizaje resultan mejores para mis estudiantes?
- ¿Cómo planifico mis cursos y mis clases? ¿Qué tipo de decisiones tomo? ¿Con qué criterios? ¿Cómo las transmito?
- ¿Qué tipo de lenguaje utilizo en mis clases? ¿Hasta qué grado soy capaz de modificar mi lenguaje para facilitar el aprendizaje?
- ¿Qué tipo de interacciones propongo en mis clases? ¿Qué tipo de agrupamientos favorezco en las sesiones? ¿Qué tipo de actividades ofrezco? ¿Con qué objetivo hago estas selecciones?
- ¿Qué criterios utilizo para evaluar a mis estudiantes y cuáles para evaluar mi labor docente?
- ¿Qué oportunidades tienen los estudiantes para producir muestras de lenguaje auténtica en mis clases?

Las preguntas de Richards y Lockhard (1998: 2) incitan al docente a que reflexione, indague y construya su propia visión como profesional a través de las relaciones con su labor, los alumnos y el entorno. Este y otros trabajos (véase bibliografía seleccionada) han favorecido que en las últimas dos décadas surgieran un buen número de proyectos centrados en el desarrollo de la práctica reflexiva en la labor docente. Pero ¿acaso la coordinación

docente no requiere de una misma práctica reflexiva, de una búsqueda de vías de mejora y adaptación a las necesidades siempre cambiantes y a un desarrollo profesional necesariamente continuo? Parece este un buen momento para intentar trasladar este esfuerzo a la responsabilidad académica. Probemos reformulando las preguntas anteriores con algunos términos modificados:

• ¿Cómo puedo recoger información sobre mi propia labor **como responsable académico?**
• ¿Qué tipo de **responsable académico** soy? ¿Qué papel asumo como **responsable académico?** ¿Qué papel perciben mis **compañeros**? ¿Hasta qué punto el papel que asumo resulta rentable o me refleja fielmente?
• ¿Cuáles son mis creencias sobre la **coordinación docente**, de dónde proceden y cómo me influyen? ¿Cuáles son las creencias de mis **compañeros** sobre la **coordinación docente** y cómo les influyen? ¿Qué estilos de **trabajo en equipo** resultan mejores para mis **compañeros**?
• ¿Cómo planifico **objetivos y proyectos**? ¿Qué tipo de decisiones tomo? ¿Con qué criterios? ¿Cómo las transmito?
• ¿Qué tipo de lenguaje utilizo en **mi labor de coordinación**? ¿Hasta qué grado soy capaz de modificar mi lenguaje para facilitar el **trabajo en equipo**?
• ¿Qué tipo de **proyectos** propongo **al equipo**? ¿Qué tipo de interacciones favorezco en las sesiones **de trabajo**? ¿Qué tipo de **objetivos** ofrezco? ¿Con qué **propósito** hago estas selecciones?
• ¿Qué criterios utilizo para evaluar a mis **compañeros** y cuáles para evaluar mi labor como **responsable académico**?
• ¿Qué oportunidades tienen los **compañeros** para **explotar su potencial y hasta qué punto pueden desarrollarse como profesores** en mi **centro**?

El objetivo de este artículo no es tanto responder de forma detallada estas interrogantes ni prescribir una lista de buenas prácticas definitorias del buen coordinador docente, sino dar algunas pistas de cómo podemos, en primer lugar, recabar información que nos ayude en nuestro camino indagatorio, a conformar nuestra propia visión de cómo desarrollamos la labor de coordinadores docentes, retratar de forma lo más fiel posible nuestros aciertos y lagunas, y diagnosticar aspectos de mejora.

2. PREMISAS DE TRABAJO

Proponemos un enfoque amplio y flexible basado en varias premisas básicas que, nuevamente, tomamos prestadas de Richards y Lockhard (1998: 3) y que, convenientemente transformadas, son las siguientes:

- *Un responsable académico informado posee una base de conocimiento amplio para llevar a cabo mejor la labor de coordinación.*

Tal como ya adelantamos, necesitamos conocer instrumentos de recogida y análisis de datos que nos faciliten un retrato fiel de realidad para encauzar nuestra labor (González, 2007: 11-16). Buena parte de este artículo versará sobre los diversos métodos de investigación educativa de tipo cuantitativo y cualitativo que tenemos a nuestro alcance (Ritchie *et al*., 2013: 38-45; Reinhardt y Cook, 1979; Pérez, 2011).

- *La autoindagación puede darnos mucha información sobre nuestra forma de entender la coordinación docente y cómo mejorarla*. Los instrumentos de investigación nos sirven para estudiar la situación actual, fortalezas, debilidades, oportunidades, resultados, opiniones, percepciones y creencias del entorno, entendido este por el equipo docente, los alumnos y la comunidad donde se inserta el centro. Pero difícilmente nos informan de nuestras propias creencias sobre la labor de coordinación, sobre la tradición dentro de la que nos adscribimos o de la que nos queremos alejar y otros muchos aspectos profundos que definen nuestro perfil y estilo de coordinación, y que explican decisiones y formas de trabajo (Perrenoud, 2004a: 105-113). Para que emerjan estas informaciones debemos acudir a otras vías de indagación de tipo cualitativo (un «enfoque clínico», en palabras de Perrenoud), y que proceden de la investigación etnográfica y la psicología como las entrevistas, los diarios de campo, la observación, el análisis del discurso o los portafolios de autoevaluación, entre otras posibilidades (Goetz y Lecompte, 1988).

- *Buena parte de lo que sucede en el centro no resulta evidente para el responsable académico ni para el equipo*. La coordinación docente no es una ciencia exacta y muchas de las circunstancias que se dan en un centro resultan imprevisibles e, incluso, debemos asumirlo, se encuentran fuera de nuestro ámbito de decisión o control. Sin embargo, otras que generalmente damos por supuestas, o no nos paramos a cuestionar, sí que tienen explicaciones. Muchas veces nos hacemos preguntas como: *¿Por qué un proyecto en el que nos implicamos no dio los resultados esperados, o se encuentra paralizado? ¿Por qué hay una tarea o aspecto de nuestra labor que no funciona correctamente? ¿Por qué hay compañeros que no se implican en los proyectos, o grupos de trabajo que no funcionan? ¿Por qué los alumnos no parecen interesarse por una actividad a la que hemos dedicado una enorme cantidad de esfuerzos?* El responsable académico tiene a su alcance un amplio abanico de métodos de investigación que le pueden proporcionar datos y for-

mas de análisis de la realidad que hacen que estas situaciones, en principio incomprensibles, entren dentro de nuestro campo operativo. Pero para ello resulta esencial no solo dominar los métodos de investigación antes mencionados, sino también abandonar una visión personalista sobre la coordinación docente, según la cual el responsable académico es la fuente generadora de los datos y reflexiones que sirven de base a las decisiones y proyectos del equipo (Perrenoud, 2004b: 75-79). Justo al contrario, la coordinación es más efectiva e informada en tanto que comparte y delega estas funciones y multiplica los focos de obtención de datos, la generación de reflexiones, la toma de decisiones consensuadas, el trabajo colaborativo y la coconstrucción de modelos de funcionamiento (Mejía, 2004; Ojeda, 2007; Gunter et al., 2013).

- *La experiencia ofrece una base insuficiente para el desarrollo competencial del coordinador.* Del mismo modo que resulta discutible que un profesor con más experiencia sea necesariamente mejor profesional que uno menos veterano (Santos Guerra, 2000a: 15), la experiencia en la coordinación no puede vincularse de forma directa e inequívoca con un mayor nivel competencial. Como sabemos, el tiempo puede tanto traducirse en la acumulación de nuevos conocimientos y destrezas como la fosilización de visiones y formas de trabajo ineficaces, a través de la repetición acrítica de los mismos errores. ¿Qué factor difiere entre un caso y otro? Tal como indican diferentes especialistas (Esteve, 2007; Santos Guerra, 2000b), el espíritu indagatorio es el factor que transforma la experiencia en un motor de cambio y mejora, una estrategia que se materializa en procesos de investigación (el cuestionamiento de aquello que no funciona y la búsqueda de sus causas), perfeccionamiento (el intento sostenido de procurar soluciones) e innovación (la generación de prácticas nuevas que intentan perfeccionar las previas).

- *La reflexión crítica puede estimular una comprensión más profunda sobre la labor de coordinación*. Todavía no se han descrito de forma detallada las competencias del responsable académico en la enseñanza de lenguas extranjeras. A falta de un estudio sostenido en el tiempo sobre esta cuestión y de una literatura tan viva y exhaustiva como la que existe, por ejemplo, respecto a las competencias del profesor de lenguas extranjeras (Newby, 2007; Perrenoud, 2004b; Instituto Cervantes, 2012; Verdía, 2014 y 2016), o sobre la coordi-

nación docente en centros de enseñanza reglada[1], resulta necesario reflexionar sobre todas las competencias implicadas en esta labor, asumiendo que la visión reduccionista que las circunscribe a la gestión curricular y el manejo de la realidad inmediata del centro no da cuenta de necesidades cada día más evidentes, como la capacidad de liderar proyectos y equipos, generar reflexiones, responder a expectativas grupales e individuales, aportar instrumentos de mejora y un largo corolario de competencias que implican una evidente interdisciplinariedad (Perrenoud, 2004: 92-94).

3. DELIMITANDO EL CAMPO: QUÉ ES Y PARA QUÉ SIRVE UN MAPA DE PROCESOS

Pero a qué nos referimos cuándo hablamos de la coordinación docente. ¿Qué hacemos en un departamento académico además de dar clases? Hace unos años colaboraré en una serie de reuniones de trabajo que tenían como objetivo impartir un taller en el que se explicasen todas las funciones y actividades propias que desarrollan los profesores del Instituto Cervantes en sus respectivos centros. Podría parecer que en una institución tan íntimamente vinculada con la enseñanza el resto de departamentos tendrían muy clara la naturaleza de nuestro trabajo, pero no era tanto así. Ni siquiera, a decir verdad, nosotros mismos, los profesores, nos poníamos de acuerdo. Dedicamos las primeras reuniones a intentar componer una lista lo más exhaustiva posible, una reflexión como la que se muestra a continuación:

[1] En España, sobre todo recogida en las diferentes leyes orgánicas que se han promulgado sobre la educación en el período democrático: LOCE (1985), LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013); y que informan de visiones diametralmente opuestas sobre la educación y todas sus actores implicados, entre ellos los coordinadores y directores.



Figura 1. Tormenta de ideas sobre actividades y tareas de los profesores

Pero siempre nos parecía incompleta, inconexa, teníamos la impresión de que se nos estaba escapando un orden que vertebrara todo, hasta que se nos ocurrió recurrir a un trabajo muy clarificador elaborado por la Unidad de Ordenación Académica: el mapa de procesos del departamento.

Los mapas de procesos nos sirven para comprender visualmente el funcionamiento de un departamento o institución, dado que hacen evidentes las categorías e interrelaciones existentes entre todas actividades. En nuestro caso, encontramos en este esquema conceptual el sentido que buscábamos, a partir del cual elaboraron e impartieron el taller mis compañeras Ana Rego y Àngels Ferrer. Evidentemente, este es un mapa de procesos que da cuenta del trabajo en una institución determinada (el Instituto Cervantes) y no puede ser transferido sin más a otros contextos educativos e institucionales, aunque sí puede servir de base como modelo para la elaboración de un mapa de procesos propio.



Figura 2. Mapa de procesos del Departamento Académico del Instituto Cervantes. Unidad de Ordenación Académica. Fuente: Instituto Cervantes

Para la elaboración de un mapa de procesos es necesario el trabajo prolongado e intenso de un grupo de profesionales que observen de forma exhaustiva la institución con el objetivo desplegar los procesos en un esquema que clarifique las relaciones entre los mismos (Universidad de Cádiz, 2018: 3). El punto de partida es identificar:

- La **misión**, que se entiende como la razón de ser del servicio o unidad, debe traducirse a través de una oración que define el propósito fundamental de su existencia. En ISO 9001:2015 se recomienda que la redacción intente responder a las siguientes preguntas: *¿En qué nos diferenciamos? ¿Quiénes somos? ¿A qué nos dedicamos? ¿Por qué y para qué hacemos lo que hacemos? ¿Para quién lo hacemos? ¿Cómo lo hacemos?*

- La **visión**, que sería una imagen o proyección idealizada de lo que sus miembros desean del servicio o unidad en el futuro. La redacción debe procurar ser precisa, en tanto que parte del presente y pasado de las prácticas, y al tiempo ambiciosa, dada su naturaleza propositiva. Complementa coherentemente lo propuesto en la misión y debería contestar interrogantes como: *¿Qué y cómo queremos ser dentro de x años? ¿En qué nos queremos convertir? ¿Para quién trabajamos? ¿En qué nos diferenciamos? ¿Qué valores respetamos?*

- Los **grupos de interés**, que son todos aquellos relacionados de algún modo u otro al servicio o unidad, como clientes, socios, empleados, accionistas o propietarios, administraciones, legisladores, instituciones análogas o con las que tenemos convenios, particulares interesados en nuestras actividades, etc.

- Los **servicios** que se refieren, en un sentido amplio, a las acciones que ofrecemos o los productos que generamos en la institución y que lógicamente son tanto concretos como inmateriales.

- Los **clientes** u **usuarios** están íntimamente vinculados a los servicios, puesto que son las personas o instituciones que utilizan nuestros servicios. Para identificar a este colectivo no basta con circunscribirlo únicamente con quienes establecen un intercambio comercial y pagan por nuestros servicios, sino que es importante tratar de identificar otras entidades internas o externas, que se benefician de nuestro trabajo y con las que mantenemos vínculos no estrictamente pecuniarios, pero sí que pueden provocar un impacto en nuestra organización mostrando satisfacción o descontento.

- Por último, se deben identificar las **necesidades** y **expectativas** teniendo en cuenta ambos polos de la relación, los servicios y los usuarios, de tal modo que analicemos:

    i. las necesidades de los servicios, es decir, los recursos que necesitamos movilizar o generar para poder ofrecer nuestros servicios; y las expectativas de nuestros servicios, esto es, aquello que esperamos poder ofrecer a los clientes y que orienta nuestro trabajo;

    ii. y a su vez, las necesidades de los clientes y que nuestra organización se plantea responder; y sus expectativas, que es aquello que piensan que les ofrecemos.

  En este punto resulta indispensable adoptar un pensamiento no solo descriptivo (qué encontramos ahora), sino también proyectivo (qué creemos que va a suceder en el futuro), de tal modo que nuestra organización esté preparada para adaptarse al contexto actual y también adoptar cambios que resulten previsibles.

Una vez identificados y descritos estos elementos, se puede pasar a un fase posterior de desglose de procesos, que se distinguen en tres categorías:

- **Procesos estratégicos:** los establece la dirección o gerencia, ya sea esta colegiada, compartida o de otro tipo. Estos procesos determinan cómo operamos y cómo creamos valor para el cliente y para la organización. Comportan la toma de decisiones sobre planificación, estrategias y mejoras, y proporcionan al resto de procesos directrices, límites de actuación y líneas de interdependencia. En el ejemplo, son la planificación estratégica, la elaboración del plan curricular de centro, la gestión de la mejora continua y la formación interna.

- **Procesos clave:** Son aquellos que percibe directamente el cliente o usuario, ya que están ligados a los servicios que prestamos. En su ejecución suelen intervenir varias áreas y, por ello, es donde se concentran mayores recursos. Deben estar en consonancia con los procesos estratégicos y, al estar orientados al cliente, con las necesidades y expectativas de este. En el Instituto Cervantes estos procesos son la elaboración de la oferta académica, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la formación externa, la coordinación del equipo docente, la orientación y atención al cliente, la certificación lingüística y la acreditación de centros.

- **Procesos de apoyo:** son los que sirven de soporte a los otros procesos claves y resultan determinantes para apoyar los procesos que se encargan de responder las necesidades y expectativas de los clientes o usuarios. En el caso del Instituto Cervantes, serían los procesos relativos a la gestiones administrativa, de recursos y comunicación y promoción.

Al igual que el trabajo realizado en el Instituto Cervantes, encontramos otras instituciones educativas y de otra naturaleza que se han interesado por este análisis de gestión de calidad sobre su organización (véase en Bibliografía el apartado dedicado a «Mapas de procesos»).

4. LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN EN LA COORDINACIÓN ACADÉMICA

Una vez tenemos claros los procesos constitutivos de nuestra organización y sus relaciones de jerarquía y dependencia estamos en disposición de construir las bases de nuestra investigación y planificar sus fases, para lo cual existen diversos modelos propuestos, como el siguiente:

I. Planteamiento de la Investigación	1. Identificación del *tema de investigación* o de la situación que precisa ser analizada. En su caso, *análisis* del contexto de investigación. 2. Propuesta de *objetivos* a lograr. 3. Si es el caso, formulación de *hipótesis* de investigación para su contrastación.
II. Diseño y Planificación de la Investigación	4. Identificación de *variables* de estudio y su operativización. 5. Identificación de los *sujetos* y/o *población* de estudio. En su caso, selección de la *muestra*. 6. Elaboración y/o selección de los *procedimientos de recogida de información*. Planificación de su aplicación. 7. Identificación de los *procedimientos de análisis de datos*.
III. Ejecución del Diseño de la investigación	8. *Aplicación* de los procedimientos de recogida de información. Obtención de *datos*. 9. Tratamiento y *análisis* de datos. Obtención de *resultados*.
IV. Interpretación y Reflexión	10. Interpretación de resultados y obtención de *conclusiones*. Si es el caso, elaboración de la valoración y diagnóstico de la situación analizada en base a criterios de valoración previamente establecidos. 11. Establecimiento de *implicaciones para la práctica educativa*. En su caso, toma de decisiones para la intervención educativa: orientación y asesoramiento; diseño, ejecución y evaluación de programas, etc.
V. Redacción y Difusión del Informe de Investigación	12. *Redacción* del *informe de investigación*. 13. *Difusión* del informe.

Figura 3. Fases de una investigación científica en educación.
Fuente: González (2007: 20).

En las fases iniciales debemos realizar tres acciones en apariencia sencillas, pero que requieren de la mayor atención y consenso por parte del equipo posibles, puesto si se erra en estas elecciones primarias todo el trabajo posterior puede quedar invalidado, a saber:

A. elegir un **aspecto** sobre el cual creemos que existe posibilidad de mejora;

B. formular(nos) **interrogantes** de partida que den lugar a una hipótesis de trabajo u objetivo que se pretenden alcanzar;

C. detectar las diversas **fuentes de información** de las que disponemos para poder recabar datos que nos ayuden a hacer un diagnóstico fundamentado y un seguimiento de la acción investigadora ajustado a la realidad.

Existe una literatura extensísima sobre estas acciones y, por tanto, este tema rebasa el objetivo y posibilidades de este artículo, pero no por ello dejaremos de dar algunas pautas básicas para esta fase.

Desde una perspectiva que prima la observación, lo más indicado parece que la elección del **aspecto** sobre el cual se va a investigar esté basada en la experiencia práctica, directa y compartida por el equipo, en lugar de intentar aplicar teorías generadas en otros contextos o reflexionar sobre presupuestos ajenos a nuestra propia realidad educativa (Elliott, 1993: 94).

Para formular los **interrogantes** de partida parece rentable comenzar utilizando técnicas de trabajo en grupo (reuniones, encuestas de partida, entrevistas informales, tormentas de ideas), para detectar temas que se pueden complejizar a través de preguntas prolépticas, que son aquellas que intentan evitar las respuestas cerradas e invitan a razonar, justificar, definir o relacionar un objeto de atención con experiencias o conocimientos previos (Esteve, 2007: 5.1.).

Como resultado de la fase anterior debemos obtener una **hipótesis de trabajo u objetivo**, cuya enunciación debe tratar de ser sencilla, realista y accesible. Uno de los acrónimos más celebrados en la gestión de proyectos y que puede servirnos para definir la adecuación de los objetivos de un proyecto es SMART, cuyas letras se forman por la suma de:

a.	Específico (*Specific*): Debe poder ser definido a través de unos requisitos (especificaciones), y regular su desarrollo a través de instrumentos de control, como listas de pruebas o listas de comprobación.
b.	Medible (*Measurable*): Debe permitir establecer unos objetivos claros que permitan visibilizar las desviaciones y el nivel de logro del objetivo.
c.	Asignable (*Assignable*): Debe asignar tareas o trabajos a personas o a grupos.
d.	Realista (*Realistic*): Debe poder responder a dos cuestiones: ¿Puede ser llevado a cabo? ¿Tenemos recursos (materiales, económicos, humanos, de tiempo y competencia) para realizarlo?
e.	Relacionado con el tiempo (*Time-related*): Debe tener una planificación temporal y establecer fases y plazos.

Tabla 1: Objetivos SMART.
Fuente: Elaboración propia, adaptado de Ocaña (2013: 123).

Respecto a las técnicas de recopilación de información proponemos el siguiente cuadro, necesariamente incompleto pero bastante clarificador, en el que se distinguen los generadores o sujetos de la información, en la columna izquierda, y las técnicas más habituales utilizadas:

INFORMACIÓN (DE QUIÉN O DE QUÉ)	TÉCNICAS (CÓMO)
• Diversas perspectivas (profesorado, alumnado, familias...).	• Cuestionario. • Entrevista. • Grupo de discusión. • Diario.
• Punto de vista investigador o participantes (introspección).	• Diario. • Cuestionarios autoaplicables.
• Perspectiva del investigador de lo que ocurre (acciones, actividades, ambientes...).	• Observación participante. • Grabación (audio, vídeo). • Escalas estimativas. • Listas de comprobación.
• De documentos (oficiales y personales) y materiales.	• Análisis de documentos y materiales.

Figura 4. Tipos de información y técnicas de recogida
Fuente: Latorre, 2003: 54.

Todo lo comentado anteriormente –basar la cuestión de partida en un problema detectado en nuestro entorno, elaborar las preguntas de partida y todo su posterior desarrollo de forma colaborativa, elegir instrumentos desde una perspectiva flexible– ha llevado a muchos equipos, en diferentes contextos y para diferentes fines, a elegir la investigación-acción como método preferencial de investigación en educación. Quizás esta primacía se deba a que parece el método que mejor se adecúa a una reflexión surgida de la práctica, compartida por todo el equipo, que aboga por un funcionamiento democrático, genera aprendizaje en los participantes y mejoras en la actuación, y que asume, desde su concepción, una revisión continua, cíclica, de reflexión sobre los resultados anteriores.



Figura 5. Fases de un proyecto de investigación-acción
Fuente: Elaboración propia a partir de Latorre (2003).

Tal como puede comprobarse en el esquema anterior, la investigación-acción se propone como un método cíclico, de reelaboración de planes derivados de la observación y la reflexión, y aplicados a la práctica inmediata. En este constante cuestionamiento e indagación, las taxonomías estrictas sobre instrumentos desaparecen y el equipo puede optar por utilizar tanto técnicas cualitativas como cuantitativas o incluso, nuevos instrumentos creados *ad hoc* por los participantes (González, 2007: 37). Al ser este un método que potencia la formación del equipo, es habitual contar con expertos externos, que pasan a ser colaboradores o coparticipantes y se suman al grupo en el desarrollo de las competencias generadas en la práctica (Elliott, 1990: 176-197).

5. CONCLUSIONES

Partimos de las ventajas y resultados que la competencia reflexiva ha provocado en las prácticas y desarrollos profesionales de los docentes ELE para tratar de trazar una equivalencia. Esperamos que el objetivo se haya conseguido, a pesar de lo sucinto del artículo y, en ocasiones, la espero que excusable superficialidad en el tratamiento de ciertos aspectos, forzado por los límites del formato. En suma, creemos que la práctica reflexiva ofrece unas enormes oportunidades de mejora en el funcionamiento de los centros ELE y en el crecimiento competencial de los responsables académicos. A partir de esta asunción, se nos antojan posibles desarrollos vinculados

que respondan a nuevos interrogantes como, entre otros:

- ¿En qué medida puede la pedagogía posmétodo servirnos como metáfora conceptual para un enfoque flexible en la toma de diferentes decisiones sobre el modelo de enseñanza y también, sobre nuestro funcionamiento como equipo?
- ¿Hasta qué punto la responsabilidad académica puede servirse de herramientas de otros campos tan diversos como la psicología social, la educación emocional, la gestión proyectos, la gestión calidad u otros?
- ¿Cuáles son las competencias tradicionalmente vinculadas a la labor de la coordinación docente y en qué medida estos esquemas hoy nos resultan operativos? ¿Qué competencias debería desarrollar un responsable académico, y sobre todo, cómo puede desarrollarlas?
- ¿De qué modo puede hacer un centro de la práctica reflexiva una característica de su cultura institucional y de su práctica diaria? ¿Hasta qué punto un centro reflexivo supone la generación de una responsabilidad académica compartida? ¿Qué beneficios puede conllevar este tipo de responsabilidad académica?

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Competencia reflexiva

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Domingo À. y Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Esteve, O. (2007). «El discurso indagador: ¿Cómo coconstruir conocimiento?». *Educación superior hacia la convergencia europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Mondragón. Documento de Internet disponible en: enlace [Fecha de consulta 12.01.2021].

Esteve, O.; López, S.; Urbán, J.; Ferrer, Á. y Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*. Madrid: Edinumen,

Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

5.2. Competencias del profesor

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: CVC Instituto Cervantes. Documento de Internet disponible en: (enlace) [Fecha de consulta 12.01.2021].

Newby, D. et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Verdía, E. (2013). «Las Competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo». *Studia Iberystyczne* 12: 295-314. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Verdía, E. (2016). «¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?». En *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 37-53. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (vol. 1). Madrid: Morata.

González, R. A. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (vol. 5). Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Latorre, A. (2004). «La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa». *Revista docencia universitaria*, vol. 12 (diciembre). Barcelona: Graó.

Pérez, Z. P. (2011). «Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta». *Revista electrónica Educare 15: 15-29*. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Reinhardt, C. S., & Cook, T. D. (1979). «Beyond qualitative versus quantitative methods». En *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Eds. Cook, T. D. y Reinhardt, C. S. Londres: Sage Publications, pp. 7-32. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Ritchie, J. *et al*. (eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Londres: Sage Publications. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Gento, S. (1995). «El liderazgo pedagógico en los modelos de calidad institucional». *Organización y Gestión Educativa*, 3: 14-19. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Gunter, H.; Hall, D. y Bragg, J. (2013). «Distributed leadership: A study in knowledge production». *Educational Management Administration & Leadership* 41: 555-580. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Mejía, A. C. (2004). «Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo». *Revista de Ciencias Sociales* 106: 203-214. Documento de Internet disponible en: (enlace) [Fecha de consulta 12.01.2021].

Navarro Montaño, M. (2002). «La dirección de centros educativos desde las nuevas perspectivas sobre el liderazgo». *Revista de Educación* 4: 279-290. Huelva: Universidad de Huelva. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Ojeda, C. C. (2007). «El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad». REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5: 144-148. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Santos Guerra, M. Á. (2000a). *La escuela que aprende* (vol. 4). Madrid: Ediciones Morata.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2000b). «Dirección escolar e innovación educativa». *Revista de Educación* 2: 61-67. Huelva: Universidad de Huelva. Documento de Internet disponible en: (enlace) [Fecha de consulta 12.01.2021].

International Standard Organization (2015). *ISO 9001* (2015). Documento de Internet disponible en: (enlace) [Fecha de consulta 12.01.2021].

Ocaña, J. A. (2013). *Gestión de proyectos con mapas mentales* I. Editorial Club Universitario 23.

Ministerio de Educación del Perú (s.f.): *Elaboración de mapa de procesos*. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Ministerio de Educación del Perú (s.f.). *Mapa de procesos*. Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Demetrio Ccesa Rayme (s.f.). *Guia Para Formular e Implementar el Proyecto Educativo Institucional* (PEI). Documento de Internet disponible en: (enlace). [Fecha de consulta 12.01.2021].

Universidad de Cádiz (2018). *Guía para la elaboración de mapas de procesos*. Documento de Internet disponible en: (enlace) [Fecha de consulta 12.01.2021].